

# Entre coopération et institutions : « Attention, Êtres Humains »

**Sylvain Connac**

DANS **SPÉCIFICITÉS 2022/HS1 n° Hors-Série**, PAGES 115 À 126  
ÉDITIONS **CHAMP SOCIAL**

ISSN 2256-7186

DOI 10.3917/spec.hs1.0115

Date de mise en ligne : 05/05/2023

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-115?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Champ social.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

## Entre coopération et institutions : « Attention, Êtres Humains »

Sylvain CONNAC<sup>1</sup>

En tant qu'enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation et de la formation et en tant que proche scientifiquement et idéologiquement parlant, nous témoignons ici de l'actualité de la pensée et des écrits de Jacques Pain pour les enseignants et les éducateurs d'aujourd'hui. Nous tenterons d'articuler notre propos en revisitant ses concepts et hypothèses afin d'en montrer la pertinence et les bénéfices institutionnels qu'ils apportent au champ des pédagogies.

La question centrale adressée à Jacques Pain et à ses écrits est la suivante : « Comment prendre en compte la violence actuelle, les passages à l'acte, les tabassages... dans certains ou au pourtour de nos établissements scolaires ? » Autrement dit, en quoi les apports de Jacques Pain apportent des éléments de réponse pour agir et contenir ces débordements ?

Selon lui, un travail sur le collectif, la coopération, la prise en compte de la parole et du sujet peuvent être salvateurs pour la scolarisation de tous les élèves, en particulier ceux porteurs de troubles du destin scolaire. Les pédagogies inspirées de la psychothérapie institutionnelle et celles de la coopération ont beaucoup été théorisées et publiées par lui, bien sûr en appui et en complément des écrits de Fernand Oury, entre autres. Elles induisent une conception précise de la personne, du sujet et du groupe, qui détermine une approche de l'essence humaine et du collectif et qui permet d'agir en tant qu'enseignant ou professionnel de l'éducation.

La pensée pédagogique de Jacques Pain s'articule, selon nous, autour de trois leviers et concepts : la coopération, le désir et la métabolisation de la violence. Celle-ci étant une expression du désir très à « nue » et non tricotée dans et grâce aux filets du collectif et aux outils de la coopération.

### Coopération

La notion de coopération est différente selon Marx et Proudhon. Pour Marx, elle est une alternative aux firmes capitalistes qui suscitent une division du travail et de l'aliénation : « Son grand mérite est de montrer pratiquement que le système actuel de subordination du travail au capital, despotique et paupérisateur, peut être supplanté par le système républicain de producteurs

libres et égaux » (Lowit, 1962, p. 89). Chez Proudhon, la coopération est ce qui rend sa valeur au travail.

Jacques Pain décrit tout d'abord la coopération au sein d'une classe ou d'un établissement comme une politique du sujet. À l'école, le groupe est souvent une classe, il est fondé par « le rapport au savoir et aux apprentissages » (Pain, 2002, p. 14). À ce titre, une « institution psychique » correspond aux règles, aux lois, aux structures, aux maîtres-mots utilisés. Ce sont de véritables nœuds symboliques qui permettent de construire le sujet, par un mouvement entre tranquillité, sécurité psychique et sociale et curiosité. « Retrouver la confiance des autres, la sienne, et, par le langage, se distancier du rapport de force physique, des coups induits par la crainte d'être soi-même détruit » (Pain, 2003a, p. 23). Quand il y a un conflit ou face à un problème, on en parle. Les maîtres-mots y aident parce qu'ils apportent un canevas langagier accessible par tous et utilisé de manière rituelle, quelles que soient les personnes qui les utilisent (c'est par exemple le cas avec les mots de la présidence d'un conseil ou ceux de l'énoncé d'un message clair). Ils deviennent un élément de langue et des appuis à partir desquels l'expression, la parole des sujets est possible. La forme particulière de coopération correspondant à la relation pédagogique (entre élèves et enseignant) est entendue par Jacques Pain comme une « relation sous influence, faite tout autant par le contexte et le climat, l'établissement, que la classe » (Pain, 2002, p. 11). Les relations entre adultes et élèves se veulent donc pédagogiques parce que l'objectif est bien d'aider à développer des apprentissages : « ne m'apprends pas à pêcher, pêchons ensemble » (*ibid.*, p. 15).

