

Colloque
Pédagogie et psychothérapie
institutionnelles.
“Soigner, éduquer, accompagner
aujourd’hui : dynamiques
d’institutionnalisation et de
désinstitutionnalisation”

7 et 8 novembre 2025
Gennevilliers, France

Livret des communications

**COLLOQUE
7 & 8 NOVEMBRE 2025**

[illegible]

→ <https://pi-psy.sciencesconf.org>



Table des matières

Communications scientifiques.....	8
CS 01 - Agnès Masson, l'institutionnel sans la psychothérapie institutionnelle	9
CS 02 - Chien d'école, chien d'institution : reconfigurations institutionnalisantes par la médiation animale en milieu scolaire	10
CS 03 - Climat scolaire et déliaison institutionnelle entre tensions, résistances et pratiques institutantes dans 25 établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles	12
CS 04 - De la maternelle à l'université : quelle posture pour l'enseignante praticienne de la pédagogie institutionnelle avec des enfants et des adultes?.....	14
CS 05 - Des praticien·nes de la PI dans l'école inclusive : entre imaginaire et processus d'institutionnalisation.	16
CS 06 - Désinstitutionnalisation, psychothérapie institutionnelle et transformation : un "collectif soignant" comme alternative à la résidence fermée ?	18
CS 07 - Instituer sans institution ? Une analyse compréhensive de cinq écoles démocratiques en Wallonie	20
CS 08 - L'utilisation des principes de la pédagogie institutionnelle dans la formation des enseignants universitaires dans le domaine de la santé en France et au Brésil – réflexions sur un projet de stage postdoctoral France/Brésil	22
CS 09 - La "passe" de la psychothérapie institutionnelle : co-errances inouïes, entre clinique de l'écrit et critique de l'effacement	24
CS 10 - La Coopérative d'écriture : L'Émergence d'une Institution pédagogique coopérative dans un contexte universitaire	26
CS 11 - La pédagogie institutionnelle dans l'histoire d'un institut de formation du travail social.....	28
CS 12 - La place de la PI dans la construction de l'identité professionnelle des <i>regents</i> de <i>Calandreta</i>	30

CS 13 - La puissance de la pédagogie institutionnelle dans la lutte contre la violence scolaire : les organisations des étudiants comme centre d'attention	32
CS 14 - Les “arrières-pays”. Approche de quelques expériences d'institutionnalisation au XXe siècle.	34
CS 15 - Les pratiques coopératives promues par l'OCCE – Quelle influence de la Pédagogie Institutionnelle ?	36
CS 16 - Observation professionnelle et écriture monographique : dépasser l'opposition entre objectivité et subjectivité en formation d'éducateur de jeunes enfants	38
CS 17 - Penser le collectif inclusif et la fonction inclusive au sein des universités ..	40
CS 18 - Quelles sont nos pratiques actuelles dans les institutions, entre institutionnalisation, désinstitutionnalisation néolibérale et réinstitutionnalisation ?	41
CS 19 - Renforcer l'engagement des élèves et des professeurs à travers des dispositifs de Pédagogie Institutionnelle ? Présentation des débuts d'une recherche-action au Lycée Des Possibles de Toulon	43
CS 20 - Tisser du lien dans les interstices : le réseau comme espace de réinstitution .	45
CS 21 - Une licence de sciences de l'éducation pour former à et par la pédagogie institutionnelle. Quelles compétences d'analyse de phénomènes de groupe vécus les étudiants développent-ils ?	47
Récits d'expériences.....	49
RE 01 - Parcours institutionnel, Prendre position, Instituer.....	50
RE 02 - La pratique de l'écriture monographique dans un Institut de formation en travail social	52
RE 03 - Les Nouveaux Cahiers pour la folie.....	53
RE 04 - Conseil, conflit et justice : pratiques de régulation collective entre pédagogie institutionnelle et militantisme queer.....	55
RE 05 – “On joue ensemble” , un temps de co-éducation à la maternelle	57
RE 06 - Le ChamPIgnon Pajol, un laboratoire d'institutions en mouvement.....	58

RE 07 - Les prénoms en occitan : deux expériences de classe.....	60
RE 08 - (Ré)ouvrir une classe coopérative verticale : faire (re)naitre un collectif.....	61
RE 09 - Faire lieu, faire lien, faire soin avec l'Atelier Décollage	63
RE 10 - Partager une tasse de café : récit d'un dispositif café-club dans un Foyer d'Accueil Médicalisé.....	65
RE 11 - D'une classe coopérative vers une école coopérative ?.....	67
RE 12 - <i>Parlar, aquò fa grandir</i> (Parler ça fait grandir).....	68
RE 13 - Expérience de ceintures de niveaux pour un projet coopératif à l'université. Exemple d'un cours de méthodologie avec des Master 1 d'Histoire.....	69
RE 14 - Le conseil de classe : un dispositif structurant de la PI réinterprété par les enseignants en formation initiale à l'enseignement primaire. Comment former les futurs enseignants à rendre les élèves responsables et partie prenante de la vie de leur classe ?.....	71
RE 15 - La narration orale d'un conte : acte poétique, thérapeutique, et politique.....	72
RE 16 - Un espace pour penser : institutionnaliser une équipe de recherche dans un contexte de désinstitutionnalisation	73
RE 17 - Walid et les deux ceintures.....	75
RE 18 - Instituer un Conseil dans une classe qui n'est pas la mienne.....	76
RE 19 - Le groupe de l'algéco : apprendre à parler et à lire-écrire la langue française ou les effets de l'institutionnalisation d'un groupe assigné	77
RE 20 - Le SARIA d'Herbault carrefour entre pédagogie et psychothérapie institutionnelle	78
RE 21 - La bibliothécaire du comité petit village, récit d'EHPAD.	80
RE 22 - Institutions et singularités	82
RE 23 - Institutionnalisation d'une analyse de pratique professionnelle par la monographie dans le champ de l'orientation	83

RE 24 - Une correspondance en BTS	84
RE 25 - L'inservitude, une tentative pour faire institution autrement.	85
RE 26 - D'un dialogue entre différents lieux de transmission de la psychothérapie institutionnelle	86
RE 27 - L'art-thérapie institutionnelle : quand la psychothérapie institutionnelle greffe de l'ouvert sur l'art-thérapie	88
RE 28 - Je critique la loi des chefs d'équipe	90
RE 29 - La pédagogie institutionnelle comme culture d'école : <i>Les semailles, la PI à l'école de Javrezac</i>	91
RE 30 - Sofia	92
RE 31 - Une nouvelle institution dans un groupe de PI : le Chantier	94
Un Plan-Journal en CPGE, des effets de bord	95
Ateliers	96
Atelier d'écriture monographique (échanges d'expériences)	97
Les pratiques institutionnelles dans des groupes d'adultes, en dehors de l'école et de l'hôpital	98
Atelier psycho-conte	99
“ Se faire le négatif de” dans la relation thérapeutique et pédagogique	100
Atelier Collage : à la croisée de la Pédagogie et Psychothérapie institutionnelles..	102
Atelier : Du texte libre au journal scolaire dans une classe coopérative institutionnelle	104
L'agenda, une écriture du quotidien	105
L'être là de l'enseignant Présence, corps, voix, regard, une démarche clinique de formation	106

Concevoir et organiser un stage de Pédagogie Institutionnelle. Un exemple : “Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l’enseignement supérieur”	108
Comment la pédagogie institutionnelle permet aux acteurs de se réappropriier l’évaluation et d’en faire une espace de créativité?	110
La Softerie de la TECI.....	112
Liste des autrices et auteurs	113

Communications scientifiques

Agnès Masson, l'institutionnel sans la psychothérapie institutionnelle

Masó Joana

Université de Barcelona – Espagne

François Tosquelles est l'un des rares psychiatres à avoir transmis la mémoire d'Agnès Masson, directrice de l'hôpital de Saint-Alban entre 1933 et 1936, avant l'arrivée de Paul Balvet. Comme lui, Masson était une étrangère et une exilée en France. Les deux avaient fui le fascisme : lui, celui de l'Espagne de Franco, elle, celui l'Italie de Mussolini. Comme Tosquelles pendant les années 1930 en Catalogne, Masson pratiquait au même moment des formes de socialthérapie à l'hôpital autour des bals et du théâtre organisés avec les pensionnaires. Aussi, les psychiatres de la psychothérapie institutionnelle comme Tosquelles et Bonnafé se réclamèrent-ils de l'héritage de la géo-psychiatrie, initiée par Masson qui allait chercher les malades à la campagne ainsi dans leurs familles. Elle a par la suite mis en place des pratiques de l'institutionnel qui permettaient de co-décider avec les pensionnaires la durée de leurs séjours, ainsi qu'une forte implication avec le syndicat local et le personnel soignant. C'est bien le personnel qui l'a protégée de sa hiérarchie, le ministre et le préfet, qui ont sans cesse cherché à la suspendre de ses fonctions à l'hôpital psychiatrique de Châlons-sur-Marne, qu'elle a dirigé. Or, cette contemporaine radicale de la psychothérapie institutionnelle que fut Masson ne semble pas avoir été en contact avec ceux qui en furent les grands acteurs dans les années 1940 et 1950. À la lumière de nouvelles archives, on pourra mieux penser le rapport à l'institutionnel d'Agnès Masson, laquelle s'était investie dans des démarches analogues à la psychothérapie institutionnelle sans en être.

Mots-Clés: Agnès Masson, François Tosquelles, Institutionnel, Personnel soignant, Syndicat, Socialisme

Chien d'école, chien d'institution : reconfigurations institutionnalisantes par la médiation animale en milieu scolaire

Louanic Rousseau
FrED Limoges – Maryan Lemoine – France

La médiation animale, et en particulier la présence canine en milieu scolaire, est encore trop souvent perçue comme un outil de bien-être périphérique aux pratiques pédagogiques. Cette communication propose d'en interroger la portée à partir d'une problématique centrale : **comment la médiation animale permet-elle une reconfiguration des processus d'institutionnalisation en milieu scolaire ?** En nous inscrivant dans une lecture croisée de trois expérimentations menées entre 2022 et 2025, nous posons l'hypothèse que la présence du chien ne constitue pas seulement un appui à l'apprentissage ou à la régulation émotionnelle, mais qu'elle participe d'une dynamique instituante au sein même de l'école.

Notre ancrage épistémologique s'inspire de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles (Tosquelles, Oury, Lourau), qui envisagent l'institution non comme une structure figée, mais comme un **processus relationnel, conflictuel et transformateur**. À ce titre, nous considérons la présence animale comme une médiation symbolique agissant sur l'organisation, les postures professionnelles, les cadres et les rapports intersubjectifs dans les établissements scolaires.

Le corpus mobilisé repose sur trois terrains :

Une expérimentation conduite auprès d'élèves de 6e, comparant trois groupes sur un cycle de 6 séances de lecture à voix haute : un groupe accompagné d'un chien, un groupe sans chien, et un groupe témoin. Des grilles d'évaluation de fluence et d'expression orale, des observations, ainsi que des questionnaires sur le rapport à la lecture constituent les données recueillies.

Une intervention auprès d'élèves de CP et CE2 au sein d'un projet de régulation émotionnelle et comportementale, articulée autour de séances de médiation canine hebdomadaires. Les données incluent des grilles d'observation, des retours enseignants et les trajectoires comportementales des élèves.

Une recherche sur la posture des enseignant·es en présence d'un chien, basée sur des entretiens semi-directifs, des auto-évaluations de pratiques, et des observations en situation de coanimation avec le chien.

Ces matériaux, recueillis dans une posture de praticien-chercheur, ont été traités selon une méthodologie qualitative (analyse thématique croisée, triangulation des données, micro-analyse de situations). Ils révèlent que la présence canine contribue à **reconfigurer les cadres institués (espace, temps, rôles, règles), à soutenir les processus de subjectivation des élèves**, et à favoriser l'émergence de **cadres sécures mais souples**, propices à l'apprentissage et au vivre-ensemble.

Les effets observés sont multiples : meilleure concentration, baisse des conflits, ritualisation des apprentissages, transformation du rapport à l'autorité chez les enseignant·es, sentiment d'appartenance renforcé chez les élèves. Ces transformations ne sont pas seulement comportementales, mais **institutionnelles au sens fort** : elles participent d'une réinvention des règles du jeu scolaire, où le chien agit comme un tiers permettant de rejouer les places et les interactions.

Nous défendons ici l'idée que ces pratiques, bien qu'encore marginales, constituent des **pratiques institutantes**, porteuses d'une visée politique et éducative forte : rendre l'école plus habitable, plus humaine, et capable de réaffirmer sa fonction d'étayage face aux logiques de fragmentation, de contrôle et de désobjectivation à l'œuvre dans les politiques éducatives contemporaines.

Mots-Clés: Présence canine, Pédagogie institutionnelle, École inclusive, Institutionnalisation, Posture enseignante

Climat scolaire et déliaison institutionnelle entre tensions, résistances et pratiques institutantes dans 25 établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles

Eline Lejeune, Tabatha Carton, Elise Bossut,
Charles Glineur, Floriane Joertz, Willy Lahaye

Université de Mons – Belgique

Le climat scolaire constitue un enjeu central dans les débats éducatifs contemporains. S'il est souvent mobilisé comme levier de prévention des violences ou de lutte contre le décrochage scolaire, il est trop rarement analysé comme symptôme du dysfonctionnement institutionnel de l'école. Dans cette perspective, la gestion du climat scolaire apparaît comme un indicateur de la capacité d'un établissement à articuler ses sous-institutions (pédagogiques, éducatives, relationnelles), à produire du lien et des formes d'écoute (Vincent, 2008 ; Marsollier, 2020).

Cette analyse s'appuie sur une enquête réalisée en 2024 dans 25 établissements (primaires et secondaires) de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Des entretiens semi-directifs ont été conduits avec des directions et des référents au climat scolaire, afin de recueillir leurs perceptions des tensions traversant l'institution, les ressources disponibles, et les pratiques mises en œuvre. Cette approche compréhensive vise à explorer la manière dont les acteurs de terrain s'ajustent aux contraintes structurelles et politiques qui pèsent sur le quotidien scolaire.

Les résultats mettent en évidence un phénomène de déliaison institutionnelle. Dans de nombreux cas, les directions apparaissent isolées face à la gestion des crises. Les référents signalent un manque de reconnaissance pour leur rôle dans la régulation des tensions, souvent réduit à l'application stricte des procédures institutionnelles. Les dispositifs de gestion des violences sont perçus comme peu opérants : trop standardisés, mal intégrés aux dynamiques réelles, ils échouent à mobiliser élèves et équipes éducatives. Ce constat rejoint les travaux de Romano (2019), qui soulignent la difficulté des établissements à proposer des réponses adaptées et concrètes face aux violences scolaires.

Pour autant, cette étude révèle également des pratiques institutantes. Dans certains établissements, des temps d'écoute spécifiques, en dehors des cadres formels des conseils de classe ou des réunions d'équipe, sont instaurés afin de permettre aux adultes d'échanger sur les tensions vécues. Par ailleurs, des ajustements des règlements sont expérimentés avec les élèves, cherchant à articuler cadre collectif et reconnaissance des besoins singuliers. Par exemple, dans une école primaire, un conseil de régulation hebdomadaire réunit élèves volontaires, enseignants et direction. Cet espace de parole favorise une approche transversale des conflits et la co-construction de réponses dépassant les logiques purement disciplinaires.

Ces gestes, souvent fragiles et situés en marge des prescriptions officielles, témoignent d'une volonté de réinstitutionnalisation portée par des professionnels engagés. Ils dessinent les contours d'une école qui ne se limite pas à une simple tour de contrôle, mais qui se construit quotidiennement par la parole, la reconnaissance des conflits et le travail collectif. Cette dynamique illustre qu'en dépit des pressions (évaluations, politiques éducatives, etc.), les acteurs de terrain expérimentent des manières de faire institution qui résistent aux modèles autoritaires (Humbeeck, 2021).

En ce sens, le climat scolaire ne se réduit pas à un indicateur technique, mais relève d'un processus dynamique, fondé sur la capacité de l'école à créer du lien social, à reconnaître les conflits comme des signaux pertinents, et à réguler collectivement les tensions du vivre-ensemble. Rendre visibles ces pratiques institutantes constitue, dans un contexte où les institutions sont mises à l'épreuve, un enjeu politique et social majeur. Penser le climat scolaire sous cet angle, c'est affirmer que l'école ne se contente pas de transmettre des savoirs : elle s'érige en réponse aux fractures sociales, en lieu de résistance et de recomposition collective.

Mots-Clés : Climat scolaire, Déliaison institutionnelle, Pratiques institutantes

De la maternelle à l'université : quelle posture pour l'enseignante praticienne de la pédagogie institutionnelle avec des enfants et des adultes ?

Mej Hilbold, Hélène Kalebka

UR CIRCEFT-Clepsydre– Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis – France

Les deux autrices partagent des cours en licence de sciences de l'éducation depuis de nombreuses années et mettent en place, chaque année, des institutions inspirées de la pédagogie institutionnelle (PI) (Vasquez & Oury, 1967). Cette communication s'inscrit dans le dialogue entre deux praticiennes ayant des expériences dans des établissements et des cursus différents. Pour l'une d'entre nous, n'ayant jamais enseigné à d'autres publics qu'adultes, l'expérience de la PI a d'emblée été une adaptation des lectures qui sont au fondement de sa pratique. L'autre enseignante a d'abord mis en place la PI à l'école primaire, notamment dans des classes maternelles avant de l'appliquer en université.

Notre visée commune dans les cours partagés peut se formuler ainsi : offrir aux étudiant.es l'expérience d'un espace de formation explorant les marges et les potentialités institutantes dans une institution donnée. Le but en est que les participant.es développent à la fois une réflexivité en lien avec leur propre pratique d'apprenant.es et acquièrent des points d'appui pour une pratique future que nous qualifierons de " résistante ". Nous entendons cette " résistance " au sens d'un esprit critique et d'une capacité à remettre en question les injonctions auxquelles ils et elles seront soumis.es, dans leurs lieux de pratique professionnelle futurs. Cependant, au-delà d'une idée commune, nos propres positions et expériences nous amènent à interpréter cette visée de manière distincte, singulière, ce qui produit des effets face aux étudiant.es elleux-mêmes.

Notre communication s'appuiera sur la reprise réflexive de plusieurs situations d'enseignement, analysées au prisme de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, et rendant compte des effets d'élaboration de nos propres pratiques. Les remaniements opérés dans nos cours au fil des années, après des séances de bilan régulières sont des analyseurs de ces élaborations professionnalisantes (Blanchard-Laville, 2012).

La figure du "Maître" (dans nos représentations et celles des étudiant.es) est notre principal obstacle dans la mise en place d'une pédagogie coopérative à l'université : sensibles à la distinction opérée par Jean Oury entre statut, rôle et fonction (Oury, 2005), mais aussi aux risques de retour à des formes hiérarchisées, rigidifiées, donc pouvant devenir "totalitaires" (Tosquelles), nous tentons chacune à notre manière (et échouons parfois) d'instituer d'autres modes de relations avec les étudiant.es que celui découlant du rapport de pouvoir institué par l'institution universitaire.

Comment favoriser une démarche de construction des savoirs chez les étudiant.es tout en assumant des moments de transmission, voire d'évaluation ? Comment le brouhaha d'un cours peut amener l'une des autrices à reprendre une position d'enseignante traditionnelle et vient réinterroger les dispositifs ? Comment une étudiante tenant ostensiblement son téléphone collé à l'oreille pendant le cours peut-elle, à elle seule, provoquer un tel sentiment paranoïaque chez l'une des enseignantes que se pose la question du sens de ses efforts ? Les Institutions font-elles tiers de la même manière à l'école et à l'université ?

Aucune d'entre nous n'est débutante et nous pouvons nous appuyer sur une longue pratique, ainsi que sur des espaces de formation et d'élaboration individuels et collectifs. Pourtant, les moments de doute subsistent, pour chacune à des " lieux " différents de sa fragilité singulière, narcissique et/ou professionnelle.

Le but de cette communication est d'éclairer, à partir de la mise en dialogue de ces fragilités singulières, des processus créatifs de réinterprétation des textes " historiques " de la pédagogie institutionnelle, ainsi que de mettre au travail les notions de " tiers ", d' " institutionnalisation " et de " désinstitutionnalisation " au regard de la figure du " Maître ", une figure spectrale car hantant toujours nos pratiques même lorsqu'on cherche à l'écarter.

Références bibliographiques :

Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.

Dubois, A., Geffard, P., Schlemminger (2023). *Une pédagogie pour le XXI^e siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Champ social.

Oury, J. (2005). *Le Collectif*. Champ social.

Vasquez, A. & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero.

Mots-Clés: pédagogie institutionnelle dans le supérieur ; figure du Maître ; élaboration des pratiques professionnelles ; enfants et adultes en formation ; approche clinique d'orientation psychanalytique.

Des praticien·nes de la PI dans l'école inclusive : entre imaginaire et processus d'institutionnalisation.

Stéphanie Bardoll

Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)
Université Toulouse Jean Jaurès – France

*Vingt ans après l'adoption de la loi 2005 , comment la référence à la pédagogie institutionnelle (PI) à la suite d'Oury et Vasquez (1967) d'enseignant·es du 1er degré peut -elle s'articuler avec les dispositifs inclusifs (Ulis, PIAL, etc.) et la " cascade des chaînes prescriptives " (Almudever, dans Bonasio, Veyrac, 2022) ? Comment ces praticien·es peuvent-ils faire face aux injonctions paradoxales (Benoit, 2014, 2021 ; Torres, 2019) dans un contexte d'hypermodernité et de désinstitutionnalisation néolibérale entravant le travail du lien et d'humanisation de l'éducation (Weber, 2022 ; Pirone, 2022 ; Gori et del Volgo, 2008) ? Les prescriptions inclusives interrogent l'articulation entre individuel et collectif. Sont en jeu la singularité de l'enfant " différent " scolarisé dans un groupe et le sujet-enseignant face au groupe et à cet enfant ne répondant pas aux attendus normatifs. La PI se veut une pédagogie à la fois de l'accueil de la singularité et de " l'apprentissage du politique " par la participation et le partage du pouvoir (Monteret, 2020, p.149). Parallèlement, le groupe de pairs en PI ouvre un espace de " co-construction de sens dans un travail psychique partagé " (Geffard, 2018, p. 157). L'enseignant·e peut y être soutenu·e et travailler son positionnement. De plus Fernand Oury ayant travaillé dans l'enseignement spécialisé " une dimension curative traverse ce courant pédagogique " et " une sorte de mythe " inspiré par la monographie de Pochet (1986) alimente une dynamique de pratiques inclusives chez les enseignant·es qui rêvent de " sauver chacun son Miloud " (Dubois et Guignard, 2022, p.86). Ce mythe et cette dimension curative de la P.I. viendraient alimenter un imaginaire de l'inclusion réussie. Nous faisons l'hypothèse que cet imaginaire, à l'intersection du social et du subjectif (Ployé, 2020), traverse les praticien·es de la P.I. et est à interroger aujourd'hui : comment s'incarne-t-il dans le paradigme de l'école inclusive ? Nous étudions les pratiques professionnelles des enseignant·es dans le cadre de la clinique analytique en sciences de l'éducation et de la formation, cadre épistémologique permettant de penser le sujet de l'inconscient comme être de langage pris dans une ambivalence vis-à-vis de la différence dans le contexte de l'école inclusive. Nous considérons l'appropriation subjective des prescriptions par les enseignant·es (Savournin *et al.*, 2019, Brossais *et al.*, 2022) comme des mouvements psychiques, positionnements et repositionnements, conscients et inconscients, donnant corps à leurs pratiques. Quels processus d'appropriation subjective des prescriptions inclusives par ces enseignant·es ? Comment les institutions et le groupe accueillent-ils ce qui vient révéler une différence à la norme, une part d'étrangeté ? Comment la question de la scolarisation de ces "enfants bolides" (Imbert, 1997) ou de "l'élève court-circuit" (Geffard, 2015, p. 151) se joue-t-elle ?*

Le recueil de données de cette recherche doctorale en cours s'appuiera sur un *focus group* entre 8 enseignant·es du 1er degré, des monographies d'élèves et des entretiens individuels. L'analyse de contenu tend à l'identification des positionnements des professionnel·es par rapport aux différentes sources de prescriptions, celles de l'école inclusive et celles de la PI. Puis nous avons retenu deux analyseurs : traces de la conception de l'enfant et traces de positionnements, repositionnements des professionnel·es apparaissant sous la forme de modalités différentes. Les premières analyses mettent en évidence une conception de l'élève comme sujet, et des modalités d'appropriation subjectives des prescriptions : critiques de l'école et du paradigme inclusif, ambivalence et empêchements, mais aussi des inventions en accord avec les valeurs et pratiques de la PI. Les dispositifs mis en œuvre par ces praticien·nes soutenu·es par les collectifs et les processus d'institutionnalisation pourraient offrir les conditions d'accessibilité universelle en faveur de l'idéal inclusif.

