

Mais au fait, c'est QUOI une institution?

Le terme d'«institution», qui signe la spécificité de la tradition de la pédagogie institutionnelle, nécessite sans doute d'être clarifié, tant son usage contemporain se caractérise par sa dimension polysémique. Au près des professionnel·les de l'enseignement, il évoque, me semble-t-il assez spontanément, les établissements actifs dans le domaine de la pédagogie spécialisée (centres de jour, école spécialisée, etc.), comme pour mieux les différencier des établissements scolaires ordinaires: ainsi a-t-on coutume, lorsqu'un·e enfant ou un·e adolescent·e désigné·e comme ayant des besoins éducatifs particuliers devant faire l'objet d'une prise en charge spécialisée, de l'orienter depuis l'école ordinaire vers «une institution» (je n'aborderai pas ici les débats actuels sur l'école inclusive...).

Dans un usage plus commun encore, il tend à désigner tout établissement prenant en charge des personnes se caractérisant par une fragilité particulière, notamment en raison de leur âge, précoce ou avancé (crèches, établissements médicaux sociaux). Toujours dans un usage courant, l'institution peut se référer à des instances sociales investies d'une mission fondamentale et dont l'utilité semble revêtir une importance particulière au sein d'une communauté humaine: la Famille, l'État, l'Église, l'Armée, etc. sont ainsi considérés comme «des institutions».

Et bien évidemment, ainsi qu'en témoigne le dossier dans lequel s'insère la présente contribution, le terme d'institution, tel qu'il est utilisé dans le contexte spécifique de la *pédagogie institutionnelle*, se réfère à l'ensemble des rituels pédagogiques développés par cette tradition de pensée, et destinés à faciliter le «vivre ensemble» (Pain, 2015).

Ainsi, la variété des usages dont ce terme est l'objet ne semble jamais totalement se défaire de l'idée proposée par Eugène Enriquez d'une «organisation» ou d'un «dispositif» chargé, au nom d'un collectif humain, d'initier «une modalité spécifique de rapport social», de «former et (...) socialiser les individus suivant un *pattern* spécifique» (Enriquez, 1987, p.62), d'opérer en somme *une transformation psychique et symbolique* sur des sujets humains.

Cette «transformation psychique et symbolique» induite par l'institution peut se concevoir selon un processus complexe, sophistiqué, validé par des théories pédago-

(...) le terme d'institution, tel qu'il est utilisé dans le contexte spécifique de la pédagogie institutionnelle, se réfère à l'ensemble des rituels pédagogiques développés par cette tradition de pensée, et destinés à faciliter le «vivre ensemble».

giques ou des conjectures plus ou moins savantes (ou plus ou moins profanes, voire plus ou moins mystiques), relatives au développement de l'individu, et donnant lieu à des énoncés normatifs et pragmatiques, tels que des textes de loi, des plans d'étude, des protocoles de prise en charge thérapeutique ou rééducative – ce que François Dubet, pour le cas spécifique de l'école, de la médecine et du travail social, a pu désigner par l'expression générique de «programme institutionnel» (Dubet, 2002).

Mais cette transformation peut aussi bien se limiter à une opération quasi incantatoire dont les effets demeurent hypothétiques («l'Armée fait de vous un homme», «l'École forme des citoyens»). À la limite, elle pourrait se réduire en une opération strictement symbolique – arbitraire pour ainsi dire – sans que cela annule les effets de conversion psychique dont elle est traditionnellement investie. Ce qu'illustrerait à sa manière la figure de Don Quichotte, qui ne peut envisager «accomplir son destin» sans avoir été préalablement muni du sacrement faisant de lui un «authentique» chevalier errant (quand bien même ce geste est en fin de compte accompli par un aubergiste incrédule, avant tout soucieux de se débarrasser d'un hôte importun).