Il s'agit ainsi de considérer la classe comme une microsociété : tous les comportements ne sont pas possibles, on ne fait pas ce que l'on veut. Les limites, traduites par les lois et les règles, existent pour faciliter les interactions et sont de véritables reprises des interdits fondamentaux dans le rapport à l'autre. Cela fait appel à la notion de refoulement freudien (Freud, 1998) dans le sens où la vie pulsionnelle est une essence de l'humain. Mais, lorsqu'elle est non canalisée et mise en retrait par un processus individuel et collectif de refoulement, elle envahit le lien social et les scènes scolaires.

C'est pour cela que la coopération à l'école, d'après Jacques Pain, c'est la classe elle-même. Lorsque la pédagogie institutionnelle a vu le jour, la classe Freinet est entrée en analyse disait-il. Grâce aux concepts spécifiques de la psychanalyse, elle a ainsi pu se poser des questions sur son fonctionnement, ses effets projectionnels et contre-transférentiels et voir émerger des formes nouvelles et différentes par des actions concrètes et directes. Derrière ces échafaudages, c'est en fait l'humain qui se construit. C'est pour cela que

Jacques Pain s'est progressivement intéressé à une pédagogie avec des travaux par groupe. « Il devient progressivement évident pour moi qu'une pédagogie démocratique repose sur une pédagogie de groupe, mais où l'organisation est déterminante. Il me semble nécessaire de lutter contre l'individualisme, en classe, directement produit par un système, entre autres scolaire, qui reste le royaume de l'homme seul, cet individu » (Pain, 2003b, p. 57).

Les terrains sensibles pouvaient de la sorte espérer devenir des terrains fertiles grâce à ses hypothèses clinico-sensibles, transformant le mortifère en viable et vivant. Il n'a cessé de faire des greffes de désir et de liens que cela soit à l'école, à l'université, en France et bien au-delà (au Japon, au Mexique), dans des milieux extrêmement complexes, parfois en guerre. N'oublions pas que Jacques Pain était un combattant, un militant, un engagé de la cause humaine et formé aux arts martiaux et au combat. Il a su reprendre et faire évoluer le projet éducatif de Fernand Oury, mais aussi celui plus ancien de Jigoro Kano.

Jigoro Kano, c'est le créateur du judo. C'est aussi un pédagogue de la coopération (Hernandez, 2008). Du ju-jitsu des samouraïs, il en ôta la violence pour en faire un art martial moderne : son objectif n'est plus la poursuite du combat à main nue pour donner la mort, mais le perfectionnement de soi au service de l'enrichissement de la société. La devise du Kodokan (le premier dojo qu'il a fondé) était « entraide et prospérité mutuelle ». Lorsque les judokas s'affrontent, c'est dans un esprit coopératif : le plus fort doit s'adapter au plus faible dans l'optique d'un progrès mutuel. D'où la seconde devise de J. Kano : « un minimum d'effort pour un maximum d'efficacité. » Le principe du judo n'est pas la force brute, mais « la voie de la souplesse » (la traduction du mot judo). C'est cette idée que F. Oury rencontra sur les tatamis en tant que passionné de judo et qu'il décida d'introduire au sein de sa classe. « Le système qui permet à des judokas de niveaux divers de travailler ensemble, sur le même tapis, dans l'ordre et la sécurité, s'est révélé utilisable en classe : il suffit de définir et de faire connaître le niveau atteint par chaque participant à un moment donné. La couleur de la ceinture signale le niveau et détermine le statut de chacun. Les judokas demandent à passer l'examen et à changer de couleur quand ils se sentent prêts. Ainsi évite-t-on de fixer ce qu'il s'agit de faire progresser » (Oury et Vasquez, 1971, p. 380).

Ainsi, la coopération s'apprend comme sur un tapis de judo : les techniques ne servent pas à détruire l'autre, mais plutôt à grandir mutuellement. Toutes les chances sont données sans risque aux plus petits. Les plus grands peuvent continuer à progresser. Ce qui pousse à ces évolutions progressives, c'est le fait que grandir se fait en responsabilité, c'est-à-dire au regard des autres et de la participation à l'entretien de leur bien-être. Jacques Pain, avec

l'école de la Neuville, a particulièrement développé les enjeux et les pratiques autour des ceintures de comportements, visant à symboliser le degré d'auto-nomisation et de socialisation des jeunes : « chaque enfant sait où il en est et voit ce qu'il doit apprendre pour progresser dans tel ou tel domaine. La prise en charge de soi, l'hygiène, la politesse, le respect de l'unité, au Conseil, en scolaire » (Pain, 2003a, p. 24). La socialisation des jeunes se traduit par la coopération et l'attribution de symboles de reconnaissance, qui s'accompagnent d'une individualisation comparative et corrélative. Le Conseil est alors le lieu privilégié d'expression et d'élaboration progressive de la parole des plus « petits ». C'est ainsi difficile d'être grand, mais c'est ce qui pousse à s'y confronter. Une première forme de désir.