Mots-Clés : pédagogie institutionnelle, école inclusive, appropriation subjective des prescriptions, dispositifs, premier degré

Désinstitutionnalisation, psychothérapie institutionnelle et transformation: un "collectif soignant" comme alternative à la résidence fermée ?

Dries Cautreels

Université de Gand (UGENT) - Belgique

Dans le domaine des soins et de l'aide aux citoyens ayant des besoins de soins complexes et chroniques, la désinstitutionnalisation a été activement défendue dans la recherche, la politique et le développement des pratiques depuis les années 1960. La désinstitutionnalisation est également défendue dans le cadre de l'activisme des personnes handicapées. L'hypothèse est la suivante : en démantelant physiquement les soins résidentiels et en les organisant au sein de la communauté ("*community based*") on obtient un soutien et des soins de meilleure qualité, en plus inclusifs. Alors que des pays comme les pays nordiques, l'Amérique du Nord, la Grande-Bretagne, etc. ont effectivement démantelé et fermé des institutions de soins résidentiels (Tøssebro et al. 2012 ; Wiesel et Bigby 2015), réalisant désinstitutionnalisation comme une "transition", d'autres pays comme la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne ou la France ont connu une réponse plus lente aux appels à la désinstitutionnalisation (Mansell 2006 ; Johnson et Traustadóttir 2005). Toutefois, la recherche montre que le fait de se concentrer (uniquement) sur cette traduction spatiale ne permet pas de démanteler une culture institutionnelle répressive (une logique qui persiste dans divers contextes) ou d'obtenir un soutien de qualité. L'inclusion semble également être une aspiration plutôt qu'un résultat.

Avec l'Atelier Académique sur la DésInstitutionnalisation (AWDI) à l'université de Gand, nous nous concentrons donc sur la désinstitutionnalisation en tant que "transformation" des soins et de l'assistance. Grâce à une perspective socio-spatiale, nous nous concentrons donc - en plus de l'importance de l'intégration spatiale et de l'architecture - sur la transformation des soins (résidentiels). La Psychothérapie Institutionnelle – et dans mon travail plus particulièrement le travail de François Tosquelles – nous offre un excellent cadre pour inspirer et façonner cette transformation en tant que "révolution permanente" et volonté inlassable de remettre en question et... de transformer les formes et les pratiques *institutionnalisées*. Dans ma recherche, l'opposition entre établissements et institutions et "le collectif soignant" est mise en avant afin d'imaginer une institution non pas comme une structure statique mais comme un collectif qui doit être continuellement repensé et transformé: comme des réseaux dynamiques dans lesquels la théorie et la pratique sont en dialogue constant, et dans lesquels chaque intervention comprend à la fois des dimensions individuelles et structurelles.

La recherche de cette présentation se concentre sur le soutien des jeunes ayant un statut (imposé) de "situation d'éducation perturbée" ; des jeunes pour lesquels, dans la politique

flamande actuelle (la recherche de) la sécurité a été identifiée avec le déploiement de la détention. Cela se fait par le biais des initiatives “résidence sécurisée” (“*veilig verblijf*”) : des soins résidentiels mis en place par diverses organisations privées où il n’y a pas seulement une fermeture ou détention en soi, mais aussi des régimes institutionnalisés, un suivi et une clinisation systémique.

Par le biais de “trajets sécurisés”, trois initiatives ont tenté de réaliser une alternative à l’idée que la sécurité est par définition obtenue par détention, et ont essayé de trouver une interprétation (partagée) de la sécurité par le biais d’un processus intensif. Ces projets ont donc résisté à la détention comme réponse à l’insécurité, ont ignoré une “pédagogie du contrôle” inhérente au concept initialement proposé par le gouvernement et ont adopté une “radicalisation du droit au soutien”. La recherche (ethnographique) a exploré les perspectives des jeunes dans ces “trajets sécurisés”, avec l’assistance actuelle et antérieure ainsi que les perspectives de leur réseau, les organisations et les conseillers qui réalisent les “trajets sécurisés”. Par la recherche d’une alternative à la détention, ils illustrent ainsi la possibilité d’une transformation institutionnelle.

Dans la présentation, nous faisons le lien entre les résultats de la recherche et le cadre de Francois Tosquelles : comment une réflexivité permanente sur la structure et la culture au sein des “institutions” peut conduire à des pratiques transformatrices, comme un mouvement continu et une résistance permanente à l’aliénation qui pourrait être plus nécessaire que jamais dans l’ère actuelle...

Mots-Clés : désinstitutionalisation, transformation, collectif soignant

Instituer sans institution ? Une analyse compréhensive de cinq écoles démocratiques en Wallonie

Tabatha Carton, Elise Bossut, Eline Lejeune,
Charles Glineur, Floriane Joertz, Willy Lahaye

Université de Mons – Belgique

Ces écoles, qui revendiquent une horizontalité des relations, une gouvernance partagée, et une quasi-égalité enfant-adulte (Bouillon, 2021), proposent des formes alternatives d'organisation du vivre-ensemble. Pour comprendre les dynamiques à l'œuvre, nous avons mené une observation participante sur deux années, mobilisant une équipe composée d'une doctorante et de plusieurs étudiantes en formation, toutes impliquées en tant qu'observatrices-actrices dans les contextes étudiés. Des journaux d'observation et des rapports collectifs ont été produits, constituant un corpus empirique nourri, dont l'analyse vise à mettre au jour les logiques instituanes à l'œuvre dans ces structures éducatives marginales.

Notre démarche s'ancre dans une perspective constructiviste, considérant que la réalité sociale se façonne à partir des significations construites par les individus dans leurs interactions (Gaudet & Robert, 2018). Nous mobilisons ainsi une épistémologie constructionniste et une approche compréhensive, qui ne visent pas à produire des généralisations, mais à appréhender les dynamiques situées au plus près des pratiques concrètes et des expériences vécues dans les contextes observés (Gaudet & Robert, 2018). Ce positionnement nous permet d'observer la manière dont des formes instituanes se déploient en marge des cadres scolaires classiques, en nous plaçant au plus près des gestes, des mots et des règles qui se déploient au quotidien pour faire institution sans institution formelle.

Les observations révèlent une pluralité de pratiques instituanes, construites localement pour organiser la vie collective. Si des temps de connexion sont régulièrement instaurés, souvent en début de journée, afin de permettre à chacun d'exprimer ressentis, intentions ou besoins dans une logique d'auto-régulation, leur fréquence, leur forme et leur portée varient selon les structures. De même, bien que les décisions soient prises par consensus dans toutes les écoles observées, la modalité de participation est laissée libre, ce qui donne lieu à des niveaux d'implication inégaux, une dynamique sans doute liée au jeune âge des enfants. La gestion des conflits repose, quant à elle, généralement sur des dispositifs de médiation appuyés par la communication non-violente comme langage commun de résolution. En ce qui concerne les règles, certaines sont co-construites avec les enfants, tandis que d'autres sont posées de manière non négociable par l'équipe éducative pour garantir un cadre minimal de sécurité ou de fonctionnement. Enfin, des cercles de travail assurent la gestion de tâches collectives importantes, mais l'implication des enfants dans ces espaces reste variable, certaines structures favorisant davantage leur participation active que d'autres.

Ces pratiques, bien que fragmentaires et parfois fragiles, participent à une dynamique d'institutionnalisation située. Elles illustrent un travail régulateur souple, centré sur la co-construction et la réflexivité partagée, dans une logique de gouvernance distribuée. En documentant ces formes alternatives d'organisation collective, cette recherche invite à penser l'institution non comme une structure verticale et figée, mais comme un processus vivant, en tension permanente entre autorité, liberté et co-responsabilité. Ces écoles, bien que marginales dans le paysage éducatif institutionnel, rencontrent aujourd'hui un intérêt croissant en Belgique (Carton et al., 2023), dans un contexte où les familles cherchent des espaces éducatifs différents, davantage centrés sur des visées réflexives et expressives (Zerika et al., 2025). Cette vitalité apparente contraste avec la montée de logiques (néo)libérales et l'accentuation des politiques autoritaires, réactivées dans les débats électoraux récents. En décalage avec ces tendances, les pratiques observées dans ces écoles esquissent les contours d'une institution fondée sur le lien, la réflexivité et la co-construction. Une institution instituant, plus robuste qu'il n'y paraît, précisément parce qu'elle résiste à la tentation de l'uniformisation et de la verticalité (Hamant, 2023).

Mots-Clés: École démocratique, gouvernance partagée, observation participante

L'utilisation des principes de la pédagogie institutionnelle dans la formation des enseignants universitaires dans le domaine de la santé en France et au Brésil – réflexions sur un projet de stage postdoctoral France/Brésil

Lucia Mourão

Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro – Brésil

Historiquement, au Brésil, l'enseignement universitaire s'est consolidé sur la base du principe que la formation et la pratique d'un métier, combinées à un profil de chercheur, seraient des conditions suffisantes pour garantir une bonne performance pédagogique. Pour accéder à la carrière d'enseignant, une formation de premier ou de deuxième cycle dans le domaine spécifique dans lequel l'enseignant travaillera est légalement requise. Dans certains processus de sélection, des performances en tant que chercheur et des connaissances théoriques dans un domaine de connaissance spécifique sont aussi demandées. Cependant, ce qui est encore observé dans l'enseignement supérieur est le manque de formation pédagogique permettant le développement adéquat de l'enseignement.

La maîtrise des méthodes analytiques, de multiples codes et langages pour une qualification intellectuelle est essentielle pour l'acquisition continue et efficace de connaissances, de compétences et d'attitudes en faveur de la dignité humaine et de la justice sociale. En ce sens, la formation de professionnels tels que médecins, infirmières, dentistes, nutritionnistes, pharmaciens, entre autres, pour répondre aux besoins de santé de la population, exige que les enseignants aient des compétences techniques, pédagogiques, éthiques, politiques, sociales et culturelles. Dans ce domaine de la santé, les professeurs d'université ont besoin de compétences pour travailler dans l'enseignement, la recherche et " l'extension ", en partant du principe qu'ils font partie d'une société traversée par des institutions en mouvement constant et, par conséquent, ne sont pas neutres.

Des auteurs comme Paulo Freire et sa pédagogie de la libération, Célestin Freinet et la pédagogie coopérative, Fernand Oury avec la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique, René Lourau et Georges Lapassade avec l'analyse institutionnelle, nous amènent à réfléchir sur le rôle de la pédagogie dans la pratique enseignante et à oser rompre avec le statu quo de l'éducation traditionnelle et inculcatrice.

Dans ce contexte, nous nous intéressons aux apports de la pédagogie institutionnelle, une approche révolutionnaire de l'éducation, née au sein du mouvement Freinet à la fin des années 1950, qui a déclenché une nouvelle façon de voir la culture et l'éducation elle-même. Pour Jacques Pain, l'institutionnel se retrouve dans toute pédagogie (Pain, 2009, p. 18). Cette école de pensée prône une critique des institutions éducatives existantes, qui vont au-

delà des établissements de formation, en diversifiant le rôle des enseignants et en donnant de l'importance au système éducatif à travers des méthodologies d'analyse politique et d'intervention sociale (Andrade et Gonzaga, 2021). Il s'agit du débat sur le rôle de l'enseignant qui exerce une " autorité éducative " dans le processus d'enseignement, en constante construction en raison des évolutions sociales et sociétales (Robbes, 2016).

En tant que professeur d'université, qui développe l'enseignement, la recherche et " l'extension universitaire" dans le domaine de l'enseignement en " santé collective "¹, j'ai l'intention d'approfondir mes études sur ce sujet, en examinant comment les principes prônés par la pédagogie institutionnelle fournissent des éléments pour la formation critique et transformatrice des enseignantes d'université dans le domaine de la santé. L'objectif général du projet de recherche en stage postdoctoral est d'analyser l'utilisation des principes de la pédagogie institutionnelle dans la formation des enseignants universitaires dans le domaine de la santé en France et au Brésil, qui utilise comme fondement les principes de la pédagogie institutionnelle. L'intention est que les connaissances produites et diffusées dans des articles scientifiques, publiés dans des revues indexées, contribuent au débat sur la qualification de la formation des formateurs en santé publique, en France et au Brésil.

¹ La santé collective comme champ de connaissance au Brésil a été créée dans les années 1970, au sein du Mouvement de la Santé, où les professionnels et les organisations sociales ont critiqué la normalisation aliénante des soins strictement réservés au corps biologique en matière de santé, sans liens avec sa détermination politique, économique et sociale d'un pays capitaliste périphérique.

Mots-Clés: formation des enseignants universitaires, pédagogie institutionnelle, santé collective

La “passe” de la psychothérapie institutionnelle : co-errances inouïes, entre clinique de l’écrit et critique de l’effacement

Nicolas Schwalbe

Université Sorbonne Paris Nord (USPN)
France

Cette communication propose une mise en perspective épistémologique, clinique et politique de l’effacement contemporain de la psychothérapie institutionnelle dans le champ psychiatrique, à partir d’un travail de recherche doctorale mené entre 2021 et 2025. L’enquête s’appuie sur un corpus composite : archives cliniques et littéraires (Marie Depussé, Jean Oury, Félix Guattari), dispositifs de création (exposition *Toucher l’insensé*, Palais de Tokyo, 2024), et récits d’expérience issus de pratiques cliniques en milieu psychiatrique et médico-social (Los Angeles, Paris). L’objectif est de penser cet effacement non comme simple déclin historique, mais comme " cas " au sens analytique, c’est-à-dire chute, événement et possibilité de transmission.

Méthodologiquement, la recherche articule psychanalyse lacanienne, philosophie critique et sinologie dans une perspective transdisciplinaire. Le concept de *dé-coïncidence*, emprunté à François Jullien, permet de lire les tensions entre institution, discours et symptôme comme autant de déplacements critiques. Le néologisme de *co-errance*, forgé par Jean Allouch à partir de la logique de la passe, donne corps à une démarche d’écriture impersonnelle qui cherche à accueillir l’inouï – ce qui, tout en apparaissant, demeure hors des cadres de l’écoute et de la nomination.

L’analyse met en lumière plusieurs résultats : d’abord, l’hypothèse que la psychothérapie institutionnelle échoue aujourd’hui à se transmettre parce que ses modalités propres de savoir – discursives, esthétiques, politiques – résistent à leur inscription dans les régimes contemporains de preuve et de légitimation. Ensuite, le constat que cet échec peut devenir ressource, à condition de le lire comme un *entre*, un vide opératoire ouvrant des voies alternatives de pensée et de soin. Enfin, la recherche soutient que seule une clinique de l’écrit, affranchie de l’idéologie du cas-modèle, peut faire passe de cet effacement – en se risquant à réinventer les modalités d’un dire, d’un transfert, et d’un commun.

À travers cette contribution, il s’agira donc de montrer comment une lecture littéraire et critique de la psychothérapie institutionnelle – croisant Foucault, Lacan, Deleuze et la pensée chinoise du *Tao* – permet d’en reconfigurer l’héritage, non pas comme objet de mémoire, mais comme geste vivant, susceptible de faire résonner autrement les cliniques de la grande précarité et de la folie aujourd’hui.

Références

Allouch, Jean. *Lettre pour lettre. Transcrire, traduire, translittérer*. Paris : Épel, 2021 (1984).

Deleuze, Gilles. *Critique et clinique*. Paris : Minuit, 1993.

Foucault, Michel. *Naissance de la clinique*. Paris : PUF, 1963.

Jullien, François. *L'inouï, ou l'autre nom de ce si lassant réel*. Paris : Grasset, 2019.

Depussé, Marie. *Dieu gît dans les détails. La Borde, un asile*, Paris : POL, 1993

Mots-Clés: Écriture clinique, Jean Oury, Jean Allouch, François Jullien, Marie Depussé

La Coopérative d'écriture : L'Émergence d'une Institution pédagogique coopérative dans un contexte universitaire

Del Aram Bidabad¹, Barbara Vérité², Jessica Vidy Kaddour¹

¹ Département Sciences de l'Éducation : UR Laboratoire Interculturalités, Apprentissages, marGes, Expériences (LIAgE) – Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis – France

² Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation (ERCAE) – Université d'Orléans, Ecole doctorale humanités et langues, Université d'Orléans– France

La Coopérative d'écriture est née dans une université de la région parisienne durant la crise sanitaire de la Covid-19. Elle a émergé comme réponse à la perte de repères des étudiant.es en master sciences de l'éducation. Un enseignant-chercheur a alors proposé un espace de discussion à distance pour les accompagner et les soutenir dans leurs pratiques de recherches, d'écritures, d'analyses afin de maintenir un lien jusqu'au retour des enseignements en présentiel. Cette initiative a évolué vers un dispositif collectif, coopératif et autogéré.

La Coopérative d'écriture s'appuie sur les principes de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, eux-mêmes ancrés dans la pédagogie de Célestin Freinet et le mouvement de l'École moderne. Loin d'être une " institution unifiée ", la coopérative d'écriture est un ensemble dynamique d'institutions articulées, chacune répondant à une logique propre d'organisation et de production. Des praticien.nes, chercheur.es, étudiant.es venant de tout horizon se retrouvent pour tâtonner ensemble lors d'une séance mensuelle à distance nommée " Arrêt d'autobus ", en référence à une image jadis proposée par Tosquelles pour désigner la fonction d'une institution.

L'accueil des singularités et les outils mobilisés - Quoi de Neuf ?, Conseil, Présentations, Texte Libre et Bilan-météo - instaurent un cadre éthique et épistémologique (Delion, 2022). Ce " Lieu de lieux " repose sur le respect des Lois et des Limites pour y permettre le Langage, donc une expression libre. Par la neutralisation des statuts universitaires, le pouvoir est partagé favorisant une production de savoirs où la distinction ne passe plus entre individu et collectif, mais entre singularité et commun.

À travers un processus constant d'institutionnalisation, de désinstitutionnalisation et de ré-institutionnalisation, la Coopérative d'écriture est pensée comme une instance " instituyente ".

Dans une perspective transdisciplinaire, elle tisse des lieux et des liens – de parole, d'écriture, d'analyse réflexive coopérative – dans, hors ou aux marges de l'université. Les membres s'emparent du dispositif dans leur quotidien, leurs pratiques et leurs recherches ~~aux niveaux macro, méso et micro~~ dans une dynamique d'apprendre à l'autre, d'apprendre de l'autre et d'apprendre ensemble (Connac, 2012).

Ce commun singulier s'inscrit dans une perspective critique analysant la logique, la longévité et l'hétérogénéité de la Coopérative d'écriture. La question centrale de notre recherche porte sur les situations de transmission et de production de connaissances ainsi que sur les transformations – personnelles, professionnelles, groupales, sociales – qu'elle permet.

Menée par trois chercheuses, membres actives de la Coopérative d'écriture, cette étude a permis de s'inter-comprendre. Entre récits d'expériences et contributions scientifiques, la méthodologie repose sur l'analyse de terrain et 17 entretiens semi-directifs constituant le corpus principal de notre recherche. Elle s'est enrichie d'un retour réflexif lors d'une séance coopérative afin de mettre à distance notre propre violence symbolique et d'objectiver nos subjectivités.

Un autre point questionné concerne la logique organisationnelle de cette coopérative pensée comme " praxis pédagogique " (Imbert, 1985), inséparable de la logique épistémologique du savoir qu'elle tente collectivement de construire, d'éprouver et de partager. Il s'agit d'une logique que la sémiotique de Charles Sander Peirce qualifie d'" abductive " et de " logique vague " (2007).

Les données recueillies soulignent l'importance du sensible, de l'éthique, de la pertinence, des êtres rencontrés et des institutions traversées " qui fait qu'un dispositif est habité et peut aboutir à une création " (Cifali, 1996). Cette contribution vise à analyser la place de la Coopérative d'écriture comme outil de recherche et les conditions de son émergence dans d'autres contextes.

Bibliographie

- Cifali, M. (1996). " Transmission de l'expérience entre parole et écriture ", *Éducation permanente*, 127, 125–134.
- Connac, S. (2012). Propos recueillis par Catsaros, C. *La pédagogie coopérative. L'école des parents*, 598(5), 24-25.
- Delion, P. (2022b). *L'institution et la folie : Penser les institutions avec la psychothérapie institutionnelle*. Érès.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique. Matrice*.
- Peirce, C.S. (2007). *Les textes logiques de C.S. Peirce du Dictionnaire de J.M. Baldwin*. Champ social.

Mots-Clés: Pédagogie institutionnelle, Coopération, Enseignement supérieur, Praxis pédagogique, Logique vague

La pédagogie institutionnelle dans l'histoire d'un institut de formation du travail social

Jérôme Lateurtre

Éducation Discours Apprentissages (EDA)–Université Paris Cité –France

Dans cette communication, je propose de présenter les premiers résultats partiels d'une recherche en cours dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction d'Arnaud Dubois.

Je me centrerai sur l'histoire de l'Institut Régional du Travail Social (IRTS) de Caen-Normandie pendant la période allant de 1969 à 1973, pendant laquelle la pédagogie institutionnelle était centrale dans l'organisation et le fonctionnement de cet institut au moment de sa création. Cet épisode, qui semble en grande partie oublié aujourd'hui, est lié à l'itinéraire biographique d'un de ses fondateurs : Bernard Montclair, engagé dans le mouvement Freinet, puis dans la pédagogie institutionnelle dès 1958 (Dubois, 2011).

Dans un premier temps, je propose de décrire le contexte dans lequel a été fondée l'école de la Haute Folie en 1969 - devenue ensuite l'IRTS de Caen. La principale source utilisée pour ici sera l'ouvrage de Bernard Montclair dédié à Henri Kégler (2014), personnage incontournable lorsque l'on s'intéresse à l'émergence de cette institution en Normandie.

Dans une deuxième partie, je présenterai l'itinéraire de Bernard Montclair avant la création de cette école. Il en est l'un des fondateurs et l'un des principaux acteurs de cette histoire. Je rappellerai ensuite l'histoire de l'école de la Haute-Folie, expérience qui débuta en 1969, dans laquelle la pédagogie institutionnelle a joué un rôle central dans les formations du travail social. L'ouvrage rédigé par Montclair et de Ricco (1999) est une source précieuse pour retracer cette histoire.

Pour finir, je m'intéresserai à un aspect méthodologique à propos de mon implication en tant que chercheur, et à mes éprouvés dans la confrontation au matériel réuni pour cette recherche. À la suite de R. Perron qui affirme que " l'histoire des historiens est hantée par la recherche de ses origines " (Perron, 2003, p. 56, cité par Dubois, 2011), et du travail mené par A. Dubois dans sa thèse (2011) sur son propre rapport à l'histoire, il me semble que ma recherche historique est entrée en résonance avec mon histoire personnelle. En tant que chercheur clinicien il me semble pertinent de m'interroger sur mon rapport à l'histoire : comme l'affirmait J. Barus-Michel (1986), le chercheur n'est-il pas le " premier objet de la recherche " ?

Bibliographie

- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377 (39), 801-804.
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. Thèse de doctorat sous la direction de C. Blanchard-Laville, Université Paris Nanterre.
- Montclair, B. (2014). *Henri Kégler. Entretiens avec Bernard Montclair. Un instituteur... Des institutions. Contribution à une refondation de l'éducation*. Editions du Chameau.
- Montclair, B. et Ricco, P. (1999). *Former des éducateurs. Une pédagogie citoyenne : l'école de la Haute-Folie*. Erès.
- Perron, R. (2003). *La quête des origines: Être et ne pas être*. Delachaux et Niestlé.

Mots-Clés : Histoire, itinéraire biographique, Pédagogie institutionnelle, Implication

La place de la PI dans la construction de l'identité professionnelle des *regents* de *Calandreta*

Richard Lopez^{1, 2}

¹Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) – Université de Montpellier, Université de Montpellier Paul-Valéry – France

²APRENE. Établissement d'enseignement supérieur occitan (APRENE) –France

Cette communication s'attache à présenter des résultats issus d'une enquête, lors d'une recherche doctorale, autour des processus identitaires qui sont en jeu chez les *regents*.

Notre questionnement repose essentiellement sur deux points :

- Pourquoi enseigner en immersion l'occitan, une langue régionale minoritaire dont l'intérêt social peut paraître limité au regard du français ?
- Pourquoi enseigner en ayant recours à une pédagogie également ultra-minoritaire, la pédagogie institutionnelle, la PI ?

Suite à une enquête par questionnaire (n=84), des entretiens semi-directifs avec une approche compréhensive ont été conduits avec onze des répondants qui ont abouti à la rédaction de sept portraits détaillés. Dans une approche sociologique, tout en restant proche du courant institutionnaliste, nous avons tenté de voir par cette recherche qualitative, ce qui se joue et s'articule, en termes de construction de l'identité professionnelle, chez les *regents*, dans le choix d'enseigner en occitan de façon immersive, tout en pratiquant la PI.

Notre recherche montre que les *regents* se réapproprient leur identité héritée en la sublimant dans la sphère professionnelle. Il apparaît aussi que la combinaison PI/langue immersive génère un climat favorable à la co-construction d'un milieu de langage propice à la fonction d'accueil dans les classes.

Bibliographie

Dubar, C. (1996/2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. (5e éd.). Armand Colin.