Cette acception assez large s'inscrit ainsi logiquement dans la continuité de l'hypothèse de René Kaës, selon qui l'institution ne constitue pas «seulement une formation sociale et culturelle complexe», mais, plus profondément, «réalise des fonctions psychiques multiples pour [des] sujets singuliers, dans leur structure, leur dynamique et

leur économie psychique personnelle» (Kaës, 1987, p.10). Un postulat similaire à celui qu'ont mobilisé les traditions de la psychothérapie institutionnelle, puis de la pédagogie institutionnelle: partant du constat (développé par la recherche psychanalytique et/ou psychosociologique) selon lequel toute institution humaine tend à induire «naturellement» ce type de transformation intérieure – on parle alors de l'institution comme *fonction générique* –, ces traditions ont développé une «méthodologie de l'organisation» convoquant «des instances de parole, de fonctionnement et de décisions, des règles et des lois, des activités, des ateliers, une dynamique «culturelle»» ayant pour finalité de faire advenir «une cohérence et un confort épistémologiques et éthiques dans [la] vie quotidienne» (Pain, 2015, pp.43-45).

On peut de la sorte faire l'hypothèse que cette «fonction générique de l'institution» constitue une sorte d'*invariant anthropologique*, s'ancrant dans la capacité de l'être humain d'articuler un langage et d'élaborer un imaginaire. Les «micro-institutions» qui peuvent émerger spontanément des jeux d'enfants peuvent nous en fournir un exemple...

Je me souviens ainsi avoir observé dans une cour d'école le rituel qu'un groupe d'élèves avait inventé pour se divertir (ou, plus profondément, se «récréer», si l'on prend au sérieux le substantif de «récréation» que l'on emploie traditionnellement pour désigner la pause scolaire). Se servant d'un objet très courant dans les préaux – une poutre d'équilibrisme placée parallèlement au sol à une



© nito

On peut de la sorte faire l'hypothèse que cette «fonction générique de l'institution» constitue une sorte d'invariant anthropologique, s'ancrant dans la capacité de l'être humain d'articuler un langage et d'élaborer un imaginaire.

quarantaine de centimètres de celui-ci –, ces enfants avaient *institué* un jeu collectif, une médiation symbolique rudimentaire obéissant à des règles élémentaires sur lesquelles ils s'étaient préalablement entendus: deux élèves s'affrontaient sur la poutre en se déséquilibrant mutuellement – le but pour chacun étant de faire tomber l'autre. À l'issue de la joute, le «perdant» rejoignait la file d'attente située à l'une des extrémités du dispositif, d'où un nouveau concurrent affrontait à son tour le «vainqueur».

À partir de ce que Winnicott appellerait un objet «trouvé/créé» (la poutre, *instituée* en un espace d'affrontement ludique), ils avaient inventé une manière d'être ensemble, mais également de mettre en jeu leur agressivité (comme composante saine de la personnalité), par le biais d'un simulacre de combat – tout en évitant que celui-ci ne dégénère en une véritable bagarre, dans la mesure où les règles adoptées étaient suffisamment indiscutables pour prévenir toute tricherie, et où la difficulté de maintenir son équilibre tout en poussant son adversaire limitait nécessairement la portée des coups...

Le fait que ce type de «micro-institutions» peuvent émerger à la faveur d'un geste créatif résolument spontané et «gratuit», nous indique en outre en quoi les dispositifs développés par la pédagogie institutionnelle, s'ils rendent possible une certaine idée du «vivre ensemble» à l'école, ne le font pas en s'appuyant sur des arrière-pensées manipulatoires ou des fantasmes d'emprise, mais bien en établissant avec autrui un dialogue, une rencontre, où l'imagination est non seulement autorisée, mais plus encore *considérée*.

Références bibliographiques

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R., Vidal, J.-P. (1987) *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Paris: Dunod.
Pain, J. (2015). Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle: l'institution au centre du changement. *VST - Vie sociale et traitements*, 125(1), 40-46.