## Désir

Deux raisons principales ont poussé les pionniers de la pédagogie institutionnelle, dont Jacques Pain, à reprendre une partie de la pédagogie de J. Kano :

- la possibilité laissée aux élèves de s'entraîner avec d'autres, de coopérer, soit pour préparer une même ceinture (de l'entraide), soit pour demander ou apporter de l'aide. Les couleurs de ceintures étant affichées, elles offrent aux élèves les informations des réussites de chacun et donc des ressources potentielles au sein d'un groupe. Ces occasions de coopérer reprennent les principes du judo, les « plus petits » pouvant compter sur la présence altruiste des « plus grands », ces derniers étant obligés d'ajuster leurs paroles et leurs compétences pour aider des camarades à comprendre. Dans un groupe protégé par la loi fondamentale « on ne se moque pas », cette organisation de la coopération transformerait les manques d'apprentissages en dynamismes nouveaux ;

- le désir de susciter le désir, qui naît d'un manque et meurt d'un désespoir. Les ceintures de couleurs attiseraient le besoin de grandir chez les élèves, en leur indiquant ce qui est à leur portée, sans les décourager par des marches trop hautes ou inatteignables. L'enseignant (et l'école) n'inscrit que les réussites, oublie les échecs. Pour obtenir une couleur, il suffit de s'entraîner jusqu'à réussir les épreuves de la couleur suivante, quitte à s'y prendre à plusieurs fois.

Cette valeur de travail suscitée est alimentée par la quête de désirs. C'était déjà une idée reprise par Freinet avec la notion de travail vivant (LRC, 2013, p. 44). Le jeu n'est pas nécessaire quand on travaille vraiment. Le travail peut devenir une source de désir, visible lorsque les élèves n'arrêtent pas leur activité. Le principe est de parvenir à donner « soif au cheval » (Frei-

net, 1994, p. 115). Dans ces conditions, une hiérarchie se montre obsolète parce que chacun a trouvé sa place et que les activités se réalisent. Celui qui fait classe se préoccupe de fomenter du désir pour que chacun se sente attiré par quelque chose et que d'autres puissent ainsi être attirés par cette attirance du désir. Avec cette quête du désir à l'école, Jacques Pain parlait de « prophylaxie du milieu » (Pain, 2003b, p. 146) pour indiquer que la motivation des élèves étant ainsi suscitée, elle évite le développement de plusieurs maux, souvent à la source d'insatisfactions scolaires. Le respect des subjectivités et leurs étayages conduiraient ainsi à une anticipation et une prévention des problèmes.

C'est en ce sens que les événements deviennent des supports de travail et de désir pour toute la classe. Principalement parce c'est l'élève qui apprend, pas l'enseignant : « personne ne peut apprendre à la place de l'autre » (Pain, 2003a, p. 191). Cela facilite la lutte contre les stratégies de « déscolarisation mentale » (Pain, 2002, p. 309). Il s'agit d'embrayer sur la vie des enfants, de créer une coopération psychique entre les élèves. Puis, de donner du tirage, comme une cheminée qui attise le feu. Pour cela, le principe pédagogique est de créer un environnement et des pratiques propices à cette culture du désir ou à l'émergence du désir, en veillant que les élèves ne se contentent pas d'apprendre pour réussir mais plutôt qu'ils parviennent à « réussir pour apprendre » (*ibid.*, p. 313). Que faut-il ? Quelles nouvelles situations de vie vont conduire les élèves à avoir du désir d'apprendre ?

Tout d'abord de l'écoute, l'autre ne peut être réduit au statut d'un vase à remplir. L'écoute permet d'avoir un autre regard sur l'élève ; il n'est plus dilué et indifférencié dans le groupe classe. Il prend du galon et peut occuper une place qui sera la sienne. Il peut alors l'investir par ses logiques cognitives et affectives, tissant des liens et ainsi ne pas être tout seul à l'école. C'est un « en plus », afin de s'identifier aux autres et de partager des désirs. Il n'est pas noté comme un bilan de compte en banque ; son travail est évalué en fonction de ses progrès et de ses compétences acquises. Les ceintures de comportement cherchent à accompagner ce processus de socialisation : ce n'est pas dévalorisant d'avoir un statut de ceinture blanche parce que les autres couleurs sont accessibles et que tout ce qui suit s'apprend.