Geffard, P. (2018). *Expérience de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & formation*, 41 (1), 31-47.

Laffitte, P.-J. (2020). *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.

Perez-Roux, T. (2022). Des identités professionnelles au carrefour de transactions : fondements théoriques et perspectives empiriques. In M. Kaddouri et al. (dir.) *Une sociologie pour l'intelligibilité du social. Claude Dubar : pensée, trajectoire et travaux de recherche* (pp. 171-194). Presses universitaires du Septentrion.

Mots-Clés : identité professionnelle, transition professionnelle, pédagogie institutionnelle, Calandreta, enseignement bilingue immersif

La puissance de la pédagogie institutionnelle dans la lutte contre la violence scolaire : les organisations des étudiants comme centre d'attention

Joyce Mary Adam, Sara Fonseca

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
São Paulo/SP – Brésil

La violence scolaire est une réalité persistante dans les institutions éducatives, affectant directement la formation intégrale des étudiants et compromettant le bien-être de la communauté scolaire. Selon Velho (2000), la violence est devenue quotidienne, impulsée par des transformations sociales qui ont intensifié l'individualisme, l'impersonnalité dans les relations et la banalisation de l'agressivité. Ces phénomènes se manifestent à l'école de manière symbolique, physique, verbale et institutionnelle, entre autres formes, atteignant les étudiants et les professionnels de l'éducation.

Face à ce scénario, la Pédagogie institutionnelle (PI) se présente comme une approche qui apporte des bénéfices cognitifs et comportementaux : elle favorise un environnement d'apprentissage libre de coercition et basé sur la coopération, et prévient les discriminations et les violences à travers le respect mutuel (Serpa & Silva, 2014). En instituant des espaces de parole, la PI garantit le droit à la différence et promeut l'écoute active, contribuant à la construction d'une école plus inclusive et humanisée.

Sa base intègre trois composantes indissociables : les techniques matérielles de Freinet, les dynamiques de groupe de Lewin, et la psychanalyse freudienne et lacanienne (Bénévent et Mouchet, 2014). Les techniques de Freinet stimulent une pédagogie active, centrée sur l'autonomie et le protagonisme des étudiants ; les dynamiques de groupe reconnaissent les affects, les conflits et les jeux de pouvoir présents dans les relations scolaires (Héveline et Robbes, 2009) ; la dimension psychanalytique renforce la nécessité d'accueillir le sujet dans sa singularité.

En outre, la Pédagogie institutionnelle se fonde sur quatre principes décrits par Serpa & Silva (2014) : Lieu, Loi, Limite et Langage. Lieu concerne l'espace qui est reconnu avec une identité propre, permettant à chaque sujet de se sentir partie intégrante de l'école. La Loi fait référence aux règles qui organisent la coexistence dans le collectif, surpassant le chaos et promouvant le partage. La Limite établit que chaque individu possède un espace propre, étant nécessaire d'apprendre à respecter l'espace des autres. Le Langage assure le droit à la parole et à la participation dans les décisions collectives.

Cette recherche vise à comprendre les dynamiques de la violence scolaire dans une école d'État de Rio Claro (SP), Brésil, en se centrant sur l'écoute et la participation des étudiants du Grêmio Estudantil, collectif choisi pour son rôle représentatif et son potentiel

de mobilisation des étudiantes. L'approche est qualitative, fondée sur la recherche-action existentielle et intégrale (Barbier, 2002 ; Thiollent, 2011), et se développe en trois axes : investigation théorique sur la violence et la PI ; diagnostic des formes de violence via des roues de conversation avec les étudiants ; et application de dispositifs de la PI comme outils de transformation.

Les roues de conversation constituent le champ de recherche, se configurant comme des espaces d'écoute et d'élaboration collective des stratégies pour affronter la violence scolaire. Les résultats préliminaires révèlent un quotidien scolaire traversé par des conflits de coexistence et des sentiments ambigus des étudiants envers l'école.

Références

Barbier, R. À pesquisa-ação. Brasília : Liber Livro, 2002.

Bénévent, R. & Mouchet, C. « L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques », Champ social éditions, Collection Matrice, 2014.

Charlot, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologias, 2002.

Debarbieux, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. Educação e Pesquisa, 2001.

Héveline, É.; Robbes, B. Instruir para ensinar e aprender : Introdução à Pedagogia Institucional. Andrade & Carvalho (Orgs.), João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

Lamarre, J. M. " Raymond Bénévent & Claude Mouchet, L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques », Recherches en éducation (En ligne), 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015.

Thiollent, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo : Cortez, 2011.

Mots-Clés : Violence scolaire, Pédagogie institutionnelle, Grêmio Estudantil, Médiation de conflits.

Les « arrière-pays »

Approche de quelques expériences d'institutionnalisation au XX^e siècle

Aurore Le Nail, François Marcelly-Fernandez

Le service de psychiatrie n'est qu'un des lieux de passage. Comme un malade de Saint-Alban l'a dit une fois, alors qu'il était au ciné-club à une dizaine de km de l'hôpital... Il a pris la parole alors qu'on discutait des personnes qui s'étaient évadées et il a dit qu'en fait, il vivait à l'H.P. et que l'hôpital était une école de liberté. C'était cela qui manquait à Franco Basaglia, de savoir qu'un H.P. digne de ce nom est une école de liberté. Il faut être » école de liberté » – ce qui n'est pas possible dans la vie sociale courante.

Gallio : Ici, il y un problème qui s'ouvre...

Tosquelles : ... c'est cela la différence entre Basaglia et moi. Je me suis préoccupé de ce que l'H.P. soit une école de liberté avant tout. Car après, il n'y a pas d'école de liberté : dans la vie sociale courante, seule existe l'école de l'aliénation administrative.

L'école de liberté, interview de François Tosquelles par Giovanna Gallio et Maurizio Costantino, août 1987

Depuis la distinction opérée par François Tosquelles entre *établissement* et *institution*, précisant qu'« une institution ce sont des liens qui créent un lieu », nous observerons les élans et les gestes d'institutionnalisation -gestes instituants- depuis plusieurs expériences collectives du XX^e siècle.

En Espagne en 1936 au sein de la colonne Durruti combattant les franchistes ; en Crète au début du XX^e siècle au sein de la Confrérie des lépreux sur l'île de Spinalonga ; en Europe dans l'entre-deux-guerres avec les pédagogies actives ; en Espagne durant la Seconde république avec les Missions pédagogiques, mouvement d'institutionnalistes œuvrant à l'émancipation du peuple par le savoir et l'art dans les villages les plus reculés. Depuis l'auto-organisation et la coopération, par des processus d'institutionnalisation, se dessine une possible pratique de la liberté.

À partir de ces expériences, nous nous interrogerons sur la manière de considérer des processus d'institutionnalisation dans des situations où il est difficile de tracer les contours de l'institution. Nous questionnerons également leurs disparitions et leurs résurgences dans l'histoire. La circulation d'une expérience à une autre rend-elle possible son actualisation ?

Nous soulignerons comment « les arrière-pays » d'une pratique sculptent les élans et le quotidien de celle-ci comme le furent, par exemple, les Auberges de Jeunesse pour la psychothérapie institutionnelle.

Les expériences historiques dont il sera question ici, par leur hétérogénéité -historique, géographique, culturelle, sociale et politique – nous permettront d'approcher autrement la problématique des pratiques institutantes.

Dans cette perspective, nous parlerons depuis nos savoirs, nos recherches et nos pratiques traversant les champs de l'être : Histoire, psychothérapie institutionnelle, anthropologie, pédagogie et art. Nos terrains d'activités, de recherches et de recensions, nos entretiens et archives (écrites, filmiques, sonores) seront mobilisés pour cette communication.

Bibliographie

Pratique de l'institutionnel et politique, Tosquelles Oury Guattari

Le collectif Jean Oury

Archives François Tosquelles

Vies et morts d'un crétois lépreux suivi de Archéologie d'une arrogance

Epaminondas Remoundakis Maurice Born

L'invention du quotidien Michel de Certeau

Travail et utopie réinventer des coopérations subversives Anne Flottes

Le réel de l'utopie, essai sur le politique au XIXe siècle Michèle Riot Sarcey

La révolution de sentiments, comment faire une cité 1789-1794 Sophie Wahnich

Filmographie

Terres sans Pain, Luis Buñuel *L'Ordre*, Jean-Daniel Pollet

Mémoire de sauvages, Sylvie Gilman *Révolution école*, Joanna Grudzinska

Mots-Clés : Autogestion Institutionnalisation Arrière, pays Pratiques Liberté

Les pratiques coopératives promues par l'OCCE

Quelle influence de la Pédagogie Institutionnelle ?

Armelle Thivet

École, mutations, apprentissages (EDA) – CY Cergy Paris Université – France

L'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) est un mouvement pédagogique français né en 1928 dans la dynamique du mouvement de l'Éducation nouvelle. Originellement proche des coopératives de consommation, il envisage la coopération scolaire avec une approche financière. De ce fait, il est principalement reconnu comme le support légal permettant aux écoles primaires de gérer de l'argent, grâce aux coopératives scolaires. Or, depuis les années 1950, il revendique également une approche pédagogique de la coopération, à l'instar de ce que Barthélémy Profit proposait dès les années 1920. Pour cela, il promeut et diffuse des projets et des pratiques pédagogiques par l'édition de supports de communication, l'animation d'activités dans les classes mais également la formation des enseignants. Historiquement partenaire du mouvement Freinet depuis l'élaboration d'une déclaration commune en 1959, l'OCCE véhicule également des techniques et des dispositifs proposés par le courant de la pédagogie institutionnelle. À la lumière des concepts de « pratique » (Reuter et al., 2013) et de « coopération scolaire » (Connac, 2017), nous souhaitons montrer comment l'OCCE se reconnaît dans les propositions de Fernand Oury et Aïda Vasquez (1981) et les partage dans ses publications. Pour en rendre compte, nous présenterons les résultats de notre travail d'analyse des différentes sources d'informations produites par l'Office et nous ciblerons ce qui concerne la PI. Le corpus de documents est constitué ainsi :

- La revue *Animation & Éducation*, du n° 1 de mars 1976 au n°271/272 de juillet/octobre 2019, soit 246 titres.
- Des ouvrages écrits et publiés par l'OCCE : trois ouvrages d'apports théoriques publiés entre 1989 et 2001 et une série de cinq ouvrages d'apports pratiques publiés entre 1997 et 2003.
- Le site internet fédéral public : <http://www2.occe.coop/>

Selon un paradigme constructiviste à visée compréhensive, nous avons traité les données issues de ces corpus avec une approche mixte, qualitative puis quantitative. Ainsi nous avons cherché à nous rapprocher de la démarche de recherche descriptive (De Ketele, J-M et Roegiers X, 2009).

Nos résultats montreront que les propositions du courant de la pédagogie institutionnelle trouvent une place dans le champ des pratiques promues par l'OCCE, qu'elles inspirent ce dernier ou qu'elles soient seulement diffusées. En effet, les références de l'Office sont issues du mouvement de l'éducation populaire et de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) avec une préoccupation particulière pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté.

Références bibliographiques

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. ESF.

De Ketele, J-M et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations*, De Boeck.

Oury, F. et Vasquez, A. (1981). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspero. Reuter, Y. (dir.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

Mots-Clés : pratiques coopératives, pédagogie, OCCE, analyse de corpus

Observation professionnelle et écriture monographique : dépasser l'opposition entre objectivité et subjectivité en formation d'éducateur de jeunes enfants

Julien Martinet ^{1,2}

¹ Institut régional du travail social PACA et Corse (IRTS PACA Corse) – Marseille, France

² L'Institut des Humanités, Sciences et Sociétés (IHSS) – Université Sorbonne Paris Cité – France

Cette communication prend appui sur une recherche doctorale en cours en sciences de l'éducation et de la formation. Inscrite dans une méthodologie clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005), cette recherche interroge la place de la subjectivité et de l'affectivité dans la formation au métier d'éducateur de jeunes enfants (EJE). Elle porte en particulier sur le traitement réservé aux « dimensions affectives et relationnelles » (Cifali, 2005) dans l'apprentissage du métier. Dans ce cadre, la communication se limitera à un aspect précis de la formation : l'apprentissage de l'écriture des « observations ». Cet apprentissage, central dans l'identité professionnelle des EJE, illustre les tensions rencontrées autour de la subjectivité. À partir de mes expériences en tant que formateur auprès des EJE, je me demanderai si l'écriture monographique, telle qu'elle est pratiquée dans le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle (Dubois, 2019 ; Geffard et al., 2023), peut aider à mieux saisir comment étudiants et formateurs « bricolent » avec leur subjectivité et peut constituer un point d'appui pédagogique à une approche clinique de la formation.

Dans le métier d'EJE, l'affectivité et la subjectivité se trouvent fortement tiraillées entre différents discours et sont marquées par des injonctions de mise à distance pouvant mener à des « impasses douloureuses pour les professionnel·le·s » (Hilbold, 2019, p 121). Ce métier est travaillé par des oppositions – « profession »/« vie privée » (Hilbold, 2019), « subjectivité »/« objectivité », « raison »/« sentiments » (Cifali, 2019) – qui tendent à renvoyer les affects du côté du personnel, qui s'opposerait au professionnel. Ces clivages ne sont pas sans danger et interrogent la façon dont les étudiantes et les formateurs composent, malgré tout, avec ces dimensions.

L'apprentissage de l'observation professionnelle, qui est un marqueur de l'identité du métier, illustre particulièrement ces tensions. La méthode d'observation enseignée conduit les étudiants à tenter d'expurger toute subjectivité de leurs écrits, au nom d'une analyse « professionnelle », qui se veut neutre et objective. Le format attendu est celui

d'une description factuelle, vidée de sa dimension affective et débarrassée, idéalement, des interprétations personnelles. Si la prudence dans l'analyse des situations est légitime, cette évacuation de la subjectivité « par principe » me semble problématique. L'injonction à « rester professionnel » signe bien souvent la fin d'une discussion plutôt que le début d'une réflexion et laisse chacun se débrouiller avec lui-même.

Pour dépasser ces contradictions et rendre visible les ajustements subjectifs que chacun opère dans l'écriture d'une observation, les séances d'écriture monographique que j'ai animées avec des étudiantes EJE dans le cadre de groupes de travail autour des stages, me semblent un matériau de recherche pertinent. L'hypothèse envisagée est que l'écriture monographique est un dispositif pédagogique susceptible de travailler les tensions entre subjectivité et objectivité, professionnel et personnel, et de dépasser les apories liées à la « négation de la subjectivité dans le travail (...) redoublée par une négation de la partie subjective dans l'acte d'écrire » (Cifali, 2007). L'analyse, en cours, des textes produits et des notes prises à posteriori en tant qu'observateur participant, vise à documenter la façon dont les étudiants et les formateurs composent avec les dimensions affectives du métier et à alimenter la réflexion sur l'intérêt de l'écriture monographique comme dispositif favorisant une formation « clinique » au métier d'EJE.

Mots-Clés : Éducateur de jeunes enfants, Monographie, Pédagogie institutionnelle, Subjectivité, Affectivité

Penser le collectif inclusif et la fonction inclusive au sein des universités

Sylvie Canat

LIRDEF – Université Paul Valéry Montpellier 3 – France

La volonté politique et les textes invitent les universités à se rendre accessibles et à mettre en place des aménagements nécessaires afin de compenser ou de dépasser les obstacles à la réussite des étudiantes et étudiants en situation de handicap. Cependant, entre la volonté, les effets d'annonce et la réalité se creusent des écarts voire des retournements dans leur contraire de ce qui est prescrit.

Une société inclusive ou une université inclusive ne peut pas faire qu'appel aux droits et au modèle de la prescription. La construction et l'élaboration d'un collectif au sens de Jean Oury et la mise en œuvre d'une fonction inclusive portée par celui-ci peuvent être des étayages conceptuels et opérationnels pour développer une vraie politique démocratique où tout sujet y trouve sa place et sa parole.

Cet autre regard ancré dans le champ de la psychothérapie institutionnelle permet d'interroger les liens et la coordination entre les professionnels, les discours tenus sur les personnes en situation de handicap et la dynamique d'accueil et d'accompagnement. L'accueil faisant appel au concept de « disponibilité » et la réponse du collectif faisant référence au concept de « vigilance » (Oury, 2005). Oury confronté à la diversité humaine, tant du côté des soignés que des soignants proposa une lecture clinique du collectif et des imaginaires à l'œuvre dans l'institution. Il montra ainsi que les représentations que l'on se construit sur telle problématique peut générer des biais au soin, à la recherche, et à l'accompagnement de publics à besoins particuliers. Le choc de la différence ou de « l'atypie » peut générer pour les équipes des réactions ou des représentations non fondées et davantage liées à un système de résistance qu'à un système de compréhension. Par conséquent, nous avons deux postures professionnelles qui peuvent se mettre en place. Soit, nous nous érigeons en sauveur de la différence des personnes en situation de handicap au nom d'une cause politique et éthique soit, nous résistons au changement en devenant des gardiens du temple de la normalité cognitive, psychique, somatique, sensorielle et d'une société compétitive et élitiste.

Ces topologie et dynamique inclusives ont été expérimentées à l'université Paul Valéry. Ma communication se propose d'en rendre compte.

Mots-Clés : collectif et fonction inclusives, disponibilité, vigilance.

Quelles sont nos pratiques actuelles dans les institutions, entre institutionnalisation, désinstitutionnalisation néolibérale et réinstitutionnalisation ?

Dominique Samson, Bruno Robbes

École, mutations, apprentissages (EDA)– CY Cergy Paris Université – France

Cette communication résulte de la coordination d'un ouvrage collectif restituant les échanges d'un séminaire d'une durée de trois années portant sur le « concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel ». Une des caractéristiques de ce séminaire a été de réunir des chercheurs ou des praticiens issus ou puisant leurs références dans les différents courants qui ont fait de l'institution un concept organisateur central : la pédagogie institutionnelle, la psychothérapie institutionnelle, l'analyse institutionnelle. Pour rédiger la conclusion de cet ouvrage, nous avons revisité ces trois années (en appui sur les contributions écrites et les enregistrements vidéo des différentes séances qui incluaient des temps de discussion) afin de repérer et mettre en débat points communs et points de tension entre les différents courants.

Dans le cadre de cette communication, nous avons choisi de nous intéresser au concept d'institutionnalisation et aux notions connexes de désinstitutionnalisation et réinstitutionnalisation. Cet ensemble notionnel met au travail une conception partagée de l'institution, processuelle et dialectique, non réduite à l'établissement, à l'institué, au déjà-là, qui nous apparaît plus que jamais pertinente pour analyser l'époque actuelle. Ainsi, en quoi et comment cet ensemble nous aide-t-il à penser et à agir dans les institutions dominées par le néo-libéralisme et le Nouveau Management Public ?

Pour approfondir ce questionnement, nous nous appuierons sur deux présentations analysant l'évolution des pratiques professionnelles dans le secteur de la psychiatrie en France et au Brésil, qui proposent des points de vue divergents de la notion de désinstitutionnalisation. Dans le contexte brésilien de réforme psychiatrique, la notion de désinstitutionnalisation, liée au traitement du patient en milieu ouvert, est une alternative au fonctionnement institutionnel asilaire alors que dans le contexte français, elle est associée aux logiques néo-libérales à l'œuvre menaçant l'existence même des institutions.

Côté Brésil, il s'agit de défaire, de déconstruire l'institué pour laisser place à de nouvelles formes sociales instituant alors que côté France, il s'agit de défendre l'institué mis en cause par le Nouveau Management Public afin de maintenir l'institution, perçue comme protectrice. Pour autant, aussi indispensable soit-elle, la défense de l'institué suffit-elle à maintenir l'institution ? Est-ce que la violence de la désinstitutionnalisation néo-libérale ne ferait pas oublier la nécessité du travail du négatif ?

Les termes du débat prolongent ce constat posé par F. Oury en 1981 dans un contexte social, économique et politique très différent du nôtre : « Il semble (...) que la désinstitutionnalisation (des révolutionnaires) et l'institutionnalisation (des institutionnalistes) ne soient pas très éloignées en tant que processus politico-thérapeutique » (p. 11). De son côté, Lourau, dans un de ses derniers articles (2000/01) associe désinstitutionnalisation et auto-dissolution, traçant de fait une ligne de démarcation entre des modes d'institutionnalisation imposés de l'extérieur et d'autres choisis par les acteurs.

Les réponses d'aujourd'hui à ce débat sont peut-être également indicatives d'une transformation de notre rapport aux institutions (Monceau, Prades, 2020), voire d'une mutation de celles-ci (Blanchard, 2024) ?

Références :

Blanchard, B. (2 avril 2024). Cliniques de la dysinstitutionnalisation (1). Billet de blog. *Le Club de Mediapart*. <https://blogs.mediapart.fr/dr-bb/blog/020424/cliniques-de-la-dysinstitutionnalisation-1>

Blanchard, B. (10 avril 2024). Cliniques de la dysinstitutionnalisation (2). Billet de blog. *Le Club de Mediapart*. <https://blogs.mediapart.fr/dr-bb/blog/100424/cliniques-de-la-dysinstitutionnalisation-2>

Lourau, R. (2000/01). Formes parsonniennes et formes bakouniennes d'institutionnalisation. *Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 4, 11-28.

Monceau, G., Prades, J.-L. (2020). Introduction. L'institution revisitée. Actualités et perspectives de l'intervention. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30, 7-13.(DS1) (ea 2)

Oury, F. et Module Genèse Coopé (1981, juin). Institutions : de quoi parlons-nous ? *L'éducateur*, 14, 6. Ré-édité en 2004, dans *Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle*, 34, 11-13.

Mots-Clés : institutionnalisation, désinstitutionnalisation, réinstitutionnalisation

Renforcer l'engagement des élèves et des professeurs à travers des dispositifs de Pédagogie Institutionnelle ?

Présentation des débuts d'une recherche-action au Lycée Des Possibles de Toulon

Cécile Bertrand

École, mutations, apprentissages (EMA) – CY Cergy Paris Université – France

Cette communication présente les débuts d'une recherche-action dans le champ pédagogique (Robbes & *al.*, 2024) mise en place depuis septembre 2024 au Lycée Des Possibles (LDP), structure de rattachement scolaire du lycée Bonaparte de Toulon (Var, France). Le LDP est un microlycée ouvert à la rentrée 2014. Il est affilié à la FESPI(1). Son objectif est de permettre aux élèves rattachés de développer leur projet professionnel tout en préparant le baccalauréat général. Les huit enseignants de cette structure accueillent, en 2024, 22 jeunes en terminale générale.

Partant des premiers questionnements de l'équipe enseignante, d'apports conceptuels et pratiques relatifs à la pédagogie institutionnelle (Vasquez & Oury, 1967), le travail d'analyse de la demande a mis en évidence le souhait des professeurs de renforcer l'engagement des jeunes et des adultes au sein de l'établissement, les enseignants attendant des chercheurs un accompagnement à la mise en place de pratiques coopératives structurantes et à l'analyse de leurs effets. L'hypothèse de travail est la suivante : l'institutionnalisation d'une réunion collective hebdomadaire favoriserait l'engagement des élèves et des professeurs dans la structure LDP.

Cette hypothèse a nécessité de s'interroger sur la notion d'engagement des élèves et des enseignants. En sciences de l'éducation, l'engagement s'apprécie selon trois facteurs : comportementaux, cognitifs et émotionnels. Il existe également des facteurs favorisant l'engagement de l'apprenant : la valeur attribuée à la tâche et la perception de ses chances de réussir (Jorro, 2022). S'engager implique encore une visée de transformation et par conséquent une dynamique identitaire (Bourgeois, 2022). S'ajoute enfin une dimension sociale : la relation au groupe d'apprenants. Les enseignants en organisant l'environnement d'apprentissage peuvent contribuer à l'engagement de leurs élèves en :

- proposant des activités suffisamment stimulantes ;

- veillant à la relation pédagogique qui a une forte influence sur les affects de l'élève (Cuisinier, 2016) ;
- partageant les pouvoirs avec les élèves, à travers les processus de dévolution et de responsabilisation propres aux pédagogies coopératives (Dumouchel et Lanaris, 2019).

Ces différentes approches permettent d'appréhender l'engagement comme un moyen d'analyser les facteurs du maintien d'une implication active dans un dispositif pédagogique, notamment en interrogeant les modalités de participation des apprenants, la tâche proposée et le dispositif pédagogique déployé. Elles nous apportent les premiers éléments de cadrage conceptuel nécessaires pour interroger les effets de la mise en œuvre de pratiques de coopération sur l'engagement et les apprentissages des lycéens raccrocheurs du Lycée Des Possibles ainsi que sur celui des enseignants.

Cette recherche se déroulant sur trois années, la première année a permis de réaliser un recueil de données constitué :

- des bilans annuels, fiches destinées aux élèves, compte-rendu de conseils, relevés de présences des élèves, relevés des responsabilités ;
- des enregistrements de 6 conseils répartis sur l'année pour déceler des indicateurs d'engagement des différents acteurs ;
- d'entretiens semi-directifs avec des enseignants volontaires, afin d'appréhender leurs intentions à propos des pratiques pédagogiques qu'ils introduisent et comment ils se représentent la notion d'engagement ;
- d'entretiens individuels semi-directifs avec des élèves volontaires, afin d'aborder la question de leur engagement au lycée des possibles, notamment grâce aux dispositifs mis en œuvre.

Le même protocole sera reproduit la deuxième et la troisième année, à l'exception des entretiens avec les enseignants qui ne seront reconduits que la troisième année.

Cette communication rendra compte des premiers résultats de recherche.

(1) Fédération des établissements scolaires publics innovants : <https://www.fespi.fr/>

Mots-Clés : engagement, pédagogie institutionnelle, raccrochage scolaire

Tisser du lien dans les interstices : le réseau comme espace de réinstitution

Floriane Joertz, Tabatha Carton, Eline Lejeune, Elise Bossut, Charles Glineur, Willy Lahaye

Université de Mons / University of Mons (UMONS) –Mons, Belgique

Alors que les logiques et politiques actuelles fragmentent les dispositifs d'intervention sociale et isolent les professionnels, le travail en réseau apparaît comme une tentative de maintenir ou de recréer des lieux de lien, de circulation et de coopération (Cultiaux, 2018). Dans un contexte de précarité sociale croissante, cette mise en réseau est fréquemment présentée comme une réponse souple et innovante, capable de contourner les cloisonnements institutionnels et d'ouvrir des espaces de concertation entre acteurs de terrain (Bartholomé, 2007). Mais que reste-t-il de cette promesse lorsque les collaborations sont mises à mal par le turn-over quasi constant des équipes, par les temporalités disjointes entre les services et que certains dispositifs dépendent de financements non seulement limités dans le temps, mais sont aussi souvent contraints à respecter des contraintes administratives de plus en plus importantes (Schweyer, 2005 ; Bouquet, 2011) ? Cette communication propose d'examiner le réseau non comme un simple outil de coordination, mais comme un espace dynamique et potentiellement instituant, où se rejouent des formes d'engagement et de reconnaissance face à la déliaison et à la fragmentation des services. Elle s'appuie sur une recherche qualitative menée auprès de 14 associations actives en Fédération Wallonie-Bruxelles, intervenant dans les champs de la périnatalité, du soutien à la parentalité, de l'aide en milieu ouvert et de l'accompagnement de parents dépendants. Une analyse thématique a permis d'examiner les mécanismes du travail en réseau du point de vue des professionnels de l'intervention sociale.

Notre ancrage théorique, quant à lui, mobilise une approche institutionnaliste de l'innovation sociale (Besançon & Chochoy, 2019), qui conçoit les dispositifs collectifs et la mise en réseau des associations comme des réponses à des besoins peu, voire pas, pris en charge par les institutions traditionnelles. Le réseau y est compris comme un lieu où s'expérimentent de nouvelles règles, des ajustements collectifs, et des formes de reconnaissance mutuelle.

Les résultats font émerger trois niveaux de mise en réseau : autour du bénéficiaire, entre structures, et entre professionnels. Ils mettent en évidence des dynamiques de coopération concrètes, mais aussi les limites structurelles qui les entravent, dont le turn-over des équipes, le manque de reconnaissance du temps de concertation, les exigences administratives ou encore le cloisonnement des missions.

Au travers des témoignages, la place des bénéficiaires dans ces dynamiques a également été questionnée. Si les logiques néolibérales tendent à les réduire à des « usagers » passifs de dispositifs cadrés, certaines pratiques observées cherchent à inverser cette tendance. Des formes de participation active émergent dans des cadres variés, où les personnes accompagnées peuvent faire entendre leur point de vue et parfois coconstruire les ajustements nécessaires entre services. Cette implication ne se limite pas à une consultation symbolique, elle constitue un geste instituant, en ce qu'elle remet en circulation les rapports figés et contribue à reconfigurer des espaces partagés entre les services, mais aussi avec les bénéficiaires. Fragile et souvent contrainte, cette ouverture à la participation porte néanmoins les germes d'une réinstitution possible, à condition d'être soutenue par des collectifs stables et des politiques attentives au temps nécessaire pour faire lien. Le travail en réseau porte donc un potentiel instituant en ce qu'il permet, même à la marge, de résister aux effets de déliaison, de reconfigurer des espaces professionnels communs et de soutenir des formes d'humanisation de l'accompagnement.

Mots-Clés : Réinstitution, Travail en réseau, Pratiques institutantes, Participation des bénéficiaires, Reconnaissance mutuelle

Une licence de sciences de l'éducation pour former à et par la pédagogie institutionnelle. Quelles compétences d'analyse de phénomènes de groupe vécus les étudiants développent-ils ?

Bruno Robbes

École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université – France

Ouverte en 2020, la licence de sciences de l'éducation de CY Cergy Paris Université est mise en œuvre par des équipes pédagogiques pluricatégorielles d'enseignants-chercheurs, de formateurs et de professionnels désirant s'engager, bien qu'à des degrés d'implication variés, dans le projet de former les étudiants à et par la pédagogie institutionnelle (Pain, 1994, 1998 ; Voz et Cornet, 2010 ; Kefer, 2011). Selon une progressivité propre à chaque étudiant, des situations d'enseignement-apprentissage sont mises en place, génératrices d'activité et de créativité, d'engagement, d'autonomie et de prise de responsabilité, de développement des capacités à la coopération. De plus, l'évaluation des enseignements s'effectue selon une approche par compétences. Des dispositifs et outils - tutorat, aide, entraide, portfolio, divers écrits de stage, élaboration de grilles et de livrets d'évaluation par compétences - ainsi qu'une pédagogie de projet sont privilégiés.

Ces orientations sont traduites dans les maquettes de formation, structurées en quatre Unités d'Enseignement (UE) dans chaque année. L'UE 4 intitulée « Coopérer pour apprendre » – qui comprend deux Éléments Constitutifs (« EC1 – Tutorat, aide, entraide, projet » ; « EC2 – Évaluation et régulation de la formation ») – est au cœur de la mise en œuvre du projet pédagogique.

Dans cette communication, nous présenterons quelques effets de formation à la pédagogie institutionnelle chez les étudiants ayant suivi la licence de sciences de l'éducation et de la formation en 2022-2023. Plus précisément, il s'agit d'identifier des compétences d'analyse de phénomènes de groupe vécus que les étudiants ont ou non développées après leurs trois années de formation.

Qualitative, notre méthodologie repose sur l'analyse d'un corpus constitué de textes d'autoévaluation des compétences acquises rédigés par les 20 étudiants de L3 en mai 2023. Nous avons choisi d'analyser les réponses des étudiants à la quatrième compétence de l'UE4 EC2 au semestre 6, terme de leur formation : « *Proposer une analyse de phénomènes en jeu dans les groupes, en référence à des apports théoriques sur les groupes ainsi qu'aux concepts et aux pratiques coopératives et institutionnelles* ».

Notre analyse a pris en compte trois critères discursifs : 1. Je décris précisément le phénomène de groupe vécu en formation ; 2. J'analyse le phénomène de groupe vécu en

formation ; 3. Mes analyses s'appuient sur des apports théoriques explicites. Pour le critère 2, nous avons cherché à thématiser les contenus de ces écrits, en les rapprochant d'invariants de cette licence résultant de l'analyse de données issues d'entretiens réalisés avec des formateurs lors d'une autre recherche (Ribas, 2023) :

- Accepter de partager du pouvoir avec les étudiants avec une visée émancipatrice ;
- Être en capacité d'accueillir la crise, de la voir comme un moment de tension créatrice ;
-
- Être garant du cadre institutionnel et de l'exigence de coopération ;
-
- Être garant que la parole de tous soit prise en compte : incarner une éthique d'accompagnement ;
-
- Donner du sens : mettre en œuvre ce qui correspond à un besoin ;
-
- Expliciter et rappeler les objectifs d'apprentissage ;
-
- Remettre son dispositif en question, le faire évoluer avec le groupe.
-

Les éléments de discours signifiants identifiés lors de nos analyses peuvent ainsi nous permettre d'objectiver la validation ou non de l'item et, en conséquence, de la compétence évaluée.

Nos résultats tenteront de répondre aux questions suivantes : Sur quels aspects du phénomène de groupe relaté, croisés avec les invariants retenus, les analyses portent-elles ? Quels apports théoriques sont explicitement cités à l'appui des analyses ?

Références

Kefer, C. (2011). Tenter Plus : une expérience de formations d'enseignants avec la PI. Dans Collectif. *Actualité de la Pédagogie institutionnelle. Le livre des groupes* (pp. 100-103). Vigneux : Matrice.

Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice.

Pain, J. (1998). *La formation par la pratique*. Vigneux : Matrice.

Ribas, A. (2023). *Chercher pour accompagner. Un dispositif de recherche pour accompagner l'émergence d'un collectif pédagogique à l'université*. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation et de la formation. CY Cergy Paris Université.

Voz, G., Cornet, J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs. *Éducation & formation*, e-294.

Mots-Clés : enseignement supérieur, groupe, analyse

Récits d'expériences

Parcours institutionnel, Prendre position, Instituer...

Nader Aghakhani

Mobipsy 75 (Équipe mobile de pédopsychiatrie)
Assistance publique - Hôpitaux de Paris (AP-HP) –Paris, France

Après plus de 30 années de cheminement institutionnel, de l'associatif aux hôpitaux de Paris, ce colloque me donne l'occasion de me replonger dans toutes ces années et de nouveau de tirer un fil de compréhension. Cette fois pas seulement pour un atelier mais pour l'ensemble de ceux que j'ai animés et que j'anime encore aujourd'hui. À chaque expérience, remplie de joie et de peine, de réussite et d'échec, il y eut nécessairement des tensions, des frottements et conflits avec les règles, avec les autres, qu'il a fallu dépasser ensemble. Comme j'ai pu le dire dans nos réunions « le club c'est des emmerdes en plus », mais c'est bien cela qu'il s'agit de travailler et mettre au travail pour être soigneux de soi-même et des autres. Cependant, l'expérience de ces deux dernières années, où je suis membre du club mais ne travaille plus dans le même secteur, (ouvrant le café associatif et répétant avec notre groupe de musique ajiMaji, un dimanche après-midi par mois au CATTP), peut me faire dire que, c'est assez agréable d'être loin, grâce quand même au club trouble(s)fête, des mécanismes bureaucratique-administratif et faire notre musique. À chaque fois, tout au long de ma pratique, j'ai tenté d'apporter dans le cadre de l'institution du mouvement, un peu de mon désinstitutionnel qui cherche à rencontrer les autres, à s'élaborer. Il s'agit de nous mettre à l'épreuve afin de faire advenir ce qui permet de fonctionner et qui peut avoir une efficacité thérapeutique.

Là où j'ai insisté : co-réaliser des événements, des objets à exposer, à faire circuler en étant convaincu de l'importance d'instaurer une ambiance de fête. Que l'on fasse, que l'on fabrique ensemble et en se faisant plaisir. « Cet ON que nous sommes peut devenir NOUS qui mène tentatives » (Deilgny, *Essi et copeaux*). Quand on insiste et que par la suite ça insiste à plusieurs, après quelques années il se peut qu'une dynamique pérenne s'instaure.

Cette insistance a pu avoir du sens grâce à quelques prises de positions primordiales. Il me semble que les deux positions que Deligny dit tenir à La Grande Cordée ont toujours été les miennes. Il écrit : « Il ne s'agit donc pas de méthode, je n'en ai jamais eu. Il s'agit bien, à un moment donné, dans des lieux très réels, dans une conjoncture on ne peut plus concrète, d'une position à tenir.... Nous avons dit : voilà, c'est notre position, pas de sanction. Cette position nous l'avons tenue tranquillement : ateliers, sport... » Et deuxième prise de position : « La porte sera toujours ouverte, les gamins seront libres ». (*Les Vagabonds efficaces*)

Du *Passe-Passe* le journal à l'association « Le passage » (années 90, Association loi 1901 repris par la CRF en 2000, Paris) au *Petit Caillou* (2014, journal hebdomadaire, 300 numéros), *2RM* (3 CD enregistrés dans un studio à Villiers sur Marne, concerts), *ajiMaji* (2014 à aujourd'hui,

un CD, concerts hors secteur), jusqu'au *the Guardian du Mercredi* avec *le Petit Carrée de Draps* (2024... Mobipsy), que j'anime actuellement, je suis resté convaincu que la création d'objets institutionnel (journaux, tableau, dessins, fêtes, musique...), leurs représentations, leurs circulations permettaient d'instituer, de tenter un collectif soignant.

À mon niveau, j'ai insisté dans mes ateliers à tenir ces deux positions énoncées par Deligny : pas de sanction et la porte reste ouverte. Il ne s'y est jamais passé quelque chose de dangereux parce que, en plus de ces deux positions à tenir, dans les ateliers nous nous sommes toujours penchés sur un objet à fabriquer, à exposer et à faire circuler, à fêter. Dans chaque conjoncture : de personnes, de lieux et de temps, nous avons chacun à sa façon aidé à créer un objet commun, une histoire commune. Tout cela dans une ambiance de fête de co-œuvrement dans des collectifs de « soigneux ». C'est cette dynamique, cette ambiance, qui sera mise en lumière par notre récit d'expérience.

Mots-Clés : Position, Atelier, Fête, Co-œuvrement, Club

La pratique de l'écriture monographique dans un institut de formation en travail social

Julien Martinet, Christel Ibba, Léo Lebrun

Institut régional du travail social PACA et Corse (IRTS PACA Corse) – Marseille, France

« Julien : Dans mes expériences d'écriture, le regard de l'autre est une chose présente, parfois pesantes, même quand "l'autre" n'est pas là. Lorsque j'écris, je me demande souvent ce que "quelqu'un" penserait de ce que j'écris et cela oriente inévitablement ce que j'écris ou n'écris pas. Pourtant je m'en défends. J'essaie d'écrire quand même ce qui semble vouloir venir mais cela n'est jamais complètement le cas. La question est : qui est cet Autre ?

Christel : Qu'est-ce que j'éprouve quand le dispositif pédagogique échoue ? Est-ce le dispositif qui échoue ? Ou moi ? Le dispositif en lui-même lorsqu'il n'est pas adapté, je peux tenter de le réadapter. Ce qui vient me toucher c'est quand j'ai le sentiment d'être le dispositif, quand j'ai le sentiment d'avoir échoué, d'avoir échoué quelque chose dans la relation, dans la rencontre, dans l'accompagnement.

Léo : [...] Aussi fou que cela puisse paraître, je crois que je rêve que le plaisir et le travail soient liés. Je ne supporte pas l'idée que travailler puisse faire souffrir. Je ne rêve pas d'un travail sans tension ni conflit mais d'une normalité de joie. Que les tâches et les missions de chaque travailleur prennent sens pour lui. Ainsi, qu'un formateur ou qu'un travailleur social qui *doit* écrire en souffre est quelque chose de difficile à accepter. »

Extraits de :

Lebrun, L. (2025). « Résoudre le syndrome de la page blanche de Laurine ». Quand le dispositif échoue ou qu'il réussit trop bien. *Études & Pédagogies*.

<https://doi.org/10.20870/eep.2025.8321>

Mots-Clés : Monographie, Formation, Travail social

Les Nouveaux Cahiers pour la folie

Ines Crespo, Patricia Janody, Nadine Racine

Les Nouveaux Cahiers pour la folie – France

L'expérience dont nous proposons de faire un récit est la fabrication d'une revue. Un collectif hétérogène et polyphonique de personnes impliquées dans les différents bords de folie fabrique une revue depuis 2010. Sa parution est maintenant annuelle et comporte 112 pages. On en est au 15e numéro, il est en cours de préparation.

Soignés, soignants, familles et proches, et tout citoyen-chercheur interpellé par l'enfermement. À chacun selon la topographie de sa folie intime. À chacun de replonger dans la langue, et de ré-inventer, pourquoi pas, sous sa propre voix, l'entrée dans la langue à laquelle chacun a droit.(1)

Le lieu de la pratique se dessine entre un certain nombre d'opérations dont nous dressons une petite liste, surtout pas exhaustive :

- Le titre de la revue. Chaque mot est pensé(2) : *Les Nouveaux Cahiers pour la folie*. L'écho renouvelé aux *Cahiers pour la folie* des années 1970 fait rebond dans une histoire des mouvements de protestation contre l'ordre psychiatrique établi, en ajoutant aussi un article, « Les », arrivé en 2015, pour marquer la forme très plurielle qu'a pris le comité de rédaction.

- La correspondance avec les auteurs et autrices qui adressent des propositions à la revue. Un membre du comité de rédaction s'occupe de la boîte mail. La délicatesse est au rendez-vous.

- Des réunions du comité de rédaction où on décide si un prochain numéro sera édité. Création collective. Où on se retrouve ? Par exemple, à La Parole Errante. Ou dans un café pas loin. Ou chez un des membres du CR.

- Le repas de soutien à La Cantine des Pyrénées. On met les mains à la pâte.

- Des réunions du comité de fabrication. Un parcours se trace entre les textes et les images : le chemin de fer. Puis des duos de relecture les parcourent au mot près, et au KB près pour la qualité des images.

- Des réunions avec le maquettiste-graphiste qui fait la mise en page.

- Il y a un éditeur, les éditions Epel. La maison d'édition publie régulièrement des essais, monographies cliniques, et tient depuis plusieurs décennies la collection « Les grands classiques de l'érotologie moderne ».

- Les cartons. Il faut les transporter !

- Le salon de la revue. Les librairies où ça circule. Où on fait aussi parfois des présentations.

- Les rencontres dans des GEM, dans des groupes de réflexion, des lieux hospitaliers, des écoles et des associations de psychanalyse... On construit aussi avec le Club de Saumery - qui fait partie du CR - une rencontre cet été, une sorte de journée InterClub avec la revue.

- Des occasions pour en parler, pour lire quelques extraits de textes, pour faire circuler des exemplaires de la revue. Des récits d'expérience. Comme aujourd'hui.

Ni idéalisation de la folie, ni médicalisation de la folie, ni un commun matériel ou de statut juridique. On part d'un constat : « (L) » hôpital d'aujourd'hui, brutalement privé de son pôle d'utopie, défaille devant sa fonction de soin.(3) » On lisait en 2010, à la sortie du premier numéro : « Les "Cahiers" se lancent donc en forme d'appel à plusieurs entrées : entrée poétique, entrée politique.(4) »

La revue ne produit pas un savoir et ceci tient tout particulièrement à la préposition dans son titre :

Deux jeunes femmes s'approchent du stand de la revue Les Nouveaux Cahiers pour la folie. Elles feuilletent le numéro 12, le numéro 13. Elles me demandent si c'est une revue sur la folie. Ah, ah, les prépositions... chevilles ouvrières des langues, chevilles qui présentent la difficulté particulière de ne se laisser saisir qu'en se positionnant dans la langue en question, plutôt qu'en la traduisant. (...) Du tac au tac, je réponds que je ne crois pas que ce soit une revue sur la folie. (...) Je dis tout simplement que c'est une revue qui touche à la folie.(5)

La revue n'est adossée à aucun établissement de soins et ne reçoit de soutien financier d'aucune instance étatique ou associative. La machine à désinstituer tourne sur les accords et les désaccords qui ont lieu dans la polyphonie. Or sa mise en œuvre collective ne va pas sans instituer un lieu d'adresse. Avec notre « récit d'expérience », nous aimerions en partager les questions.

Notes en bas de page :

1. « Les (nouveaux) Cahiers pour la folie annoncent leur premier numéro. "L'ENFER ME MENT – Quelle hospitalité pour la folie ?" », *Chimères* 2010/1 (N° 72), p. 279-285.
2. « Les Nouveaux Cahiers pour la folie », *Essaim*, 2017/1, N° 38.
3. Patricia Janody, « Les Nouveaux Cahiers pour la folie », *La revue des revues*, N° 68, 2022.
4. *Op. cit.*, 2010.
5. Inés Crespo, Notes prises après le Salon de la Revue 2023.

Mots-Clés : Collectif, Revue, Folie, Politique

Conseil, conflit et justice : pratiques de régulation collective entre pédagogie institutionnelle et militantisme queer

Gerald Schlemminger

La STATION, centre LGBTQIA+ de Strasbourg – France

Le Conseil, tel qu'il est pratiqué en pédagogie institutionnelle, est à la fois un espace de parole, une aire de régulation et un lieu. Il joue un rôle clé dans la mise en relation des différentes institutions, il permet de structurer la parole, de poser un cadre sécurisé d'expression et d'élaboration collective des règles. Il peut également être le lieu pour traiter les conflits au sein du groupe-classe de manière institutionnalisée.

Travaillant dans un centre LGBTQIA+, mon intervention explore les liens étroits entre le dispositif du Conseil en pédagogie institutionnelle et les pratiques de gestion des conflits dans les milieux militants queer, en particulier face aux violences sexistes, sexuelles et aux autres formes de discrimination. En croisant des outils issus de la PI avec des principes de « justice réparatrice et transformatrice » (Deck Marsault, 2021), il s'agit de montrer comment des collectifs queer peuvent élaborer des espaces d'écoute, de régulation et de décision qui ne reproduisent pas les logiques punitives ou verticales.

Dans les collectifs queer, la mise en place – souvent empirique – de dispositifs analogues à la pédagogie institutionnelle répond au besoin d'inventer des « institutions », des formes de justice, où la parole des victimes est crue, les responsabilités nommées, mais sans exclusion automatique. Alors que la justice réparatrice cherche à ramener la victime à son état initial avant que le préjudice ne survienne, la justice transformatrice s'attache davantage à se demander si les conditions en place avant le préjudice sont elles-mêmes équitables et justes, et cherche à les corriger afin de prévenir de nouveaux préjudices au sein de la communauté. Elle implique aussi la communauté environnante, considérée comme un acteur central de ce qui s'est produit. Elle inclut également un travail avec l'agresseur·euse. La justice transformatrice part du principe que le conflit ou la violence ne surgit pas soudainement, mais s'enracine dans des conditions sociales, économiques et politiques antérieures qui en ont permis l'émergence.

Cette démarche fait écho à certains fondements de la pédagogie institutionnelle, en particulier à travers le dispositif du Conseil, qui considère également le conflit non pas comme un échec mais comme un matériau éducatif et structurant pour le collectif. Comme dans la justice transformatrice, il ne s'agit pas seulement de régler un litige ponctuel, mais de comprendre et de transformer les dynamiques collectives, les règles implicites et les rapports de pouvoir au sein du groupe. Le Conseil permet ainsi de mettre en place des médiations, de nommer les tensions, et de construire des réponses durables en s'appuyant sur les institutions créées par le collectif lui-même. Dans les deux cas, on travaille à la fois sur la réparation immédiate et sur la transformation des conditions de vie et de relation qui ont rendu possible le conflit. ———

À travers quelques vignettes issues de mon expérience en tant que militant queer et membre d'un comité de gestion des conflits, je proposerai des situations concrètes qui illustrent cette parenté entre PI et pratiques militantes.

L'objectif de mon intervention est de penser les continuités entre éducation et militantisme, entre Conseil et justice transformatrice, pour ouvrir des pistes de régulation collective qui assument à la fois les conflits et le soin.

Bibliographie indicative

Deck Marsault, E. (2021). *Faire justice. Morale, justice pénale et justice transformative*. La fabrique.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Mots-Clés : conseil, justice réparatrice et transformatrice, gestion de conflits

« On joue ensemble », un temps de co-éducation à la maternelle

Guillaume Subra

Psychologue EN – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Proposition de présentation

Un partage d'expérience sur la mise en place et les effets du dispositif « On joue ensemble » dans une école maternelle toulousaine : de l'institutionnalisation de temps partagé entre parents, enfants et professionnels de l'enfance à l'école maternelle vers une co-éducation active et partagée

Le dispositif « On Joue Ensemble » (OJE) a été créé par Maryse Charmet dans les années 2010. Un film pour fêter les dix ans de l'expérience ainsi que de nombreux autres documents expliquant la démarche et décrivant des expériences vécues sont visibles sur le site : <https://www.desirsdecole.fr/projets/on-joue-ensemble/>

Suite à des rencontres avec Maryse dans le cadre des séminaires de l'AGSAS et après une journée spécifique de formation autour de ce dispositif, j'ai proposé à une directrice d'une petite école maternelle de Toulouse (Amouroux) de mettre en place un espace-temps autour du jeu parent- enfant hebdomadaire d'une heure le jeudi matin (jour de décharge de la directrice Nawar Nero, lui permettant d'animer ce temps avec moi).

L'intervention au colloque aurait pour but de présenter rapidement le dispositif et donner quelques jalons sur sa mise en place et son lancement. (L'expérience reste fragile dans le sens où en moyenne 4 ou 5 familles sont présentes, mais stable où chaque semaine des habitués et des nouvelles personnes peuvent en profiter. L'ouverture à la participation à d'autres professionnels de l'école en est à ses débuts, seules l'infirmière de puéricultrice et l'animatrice de l'association « Lire et faire lire » y ayant participé).