Ensuite des institutions : des responsabilités, des règles, des réunions et des lois, afin de créer un espace « intersocial et éducateur » (J. Selosse cité par Pain, 2002, p. 172). « L'institution, c'est le tiers. Un plus un égale trois. La relation duelle n'existe pas » (Pain, 2003a, p. 179). C'est cet espace qui devient ensuite un métacadre symbolique et cognitif, une réalité psychique et endopsychique de l'individu. Sans institution, un face-à-face devient une

confrontation mimétique, potentiellement violente et destructrice pour tous : « le désir de l'un est pris dans le désir de l'autre. [...] Seule l'institution, la loi, peuvent régler, tiercer, autoriser les expériences de l'autorité. Si la loi vient à manquer, si les institutions défont, les autorisations multiples s'incarnent, sauvagement, violemment » (Pain et Vulbeau, 2003, p. 31). Par exemple, le Conseil est un lieu des échanges où se discute la loi et s'élaborent les règles de vie. Dans ce cadre, « la structuration y est tout à fait importante puisqu'elle rend le lieu sécurisant et permet la résolution des situations conflictuelles effective qui, non résolue, amènerait la mort symbolique du groupe » (Pain, 2003a, p. 23). C'est en ce sens que Jacques Pain présente les 4 L de la pédagogie institutionnelle : des lieux, des limites, des lois et un langage commun. C'est ce méta-cadre qui conduit à la condition humaine, dans l'éducation, la relation et l'organisation de la vie. Pousser trop loin l'individualisation est une impasse. Le collectif est primordial. Autrement dit, l'individuation ne suffit pas à la formation de la personne si elle n'est pas accompagnée par un processus de socialisation, définie comme « une capacité à s'abstraire de soi » (Gauchet, cité par Pain, 2002, p. 175).

Les personnes sont les unes avec les autres, par l'intermédiaire des institutions, ce qui laisse possible l'émergence de conflits, entre les personnes ou entre les idées. « Attention, être humain en situation de crise » (Pain, 2002, p. 175). Chacun d'eux permet d'apprendre sur soi, les relations ou les connaissances. Cela donne accès à une dimension qui calme, parce que cela métabolise la violence. L'énergie déployée par le désir des élèves est utilisée, par de la parole, des échanges, de l'écriture, de la communication, des déplacements...

## Violence et métabolisation de la violence

Jacques Pain distingue la notion de violence de celle d'agressivité. Pour lui, se montrer agressif est une affirmation vitale de soi, dans une « dynamique d'éthodéfense » (Pain, 2002, p. 9). La violence serait au contraire une démarche volontaire de destruction de l'intégrité pensant sa stratégie. Autrement dit, être violent serait détruire avec science. « L'agression serait de l'ordre de la maintenance identitaire, de l'affirmation répétitive, et nous retrouvons nombre de passages à l'acte en institution, alors que la violence serait dans l'ordre de l'entreprise maîtrisée de nuire » (*ibid.*, p. 10). La violence est le chemin le plus court d'un point à un autre, dans des circonstances extrêmes. C'est un comportement social construit et de sécurité qui se concrétise « par de l'abus, sous toutes ses formes, en tout lieu » (*ibid.*, p. 242). Il se traduit soit par une atteinte physique contre les personnes, soit par une atteinte verbale.

Jacques Pain décrit quatre niveaux de violence dans un établissement scolaire (Pain, 2004) :

1. Refus des règles simples, peu ou pas de travail, sentiment d'injustice ;
2. Incivilités répétées, violences verbales, petits délits, absentéisme ;
3. Menaces, tensions fortes, violence latente (commence à relever de procédures pénales) ;
4. Actes graves de délinquance dans l'établissement.

Pour lui, l'école fait symptôme. Cette violence est le résultat d'une crise de la société, du chômage, de la dévalorisation des diplômes et de la déqualification du système éducatif.