Il s'agira d'y décrire aussi les échanges et l'évolution de 2 ou 3 enfants de façon générale et de s'attarder à une situation plus en particulier pour essayer de pouvoir y repérer des possibles effets particuliers du dispositif dans les relations qui opèrent dans la triade parents-enfant-école. La présentation a pour but de continuer à faire connaître ce dispositif (qui commence d'ailleurs à essaimer de plus en plus, notamment dans la sphère des rééducateurs-trices (enseignant-es G). Ce sera aussi lors du colloque autour des dynamiques d'institutionnalisation-désinstitutionnalisation, de continuer à pouvoir réfléchir avec les participant-es autour de la place et de la fonction de l'animation au travers de l'expérience vécue.

Mots-Clés : jouer, parent, enfant, école maternelle, co-éducation

Le ChamPIgnon Pajol, un laboratoire d'institutions en mouvement

Del Aram Bidabad¹, Véronique Riviere, Anne Delcourt

¹ Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - Département Sciences de l'Éducation (UR Laboratoire Interculturalités, Apprentissages, marGes, Expériences (LIAGÉ)) – France

Pajol est une école polyvalente située dans le quartier de la Goutte d'Or, où, depuis son ouverture en 2004, la pédagogie institutionnelle et ses outils occupent une place importante dans la vie de l'établissement.

En 2022, la directrice et une autre collègue « fondatrice » doivent partir à la retraite, tout au long de l'année l'école se prépare, en équipe, à la mise en place d'une direction coopérative. Celle-ci est refusée de manière irrespectueuse par l'Éducation nationale. Le départ des 2 personnes met en danger le « nous » de l'équipe, l'équipe le sent et cherche comment continuer à faire que ce « nous » existe. L'équipe « ancienne » a besoin, pour accompagner au mieux la nouvelle directrice et les nouveaux arrivants, d'un lieu d'échange de pratiques pour se ressourcer, continuer à inventer et comprendre les pratiques pédagogiques, donner du sens, partager les savoirs, réfléchir à comment transmettre et laisser des traces.

Un groupe de ChamPIgnon de pédagogie institutionnelle est mis en place dès septembre 2022 et continue jusqu'à ce jour. Ayant pour objectif d'écrire, témoigner, transmettre et continuer à interroger les pratiques de classe sous la forme de monographies ou memento des pratiques de l'école Pajol.

Notre démarche s'inscrit dans une perspective issue de la pédagogie institutionnelle, telle que pensée par Fernand Oury, dans laquelle l'institution ne se réduit pas à une règle, mais constitue un espace de symbolisation, de transformation et d'émancipation. Les réunions ont lieu six fois par an, accompagnées d'un week-end annuel consacré aux échanges et à l'écriture.

Dès les premières rencontres du ChamPIgnon, plusieurs dispositifs se sont installés : des moments de « quoi de neuf ? » à visée professionnelle, des temps d'écriture individuelle appelés textes libres professionnels, des présentations de textes, ou encore des temps de « ça va / ça va pas ».

Petit à petit, des responsabilités ont émergé : certaines ont circulé entre les membres, d'autres sont restées fixes. L'ordre du jour de nos réunions a lui aussi évolué. Un « mini-ChamPIgnon » a vu le jour au sein de l'école, puis a cessé de fonctionner. Un week-end par an a été institué comme temps fort du groupe. Avec l'arrivée progressive de textes individuels et collectifs, un comité de rédaction a été mis en place, chargé du suivi des textes en cours, de l'organisation de temps de « moulinettes ». Un cadre non négociable a été défini, explicité, parfois affiché. Enfin, un temps de conseil a été institué durant les réunions du ChamPIgnon, renforçant l'auto-organisation du groupe.

Lors du troisième week-end, une crise surgit. Elle s'installe dans le temps et conduit le groupe à prendre du recul pour questionner en profondeur ses pratiques, son fonctionnement, son cadre. Ce que cette expérience donne à voir, c'est la tension permanente entre le cadre institué et la nécessité de le réinterroger, pour garantir que chacun puisse continuer d'y avoir une place.

Nous nous interrogeons actuellement sur les institutions qui ont permis la mise en place, l'évolution et les transformations de notre groupe ChamPIgnon.

Certaines ont-elles évolué au fil du temps, été modifiées, voire supprimées ? D'autres sont restées inchangées ? Pourquoi ?

Comment expliquer que certaines institutions n'aient jamais vu le jour ?

Qui est le « nous » ? Qui est le cadre ? Qui se sent autorisé à le modifier et comment ?

Comme le disait Fernand Oury, il ne s'agit pas d'appliquer des techniques, mais de mettre en place des institutions qui permettent à chacun de trouver une place dans le groupe, dans un cadre stable, mais transformable.

En conclusion, comment se passe la confrontation des adultes avec les institutions : la place de sujet, la prise en compte de chacun dans le groupe, l'engagement, la prise de responsabilité, la garantie du cadre. Analyser le difficile processus d'institutionnalisation des adultes au sein d'un groupe de travail qui, pourtant, mettent en place ces institutions dans leur classe.

Mots-Clés : Institutionnalisation des adultes, Pédagogie institutionnelle, ChamPIgnon, Place du sujet

Les prénoms en occitan : deux expériences de classe

Shankar Ratiney¹, Delphine Palacio

APRENE – *Calandreta* – France

La question de l’occitanisation des prénoms des élèves se pose régulièrement dans nos écoles. Celle-ci n’est en effet pas systématique et est soumise à la volonté de chaque enseignant. De fait, aucune règle à l’échelle du mouvement Calandreta n’existe pour traiter de cette question. Si nos classes se veulent immersives, les prénoms restent donc souvent un des derniers nœuds de résistance à une immersion complète. Au-delà de l’immersion mise en place, ces textes questionnent l’occitanisation des prénoms des élèves comme porte d’entrée à la construction d’une culture et d’une identité occitane.

S’appuyant sur des réflexions issues d’une formation auprès d’un instituteur spécialisé auprès des enfants sourds, sur un vécu personnel en tant qu’ancien élève de classe immersive et sur des expériences de classe vécues, ces textes tentent de questionner le prénom occitanisé comme porte d’entrée dans la construction de l’identité occitane de chaque élève. Un parallèle est établi entre l’occitanisation des prénoms et le « baptême » que reçoit chaque personne de la communauté des sourds, lui permettant d’être nommé par cette communauté et par là même, de l’intégrer pleinement. L’occitanisation des prénoms des élèves pourrait par analogie permettre « d’intégrer » ceux-ci dans la classe coopérative et dans la « communauté » occitane, et de poser la première pierre dans la construction de leur identité occitane, identité plus que déconstruite après plus de 300 ans de centralisme culturel et linguistique.

Mots-Clés : immersion, prénoms, identité, culture, langue

(Ré)ouvrir une classe coopérative verticale : faire (re)naitre un collectif

Michel Thiry¹, Marie Pirenne

¹ Haute École Libre Mosane (HELMo) – Liège, Belgique

Depuis 2004, le système de formation Tenter Plus (HELMo, formation d'enseignants du secondaire inférieur en Belgique) est une seule classe (de BAC1, BAC2 et BAC3), coopérative et verticale. Formant par les méthodes actives et fonctionnant en pédagogie institutionnelle ¹, ce groupe d'une soixantaine de personnes (dont 8 enseignants) vit chaque année des projets, des conseils et diverses institutions qui visent tous l'apprentissage de contenus (géographie, histoire, sciences sociales et économiques, pédagogie et didactique), la prise d'une place dans un collectif et le fonctionnement démocratique (partage du pouvoir).

Après 20 ans de fonctionnement, nous avons interrompu durant un an notre système de formation pour une série de raisons institutionnelles (mise en place d'une réforme de la formation initiale des enseignants) et d'un certain épuisement de l'équipe. Fort de notre longue expérience et nourris par des praticiens extérieurs qui nous ont accompagnés au sein d'un comité de suivi durant ces années, nous ne pouvions nous résoudre à rentrer dans le rang. Nous avons ouvert en septembre 2024 une nouvelle classe coopérative verticale. À part les BAC3 qui avaient eu une expérience de l'ancien système quand ils étaient en 1re, nous amorçons une nouvelle tentative avec un public non averti et non demandeur a priori au sens où leur inscription dans notre Haute École se fait sans connaître les spécificités de notre système de formation.

Comment faire (re)naître une classe verticale et surtout un collectif coopérant ? Autrement dit, comment, dans cette nouvelle expérience, faire prendre la mayonnaise ? À l'aide d'indicateurs, nous analyserons² le Conseil de Tous et en quoi ce collectif prend. Plus spécifiquement, nous relaterons l'exemple très concret de l'ouverture d'une caisse coopérative lors du 1er conseil. Nous détaillerons notre proposition de départ, les interpellations des étudiants au début qui n'en veulent pas (une tradition qui ne fait pas sens), la vie du collectif qui doucement s'enracine autrement. Et ce afin de dégager ce qui prend et où ça résiste peut-être ?

Des questions plus générales émaneront aussi de ce récit. Comment, dans une Formation initiale des enseignants qui individualise toujours plus les parcours, peut-on faire collectif ? Pourquoi et comment instituer avec les étudiants et faire rupture avec l'école qu'ils ont connue ? Comment garder une éthique de travail et se défaire pour autoriser nos étudiants à créer autrement que ce que nous avons prévu, à oser ... tant que ça travaille !

¹Oury Fernand, Vasquez Aïda (1967/2001) *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Nîmes : Champ social.

Oury Fernand, Vasquez Aïda (1971/2001) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social.

Bénévent Raymond et Mouchet Claude (2014), *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social.

Imbert Francis (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF.

² Nous proposerons une grille d'analyse construite à partir de nos EPI réflexifs et de nos comités d'accompagnement

Mots-Clés : coopération – instituer – différer – se défaire

Faire lieu, faire lien, faire soin avec l'Atelier Décollage

Noelle Bernat Canac

Société française de psychopathologie de l'expression et d'art-thérapie – Sans laboratoire
Paris, France

Ce récit relate une expérience singulière : celle d'un glissement de posture, du rôle d'art-thérapeute vers celui d'une figure de « responsable », dans le cadre d'un dispositif collectif centré sur le bricolage.

Il s'agit de l'Atelier Décollage, porté par une association loi 1901, un club thérapeutique implanté au cœur d'un centre de post-cure psychiatrique et d'un SAMSAH. S'inscrivant dans la continuité vivante de la psychothérapie institutionnelle, telle que pensée par François Tosquelles et Jean Oury, cette association s'inspire du modèle du club thérapeutique pour devenir un espace de création partagée, de co-présence et de liens tissés au fil du faire ensemble.

Au sein de l'association, les frontières entre soignant·es et soigné·es s'estompent au profit d'un collectif engagé dans un faire commun. L'Atelier Décollage est né d'un prétexte simple, fabriquer des objets pour la fête estivale annuelle de l'association, mais s'est très vite transformé en un dispositif institutionnel à bas bruit. Là, le soin émerge à travers les gestes, les paroles, les absences, l'imprévu, le partage du temps et des responsabilités. Chacun·e y entre comme iel peut

: certain·es s'installent, d'autres passent. Des présences se marquent, des figures apparaissent : Tristan et les boîtes « à petits plaisirs », Rémus et ses contenants rituels, Hestia en quête d'ordre, Ivan, Alban, Axel, Liane... À travers elle et eux, des façons singulières d'habiter l'espace, de se dire, parfois sans mots.

Les objets créés - collages, cartes postales, amalgames - deviennent autant de supports de subjectivation, de lien, de mémoire. Mon carnet de bord, tenu sur sept semaines, témoigne d'un tissage progressif : des hésitations, des tensions feutrées, des résistances, mais aussi des silences habités, des complicités naissantes, des éclats partagés. Une clinique discrète, incarnée dans le quotidien, dans l'ajustement constant entre les personnes, les rôles, les matières.

Ce qui soigne ici, ce n'est pas un protocole, mais l'organisation collective elle-même : qui ouvre, qui accueille, qui range ? Qui choisit la musique, qui propose une nouvelle disposition ? À travers ces micro-gestes s'expérimentent la confiance, la responsabilité, la cohabitation. L'atelier devient un repère, un lieu soutenable, dans une institution parfois plus rigide.

Dans ce contexte, l'atelier dépasse largement la simple médiation artistique : il devient un support de rencontre, d'expression libre, de création commune. Il invite à brouiller les frontières, à revisiter les places, à interroger les rôles. Mon récit s'ancre dans cette expérience de terrain où, en accompagnant le groupe, j'ai été amenée à ajuster ma posture, à transmettre, à déléguer, à « trouver ou passer la clé ».

Ce geste d'effacement n'est pas un retrait, mais une manière de soutenir un processus vivant. C'est là que l'Atelier Décollage trouve son élan : dans ce va-et-vient entre fragmentation et recomposition, entre juxtaposition, enveloppement, superposition – autant de formes que peut prendre l'institutionnalisation telle que la concevait Jean Oury, non comme une structure figée, mais comme un mouvement, toujours à réinventer. Car, comme il le rappelait, « ce qui soigne, ce n'est pas l'institution, mais l'institutionnalisation ».

L'Atelier Décollage ne résiste pas au changement : il le travaille depuis le terrain, depuis l'expérience, à hauteur de présence. Faire institution, ici, c'est faire lieu, faire lien, faire soin.

Mots-Clés : club thérapeutique, dispositif collage, subjectivation, institutionnalisation

Partager une tasse de café : récit d'un dispositif café-club dans un Foyer d'Accueil Médicalisé

Jessica Schmidt Dohna, Camélia Benarab

FAM La Haie vive – Université Paris Nanterre, – France

Nous voudrions présenter l'évolution d'un dispositif café-club au sein d'un foyer d'accueil médicalisé accueillant des adultes autistes et psychotiques peu autonomes, une institution médico- sociale fondée par des familles. Toutes deux psychologues intéressés par la psychothérapie institutionnelle, nous avons proposé il y a quatre ans la mise en place d'un club, support pour travailler l'ambiance, la circulation de la parole entre résidents et salariés (Oury, 1989). C'est le récit de ces quatre années, et notamment la transformation du cadre du club, que nous proposons.

Le club a d'abord lieu à l'administration, mais redouble le Conseil de Vie Sociale, lieu de prise de décision spécifique du médico-social, ce qui entraîne rapidement une perte de sens. Au bout de quelques mois la parole se rigidifie, les mêmes sujets sont abordés avec les mêmes résidents, on y écoute les résidents sans vraiment parler.

Après des échanges, le club devient l'année suivante café-club : on discute en partageant une tasse de café en cuisine centrale. Les résidents y viennent plus nombreux, même les plus régressés, ils boivent un café, le préparent ou non, restent cinq minutes ou une heure. Si l'ambiance est joyeuse, seule une petite partie des salariés participe réellement. À la fin de l'année nous organisons deux réunions avec les équipes et les résidents pour leur demander ce qu'ils pensent du dispositif. L'idée émerge de faire le club sur les pavillons.

Une phase d'itinérance s'ensuit : le café-club se déplace dans les pavillons où vivent les résidents, ce temps est parfois soutenu par les équipes, parfois rejeté. Finalement, il s'installe dans la salle de l'accueil de jour, sur décision collective. Mais là encore, la participation des éducateurs reste difficile : certains expriment du malaise ou se plaignent du bruit, d'autres prennent en charge les tâches à la place des résidents, sans parvenir à s'asseoir à leurs côtés. Dans le même temps c'est l'occasion pour tous de commencer à s'interroger : c'est quoi, boire un café avec un résident ? Qu'est-ce qu'on fait là ? Deux réunions permettent d'interroger résidents et salariés sur le club. Le désir des résidents est alors soutenant, car nous avons du mal à rêver ce temps qui devenait opératoire : faire le café, le boire, repartir. Cela nous a permis d'éprouver une certaine mécanisation du travail du quotidien tel qu'il peut être vécu par les équipes de terrain.

Le café-club se réorganise à nouveau sur des propositions validées collectivement. Les résidents les plus autonomes s'inscrivent au trimestre pour des tâches, et les autres passent quand ils le souhaitent. Le cadre instaure qu'il ne s'agit pas de faire à la place mais avec les résidents, l'inscription de ces règles sur le planning rassure les participants. Le

travail sur le partage du café se poursuit et le café-club accueille plus d'éducateurs mais aussi des salariés de diverses fonctions (agents de service, aides-soignantes etc.). Au bout de quatre ans, le dispositif finit par accueillir et faire circuler la parole, non sans résister encore aux mouvements institutionnels.

Nous réalisons que la manière dont le cadre du dispositif est investi éclaire la fonction de celui-ci, en lien avec les théories de Bleger (1979), Roussillon (1995). Notre réflexion sur l'historicité du lieu (Oury, 1976) en tant qu'institution fondée par des familles nous a permis de construire un temps collectif opérant, pour accueillir les résidents et les salariés de manière humanisante - boire un café ensemble - dans un dispositif qui peut assurer une fonction phorique (Delion, 2018 ; Kaës, 2013).

Nous proposons de faire le récit de ce dispositif hérité de la psychothérapie institutionnelle et mis à l'épreuve par les spécificités du secteur médico-social, à partir de ce que nous avons ressenti et compris, mais également à partir des tentatives de définition du café-club qui ont lieu en réunion de fin d'année, car nous voulons faire apparaître les impressions multiples des participants, par exemple sous forme d'enregistrements audio.

Mots-Clés : café, club, médico, social, cadre, dispositif, circuler, institution, équipes

D'une classe coopérative vers une école coopérative ?

Richard Lopez

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation
(LIRDEF) – Université Paul Valéry - Montpellier 3 – France
APRENE Établissement d'enseignement supérieur occitan – Béziers, France
Association Champ PI Pédagogie institutionnelle (Champ PI) – France

Septembre 2023. Praticien de la PI de longue date en école primaire publique, j'envisage de partir à la retraite à la fin de cette année scolaire. Alors qu'ils ne sont pas informés de mes intentions, mes collègues décident de se lancer, avec mon aide, toutes et tous ensemble, durant toute une année scolaire, dans le grand bain de la PI.

Ce récit d'expérience qui s'apparente à une monographie d'école est l'occasion de revenir sur mon parcours mais il permet aussi et surtout de considérer que la PI reste éminemment d'actualité. Malgré les injonctions souvent contradictoires et si peu émancipatrices que le ministère déverse à longueur d'annonces et de directives sur ses personnels, la constitution de collectifs de pairs demeure toujours possible et le cadre qu'offre la PI en est un étayage puissant, favorisant l'existence de micro-univers (Lafont, 1984), milieux de langage et îlots vivables pour les sujets.

Nous suivrons la façon dont chacune des actrices et chacun des acteurs de cette école se sont appropriés, au fil des mois, le dispositif institutionnalisant dans leurs classes et au niveau de l'école durant toute une année scolaire. Nous tenterons de voir aussi ce qu'il en est advenu par la suite, alors que le praticien aux « longues heures de vol » n'a plus fait partie de l'équipe.

Bibliographie

Garcia, C. (2023). Un bout de chemin avec Malo. *@ECHOS-P. I.*, 87, 5-11. Glardon, M. (2025). Gabriel the kid. *@ECHOS-P. I.*, 92, 5-12.
Lafont, R. (1984). Pour retrousser la diglossie. *Lengas*, 15, 5-36.
Lopez, R. (2021). La pédagogie institutionnelle à la confluence des terrains. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*. 208-216.

Mots-Clés : transmission, formation entre pairs, pédagogie institutionnelle

*Intervenant

Parlar, aquò fa grandir (Parler ça fait grandir)

Corinne Lheritier

Calandreta – France

La Charte des Calandretas se réfère aux Techniques Freinet et à la Pédagogie institutionnelle. *Regenta* (enseignante) à la Calandreta Aimat Serre de Nîmes, je mets en œuvre ces techniques et institutions dans ma classe coopérative de CM1-CM2, parmi lesquelles la ceinture de comportement, sujet de la communication que je propose.

Dans le cadre d'un colloque autour des langues minorisées, de leur transmission et leur usage, j'ai interrogé mes élèves en regard de la ceinture de comportement : en effet, si elle valide l'inscription et la participation des élèves (travail personnel, coopération, respect des règles...), elle tient également compte de leurs pratiques de la langue de l'école, l'occitan.

Cette communication donne la parole aux élèves, rompus entre autres à l'exercice du débat et de l'argumentation. À partir de discussions enregistrées* nous plongeons dans leurs représentations et ressentis par rapport à l'usage de l'occitan. Ils nous livrent aussi, avec finesse et une perspicacité certaine, leurs premières analyses.

Ces échanges questionnent leur inscription en tant que sujet (Laffitte, P.J., 2021) au sein de l'école et dans différentes sollicitations extérieures.

Dans ce cadre, nous ouvrirons une fenêtre sur le parcours linguistique de deux élèves arrivés tardivement à l'école, bousculant ainsi le principe de l'immersion précoce : Baptiste**, arrivé en septembre en CM1, et Anton**, arrivé de l'enseignement en famille, en fin de CE2 : comment investissent-ils la classe et sa langue, comment s'y inscrivent-ils ? que projettent-ils ? que représente pour eux, arrivés en cours de scolarité, l'usage (ou non-usage) de l'occitan ?

Ces parcours singuliers, tout autant que le parcours « normé » (scolarisation en immersion linguistique dès la maternelle), nous offrent un terrain de choix pour réfléchir ensemble, coopérativement, à la place et au rôle des ceintures dans la construction de chacun·e et nous permettent d'interroger leur pertinence : nous sommes bien là aux racines de l'institutionnalisation/désinstitutionnalisation.

Sujet impliquée puisqu'enseignante de la classe, je ne prétends pas à une étude exhaustive : cette approche empirique se propose plutôt d'ouvrir le questionnement et de rendre compte de la façon dont les élèves s'approprient leur langue et, au-delà, la classe et ses institutions.

** Les passages en occitan, support écrit et support audio, seront traduits dans la présentation projetée.*

*** Les prénoms ont été changés*

Mots-Clés : occitan, immersion, Techniques Freinet, Pédagogie institutionnelle, évaluation par ceintures

Expérience de ceintures de niveaux pour un projet coopératif à l'université. Exemple d'un cours de méthodologie avec des Master 1 d'Histoire

Patricia Legris

Université Rennes-2 / TEMPORA – France

Ma proposition de communication porte sur une expérience de pédagogie institutionnelle que je vais mener lors du premier semestre de l'année 2025-2026 avec des étudiant·es de 1^{re} année de master recherche d'Histoire à l'université de Rennes-2. Celle-ci se déroulera lors d'un cours de TD d'une durée de 18h ayant lieu durant 9 séances de 2h chacune le mercredi de 16h à 18h. Alors que ce type d'enseignement consiste généralement en des séances d'apports théoriques apportés par l'enseignant·e ou par des exposés individuels, je compte mettre en place un dispositif reposant sur l'organisation coopérative du semestre par tous les membres du groupe, à savoir les étudiant·es inscrit·es et l'enseignante. L'idée sera de leur proposer de mener un projet collectif autour d'une thématique précise pour laquelle des entretiens filmés et disponibles sur la plateforme de l'INA seront exploités. Si certaines personnes le désirent, elles pourront également mener d'autres entretiens pour compléter ces sources. Afin d'organiser le travail en groupes, discuté régulièrement lors des *quoi de neuf?* et de Conseils, seront mis en place des ceintures de niveaux portant sur le niveau de maîtrise de compétences techniques et l'expérience de chacun·e (réalisation d'entretien, montage de film entre autres) pour constituer des groupes de travail hétérogènes permettant la coopération.

Partant de ma *praxis*, à partir d'extraits de mon journal de bord et, si possible, d'une monographie que je rédigerai en tant qu'enseignante, je propose de raconter dans un récit d'expérience la mise en place des ceintures de niveaux pour évaluer de manière formative plusieurs choses qui donneront lieu à une note demandée par l'administration : l'acquisition de compétences techniques certes, mais aussi des comportements (investissement dans le groupe, régularité du travail attendu par ses pairs, sérieux dans ses activités, respect des autres membres et dialogue au sein du groupe) auto-évalués et évalués par le groupe de travail. Tout cela étant discuté lors des passages de ceinture pour changer éventuellement de couleur. Suivant les analyses proposées par Arnaud Dubois au sujet des ceintures dans le supérieur (Dubois, 2021), je propose de montrer que les ceintures de niveaux contribuent à individualiser et à graduer la progression de chaque étudiant·e. Le rituel de passage peut être également un moment permettant la triangulation de l'évaluation, le collectif ayant son mot à dire lors des conseils (Pochet et Oury, 1967).

Références bibliographiques citées :

Arnaud Dubois, « Les ceintures de niveau », in Arnaud Dubois, Patrick Geffard, Gérald Schlemminger, *Une pédagogie pour le XXI^e siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*, Nîmes, Champ social, 2023

Catherine Pochet et Fernand Oury, *Qui c'est l'conseil ? Mise en route d'une classe techniques freinet pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1979

Mots-clés :

Ceintures ; Coopération ; Évaluation ; Groupe ; Projet collectif

Le conseil de classe : un dispositif structurant de la PI réinterprété par les enseignants en formation initiale à l'enseignement primaire. Comment former les futurs enseignants à rendre les élèves responsables et partie prenante de la vie de leur classe ?