Le principe structurel de la pédagogie est donc de réussir à basculer de la violence à la gestion organisée des conflits. C'est, le répétait souvent Jacques Pain, un objectif central de la prévention de la violence. Une intervention structurelle consiste à s'attacher à la restructuration de l'établissement, au remaillage des réseaux internes et externes qui font la vie scolaire, la santé scolaire et la scolarisation. « Structurer. Le cadre est fondamental. [...] Il y a lieu de repérer, de baliser, d'explicitier, les règles et les lois de la vie en classe, de rappeler le règlement intérieur, de s'attarder sur la charte de vie de l'établissement qui, si elle existe, doit pouvoir se résumer en variation sur un mot : respect » (Pain, 2003a, p. 78).

Ce projet de restructuration s'appuie sur un postulat des théories défensives développées par Henri Laborit (1976) qui permet de mieux saisir les mécanismes génériques des situations violentes vécues par un être humain. Face à de telles situations, l'humain serait amené à se soumettre, fuir ou lutter. « Se soumettre est trop souvent le credo de l'institution. On ne se soumet vraiment que lorsque l'on l'a choisi. [...] Fuir est simple : se taire, rêver, arrêter sa pensée, fuguer, au pire, instrumentaliser la fuite par une drogue. Lutter, c'est pouvoir s'opposer, contester où se battre, plus ou moins civilement » (Pain, 2002, p. 39). Mais, il existe d'autres manières de traiter les conflits, en les parlant. Quand ces trois familles de réponses programmées sont rayées des possibles, quand on ne peut ni se soumettre, ni fuir, ni lutter, il reste la violence brutale ou l'alternative pédagogique.

Pour participer à la prévention des phénomènes de violences, les lois et les règles de vie sont affichées dans la classe, « pour signifier que cette classe n'est pas en marge de la société et du groupe humain » (Pain, 1994, p. 106). Ce document présente l'adulte comme quelqu'un qui ne peut pas détourner le regard en cas d'infraction, qui intervient pour rappeler l'existence et l'importance des règles communes. Jacques Pain, au sein du groupe des Marleines,

fournit une matrice précise des lois qui peuvent endiguer la violence au sein d'un groupe (Bois, dans Pain, 1994, p. 106) :

- Interdit de violence : obligation de la verbalisation (Ici on ne se bat pas, on le dit avec des mots – Ici chacun a le droit d'être tranquille dans son corps, dans son cœur, dans ses affaires)

- Interdit d'inceste : impossibilité de relation sexuelle et d'exclusivité affective entre l'enfant et l'enseignant (Ici je ne suis la maîtresse de personne mais l'enseignante de chacun – Ici l'enseignante n'appartient à personne mais travaille avec chacun – Ici on échange mais pas n'importe comment – Ici on n'est pas là pour s'aimer, ni pour se détester)

- Interdit de parasitage : obligation au travail (Ici c'est une classe, chacun travaille, chacun est là pour apprendre).

Ces lois sont apportées par les adultes et ne sont pas négociables. Ce sont elles qui garantissent un climat de sécurité pour les adultes et les enfants, grâce aux interventions des adultes, compétents pour les faire vivre dans la conscience de tous. Les règles de vie se construisent autrement, par l'intermédiaire des conseils coopératifs et dans le respect des lois de la classe, de l'école et de la société. Certaines d'entre elles peuvent être des aménagements des lois, trop larges pour être opérationnelles. Par exemple, avec la loi « Ici c'est une classe, chacun travaille et est là pour apprendre », les règles de vie peuvent correspondre à l'introduction d'un code de sons (pour alterner silence, voix basse et échanges collectifs).

Les pulsions de violences se trouvent donc métabolisées, par trois grandes familles d'institutions : cadrer la classe, parler vrai et traiter tous les problèmes. « Il faut aller chercher l'humain là où il est » (Pain, 2002, p. 150).