Cynthia D'addona, Andreea Capitanescu Benetti

G-RIRE – UNIGE, Suisse

Université de Genève (LIFE - Laboratoire Innovation Formation Éducation) – Suisse

Nous présentons ce récit en tant que formatrices-chercheuses dans la formation initiale à l'enseignement primaire de l'université de Genève. Nous constatons, depuis quelques années, que les étudiants possèdent peu de connaissances concernant les différentes pédagogies et leurs fondements. En effet, le parcours actuel de formation en enseignement primaire à Genève ne laisse que peu d'espace-temps à la présentation des différents pédagogues et de leurs dispositifs. Toutefois, certaines attentes institutionnelles mobilisent des dispositifs issus de pédagogies. Nous prenons pour exemple le conseil de classe qui est mentionné dans le cahier des charges des enseignants primaires genevois (DGEO, Cahier des charges des enseignants titulaires, 2014) comme une injonction. Mener des conseils de classe est en effet une obligation institutionnelle à Genève afin que les enseignants remplissent leur « mission d'éducation et de transmission de valeurs sociales » (DGEO, Cahier des charges des enseignants titulaires, 2014). De ce fait, les étudiants observent diverses pratiques de conseils de classe lors de leurs stages chez leurs formateurs de terrain, dans les classes d'écoles primaires genevoises. Ils se construisent ainsi une représentation des conseils basée sur leurs observations ainsi que les discours de leurs formateurs de terrain. Nous constatons lors de nos échanges avec les étudiants qu'ils mènent des temps de discussion qu'ils nomment conseil de classe qui se résument souvent à un temps collectif d'échange de parole afin de permettre aux élèves de s'exprimer et de partager leurs émotions. Ce flou nous semble naître du manque de repères théoriques sur le fonctionnement de tels dispositifs de la PI. En tant que formatrices, nous nous retrouvons dans une complexité qui touche à la transmission d'un héritage pédagogique théorique et pratique complexe, dans un contexte où les référentiels culturels et pédagogiques des étudiants sont très éloignés de ceux de la PI. Ce récit vise à partager nos dilemmes de formatrices engagées dans une réflexion profonde sur les choix d'orientation de la formation et les leviers d'adhésion à des pratiques institutionnelles fondatrices pour l'école.

Mots-Clés : Pédagogie institutionnelle – formation initiale – conseil de classe – référentiel culturel et pédagogique – instituant/institué

La narration orale d'un conte : acte poétique, thérapeutique, et politique

Karine Mazel

Conteuse professionnelle depuis trente ans, je suis également depuis 2021, psychologue clinicienne d'option analytique. La particularité de ma pratique repose sur le fait de ne pas choisir un conte en fonction d'une pathologie ou d'une situation particulière. Afin d'éviter toute projection et toute réduction du sujet (adulte, adolescent ou enfant) à ses symptômes, je laisse le hasard décider du conte. Transposant les concepts de la psychothérapie institutionnelle 1, quand je raconte un conte dans un cadre clinique, je greffe de « l'ouvert » et de « l'ailleurs » aussi bien pour moi que pour le.la patients.e. « L'inattendu » de la proposition met « du jeu » dans la relation, comme on le dit de deux pièces qui s'emboîtent et s'articulent pour permettre un mouvement. Je ne cherche pas à contrôler le sens d'un conte, ni son retentissement chez le patient. Je le raconte dans un espace aussi libre que possible, débarrassé d'intentions grâce au hasard, et prête moi aussi à me laisser surprendre et transformer. En effet, « l'étonnement » est pour Jean Oury « une qualité exigible de tout travailleur en psychiatrie. Qu'il soit étonné. Parce que l'étonnement autorise la rencontre, la surprise de la rencontre. Le hasard fait le tissu d'une rencontre.² » Cette proposition cherche à installer une « relation ouverte », source de transformations mutuelles, une relation qui convoque un « Ouvert du devenir : condition élémentaire du vivant.³ » J'offre un conte comme un paysage onirique et polysémique à parcourir ensemble dans l'imprévisible de cette rencontre à trois.

Je présenterai une vignette clinique, concernant une jeune fille qui j'ai suivie lors de son hospitalisation à l'hôpital de Colombes (92). Je témoignerais de mon analyse de sa situation familiale, de son fonctionnement psychique et de son retentissement au sein de l'institution. Je montrerai enfin en quoi mon approche avec les contes a été déterminante dans cette rencontre clinique et ce qu'elle m'a appris.

1 Oury.J. *La psychothérapie institutionnelle conférence du 15 mars 1970*. Editions d'Une (2017)

2 Oury, J. et Depussé, M. *A quelle heure passe le train ? Conversations sur la folie*. Editions Calmann-Lévy (2003)

3 Chamoiseau,P. *Que peut littérature quand elle ne peut ?* Editions Seuil Libelle. (2025) p 76

Mots-Clés : conte, politique, poétique, tiercéisation

Un espace pour penser : institutionnaliser une équipe de recherche dans un contexte de désinstitutionnalisation

Catherine Bélanger-Sabourin¹, Arnaud Dubois¹, Marc Guignard², Sophie Lerner-Sei¹, Viviana Mancovsky^{3 4}, Sandrine Villemont⁵

¹ UR Éducation Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris Cité – France

² UR Éducation, Cultures, Politiques – Université Louis Lumière Lyon 2 – France

³ Universidad Nacional de San Martín – Argentine

⁴ Universidad Nacional de Lanús – Argentine

⁵ Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (Cirnef) – Université de Rouen - Normandie et INSA de Rouen – France

Cette proposition de récit d'expérience vise à présenter un récit problématisé de la mise en place d'une équipe de recherche internationale dont le travail porte sur l'analyse des pratiques professionnelles (APP) dans le champ de l'éducation et de la formation. Ce récit d'expérience sera structuré en trois temps.

Pour commencer, l'équipe de recherche dont les membres seront tous présents pendant le colloque, sera présentée, ainsi que l'origine de ce groupe et les principes partagés par ses membres. Cette équipe se compose de six chercheurs ayant différents ancrages disciplinaires (travail social, soins infirmiers, sciences de l'éducation et de la formation) membres de quatre universités dans trois pays différents (France, Canada et Argentine). Ces chercheurs s'inscrivent dans différentes approches (clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ; approche intégrative alliant le paradigme de la complexité et la sociologie interactionniste ; analyse institutionnelle) et mettent en place des dispositifs d'analyse des pratiques variés, dont certains sont inspirés des groupes de pédagogie institutionnelle (groupe d'écriture monographique). Les membres de cette équipe de recherche soutiennent que la diversité des approches enrichit les échanges et les possibilités d'appréhension de réalités complexes, dans le respect des ancrages épistémologiques de chaque participant, s'inspirant ainsi d'une forme de « co-disciplinarité » (Blanchard-laville, 2000). Le contexte de création de ce groupe de recherche est marqué par l'incertitude liée aux « mutations engendrées par les développements technologiques avancés (...), le changement climatique (...) et le capitalisme » (Braidotti, 2019), dont les conséquences sont variables selon les contextes nationaux. Ce contexte est marqué par une forme de « désinstitutionnalisation » et de renforcement des formes d'aliénation des sujets dans les institutions universitaires.

Dans un second temps, les modalités de travail de ce groupe seront présentées. Ce groupe de recherche se réunit depuis 2024 virtuellement sur une plateforme de vidéoconférence en ligne, pour des séances de travail régulières. Chaque rencontre dure deux heures et commence par un « Quoi du neuf? », inspiré de la pédagogie institutionnelle, destiné à échanger des informations entre les participants. Ensuite, un-e

membre du groupe décrit le dispositif d'APP qu'il met en place et son fonctionnement. L'échange qui suit est fréquemment l'occasion d'explicitier les choix théoriques qui fondent la pratique. Un échange de textes et de références bibliographiques s'est institué progressivement dans ce groupe.

Dans un troisième temps, les chercheurs s'interrogeront sur l'institutionnalisation de ce groupe. Pour cela chaque membre de cette équipe de recherche précisera ce que représente ce groupe pour lui depuis sa création. Ce travail sera l'occasion de penser le fonctionnement de ce groupe au prisme des institutions qui le structurent (Quoi de neuf ?, Marché bibliographique, etc.). Dans le contexte actuel, il semble plus que jamais nécessaire pour les enseignants-chercheurs de disposer d'espaces d'échanges créatifs. Comment institutionnaliser un groupe qui fonctionne en ligne à distance ? Quels effets produit sur les participants l'institutionnalisation du fonctionnement du groupe ? Comment l'inscription dans un projet de Collaboration Internationale « Horizon Europe » pour « constituer un réseau international et interdisciplinaire dédié à l'APP » a-t-elle contribué à l'institutionnalisation de ce groupe ?

Ces questions seront partagées avec les participants au colloque au cours de ce récit d'expérience qui nous semble être une forme adéquate pour partager nos questionnements et nous enrichir des échanges qu'elles susciteront.

Pour ce récit d'expérience, une plage de 45 minutes à 1h nous semble nécessaire pour permettre une présentation et des échanges

Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. (2000) De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 132, 55-66.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.

Mots-Clés : Analyse de pratiques professionnelles, groupe de recherche, internationalisation, pédagogie institutionnelle, institutionnalisation

Walid et les deux ceintures

Thierry Vial

Association Vers la Pédagogie institutionnelle – Fernand Oury (AVPI-FO)
Praticien chercheur indépendant – France

Lecture d'une monographie : *Walid et les deux ceintures*

Mots-Clés : monographie, pédagogie institutionnelle

Instituer un Conseil dans une classe qui n'est pas la mienne

Agnès Dumand

Groupe Pédagogie Institutionnelle Gironde (P.I.G) – France

Enseignante spécialisée en réseau d'aide spécialisé pour élève en difficultés (RASED), je travaille en REP+ dans la banlieue bordelaise.

Je souhaite présenter une monographie qui décrit une expérience d'institution d'un Conseil dans une classe de CE2, donc une classe qui n'est pas la mienne.

Le climat délétère qui régnait dans cette classe m'a conduit à proposer à l'enseignante titulaire de mettre en place cette institution.

La monographie tente de montrer l'évolution du Conseil, du climat de classe, des relations entre élèves, entre ces derniers et l'enseignante mais aussi entre les 2 enseignantes, PE titulaire et PE RASED.

La question de la légitimité à mettre en place une institution dans une autre classe que la mienne a pu être dépassée grâce au travail du groupe de PI auquel j'appartiens et à l'écriture de cette monographie qui met aussi en évidence la « violence » faite à l'enseignante titulaire.

Mots-Clés : Pédagogie institutionnelle, Conseil, école, RASED, climat de classe, violence instituante

Le groupe de l'algéco : apprendre à parler et à lire-écrire la langue française ou les effets de l'institutionnalisation d'un groupe assigné

Frédéric Canac

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation –
Université Paul-Valéry – Montpellier 3 : EA3749 – IUFM Académie de Montpellier -
Association La Brique ATPi (sans) – France

La communication se propose de revenir à partir d'un récit sur la constitution et la vie d'un groupe d'élèves non lecteurs ou débutants lecteurs apprentis de la langue française. À la rentrée, j'arrivais dans un nouveau groupe scolaire sur un poste de professeur des écoles « sans classe ». J'étais pour l'année co-intervenant dans plusieurs classes de cycle 2. Nous étions donc deux enseignant-es dans une même classe. À côté de ces co-interventions, j'ai fait le choix de porter un groupe particulier constitué d'élèves assignés comme « allophones ». Dans la tête de l'équipe enseignante, il s'agissait d'aider des élèves scolarisés en classe de cycle 3 à acquérir des compétences de cycle 2 là où le dispositif de la classe dite « ordinaire » ne le leur permettait pas. Il s'agissait donc aussi d'aider les enseignant-es dans leur fonction.

Le propos du récit est de reprendre, à partir de notes, l'institutionnalisation de ce petit groupe qui se réunira une heure par jour, quatre jours par semaine de septembre à juin. L'institutionnalisation du groupe s'est appuyée sur ma pratique de la classe coopérative institutionnalisée à plusieurs cours mais elle a aussi été l'occasion d'expérimenter la vie d'un petit groupe d'élèves et d'inventer de nouvelles institutions plus en lien avec la spécificité de ce regroupement tant par leurs besoins que par son rythme et sa durée. Il a d'abord été question de l'institutionnalisation d'un temps d'accueil nommé « Comment allez-vous ? » puis d'un conseil et d'un plan de travail, en évolution durant plusieurs semaines. Des ceintures de couleurs en lecture, déplacement, travail-apprentissage et parole ont également été élaborées et utilisées. Dans cet espace institutionnalisé une dynamique est née, des liens et des apprentissages se sont créés sur fond d'institutionnalisation/désinstitutionnalisation mouvement nécessaire à l'accueil permanent de nouveaux enfants dans le groupe.

Ce récit sous forme de monographie de groupe est la trace de ce qui a pu se passer et une manière de mieux comprendre ce qui s'est joué, ce qui a fait obstacle et ce qui a opéré dans le groupe notamment sur le plan identificatoire.

Mots-Clés : pédagogie institutionnelle, institutionnalisation, groupe, langue, identification, portage

Le SARIA d'Herbault carrefour entre pédagogie et psychothérapie institutionnelles

Benjamin Wouts

CDSAE – France

Le service accueille des jeunes au bord de la rupture institutionnelle. Ils présentent des troubles comme la violence, la destructivité et l'opposition, et confronte sans cesse l'équipe à des vécus pénibles. Cette concentration de violence, sans analyse institutionnelle, avait conduit le service à des pratiques basées sur une « toute-puissance », et d'autoritarisme appuyé par la force physique. Ce mode relationnel avait des effets pathoplastiques, dans le sens où il faisait flamber la psychopathie et la toute-puissance défensive des jeunes, et qui créait régulièrement des clivages très violents.

Proposer un rapport de « décomplétude », et de « capacité négative » dans un tel milieu n'était pas possible. La situation était si désastreuse qu'il a fallu passer par plusieurs écrits adressés à la direction. La direction a fini par prendre la décision de fermer pendant deux mois pour réécrire le projet de service.

J'ai proposé quelques outils de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles.

Je me suis aussi appuyé sur la loi 2002-2 et notamment sur l'obligation d'avoir un Conseil de Vie Sociale pour mettre en place un « Conseil coopératif », un « Quoi de neuf ? », et un « Comité menu ».

Le SARIA, accueille des âges et des niveaux très différents. Ces jeunes ont par ailleurs une certaine sensibilité à l'injustice et peuvent facilement déclencher une crise. Ainsi sur l'ancien service, sous couvert d'équité, les droits étaient nivelés sur le niveau le plus bas.

Cela a été résolu par une régulation des droits et devoirs par un système inspiré des ceintures du comportement. Ce qui décale l'adulte de sa place de toute-puissance et renvoie l'enfant à l'endroit où il en est.

Un salaire en monnaie intérieure, sur la base des efforts fournis et non la réussite, a permis à ces jeunes de réinvestir les activités autrement que sous la contrainte.

Les troubles du comportement de ces jeunes pouvaient amener le professionnel dans une escalade de sanctions. Un système d'amendes préétablies a été créé, ainsi la sanction est désormais portée par toute l'institution. Ce qui préserve l'adulte et le décale d'une place de toute-puissance. Le barème des amendes peut être discuté avec les jeunes en « Conseil du sage ».

Le « conseil du sage », permet la régulation des sanctions positives et négatives. Pour chaque événement sanctionnable mais non « légiféré » dans la loi du SARIA, il est possible d'écrire un mot dans le « cahier du sage ». le sage doit lire ce qui y est écrit et la sanction est débattue collectivement avec les jeunes.

Ces outils sont formalisés comme un jeu vidéo. Les ceintures du comportement sont des niveaux et la monnaie intérieure sont des « gemmes ». Cette idée d'apporter du « jeu » a eu des effets qui n'étaient pas inintéressants.

Une des grandes sources de conflits se situait autour de « la contenance », soit maintenir au sol un enfant en crise. Un protocole institutionnel a été écrit, celle-ci ne doit être employée qu'en cas de mise en danger et donc non pour asseoir son autorité. Cette sorte de contention est parfois inévitable. Nous avons pensé à un protocole de contenance co-construit avec le jeune.

J'ai pu observer une amélioration de la qualité de l'ambiance, beaucoup plus de « jeu » relationnel, beaucoup moins de processus d'escalades vers la violence. Une amélioration de la cohésion d'équipe, et enfin des jeunes beaucoup plus apaisés et remobilisés.

Mais la psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle n'existent pas en soi, nous essayons de maintenir une réflexion permanente et nous avons dû repenser certaines choses.

En effet, le passage au niveau deux, que nous avons pensé au départ comme pouvant être facilement acquis par les jeunes, s'est avéré impossible à atteindre pour certains. il a été décidé au « quoi de neuf ? », de créer des niveaux intermédiaires. Désormais, s'il y a un tronc commun pour chaque niveau, chaque enfant a un ou deux objectifs propres, construits pour être atteignable pour lui, qu'il doit atteindre pour passer au niveau suivant. En contrepartie, il peut demander un ou deux avantages, liés à son niveau.

D'autres enfants préféraient dépenser leurs gemmes au petit marché. En effet, l'avidité est un symptôme du traumatisme relationnel précoce. Nous avons choisi déjà de poser une limite sur le nombre d'objets à acheter par semaine puis de poser des niveaux dans le mini-market, c'est-à-dire que les objets sont repartis par niveau en fonction de leurs capacités mobilisatrices.

La bibliothécaire du comité petit village, récit d'EHPAD.

Marthe Le Bolay

Vieillir en EHPAD, en tant que résident ou professionnel, c'est apprendre sur soi, prendre sur soi, prendre soin, avec des temporalités à concilier. Éduquer, nous nous disions que c'était pas de notre / de leur âge ! Puis nous avons remarqué que la profession d'accompagnant éducatif et social s'y développe, l'animatrice est formée à l'éducation et les idées en font. Nous utilisons des techniques de pédagogie Freinet et du « Montessori ». Nous nous inspirons de la fonction club que nous vivons dans le « comité petit village » qui « *permet de discuter, de poser des questions les uns aux autres et d'aplanir quelques fois les conflits, parce que les collectivités quand même ce n'est pas rare qu'il y ait beaucoup d'accrochages. C'est une manière de pouvoir se parler et éteindre les incendies avant qu'ils soient allumés* ». Il permet d'articuler nos désirs, soutenir nos initiatives. Nous nous y efforçons de déconstruire les représentations. Nous nous y enrichissons de l'histoire de chacun. Nous tentons de nous donner les moyens et le loisir de nous informer correctement sur ce qui nous concerne ou intéresse.

Un sujet qui l'illustre : la bibliothèque ! Quand on a commencé à officialiser notre « club », elle était un motif à combler, les étagères étaient presque vides, à rassembler, les livres éparpillés comme les envies, colères et joies, à se rassembler. La bibliothèque favorise le partage : un livre qui s'y trouve parce qu'une ancienne étudiante s'est dit que ça pourrait intéresser quelqu'un, une résidente le trouve puis le passe à une infirmière. C'est aussi des ouvertures culturelles qui ne se rejoignent pas : elle a vu s'échouer l'envie de parler de « guerre et paix », face à un auditoire ne se sentant pas de s'ouvrir à cette œuvre. Elle cherche à monter une petite équipe qui en prendra soin en apaisement de l'angoisse d'effondrement des initiatives.

Nous voulons en parler en hommage à Mlle D, qui était la bibliothécaire, qui nous a quittés sans préavis. Elle prenait part au comité que sur invitation engageante, souvent elle jouissait de sa liberté, se consacrait à ses activités sans prendre part à l'échange organisé. En tant que bibliothécaire, elle triait les livres, tamponnait, découpait des recettes, lisait surtout.

Un après-midi, une participante du comité a surpris 2 professionnels : 1 mettant à la poubelle des livres, l'autre se voulant rassurant « les bons on les mettra dans une boîte à livres ». La participante a interrogé l'absence de la bibliothécaire, a été déconcertée par les réponses : « parce qu'elle pourrait le faire ? ; N'importe quoi elle est pas capable, puis elle doit dormir là ; on les utilise pas nous mais ça traîne ; ça nous gêne pas nous mais c'est dans des cartons quand même ». Elle avait elle-même dit « ça se trouve je

préfèrerais qu'on les brûle si le comité l'avait décidé ! ». Dans le doute, la participante s'est rapprochée de la bibliothécaire, pour l'informer et l'inviter à inspecter les travaux une fois son goûter fini (elle ne dormait pas!). Mlle D s'est alors levée, engagée, énonçant » je vais aller inspecter les travaux en cours ! », elle qui pourtant dissociait parfois ses jambes de sa capacité à se lever.

Un résident la semaine d'avant avait énoncé l'idée de vendre des livres à la brocante pour que nous financions des sorties. Il voulait aller à la savonnerie pour que d'autres que lui découvrent comment ça se fabrique et quelqu'un avait dit « non ça coute trop cher ». Une résidente avait énoncé qu'il fallait recruter à la bibliothèque parce que « une personne engagée ça ne suffit pas, il faut des petites équipes qui tournent ». La bibliothécaire avait déjà été invitée à ce comité pour voir tout ça. La participante en a parlé, elle voulait l'avis du comité sur sa réaction et surtout savoir quoi faire par rapport aux livres qui débordent, par rapport à la bibliothèque et au travail de la bibliothécaire ! Les deux professionnels, eux, qui triaient, n'étaient pas là, ils ont écho un peu du comité, mais n'y sont pas.

Nous ne savons pas où nous en serons de cette histoire en nov., nous aimerions la raconter, ponctuée de ce qu'elle illustre d'éducatif. Elle met en lumière nos opportunités fragiles d'engagement pour le collectif et d'apprentissage dans le collectif. Elle met en avant une tentative de déjouer le risque constant d'usurpation du travail collectif par une minorité active et illustre notre intention de ne pas nous détruire, ne pas détruire ce que l'autre dépose ici et là dans ce lieu où nous vivons ensemble.

Mots-Clés : personnes âgées, fonction club, collectif, destigmatiser, bibliothèque

Institutions et singularités

Christelle Baron

Groupe charentais de Pédagogie institutionnelle – Cognac, France

Monographie sur une année de classe au CE1-CE2 dans une nouvelle école.

Mots-Clés : Instituer, Désinstituer, Réinstituer

Institutionnalisation d'une analyse de pratique professionnelle par la monographie dans le champ de l'orientation

Anne-Virginie Brotons

Association Coopérer pour L'Autre.Lycée – Tours, France

Ce récit propose de rendre compte d'une expérience de monographie dans le champ de la psychologie de l'orientation.

L'autrice a proposé à un groupe de psychologues de l'Éducation nationale d'utiliser l'écriture monographique pour analyser les situations professionnelles rencontrées dans le cadre de leur fonction en établissement scolaire ou en centre d'information et d'orientation. Les séances, au nombre de huit, se sont déroulées sur une année au sein d'un groupe fermé. Chaque séance se déroule selon des modalités inspirées des pratiques institutionnelles dans l'objectif de produire des *monographies d'orientation*.

Ce récit rend compte des séances et des effets subjectivité de cette approche inédite. L'autrice analyse sa propre pratique d'institutionnalisation en qualité de cherchante dans cette expérimentation.

Mots-Clés : Monographie, orientation, institutionnalisation

Une correspondance en BTS

Laurent Coste

Association Coopérer pour l'Autre. Lycée (COLALY) – Tours, France

Au cours de l'année 2023-2024 deux groupes d'étudiants de BTS 2^e année, de profils différents ont entretenu une correspondance autour des deux thèmes de leur programme de CGE : le voyage (intitulé du thème : L'invitation au voyage) et Paris (intitulé du thème : Paris ville capitale).

Enseignant dans chacun de ses groupes, mon rôle était de piloter cette correspondance et d'en observer les effets sur les étudiants. La diversité de ces deux groupes a été un élément déterminant à l'élaboration de cette correspondance. Le premier groupe était constitué d'étudiants en BTS en lycée en formation scolaire à temps plein dans une filière industrielle ; le second groupe était constitué d'étudiants en BTS dans une école privée en formation en alternance dans une filière commerciale. De plus les étudiants du premier groupe étaient toujours majoritairement originaires de la métropole quand tous les étudiants du second groupe étaient tous originaires d'Afrique subsaharienne.

Les profils des deux groupes en lien avec les thèmes du programme ont fourni un contexte propice à une correspondance riche.

Le récit d'expérience sera l'occasion de rapporter la démarche de cette situation pédagogique et de ces effets sur les étudiants et les groupes classes.

Mots-Clés : BTS, correspondance, enseignement supérieur

L’inservitude, une tentative pour faire institution autrement

Sandrine Deloche

GHU Paris –France

Récit d’expérience de la lutte d’un CMPP parisien, pied à pied avec une administration qui écrase ce qui fonctionne. Nous souhaitons témoigner et transmettre nos gestes d’inservitude et ce qui fait appui et alerte pour initier d’autres initiatives sur le terrain des luttes actuelles. L’amitié de travail, la cohérence institutionnelle et l’usage de la parole sont des appuis essentiels.

Mots-Clés : inservitude, novlangue, constellation

D'un dialogue entre différents lieux de transmission de la psychothérapie institutionnelle

Pierre-Johan Laffitte

LIAGe (Laboratoire interculturelités, apprentissages, marges, expériences) – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – France

Parmi les lieux de transmission de la psychothérapie institutionnelle, la forme du Diplôme universitaire a donné lieu à plusieurs DU, depuis celui de Lille fondé par Pierre Delion. On tient à en présenter deux d'entre eux, et leur intégration dans un écosystème à la fois clinique, praxique et humain : « Psychothérapie institutionnelle et psychiatrie de secteur » (Paris Cité) et « Animation d'atelier à sensibilité art-thérapeutique » (Paris 8/Art&Motion).

Ces deux DU ont pour points communs : la boîte à outils de la psychothérapie institutionnelle

; un impératif : ne pas céder sur son désir, ne pas éviter son angoisse ; subvertir son régime d'établissement propre, à savoir le discours universitaire.

La proposition est que plusieurs personnes présentent de façon dialoguée ces différentes aires de partage et de transmission (à titre indicatif : Frank Drogoul, Benjamin Penet, Laure Fouard, Nathalie Péro, Florence Fabre, Dimitri Nicolle, Agathe Boulanger, Carine Michalier, Linda de Zitter).

Le DU « Psychothérapie institutionnelle et psychiatrie de secteur », a été cofondé à Paris 7 en 2006, entre autres par Frank Drogoul. Fonctionnant sur 2 ans, ce DU est fondé sur trois plans : analyse institutionnelle (accueil clinique du quotidien des participantes), intervention d'équipes, fonctionnement coopératif à partir des outils de pédagogie institutionnelle (conseil, Quoi de neuf/bilan météo, métiers, journal). À ce dispositif se rattache un séminaire d'anthropopsychiatrie, avec l'équipe du centre de Paris (Adamant, centre Averroès) et des séminaires de lectures. Est également intégrée une approche à partir de la sémiotique peircienne. Ce lieu se veut un « tenant-lieu de fonction d'analyse institutionnelle », où est accueilli le vécu professionnel des praticiennes, les souffrances souvent liées à l'absence de lieux d'analyse institutionnelle digne de ce nom.

Tuillant les générations, ce DU tente de se situer dans l'éthique et la dynamique groupale, inconsciente et concrète de la clinique. Il tente, surtout, de subvertir l'établissement universitaire et le statut d'un « savoir général » : il ne s'y professe pas la psychothérapie (ou la pédagogie) institutionnelle(s), il y est plutôt tenté d'en être à la hauteur dans

l'accueil des subjectivités, des problématiques actuelles des métiers du soin en grande tension et violence, et dans la mise à l'épreuve des concepts et outils dans la qualité de cet accueil et d'analyse. Ainsi, ce lieu entend fonctionner lui-même comme une *praxis* (Imbert), lui-même lié aux autres praxis dont sont porteurs les différentes praticiennes (enseignants/enseigné étant une différence aussi peu préservée que le statut soignant/soigné). Dans cette praxis, pouvoirs et responsabilités sont *partagés* (au travers du conseil coopératif) et ce, jusque dans la validation finale.

Enfin, ce lieu tente de dégager son propre savoir : théorisation immanente et collective, sans pour autant céder sur l'irréductible singularité de chaque sujet qui l'énonce, et sur la contingence de la vie (groupale, sociale, professionnelle, psychique) que notre groupe accueille et qui le travaille – le tout se déposant dans notre histoire, écrits, enregistrements. *Ici, naît une culture* (René Laffitte).

Naissent de ce lieu des « textes libres à l'université » : pas des mémoires, mais des écritures au singulier, à la valeur étrangère à toute évaluation, mais dont la validité est assumée dans le partage.

Écho à cette culture, plusieurs expériences collectives récentes (Journées *À Contrepied* de Ville-Évrard, groupes de lecture des voix et plumes féminines de la psychothérapie institutionnelle, etc.) ont eu ce DU comme premier lieu de rencontre, et d'émergence. C'est également cet ensemble de productions que nous désirons mettre en dialogue.

NB. La présentation de ce DU se fera en dialogue avec le DU « AASAT », qui fait l'objet d'une autre présentation.

Mots-Clés : Diplôme universitaire, psychothérapie institutionnelle, pédagogie institutionnelle à l'université, écriture, coopération

L'art-thérapie institutionnelle : quand la psychothérapie institutionnelle greffe de l'ouvert sur l'art-thérapie

Pierre-Johan Laffitte

LIAGÉ (Laboratoire interculturelités, apprentissages, marges, expériences) – Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis – France

NB. Cette présentation est à relier à celle concernant le Diplôme universitaire « Psychothérapie institutionnelle et psychiatrie de secteur ».

Depuis deux ans le DU « Animation d'ateliers à sensibilité art-thérapeutique » est codirigé par Paris 8 et l'association Art&Motion, fondée par Florence Fabre, regroupant à Elne (Pyrénées orientales) le lieu d'accueil de jour L'Accueille et le centre de formation La Tuché. Ce DU propose une initiation à ce qu'il est légitime d'appeler *l'art-thérapie institutionnelle*. Cette démarche thérapeutique et pédagogique est proche en particulier de Michel Balat, Pierre Delion et Michel Lecarpentier (membres du conseil scientifique de La Tuché). Ce lieu propose de lier ensemble art-thérapie, psychothérapie institutionnelle (intégrant la dimension de la dialectique pulsionnelle de Szondi et Schotte), la clinique du trauma et la sémiotique peircienne. Ce lieu intègre également la médiation thérapeutique dans l'accompagnement de traumatismes psycho-sociaux, et s'ouvre aux pratiques artistiques de créatrices contemporaines. Ce DU est un lieu singulier, et a priori unique dans le champ de l'art-thérapie, où il introduit la psychothérapie institutionnelle : le passage sine qua non à travers l'épreuve d'un triple matérialisme (du corps, du lieu et du fantasme) ; le dépassement de la seule médiation technique autour d'un langage artistique particulier, pour le réintégrer dans la dynamique institutionnelle et groupale de la fonction thérapeutique ; enfin, une articulation entre ces trois champs qui mobilisent, des théories du langage apparemment différentes, mais qui cependant sont reprises et articulées par l'abord sémiotique. À ce titre, il s'agit du seul lieu de formation thérapeutique où se transmette l'enseignement sémiotique et clinique de Michel Balat, dont Florence Fabre est la continuatrice, dont l'apport a été l'un des derniers seuils fondamentaux pour les cliniques de la psychothérapie institutionnelle et du trauma crânien et de l'éveil de coma.

Ce parcours d'1 an (voire 1,5 an) propose une traversée en corps et en désir (et angoisse...) de différentes situations de production et d'ateliers, à travers différents médias artistiques, mais également à travers des problématiques institutionnelles (en particulier liées aux moments d'accueil de jour). Ce travail nécessite un lâcher-prise dans le mouvement permanent de dé-figement et d'abandon de « l'œuvre », mais devant déboucher sur une fonction d'inscription multiforme (journal, écriture partageable et artistisation de ce

partage) : Ce lieu construit ainsi une invention, devenant inventaire (bibliothèque du lieu) de formes d'analyses et de langages toujours singulières, partageables, transmissibles. Chaque singularité dans son passage et son inscription devient « présence d'arrière-fond », participant de la fonction d'accueil pour les subjectivités arrivantes. Ainsi se construit la culture d'un milieu, lui-même constellation de lieux des plus divers sur le registre du sensible, de l'esthétique, voire de l'écologique : c'est au cœur de ce lieu thérapeutique, et de son éthique, que se pense le processus de formation par Florence Fabre, fondatrice du lieu de soins et de formation, directrice pédagogique de La Tuché.

Ce lieu, comme le DU « PIPS », n'existe qu'au sein d'un écosystème plus vaste. D'abord, dans l'aire culturelle « PI ». D'autres DU existent (Marseille) ; le réseau des praticiennes et de leurs lieux de soin, de travail social, culturel ou éducatif ; les groupes de pédagogie institutionnelle (Champ-PI, Coopérer pour l'Autre.Lycée, chamPIgnon Pajol, le centre occitan Aprene) ; des « repères » théoriques (Oury, Delion, Balat, Roulot, Schotte, etc.). Ensuite, il y a d'autres lieux universitaires (la Coopérative d'écriture de Paris 8 ; séminaires doctoraux et masterants eux-mêmes organisés de façon coopérative ; etc.).

Mots-Clés : art, thérapie institutionnelle, sémiotique peircienne, psychothérapie institutionnelle, clinique du trauma, formation continue

Je critique la loi des chefs d'équipe

Annick Marteau

Groupe charentais de Pédagogie institutionnelle – Cognac, France

« La subjectivité ne cesse de faire irruption et de déranger la vie des institutions. Elle ne cesse de nous témoigner que nous ne sommes ni des machines, ni des bêtes et que nul ne peut nous condamner à n'être que des fonctions. Plus que par la vertu de beaux "projets", le climat des établissements et des institutions est fonction de la qualité humaine et de la parole de ceux qui donnent le ton. Mais ceci ne s'inscrit pas dans les bilans et ne peut être programmé. »

Charlotte Herfray, *Les figures d'autorité*, p. 46

Réflexion sur le pouvoir d'élèves de C3

Extrait :

Conseil de début février

Dans le cahier du conseil : « Je critique la loi des chefs d'équipe. Claire »

La présidente, Lucie, hésite et cherche des avis : doit-on renvoyer cette critique à la réunion des chefs d'équipe ou peut-on en discuter en conseil ?

Claire argumente pour que sa critique soit retenue : « c'est *la loi* des chefs d'équipe que je critique ».

Les chefs d'équipe ne sont pas pris à partie individuellement en conseil : il y a pour cela la boîte « remarques sur les équipes » dépouillée en réunion de chefs d'équipe une fois par semaine. Après avoir rappelé cette règle de fonctionnement, je donne mon feu vert : le système des équipes est un moyen que nous nous donnons, dans notre classe, pour mieux vivre et travailler ensemble. Nous pouvons en parler en conseil, cela nous concerne tous.

La présidente : « qui veut la parole ? »

Mots-Clés : Institution ; Équipes ; Pouvoir

La pédagogie institutionnelle comme culture d'école : *Les semailles*, la PI à l'école de Javrezac

Anouk Ribas

Université de Cergy Pontoise – France

Ce documentaire est une immersion dans l'école élémentaire publique Jean Rostand de Javrezac, près de Cognac, qui a œuvré pendant près de 40 ans en adoptant les techniques Freinet et la Pédagogie institutionnelle. À travers des images d'archives recueillies lors de sa fermeture en 2016, il nous fait découvrir trois classes (GS-CP, CE1-CE2, CM1-CM2) où chaque élève est accueilli dans son désir d'apprendre. Les enfants y construisent leurs savoirs avec et par les autres, dans un environnement où la coopération et la participation sont essentielles. Le film met en lumière des pratiques institutionnelles telles que les conseils de régulation, les réunions de chefs d'équipe, le marché, la monnaie illustrant une pédagogie centrée sur la co-construction des apprentissages et les échanges entre pairs. Il donne également la parole aux anciens élèves et à leur famille qui témoignent en miroir d'une pratique élaborée de co-éducation.

Les regards croisés de visiteurs de l'école comme M. Lecarpentier de la clinique de psychothérapie institutionnelle de La Borde, R. Bénévent philosophe de l'éducation et M. Marteau, praticien PI et ancien conseiller pédagogique à Cognac viennent souligner depuis leur champ de compétences respectif la richesse de cette expérience éducative.

La projection sera suivie d'échanges avec Christelle Baron et Annick Marteau, les enseignantes de l'école.

Un matériel de projection sera nécessaire.

Mots-Clés : pratiques pédagogiques, institutions, co-éducation, école de Javrezac

*Intervenant

Sofia

Francine Pujol

Association Champ PI – France

Ma proposition de communication est une monographie. Elle relate l'histoire de Sofia, une petite fille que j'ai accueillie dans ma classe pendant deux ans. Elle met en relief l'accueil et l'accompagnement de Sofia mais également celui de sa famille. Aider et soutenir son entourage pour lui permettre de franchir des étapes de grandissement. Je suis alors en poste dans un IME, plus particulièrement dans une Unité d'Enseignement Externalisée ouverte depuis deux ans. Il s'agit d'une classe qui accueille des enfants de l'IME mais hors les murs, dans des locaux proches des écoles publiques du village, afin de favoriser des échanges avec les enfants qui y sont scolarisés.

Tous les matins, j'y accueille, avec deux éducatrices, un groupe de six enfants et les après-midi, un autre groupe de cinq jeunes avec une éducatrice.

Depuis 2019, Sofia est suivie par le SESSAD dépendant de l'IME et elle est scolarisée cinq demi-journées dans une classe de MS/GS dans son village. Cet accueil commence à montrer ses limites et, après discussion avec le SESSAD, nous proposons aux parents de Sofia deux matinées dans ma classe.

Cette première année, Sofia est donc scolarisée dans ma classe les lundis et mardis matin. Elle est accompagnée en voiture par sa maman qui vient la rechercher à midi. Sofia a sept ans. Elle est la dernière d'une fratrie de 6 filles dont l'aînée est mariée et habite à Montpellier. On lui a diagnostiqué une déficience intellectuelle et un retard psychomoteur en rapport avec une microcéphalie. Elle est porteuse de la maladie du cri du chat ¹. Sa petite enfance difficile a suscité de l'inquiétude dans sa famille. Pour autant, cette petite fille est dans la communication. Non verbale, elle cherche à se faire comprendre à sa manière. Elle utilise quelques signes appris avec son orthophoniste, mais aussi son corps, des gestes, des intonations. Elle a vraiment à cœur d'entrer en relation et de se faire comprendre.

Elle a aussi un sacré caractère et quand elle ne veut pas, il est très difficile de lui faire changer d'avis. Elle s'oppose, vient chercher le contact physique, se colle à l'adulte, crie, crache, elle peut être très résolue dans sa détermination. Je me rends vite compte qu'elle a du mal à entendre le « non ». Sa difficulté à gérer la frustration peut entraîner agrippements et gestes brutaux. J'ai l'impression qu'à la maison, elle est très entourée et très aidée, peut-être un peu trop...

Sofia est très expressive dans ses émotions positives ou négatives. Elle rit fort et si elle est contente, elle peut se précipiter sur l'enfant ou l'adulte pour lui faire un câlin puissant, intrusif, bref, pas vraiment adapté.

Petit à petit, elle semble trouver sa place dans la classe. Elle adopte de plus en plus une posture d'élève. Elle est concentrée sur les activités qu'on lui propose et tient à aller jusqu'au bout. Je réalise qu'à l'UEE², même si Sofia fait des crises d'opposition qui peuvent durer et se répéter, elle semble trouver petit à petit, une place qui lui convient mieux. Au vu de ses progrès, j'ai à cœur de pouvoir l'accueillir quatre matinées l'an prochain. Un gros travail m'attend avec la direction.

¹ Il s'agit d'une maladie rare, touchant un nouveau-né sur 50 000 environ. Cette anomalie chromosomique entraîne souvent mais pas toujours, outre le ton aigu de la voix, une microcéphalie, un petit menton, un strabisme divergent, un retard mental souvent sévère, un retard souvent important de langage, et assez souvent des troubles du comportement.

² Unité d'Enseignement Externalisée

Mots-Clés : UEE, accueil, accompagnement, limites

Une nouvelle institution dans un groupe de PI : le Chantier

Anne-Laure Fourmont, Marie Jung, Adam Khada,
Irène Munch, Stefania Norato

Groupe de Pédagogie Institutionnelle Paris-Créteil (GPIPC) –France

Le GPIPC, groupe de Pédagogie institutionnelle Paris-Créteil, propose de présenter une des modalités de travail du groupe : *le Chantier*.

Il s'agit à la fois de donner à voir le processus d'institutionnalisation du Chantier ainsi que les modalités de travail (travail monographique, séminaire, production) ainsi que le produit de sa réflexion : le Plan de travail, une institution de nos classes ou groupes.

En effet, le groupe dans le cadre de sa réflexion sur « PI et apprentissages » s'est interrogé sur le Plan de travail comme institution de la PI.

Mots-Clés : Institution, processus, plan de travail, apprentissages

Un Plan-Journal en CPGE, des effets de bord

Romuald Esman

Lycée Charlemagne – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et
de la Recherche – France

Le Plan-Journal des Efforts et du Progrès (PJEP) est un outil inspiré du Plan de Travail de la Pédagogie Institutionnelle, destiné aux élèves de Classe Préparatoire aux Grandes Écoles, dont la fonction patente est de permettre un apprentissage réflexif de l'usage du temps, dans le cadre très contraint lié à la préparation des concours.

Dans un premier article « Un Plan de Travail en classe préparatoire aux grandes écoles », publié en 2025 dans le numéro 11 de la Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence, j'expliquais à quel besoin explicite cet outil de production pouvait correspondre, et dans quelle mesure, il était éventuellement susceptible d'apporter une réponse concrète à ce besoin.

Ma proposition de contribution pour le colloque du 7/8 novembre 2025 vise à tenter de dégager, au-delà du *manifeste*, les effets de bord *latents* que peut provoquer cet outil, lequel place le professeur qui le lit en position de Sujet-Supposé-Savoir.

Il s'agit donc de m'interroger sur la dynamique transféro-contre-transférentielle à l'œuvre dans les mécanismes d'*écriture adressée* au lecteur du PJEP, et en quoi cette dynamique est le reflet de processus d'institutionnalisation-désinstitutionnalisation. La question du *genre* et de ses effets individuels et groupaux sera certainement convoquée à cette occasion.

Un premier texte, court et introductif, a été écrit (fichier déposé sur ce site) et lu lors du 6e stage international « Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur ». Il sera développé, à l'aide du matériel clinique récolté dans les PJEP, et pourrait donc être présenté, sous la forme d'une « communication » (ou si le format paraît plus adapté, de « récit d'expérience »).

Mots-Clés : Plan de travail, adresse, transfert et contre-transfert, pédagogie institutionnelle

Ateliers

Atelier d'écriture monographique (échanges d'expériences)

Magali Boutrais^{1 2}

¹ Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (UR 7454) – Université de Rouen Normandie – France

² Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Rouen Le Havre (INSPÉ Rouen-Le Havre) – Université de Rouen Normandie – France

Contenu de l'atelier : atelier d'écriture monographique en vue de partager des expériences d'interventions en Pédagogie institutionnelle auprès d'étudiant·es, de jeunes ou auprès d'adultes. À partir de l'écriture d'une pratique, les participant·es seront invités à échanger, oralement et par écrit, sur les monographies rédigées, puis reprises par leurs auteur·es. La production, pour le colloque, consistera en une oralisation du résumé des récits élaborés (à ajuster en fonction du nombre de participant·es). La publication des monographies, dans une revue de PI (par exemple *Échos PI*) sera proposée aux participant·es qui le souhaitent, à l'issue du colloque.

Durée souhaitée : 3 fois 1h30 (si possible)

Modalités de présentation de la production : exposé oral d'environ 20 minutes, suivi d'échanges éventuels (10 minutes)

Nombre de participants : 3 à 9

Responsable de l'atelier : Magali Boutrais (Maîtresse de conférences, Université de Rouen Normandie, CIRNEF)

Expérience du même ordre : J'ai participé à des ateliers d'écriture monographique animés par Arnaud Dubois et Patrick Geffard. J'ai participé aux 6 stages « Pratiquer la PI dans l'enseignement supérieur », en tant que stagiaire, puis en tant qu'apprentie-responsable, et cette année en tant que responsable et directrice (avril 2025). J'ai animé des ateliers PI de partage d'expériences lors de ces stages. J'anime des ateliers d'écriture monographique dans mes enseignements (master MEEF Pratiques et ingénierie de la formation, à l'INSPÉ d'Amiens et maintenant à Rouen et auprès de doctorants) pour permettre d'analyser les pratiques.

Public auquel s'adresse l'atelier : des professionnels intervenants auprès d'étudiants, de jeunes adultes ou adultes en formation, tous secteurs (médical, social, éducation, enseignement, animation...).

Mots-Clés : écriture monographique, pédagogie institutionnelle

Les pratiques institutionnelles dans des groupes d'adultes, en dehors de l'école et de l'hôpital

Sarah-Neïma Djerbi

Responsable de structure associative, domaine du médico-social – France

L'association *La Petite Maison* œuvre au soutien du lien social et familial, en Dordogne. Depuis sa création en 2019, ses membres s'appuient sur les apports de la pédagogie institutionnelle et de la thérapie institutionnelle, pour structurer le travail en équipe. Conseils, responsabilités tournantes, espace de régulation des conflits... comment mettre en place et faire vivre ces institutions dans un groupe d'adultes en dehors de l'hôpital ou de l'école ? Quels bénéfices pour l'équipe associative de travailler en « institutionnel » ? Et pour les participants aux activités ? Comment initier et faire fleurir ces démarches dans un groupe où peu de personnes les connaissent ou en ont une expérience ? L'envie est grande à la Petite Maison, de rencontrer d'autres personnes, d'autres groupes, qui se posent ces questions et qui cherchent par leurs expériences diverses des pistes de réponses. Nous proposons pour ce colloque, un atelier de partage d'expérience, ouvert à toutes personnes ou groupe de personnes qui s'intéressent ou qui font l'expérience de la mise en place de pratiques institutionnelles en dehors de l'école ou de l'hôpital. L'équipe de la Petite Maison pourra, par exemple, lancer l'atelier en présentant son travail, ses avancées, ses difficultés. Et ouvrir la discussion à d'autres acteurs qui expérimentent ou qui s'intéressent à ces questions.

Mots-Clés : médico-social ; pratiques institutionnelles ; pratiques de l'institutionnel ; espace de vie sociale ; association ; associatif

*Intervenant

Atelier Psycho-conte

Karine Mazel

Conteuse, psychologue d'option psychanalytique – France

Durée souhaitée pour l'atelier : 1 heure

Contenu de l'atelier : Libre association autour de contes de tradition orale **Modalités de présentation de la production :** Narration orale + exposé **Nombre de participant·es :** minimum : 3 maximum : 8

Responsable de l'atelier : Karine Mazel, conteuse, psychologue d'option psychanalytique. Plus de poste en institution depuis Mai 2025.

Expérience antérieure du même ordre

CMPI de Conflans Ste Honorine Consultation 15/21 ans de l'hôpital de Poissy Intra adultes de l'hôpital de Poissy

L'Astrolabe (unité fermée pour adolescent·es), hôpital de Colombes

Et trente années d'ateliers en tant que conteuse professionnelle en milieu scolaire

Déroulement de l'atelier

Après une brève présentation des enjeux et de la particularité de mon approche (voir présentation dans ma proposition de témoignage) et du dispositif, je proposerai successivement à 2 ou 3 participants de choisir un conte au hasard dans mon jeu de cartes-contes. Après avoir raconté le conte j'inviterai le/la participant·e à se livrer à la libre association, voire à imaginer d'autres développements narratifs. Il s'agit d'engager une discussion dans laquelle le patient relie des aspects de sa vie réelle et fantasmatique à des situations et personnages du conte.

Objectifs cliniques

- Créer des conditions favorables pour que le sujet fasse l'expérience d'un « état poétique » dans le but de remettre l'imagination en mouvement
- Proposer une expérience d'écoute qui relie le corps, la sensibilité, la pensée et la parole.
- Tiercéiser la relation
- Permettre au patient de projeter sur le conte ses affects, fantasmes et relations Modifier l'ambiance d'une consultation
- S'appuyer sur l'effet d'étonnement dû au hasard

Mots-Clés : Conte, hasard, Association libre, Imagination

« Se faire le négatif de » dans la relation thérapeutique et pédagogique

Déborah Leroux

Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis ; Université Lumière - Lyon II (LIAgE, CRPPC) – France

En séance individuelle de photo-thérapie, le patient est amené à prendre des photos. Quand l'accès à la langue est bloqué, l'accès à un langage qui mobilise le corps, peut rester encore accessible. La prise de vue analytique sort d'une perception utilitariste de la vie quotidienne, se détache d'une intentionnalité égocentrée pour plonger dans une sorte d'« attention flottante », comme en cure psychanalytique classique, sans intention autre que de regarder le monde tel qu'il est. Le patient se place dans une position de réceptivité, telle qu'elle est envisagée dans la philosophie chinoise du *wu wei*, afin d'accéder à une expérience d'épiphanie esthétique (dimension de « pur sentir » chez E. Strauss, dimension de « pathique » chez H. Maldiney, notion de « priméité » en sémiotique peircienne), en deçà de tout rapport de maîtrise sujet/objet.

Le lâcher-prise photographique devient alors une sorte d'oubli de soi qui permet au corps de parler là où le langage verbal est bloqué. Le sujet photographiant fusionne avec l'objet photographié. Il n'y a plus de dialectique sujet/objet : chacun des deux laissant une partie de sa subjectivité au profit d'un troisième tiers – la photo – créé par l'intersubjectivité des deux.

À partir de ces expériences cliniques en photo-thérapie, nous avons pu dégager une nouvelle épistémologie du *lien*, qu'il soit clinique ou pédagogique : le positionnement clinique du thérapeute avec son patient, le positionnement pédagogique de l'enseignant avec son élève seraient envisagés un peu comme le reflet de l'expérience sensible de coprésence du patient avec son monde à photographier.

Ainsi, la situation clinique ou pédagogique ne se définirait plus comme un acte de réparation et de réadaptation utilitariste mais comme une posture d'accompagnement et de coprésence. Soigner deviendrait un *prendre soin*. Éduquer deviendrait *élever* et même *relever*. Le soin psychique, à la différence du traitement, consisterait à arriver à une connaissance du patient, dans le sens d'une *naissance avec* lui à sa souffrance et ce, par le biais d'une position réceptive d'accordage esthétique à ce qu'il est, et en deçà de toute maîtrise.

Il faudrait, que nous, accompagnants, puissions faire corps avec l'infra-verbal du patient ou de l'élève (contre-transferts et transfert didactique), accueillir en nous une partie de sa torsion psychique ou de sa singularité, sans déborder ni nous casser, sans juger ni vouloir intentionnellement réparer. Tout comme le négatif d'un film photographique se laisse traverser par la lumière pour permettre l'émergence de la photo positive finale, le clinicien et le pédagogue devraient se faire négatifs, c'est-à-dire, se laisser traverser par la singularité de celui qu'il accompagne, afin qu'il puisse émerger en tant que sujet.

Cette posture implique de changer de focale, comme en photographie : de reconnaître l'opacité, d'accueillir sa singularité, afin d'« être au plus proche du lointain de l'autre ». C'est dans l'acceptation réelle de ce qu'il est, que l'accompagné peut, paradoxalement, envisager un changement. Il passe d'une position de « pris en charge » à une position active de sujet désirant, co-responsable de sa propre connaissance qu'elle soit psychique ou pédagogique.

L'accueil de l'autre consisterait donc à laisser de côté son statut, à s'ouvrir à une disponibilité réelle à l'autre, et à une ouverture à ce qui pourrait potentiellement se créer et naître de cette rencontre.

À partir de Winnicott, le soin psychique n'est plus une thérapie du dit dogmatique basé sur la bonne interprétation de l'analyste qui le prend en charge, mais bien une thérapie du Dire, au sens lévinassien du terme, un dire qui est plus du domaine de la présence, du sensitif, du subliminal. C'est l'espoir que, d'une rencontre autour du Dire, pourra naître quelque chose apte à relancer et fructifier l'individu.

BIBLIOGRAPHIE

Laffitte, P. J. (2021). *Le Langage en deçà des mots. Rencontre à l'aube du langage entre sémiotique peircienne et psychothérapie institutionnelle*. Éditions d'Une, « La boîte à outils ».

Laplandine, F. NON- négation, négatif, négativité : Entre Chine, Japon et Europe. De l'incidence éditeur.

Maldiney, H. (2012). *Regard Parole Espace*. Les Éditions du Cerf.

Oury, J., Faugeras P. (2012) *Préalable à toute clinique des psychoses*. Érès.

Mots-Clés : Psychothérapie institutionnelle – pédagogie institutionnelle – phénoménologie psychiatrique – Art, thérapie – Sémiotique du corps

Atelier Collage : à la croisée de la Pédagogie et de la Psychothérapie institutionnelles

Frédéric Canac¹, Noelle Bernat Canac²

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – France

² Société française de psychopathologie de l'expression et d'art-thérapie – Sans laboratoire – Paris, France

En écho à l'affiche du colloque et à la pratique conjointe d'une art-thérapeute en club thérapeutique et d'un instituteur en école élémentaire, se dessine un espace d'expérimentation partagé : l'atelier collage. Il s'agit de croiser deux champs – la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles – pour construire un espace commun, un cadre de travail ouvert, qui permette à chacun·e de s'inscrire dans une dynamique collective de création / production.

Le choix du collage comme technique de médiation n'est pas anodin. Il consiste à composer une image par l'assemblage d'éléments hétérogènes, empruntés à des supports variés, souvent préexistants. Cet assemblage libre produit un espace nouveau, qui n'était pas donné d'avance, et qui garde trace des tensions, des écarts, des superpositions qui le constituent.

Le collage engage une manière de penser l'image autrement, en rupture avec la représentation unifiée. Il introduit un jeu entre les éléments, une tension entre le déjà-là et le recomposé. Max Ernst disait du collage qu'il naît de la rencontre entre des réalités différentes « sur un plan qui n'y semble pas approprié – et l'étincelle de poésie qui surgit du rapprochement de ces réalités ».

Dans ce cadre, le collage devient un dispositif à fonction expressive, relationnelle et symbolique. Il engage à la fois un travail matériel – manipulation concrète et organisation des formes et des supports – et un travail psychique.

L'atelier collage, tel qu'il est proposé ici, vise à favoriser le jeu du sujet dans le groupe et avec le groupe. Il s'agit d'un jeu, qui engage le « je », la parole, le geste, dans une co-présence à l'autre. L'espace de l'atelier devient un lieu d'adresse, de circulation, d'émergence.

Il oscille entre lieu institué, avec ses repères, ses temps structurés, et lieu instituant, ouvert à ce qui advient, à l'imprévu, à la transformation par les participant-es eux/elles-

mêmes. C'est dans cette tension que peut se construire un espace vivant, toujours en mouvement, capable d'accueillir les subjectivités. Ce n'est pas seulement la production qui importe, mais ce qui s'y joue pour chacun·e et pour le collectif

Organisation : Groupe de 15 participant·es maximum – durée 2h30 (idéalement le matin) :– 10 min : Accueil– 30 min : cueillette (images, matériaux, mots)– 45 min : création libre– 30 min : confection d'une trace pour l'exposition du colloque– 35 min : parole collective autour de la question : « Qu'est-ce que je fous là ? » pour interroger ce qui s'est vécu, produit ou déplacé.

Espace ouvert pour exposition de la création/production

Matériel demandé à l'organisation : des feuilles A3 – un espace avec tables/chaises pour accueillir 15 personnes – Espace ouvert pour exposition de la création/production/table

Matériel demandé aux participant·es : un kit ciseau /colle

Mots-Clés : collage, dispositif, club thérapeutique, pédagogie, institutionnalisation

Atelier : Du texte libre au journal scolaire dans une classe coopérative institutionnelle

Thierry Vial^{1 2 3}, Cécile Brunier^{2 3}, Corinne Capron³

¹ Ministère de l'Éducation nationale (Psychologue EDA) – France

² AVPI-FO (Association Vers la Pédagogie institutionnelle – Fernand Oury) – Chercheur indépendant – France

³ ChamPIgnon de Paris (Groupe PI de Paris) – Praticien chercheur indépendant – France

Disponibilité des 3 responsables uniquement le samedi.

Public : enseignants du premier degré Durée : 60 mn

Responsables du ChamPIgnon de Paris : Cécile Brunier - Corinne Capron - Thierry Vial

Déroulement :

À partir des journaux scolaires de nos 3 classes, nous proposerons de participer à un choix de texte, comme dans nos classes.

Nous répondrons aux questions techniques pour la mise en place du texte libre jusqu'à la réalisation d'un journal scolaire.

Mots-Clés : Texte libre, journal scolaire, pédagogie institutionnelle

L'agenda, une écriture du quotidien

Thibault Baron-Lepage

École de La Neuville – France

Nous proposons de faire vivre une séance que nous appelons à l'école de La Neuville » l'agenda », qui consiste à écrire quelques phrases à propos d'un événement collectif, mais d'un point de vue singulier. Cet atelier sera aussi l'occasion d'échanger sur ce qui fait le quotidien et sur ce qui fait événement à La Neuville.

Mots-Clés : écriture, quotidien

L'être là de l'enseignant Présence, corps, voix, regard, une démarche clinique de formation

Isabelle Jourdan

Éducation, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation
Agronomique (ENFA), Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – France

« Qu'est-ce que je fous là ? »¹

Cette question de Jean Oury maintes fois posée, inaugurale, fondatrice de notre présence. Le là où je suis, interrogation vertigineuse de l'enseignant, des élèves. Est-ce une affaire d'ambiance ? (Oury, 2003).

Les outils de la psychanalyse peuvent nous éclairer pour répondre à ces questions, réfléchir aux obstacles, aux empêchements que rencontrent les enseignants pour penser leur présence en classe, l'être là avec les élèves, ce travail qui constitue la part invisible de l'enseignement, « la moindre des choses » aurait dit Jean Oury (2008), tous ces petits riens du quotidien de l'enseignant qui sont au fondement même de l'ambiance.

Réfléchir à la question de la présence, c'est s'interroger sur cette part singulière et subjective de notre présence à l'autre car « la relation éducative ne se situe pas seulement au niveau visible de la communication interpersonnelle, elle se déroule aussi au niveau des affects, des fantasmes, donc sur un registre de l'inconscient » (Postic, 1979, p. 213). Comment accéder à la conscience de sa présence ? Présence dont le seul enjeu, avant même la transmission des savoirs, est d'y être, là, rencontrer l'élève et le faire advenir : « Qu'est-ce que je fous là ? »

Dès lors comment penser la formation des enseignants ?

La formation initiale et continue « devrait fournir aux enseignants les conditions favorables à un “travail sur soi” professionnel, qui ne méconnaisse pas les dimensions inconscientes à l'œuvre sur la scène scolaire » nous dit Yelnik (2005).

Je présente ici une démarche clinique de formation dont l'enjeu est de prendre en compte la singularité du sujet et de questionner sa présence face aux élèves à travers ce triptyque, corps voix, regard. À travers de nombreuses saynètes et de mises en scène jouées, l'objectif est de créer des occasions pour que le sujet vive sa corporéité, soit attentif au langage de son corps et puisse se saisir de ce qu'il ressent dans cet espace de relation à l'autre où l'affect est mis en jeu. Car, comme ne cesse de le dire Mireille Cifali, lorsqu'on « travaille

sur du vivant, l'autre nous touche parfois, nous résiste souvent (...) on s'en protège par une armature institutionnelle (...) nous le transformons en un objet manipulable qui ne doit pas nous "embêter" et dont l'agressivité doit être matée » (Cifali, 1994, p. 122).

Ainsi, j'ai pensé et élaboré ces temps de formation « corps et voix » comme étant une formation de l'expérience, de l'éprouvé, une mise en mouvement de soi, corporel et vocal, la formation comme un espace-temps de création : mais pour que la création de chacun y soit à l'œuvre, il nous faut penser la dynamique de groupe comme étant entièrement au service de la formation, soit une mise en synergie de chacun des enseignants participant afin de faire exister et vivre le « groupe-formation » : le un et le collectif, le un avec le collectif. Une « formation sur mesure pour tous » pour paraphraser Aïda Vasquez (Oury, Vasquez, 1967, p.77).

Au travers de l'intitulé de la formation « L'être là de l'enseignant : présence, corps, voix, regard », chacun va y déposer ses attentes, ses désirs, ses appréhensions et donc l'importance d'en faire un espace-temps de travail où la parole circule librement et donc pour moi, cette attention pour accueillir les dires, les regards, les voix, les corps en mouvement de chacun des sujets en présence. Quand je dis « espace-temps de formation », cela signifie que la formation est bornée par le temps et dans l'espace, c'est-à-dire coupée de l'espace d'exercice habituel, la classe. Seuls l'imaginaire, les représentations symboliques vont faire lien.

Comment s'exposer au regard de l'autre sans se sentir en danger ? Bien souvent, les enseignants énoncent que « face à des élèves, c'est plus facile ». Face aux pairs, le jugement n'est pas loin et se découvrir, se mettre à nu, est difficile. Oser lâcher prise pour « s'offrir » à l'autre, dans cet entre-deux d'une mise en scène d'un soi comédien et de son authenticité d'être ; entre-deux dont la frontière est floue ; tout le monde perçoit bien que dans le jeu il y a du je.

¹ Formule de Jean Oury qui illustre un des axiomes de la psychothérapie institutionnelle. Pour exemple : Oury, J. (1986). *Le Collectif*. Scarabée édition, (p. 84).

Mots-Clés : Présence, corps, voix, regard, formation clinique

Concevoir et organiser un stage de Pédagogie Institutionnelle. Un exemple : « Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur »

Magali Boutrais¹, Elisa Colay², Arnaud Dubois³, Romuald Esman⁴
Patrick Geffard⁵, Marion Perrin⁶, Gérald Schlemminger⁷

¹ UR Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF) – Université de Rouen Normandie – France

² Inspé-Université Paris-Est Créteil, docteure associée à l'équipe CIRCEFT-Clepsydre – France

³ UR Éducation Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris Cité – France

⁴ Professeur de chaire supérieure et psychologue clinicien – France

⁵ UR CIRCEFT-Clepsydre – Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis – France

⁶ Doctorante en sciences de l'éducation, USPN-Experice, travailleuse sociale à l'association Le Pli.

⁷ Pädagogische Hochschule Karlsruhe – Allemagne

Durée souhaitée de l'atelier-boutique : 1h30 Contenu de l'atelier-boutique :

Les mutations des profils et du nombre d'étudiant·es nous amènent à mettre en avant la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Nous souhaitons susciter des échanges à partir de notre expérience de stages, avec d'autres participant·es au colloque, quel que soit leur secteur d'activité, sur des dispositifs de transmission de la Pédagogie institutionnelle ou de la Psychothérapie institutionnelle.

Dans cet atelier-boutique, nous présenterons les points suivants :

– La genèse du stage « Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur » : la formation des néo-maîtres de conférences (formation rendue obligatoire par le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation) utilisée comme un levier pour mettre en place une formation « instituante » à l'université. Cette formation est aussi le résultat d'une rencontre entre un contexte (massification de l'enseignement supérieur) et des itinéraires biographiques, notamment de professionnels ayant enseigné dans le primaire ou le secondaire, où certain·es ont pratiqué la pédagogie institutionnelle, et qui travaillent actuellement dans le supérieur.

– Notre expérience de ce stage : une cartographie des stagiaires (provenance géographique et profils divers), des productions réalisées lors des stages qui se sont tenus depuis 2019.

– L’institutionnalisation de ce stage : ateliers, métiers, conseils, ceintures...

– La transmission de la pédagogie institutionnelle, en particulier dans l’enseignement supérieur, reste un défi, car elle implique d’institutionnaliser des dispositifs de transmission issus de nos pratiques professionnelles. Malgré la demande institutionnelle de former les enseignants du Supérieur à la pédagogie, les résistances restent fortes : les cultures disciplinaires et la structuration par départements peuvent constituer des obstacles aux échanges. Créer du lien et du commun ne va pas de soi dans ce contexte.

Nombre de participant·e·s : 4 minimum / 25 maximum

Public : Praticien·nes Pédagogie institutionnelle/Psychothérapie institutionnelle intéressé·es par la transmission de cette approche.

Mots-Clés : pédagogie institutionnelle, enseignement supérieur, stage, formation, transmission

Comment la pédagogie institutionnelle permet aux acteurs de se réappropriier l'évaluation et d'en faire un espace de créativité ?

Esther Atlan¹, Stéphanie Biegler², Julie Pelhate^{3 4 5}

¹ Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) – Université Paris Ouest Nanterre La Défense – France

² École, mutations, apprentissages – Direction de thèse Gilles Monceau – France

³ Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), UPL Université Paris Lumière Paris Nanterre – France

⁴ École, mutations et apprentissages (EMA) – CY Cergy Paris Université – France

⁵ Sociologie de l'Action – Transformations des institutions – Éducation (SATIE) – Université de Genève

– **Durée souhaitée pour l'atelier** : 2x1h30 (le 7 novembre de préférence)

L'atelier que nous proposons vise à mobiliser un petit groupe de 18 personnes afin de réfléchir aux apports de la pédagogie institutionnelle pour penser et repenser les bilans et évaluations des étudiants dans l'enseignement supérieur. Il a comme point de départ nos pratiques de formatrices dans l'enseignement supérieur, s'appuyant sur les travaux de Dubois, Geffard et Schlemminger (2023) qui soulignent que la pédagogie institutionnelle « semble (...) répondre à une partie des défis auxquels ce niveau d'enseignement est aujourd'hui confronté » (p. 7). Depuis plusieurs années nous formons au sein de l'INSEI, des étudiants en formation initiale et des professionnels dans le cadre de la formation continue. La question de l'évaluation des étudiants constitue à la fois une source de tension et de réflexion pour renouveler nos approches et nos pratiques.

Bien que de nombreux travaux de recherche montrent l'intérêt d'une évaluation impliquant l'élève et favorisant l'auto-régulation, soulignant également la nécessité de varier les formes d'évaluation et d'assurer des feed-back réguliers, dans les pratiques l'évaluation reste encore souvent associée à un classement, impliquant peu les étudiants. Pour autant l'évaluation peut permettre de « donner aux apprenants des occasions d'apparaître en tant que sujet dans le cours » (Dubois, Geffard, Schlemminger, 2023, p.108).

Ainsi cette évaluation perd parfois de son sens, notamment lorsqu'elle se retrouve confrontée aux nouvelles technologies, ou encore lorsqu'elle ne fait pas sens pour les étudiants qui n'en comprennent parfois ni l'objet, ni la forme ni le résultat.

Par ailleurs, l'accueil d'étudiants avec des besoins éducatifs variés nous conduit également à repenser nos évaluations, afin qu'elles puissent être accessibles à tous. Les enseignants sont ainsi tiraillés entre les contraintes institutionnelles liées à la délivrance d'un diplôme et l'objet « évaluation » favorisant l'engagement des étudiants dans la construction de leur parcours de formation. Dans ce contexte, nous réinterrogeons nos pratiques concernant l'évaluation, et comment la pédagogie institutionnelle permet la transformation de ces pratiques en favorisant la création de nouveaux espaces d'appropriation du savoir.

En effet, en pensant autrement les conditions et formes d'évaluation, il nous semble ainsi possible de questionner :

- les rapports de symétrie et d'asymétrie (voire de domination) entre étudiants et enseignants, et la posture de formateur
- la dynamique du groupe, dont l'enseignant fait partie
- la circulation de la parole et l'expression de chacun, la prise en compte des subjectivités (étudiant.es comme formatrices), la mise en sens des contenus travaillés et de l'évaluation en lien avec ces contenus

Dans le cadre de cet atelier, nous souhaiterions donc proposer une réflexion collective, sous la forme d'une enquête-album qui donnera lieu à une production affichée (affiche, poster...), autour de la réappropriation par les enseignants et les étudiants des temps de bilans et d'évaluations, d'un système normatif vers un système favorisant la créativité et le pouvoir d'agir de chacun. Plus particulièrement, nous souhaitons mettre au travail dans ce(s) groupe(s) une réflexion autour de la question : comment penser autrement l'évaluation, et comment la pédagogie institutionnelle permet aux acteurs de se réapproprier l'évaluation et d'en faire un espace de créativité ?

Nous serions 3 animatrices ce qui nous permettrait de constituer 3 sous-groupes (en fonction du nombre d'inscrit). Ces sous-groupes, constitués de 6 personnes au maximum, nous permettraient d'accueillir au total 18 personnes.

– **Expérience antérieure** : nous n'avons jamais proposé strictement ce même travail, mais nous avons déjà encadré des groupes et des travaux d'étudiants ou de professionnels se rapprochant de cette expérience. Nous avons déjà participé à des formations autour de la Pédagogie institutionnelle, et/ou développer des pratiques lors de nos cours s'inspirant de la PI.

– **Public** : professionnels qui souhaitent s'interroger sur la question de l'évaluation, comment la pratiquer en s'appuyant sur la PI, comment la rendre émancipatrice, et comment se libérer, en tant que professionnels, d'habitudes ou d'injonctions qui coupent la créativité des enseignants comme des élèves et/ ou étudiants.

Mots-Clés : évaluation, créativité, subjectivité, pédagogie institutionnelle

La Softerie de la TECI

La *TECI* (Terrain d'Expérimentation, de Création et d'Initiative), c'est une jeune association à la frontière entre l'éducation populaire et le médico-social. Créée par des soigné·es et des soignant·es de la clinique de Saumery (mais pas que), l'association s'appuie sur l'héritage de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelle pour aller à la rencontre de la Cité Bleoise et mettre « le Soin en Communs ».

À travers cette démarche, nous cherchons à (s')éduquer, à prendre soin. Prendre soin des collectifs, des institutions, des lieux tiers/quarts, publics et d'activités pour prendre soin de ceux qui les traversent et/ou les font vivre.

Parallèlement, nous créons des espaces individuels et collectifs, de découverte, d'expression, d'expérimentation, de participation citoyenne, de création d'activités festives, économiques et de loisir, à partir des petits et grands désirs des personnes qui composent l'association.

Sur notre chemin nous avons rencontré l'association les Temps D'Arts qui nous a accueillis dans son hangar : un lieu commun, hors du commun. Le hangar, il est un peu comme eux, un peu comme nous, cabossé et coloré. Tout est déjà là, mais tout reste à faire. On s'y sent libre, on s'y sent chez nous. Nous avons trouvé ici notre terrain, quelque part où aller, un espace pour apprendre et expérimenter de nouvelles formes d'être et de faire ensemble et pour transmettre un peu de notre expérience du soin et de l'accueil.

Mais quel rapport avec la *Softerie*, et puis c'est quoi d'abord !?

La *Softerie*, c'est une idée qui circulait dans le hangar depuis quelque temps.

Au hangar, on se questionne beaucoup sur le Bar auto-géré.

- Comment et avec quoi on remplit le Bar ?
- Qu'est-ce que ça veut dire auto-géré ? (On est parfois déficitaire, et certain·es ont de grosses dettes)
- Est-ce qu'on encourage/facilite des consommations d'alcool problématiques ?
- Est-ce que la vente d'alcool doit se faire toute la journée, sur tous les événements ?
- Est-ce que fête rime nécessairement avec alcool ?

Bref, comment prendre soin du bar et de ceux qui le fréquentent ?

Finalement, c'est Maëh qui initiera l'aventure.

Été 2025, iel appelle la *TECI* pour proposer de venir faire un stage au Bar du Hangar. Drôle d'idée, mais ça tombe bien, les Journées Portes Ouvertes approchent et on veut faire les choses en grand.

Cette fois-ci, pas question de vendre des sodas industriels comme alternative à la bière !

Alors on commence à préparer des boissons avec les plantes du jardin, de la récup et les recettes des copain·es : Sirops, Jus, Fermentation, La *Softerie* est lancée.

Aux portes ouvertes, on nous fait des supers retours sur nos boissons. Alors on en prépare d'autres. On nous propose d'en vendre pendant la Grande Remontée de La Loire. Alors on continue à en faire. Et nous y voilà, maintenant on nous propose même d'en faire pour des colloques parisiens !

Liste des autrices et auteurs

Adam, Joyce Mary	Fonseca, Sara	Martinet, Julien
Aghakhani, Nader	Fourmont, Anne-Laure	Mazel, Karine
Atlan, Esther		Mourão, Lucia
		Munch, Irène
Bardoll, Stephanie	Geffard, Patrick	
Baron, Christelle	Glineur, Charles	Norato, Stefania
Baron-Lepage, Thibault	Guignard, Marc	
Benarab, Camélia		Palacio, Delphine
Bernat Canac, Noelle	Hilbold, Mej	Pelhate, Julie
Bertrand, Cecile	Ibba, Christel	Perrin, Marion
Bidabad, Del Aram		Pirenne, Marie
Biegler, Stéphanie	Janody, Patricia	Pujol, Francine
Bossut, Elise	Joana, Masó	
Boutrais, Magali	Joertz, Floriane	Racine, Nadine
Brotons, Anne-Virginie	Jourdan, Isabelle	Ratiney, Shankar
Brunier, Cécile	Jung, Marie	Ribas, Anouk
Bélanger-Sabourin, Catherine	Khada, Adam	Riviere, Véronique
	Kolebka, Hélène	Robbes, Bruno
Canac, Frédéric		Rousseau, Louanic
Canat, Sylvie	Laffitte, Pierre-Johan	
Capitanescu Benetti, Andreea	Lahaye, Willy	Samson, Dominique
Capron, Corinne	Lateurtre, Jérôme	Schlemminger, Gerald
Carton, Tabatha	Le Bolay, Marthe	Schmidt Dohna, Jessica
Cautreels, Dries	Le Nail, Aurore	Schwalbe, Nicolas
Colay, Elisa	Lebrun, Léo	Subra, Guillaume
Coste, Laurent	Legriss, Patricia	
Crespo, Ines	Lejeune, Eline	Thiry, Michel
	Lerner-Seï, Sophie	Thivet, Armelle
D'Addona, Cynthia	Leroux, Déborah	
Delcourt, Anne	Lhéritier, Corinne	Vial, Thierry
Deloche, Sandrine	Lopez, Richard	Vidy Kaddour, Jessica
Djerbi, Sarah-Neïma		Villemont, Sandrine
Dubois, Arnaud	Mancovsky, Viviana	Vérité, Barbara
Dumand, Agnès		
	Marcelly-Fernandez, François	Wouts, Benjamin
Esman, Romuald	Marteau, Annick	