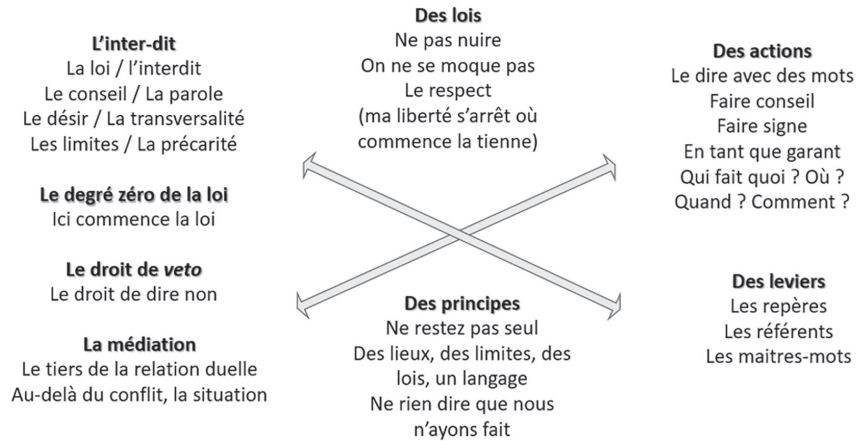
D'abord les règles (sous forme de lois et de règles de vie matérialisées par des mots et des affiches) qui définissent les frontières entre le permis et l'interdit. Ces règles permettent d'institutionnaliser les conseils et l'introduction des institutions au sein d'une classe. Elles conduisent également au suivi des décisions prises, pour les encadrer, les accompagner, les positiver et les expliquer clairement. « Il s'agit de développer un effort permanent en direction des élèves et des parents » (Pain, 2002, p. 40). Cela se traduit par la construction de chartes, de règlements intérieurs, réellement pensés et gérés pour une grande majorité des partenaires scolaires, en liaison civile et civique de fait, avec l'exercice de la règle et de la loi. Cela permet de cadrer et accompagner. Un noyau dur, que Jacques Pain assimilait à quelques élèves par établissements, est inscrit au cœur des préoccupations de l'école, qui organise alors la prévention communautaire dans la vie quotidienne de ces enfants et en faisant un axe des projets d'écoles et d'établissements, pour développer une

réelle réflexion pédagogique. Ces lois et ces règles tiennent par leur matérialité et aussi parce qu'elles font l'objet de rappels par l'intermédiaire des sanctions pensées à cet effet : « la sanction est une fondation sociale, elle est la fondation de la société. Elle mesure les limites de la relation humaine. [...] Elle marque le point imaginaire où effectivement on ne peut pas aller plus loin. Ce point d'arrêt imaginaire est le point d'arrêt violence, le point d'arrêt "c'est trop", le point d'arrêt "non, c'est vraiment contraire à nos lois, à nos règles" » (Pain, 2003a, p. 137). La sanction signifie le point d'arrêt imaginaire, le lieu et le temps où la sécurité des personnes est en question.

Ensuite parler vrai au sein d'espaces d'expression qui accordent au langage une fonction d'engagement et de partage de sens au sein de lieux organisés à cet effet (le conseil, les « Quoi de neuf ? », les bilans-météo) : les rôles de chacun, les fonctions occupées par quelques-uns, sont discutés et déterminés au sein d'une instance pensée pour autoriser la circulation de la parole et l'utilisation des référents conventionnels (les maîtres-mots par exemple). « Parler vrai, à l'élève, aux parents, en évaluant le travail et non la personne. Car si un élève a 5 de moyenne générale, il ou elle ne vaut pas pour autant 5. Il ou elle n'est pas nul » (Pain, 2003a, p. 80). La parole est une clé contemporaine qui serait une alternative à l'agir violent en situation de parole empêchée, parce qu'elle s'appuie sur les paradigmes de la non-violence : en cas de sentiment de mal-être, la classe dispose de moments, de soupapes, de lieux où il est possible d'exprimer son malaise. « On voit bien, pourquoi les temps de concertation, de confrontation, les « conseils », l'expression plus largement, sont à traiter avec soin » (Pain, 2002, p. 13).

Enfin, traiter tous les problèmes. Il ne s'agit pas de tous les traiter, soi-même en tant qu'enseignant, mais de veiller à ce que tout problème, tout décrochage scolaire repéré chez un élève, tout fait d'indiscipline ou d'irrespect trouve un écho, soit parlé très vite et tenté d'être résolu. Cela consiste notamment à être présent en tant qu'adulte, dans la distance du statut et du rôle. « Je suis convaincu qu'il faut rendre les enseignants éducateurs » (Pain, 2003a, p. 104). C'est ce qui réduit d'entrée la fracture culturelle entre maîtres et élèves. Rappelant ainsi qu'enseigner est d'abord un métier de la relation. « Il faut être là, s'investir, voire surprendre et faire cours tient parfois à de l'entraînement sportif » (Pain, 2003a, p. 79). Jacques Pain évoquait à ce propos la notion d'autorisation. Pour lui, elle est concomitante à celle d'autorité, guide émancipateur de la relation pédagogique. « L'autorisation est une position sociale, plus ou moins institutionnelle, plus ou moins subjective, qui fait qu'un sujet se permette – mais aussi qu'il lui soit permis – de faire figure d'autorité, de faire autorité et de faire l'autorité, suivant les sites et les situations » (Pain

et Vulbeau, 2003, p. 55). Mais la présence ne suffit pas si elle n'est pas complétée par un réseau de médiations sur lesquelles les relations s'appuient : il faut instituer des recours scolaires qui accordent à celles et ceux qui ne vont pas bien la possibilité de régler leurs conflits autrement qu'à travers la fuite, la soumission ou la violence. On évite ainsi la plus grande partie des violences en disposant de sorties psychologiques contenantes : un coin de réflexion, une table pour « se mettre au vert », un quart d'heure du silence, une semaine d'accueil, un permis de conduite (à points), des élèves médiateurs, des messages clairs, un contrat de politesse, et éventuellement, en cas de nécessité individuelle plus radicale, un contrat de scolarité pensé à l'échelle de l'établis-



sement et de la vie scolaire, impliquant également les parents.

*Figure 1 - Quelques clefs de pédagogie institutionnelle (Pain, 2002, p. 194)*

## Conclusion

« La “révolution” ne se fait pas en sortant du travail après cinq heures, mais ici et maintenant, le matin, chez soi, dans la rue, au travail. Commence par toi-même ! » (Pain, 2015, p. 43). Jacques Pain avait cette capacité et cette audace de mettre en actes et en mouvements l'inconscient et le social. C'était un couturier du social en crises. Grâce à sa grande culture et ouverture épistémologique et scientifique, il était capable de tisser à partir du conflit et autour du conflit un maillage social et institutionnel au service du collectif et au service du sujet. L'école caserne se transformait alors en une école contenant et émancipatrice pour les plus démunis culturellement, socio-économiquement et psychologiquement.

Il est également à l'origine d'un système de formation des enseignants et des éducatrices, par réseau de formation réciproque (Pain, 2003b), parti-

culièrement adapté aux enjeux actuels et à venir. Ce système se veut ouvert aux échanges, possible par un cadrage de l'expression permettant une communication des réussites, des échecs, des déformations et de l'histoire des groupes. Il se traduit par un équilibre entre pratique et théorisation : « dans notre optique de formation, ce seront les mêmes qui auront à produire leur théorisation, en pensant leur système, en y implantant ces relais intellectuels, ces rôles de médiation, ces index de distanciation qui peuvent ressourcer et questionner le groupe et les personnes » (Pain, 1994, p. 41). Les enseignants prennent ainsi un statut de praticiens-chercheurs et participent à un alliage fécond entre pratiques, recherche et formation.

## Références

- FREINET, C. (1994). « Les Dits de Mathieu ». Dans : FREINET, C., *Œuvres pédagogiques*, tome 2. Paris : Éditions du Seuil.
- FREUD, S. (1998). *Totem et Tabou*. Paris : PUF.
- HERNANDEZ, J.F. (2008). *Jigoro Kano – Judo (Jujutsu) – Méthode et pédagogie*. Paris : Fabert.
- LABORATOIRE DE RECHERCHE COOPÉRATIVE (2013). *Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet – Une approche complexe des apprentissages*. Paris : ICEM.
- LABORIT, H. (1976). *L'éloge de la fuite*. Paris : Robert Laffont.
- LOWIT, T. (1962). « Marx et le mouvement coopératif », *Cahiers de l'Ismea, Etudes de marxologie*, série S (6).
- OURY, F. & PAIN, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspero.
- OURY, J. (1986). *Le collectif*. Paris : Éditions du Scarabée.
- OURY, F. & VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- PAIN, J. (1982). *La formation par la pratique*. Vigneux : Matrice.
- PAIN, J. (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice.
- PAIN, J. (2002). *La société commence à l'école*. Vigneux : Matrice.
- PAIN, J. (2003a). *Penser la pédagogie*. Vigneux : Matrice.
- PAIN, J. (2003b). *Pour des pédagogies actives*. Vigneux : Matrice.
- PAIN, J. (2004). *Les violences à l'école*. Vigneux : Matrice.
- PAIN, J. (2015). « Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle : l'institution au centre du changement », *VST*, n° 125, pp. 40-46.
- PAIN, J. & VULBEAU, A. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.

## Note

1. Enseignant-chercheur au LIRDEF, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier.