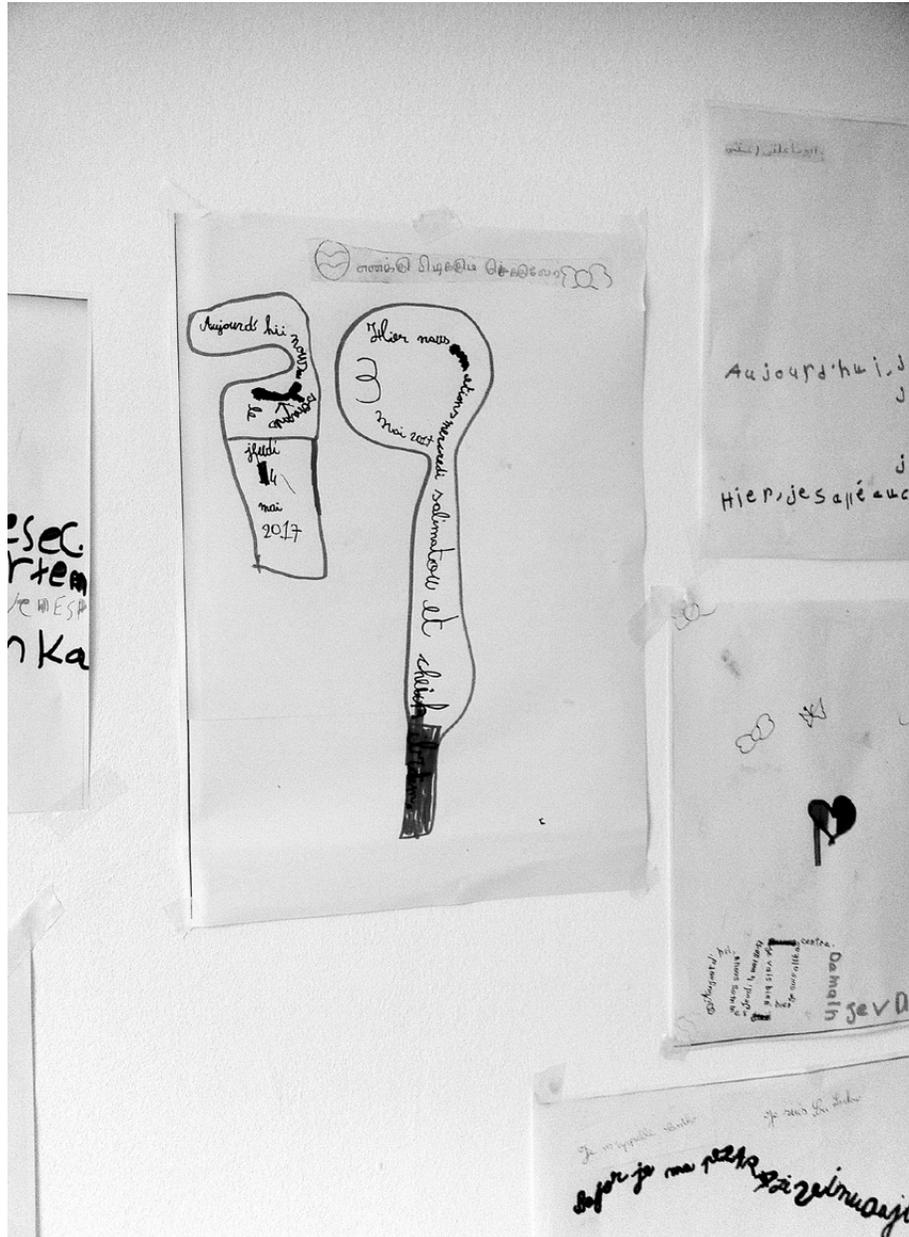


# SCRIPTINGS #49 – La Presse



# Sommaire

Edito 2

Chronologie 6

1. Le point de rencontre 11  
par Clio Raterron
2. Le concernement 13  
par Emilie Renard
3. Le désir 16  
par Florence Marqueyrol
4. La maltraitance 19  
par Vanessa Desclaux
5. Les entours 21  
par Emilie Renard
6. La liberté 23  
par Hélène Deléan
7. La langue 25  
par Achim Lengerer
8. Souvenirs du groupe  
de recherche collectif 31
9. Documentation/Journaux  
(extraits) 35

# Édito

*Scriptings #49 – La Presse* rend compte et prolonge l'expérience autour de *La Presse* initiée par l'artiste Achim Lengerer. Il s'agit d'un projet protéiforme autour de la "pédagogie institutionnelle" menée au sein de l'exposition "Tes mains dans mes chaussures" à La Galerie, entre novembre 2016 et novembre 2017.

Le point de départ pour *Scriptings #49 – La Presse* sont des méthodes et pratiques de la "pédagogie institutionnelle" (PI) comme elles se sont développées en France depuis leur conception par Aïda Vasquez (1937–2015) et Fernand Oury (1920–1977) à la fin des années 1950.

Depuis les années 1920 déjà, l'imprimerie était considérée par la pédagogie Freinet comme un outil central favorable aux travaux pratiques collectifs. En s'appuyant sur celle-ci, Aïda Vasquez et Fernand Oury ont fait de la presse d'imprimerie dans les années 1960 un élément de leur travail pédagogique avec des enfants et des jeunes de la région parisienne. Dans les publications qu'ils réalisent, les enfants et les jeunes participent à deux expériences distinctes mais justement connectées. D'une part, ils peuvent réaliser leur propre production de textes et/ou d'images, d'autre part, le processus de réalisation du journal implique une pensée collective, dans les tâches de sélection, d'édition, de correction aussi bien que dans le processus d'impression lui-même.

Inspiré·e·s par cette pratique, nous avons installé une presse avec des outils d'impression à la fois analogiques et digitaux, pendant trois mois dans le centre d'art, destinés à être utilisés à l'occasion de séries d'ateliers avec des enfants, des jeunes ou des adultes afin de réaliser des publications multilingues. Noisy-le-Sec est une ville de la Seine-Saint-Denis avec une forte densité de population immigrée ou issue de l'immigration, où beaucoup de langues sont parlées, écrites ou pensées et en aucun cas uniquement le français. Comme une revendication politique, les publications réalisées sont multilingues, afin que chaque participant·e puisse rédiger des textes, réaliser des montages de textes et d'images liés à sa biographie personnelle et livrer les récits de sa vie en France dans sa

langue natale, aussi bien dans sa seconde langue qu'en français. Ces ateliers ont été rendus possibles grâce à l'étroite collaboration de réseaux locaux comme les Unités Pédagogiques pour élèves Allophones Arrivants – UP2A de l'école primaire Alfred de Musset, les Ateliers Sociaux Linguistiques de la ville de Noisy-le-Sec et le Centre social du Londeau.

*Scriptings #49* est également une trace de nos activités comme groupe de recherche composé des membres de l'équipe de La Galerie et d'invité·e·s qui s'est réuni régulièrement pendant une année autour de la "pédagogie institutionnelle" abordée dans ses dimensions tant historiques que théoriques et pratiques. Pour cette raison, ce *Scriptings* est un script à l'écriture plurielle car il s'agit pour nous de faire le récit d'une expérience de recherche qui a pris la forme d'ateliers, de conversations, de rencontres et d'interviews à travers différents points de vue : celui des participant·e·s du groupe de recherche, des expert·e·s, théoricien·ne·s, praticien·ne·s que nous avons invité et des extraits de textes qui nous ont accompagné tout au long de cette année ainsi que des interviews que nous avons mené avec ces invité·e·s. Parmi les réflexions du groupe de recherche, nous avons également interrogé les usages de la "pédagogie institutionnelle" dans différents contextes artistiques, à travers des pratiques qui incluent des habitants et des communautés existantes dans différents lieux d'art comme l'Espace Khiasma aux Lilas, le CAPC de Bordeaux et aussi District à Berlin.

Nous avons choisi différents termes – le point de rencontre, le concernement, le désir, la maltraitance, les entours, la liberté, la langue, les souvenirs – pour rendre compte d'une recherche tâtonnante menée collectivement, composée de savoirs situés et partiels, à l'image d'une pédagogie émancipée des modèles de transmissions de savoirs éducatifs didactiques. Nous imaginons que ce numéro est un outil pour une recherche en cours, qu'il peut être un script pour une analyse institutionnelle située ou encore un manuel à interpréter pour des pédagogies expérimentales dans le cadre d'un centre d'art.

## Colophon

La Galerie, centre d'art contemporain,  
Noisy-le-Sec  
[www.lagalerie-cac-noisylesec.fr](http://www.lagalerie-cac-noisylesec.fr)  
Scriptings, Berlin, Achim Lengerer  
[www.scriptings.net](http://www.scriptings.net)

Juin 2018

Le groupe de recherche remercie  
tous les auteur-e-s et participant-e-s.

LA

Achim Lengerer était en résidence  
d'avril à juillet 2017 à La Galerie,  
Noisy-le-Sec.

*La Presse* a reçu le soutien de  
Perspektive – Fonds pour l'art  
contemporain et l'architecture.  
Initié et conduit par le Bureau des  
arts plastiques de l'Institut français  
d'Allemagne, Perspektive est soutenu  
par le ministère de la Culture et le  
Goethe-Institut.

*Scriptings #49* est composé en  
Nimbus SansL TrueType, Arial  
TrueType et Times New Roman  
TrueType, le design graphique est  
de Paul Gangloff.

PR

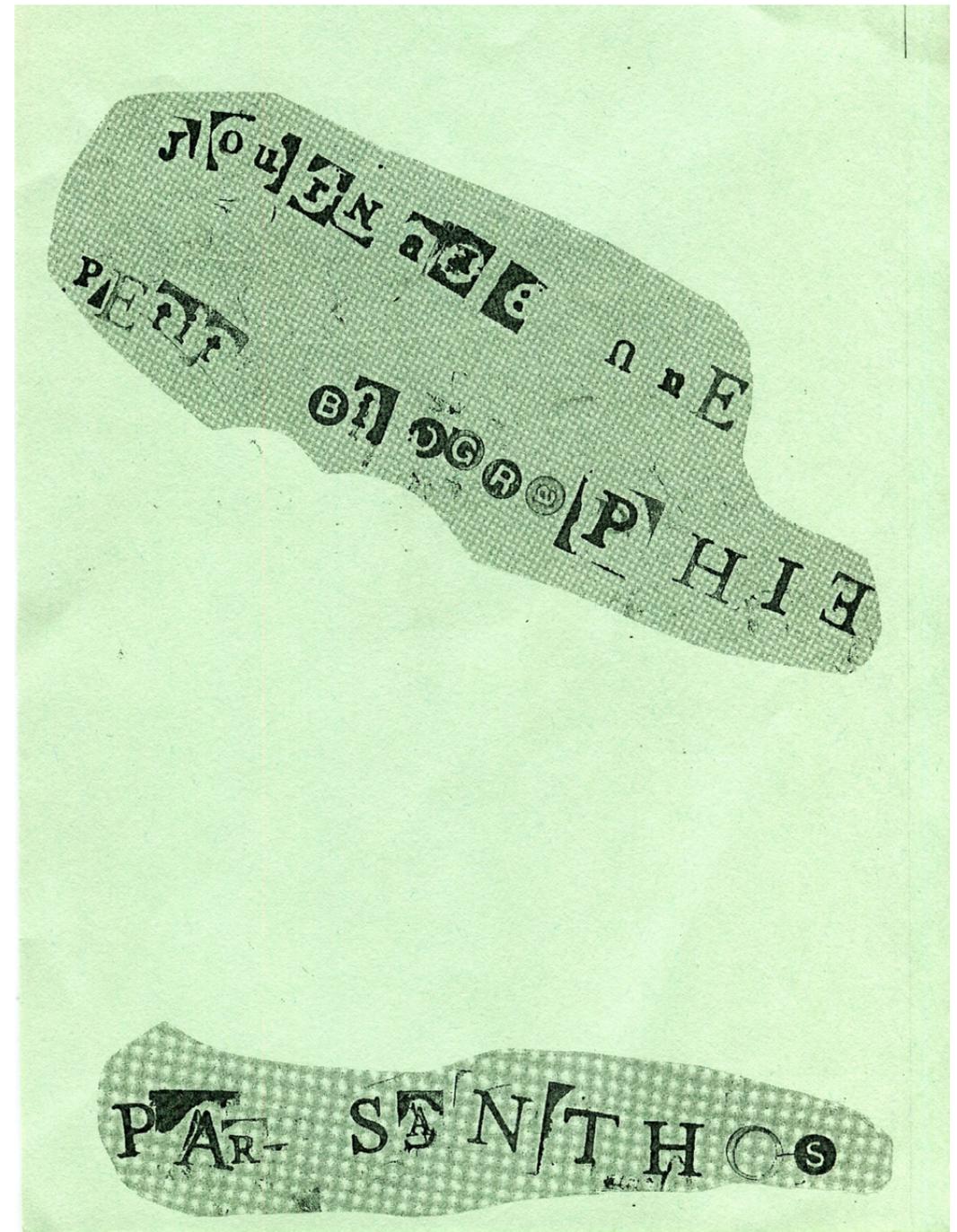
*Scriptings #49* peut  
être imprimé au format  
DIN A4 paysage  
(recto uniquement).



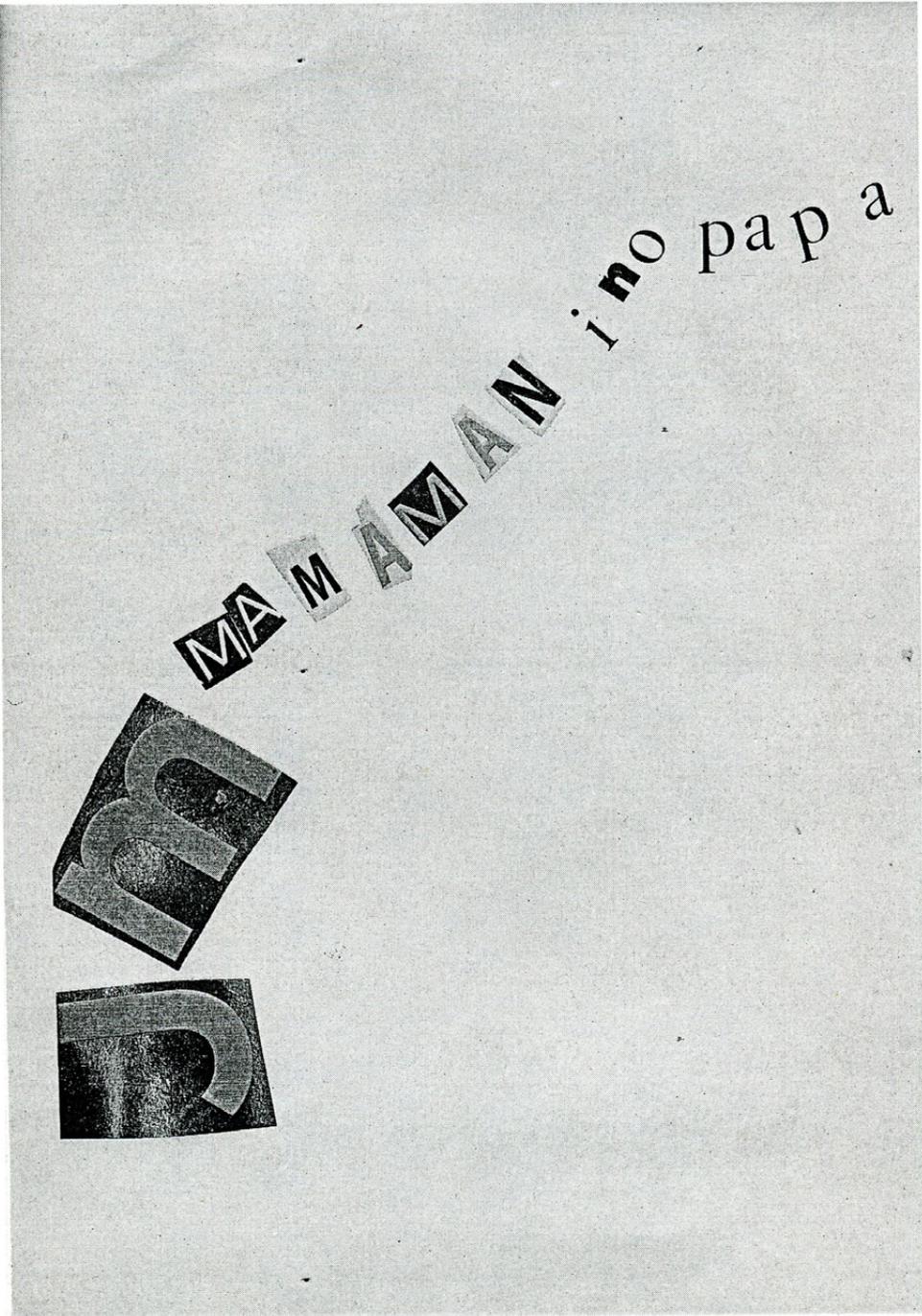
Pour relier, pliez chaque  
feuille en deux par le  
milieu, perforez suivant  
les marques.



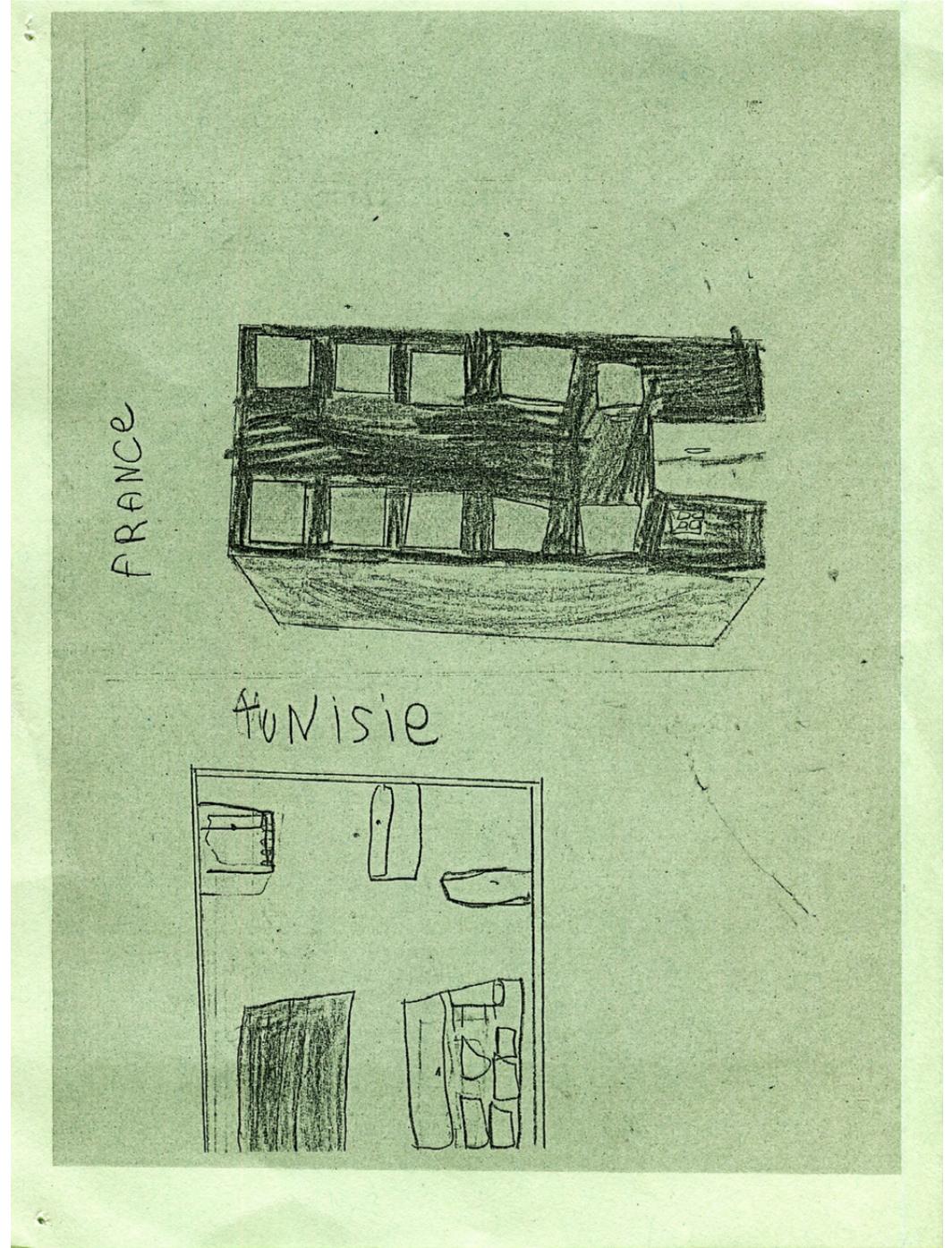
Empilez les feuilles  
pliées les unes sur les  
autres et assemblez avec  
des attaches parisiennes.







SCRIPTINGS #49



5

LA PRESSE

# La Presse, une chronologie

**Le groupe de recherche est composé de Hélène Deléan (artiste, intervenante à La Galerie), Vanessa Desclaux (cocuratrice de la saison “Tes mains dans mes chaussures” à La Galerie), Achim Lengerer (artiste, en résidence à La Galerie), Florence Marquoyrol (responsable du service des publics et du programme culturel à La Galerie), Clio Raterron (chargée du jeune public et de la médiation à La Galerie), Emilie Renard (directrice de La Galerie) et Catalina Rugeles (stagiaire à La Galerie).**

LA

**Le 23 novembre 2016, École La Neuville, Chalmaison (Seine et Marne)**

Rencontre de l'école La Neuville lors de la journée porte ouverte présentation et visite par la direction, l'équipe pédagogique et les élèves.

**Le 13 février 2017, La Galerie, Noisy-le-Sec**

Rencontre autour du projet *La Presse* avec Géraldine Gourbe (philosophe et critique d'art), Delphine Leroy (Maîtresse de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Saint-Denis, laboratoire EXPERICE), et Valentin Schaepelynck (Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Saint-Denis, laboratoire EXPERICE).

PR

**Le 14 février, Espace Khiasma, Les Lilas**

Rencontre et présentation du projet *La Presse* avec Delphine Verron (coordinatrice des projets hors-les-murs à l'Espace Khiasma aux Lilas et à la Maison des Fougères à Paris).

**Du 17 au 22 février 2017, La Galerie**

Préparation des ateliers autour du projet *La Presse*.

**Le 19 février 2017, café à Pantin**

Rencontre et présentation du projet *La Presse* avec Céline Démouret (enseignante en Unité Pédagogique pour élèves Allophones Arrivants à Noisy-le-Sec), Ossen Fofana (formateur et enseignant du Français Langue Etrangère).

**Le 20 février, Centre Social du Londeau, Noisy-le-Sec**

Rencontre et présentation du projet *La Presse* avec Delphine Drouan (coordinatrice au CSL) et Hawa Sall (coordinatrice au CSL).

**Le 23 mars 2017, école élémentaire Alfred de Musset, Noisy-le-Sec**

Rencontre en classe avec les élèves de l'Unité Pédagogique pour élèves Allophones Arrivants (UP2A) et leur enseignante Céline Démouret.

**Le 23 mars 2017, Maison Charlie Chaplin, Noisy-le-Sec**

Rencontre en classe avec les apprenants d'un Atelier Socio-Linguistique (Noisy-le-Sec) avec Ossen Fofana (formateur et enseignant Français Langue Etrangère).

**Avril – Juillet, La Galerie**

Ateliers créatifs les samedis avec les enfants âgés entre 6 et 12 ans et Céline Drouin Laroche (artiste intervenante).

**Le 7 avril 2017, atelier-résidence de La Galerie, Noisy-le-Sec**

Rendez-vous autour de la Pédagogie Institutionnelle # 1 avec Cécile Lavergne (philosophe), Myriam Lefkowitz (artiste chorégraphique).

**Le 10 avril 2017, atelier-résidence de La Galerie, Noisy-le-Sec**

Discussion par skype avec l'équipe de District (Berlin) avec Janine Halka (coordinatrice des actions éducatives de District), Suza Husse (directrice de District).

**Du 10 au 13 avril 2017 (4 séances de 2h30), La Galerie**

Ateliers pour le jeune public (8–10 ans) avec le Centre Social du Londeau de Noisy-le-Sec.

**Du 3 mai au 18 mai 2017 (6 séances d'1h30), La Galerie**

Ateliers d'écriture et création d'éditions biographiques avec les apprenants d'un Atelier Socio-Linguistique (Noisy-le-Sec), Ossen Fofana (formateur et enseignant Français Langue Etrangère).

**Le 5 mai 2017, La Galerie**

Rendez-vous autour de la Pédagogie Institutionnelle # 2 avec Hélène Deléan (artiste), Arnaud Dubois (Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Cergy-Pontoise et formateur à la Pédagogie Institutionnelle), Géraldine Gourbe (philosophe et critique d'art).

**Du 9 mai au 18 mai (6 séances d'1h30), La Galerie**

Ateliers d'écriture et création d'éditions biographiques avec l'Unité Pédagogique pour élèves Allophones Arrivants de l'école élémentaire Alfred de Musset (Noisy-le-Sec), Céline Démouret (enseignante).

LA

**Les 17 et 24 mai 2017, (2 séances de 2h), La Galerie**

Ateliers d'écriture dans le cadre du dispositif “Culture et Art au Collège” avec les élèves d'une classe de 5e du collège Jacques Prévert (Noisy-le-Sec), Hélène Deléan (artiste) et Karine Lefort (enseignante).

**Le 19 mai 2017, Maison des Fougères, Paris**

Rendez-vous autour de la Pédagogie Institutionnelle # 3 avec Karine Lefort (enseignante en classe SEGPA au collège Jacques Prévert à Noisy-le-Sec), Delphine Leroy (maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Saint-Denis, laboratoire EXPERICE), Delphine Verron (coordinatrice des projets hors-les-murs à l'Espace Khiasma aux Lilas et à la Maison des Fougères à Paris).

SE

**Le 8 juin 2017, La Galerie**

Atelier d'écriture et création d'éditions avec les patients du CMP (Centre Médico Psychologique) et du CATTP (Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel) de Noisy-le-Sec, Philippe Leroux (infirmier au CATTP), Cyril Pirali (responsable de la section Multimédia à la Médiathèque Roger Gouhier de Noisy-le-Sec), John Shorten (éducateur spécialisé au CMP).

**Le 19 juin 2017, La Galerie**

Rendez-vous autour de la Pédagogie Institutionnelle # 4 avec Franck Enjolras (psychiatre et doctorant en anthropologie), Valentin Schaepelynck (Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Saint Denis, laboratoire EXPERICE).

**Le 18 juillet 2017, La Galerie**

Atelier de sérigraphie avec l'équipe de La Galerie.

**Le 19 juillet 2017, La Galerie**

Journée de restitution publique d'une première partie des recherches.

**Le 28 septembre 2017, La Galerie**

Rencontre autour de *La Presse*, de la relation aux publics de District (Berlin) et de la pratique artistique de Marie Preston. Avec Janine Halka (coordinatrice des actions éducatives de District à Berlin), Marie Preston (artiste).

**Le 29 septembre 2017, La Galerie**

Journée professionnelle publique sur "La Pédagogie Institutionnelle dans un

contexte artistique." Avec Janine Halka (District, Berlin), Anna Manubens (responsable du département Publics et Médiation du CAPC, Bordeaux), Olivier Marboeuf (directeur de l'Espace Khasma, les Lilas).

**Le 25 octobre 2017, atelier**

**Scriptings, Berlin**

Session de travail autour de la publication de *Scriptings #49*.

**Le 25 octobre 2017, District, Berlin**

Rencontre avec l'équipe de District, Berlin avec l'équipe de District : Janine Halka (coordinatrice des actions éducatives), Suza Husse (directrice) et Emma Haugh (artiste, curatrice associée).

**Le 26 octobre 2017, atelier**

**Scriptings, Berlin**

Rencontre avec Aicha Diallo de Kontextschule (co-directrice du programme de formation à destination des artistes et des enseignants autour des pratiques pédagogiques et artistiques) et de la plateforme de projets "Caring for Conflict" en partenariat avec District.

Rencontre avec les auteurs de *Scriptings #47* autour du concept "d'intégration" tel que développé par les politiques d'immigration en Allemagne : Serge Fouha (comédien), Karen Michelsen Castañón (artiste, réalisatrice), Christine Lemke (artiste).

**Le 26 octobre 2017, atelier**

**Scriptings, Berlin**

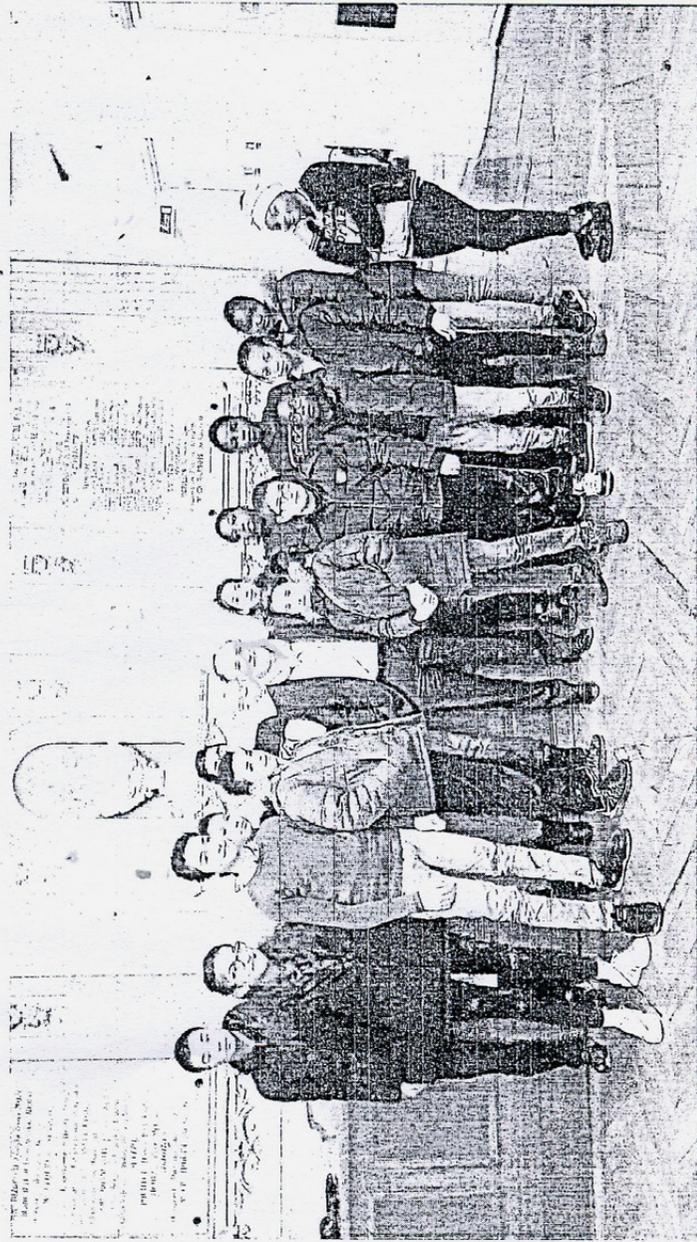
Session de travail autour de la publication de *Scriptings #49*.

**Le 21 novembre 2017, La Galerie**

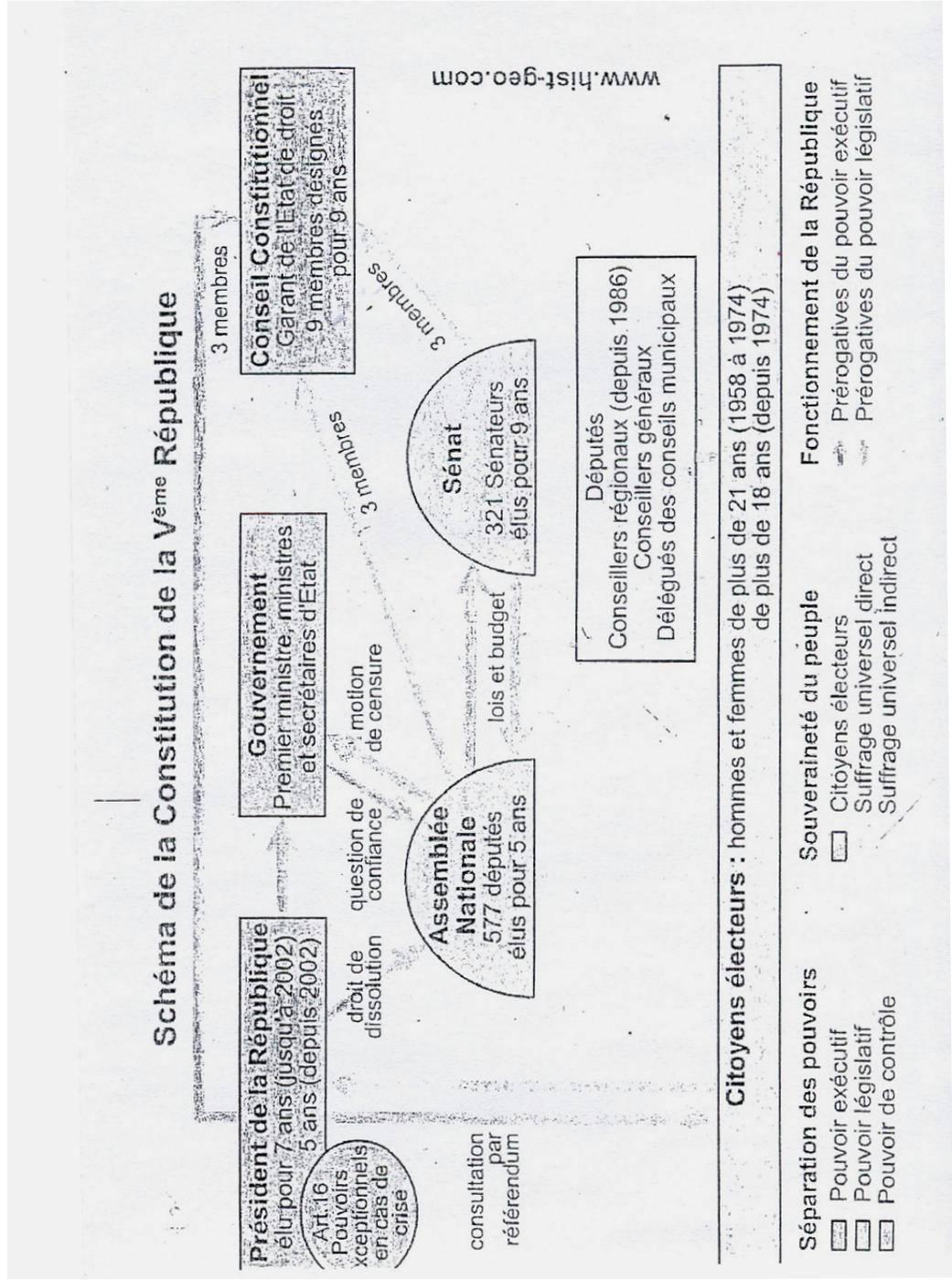
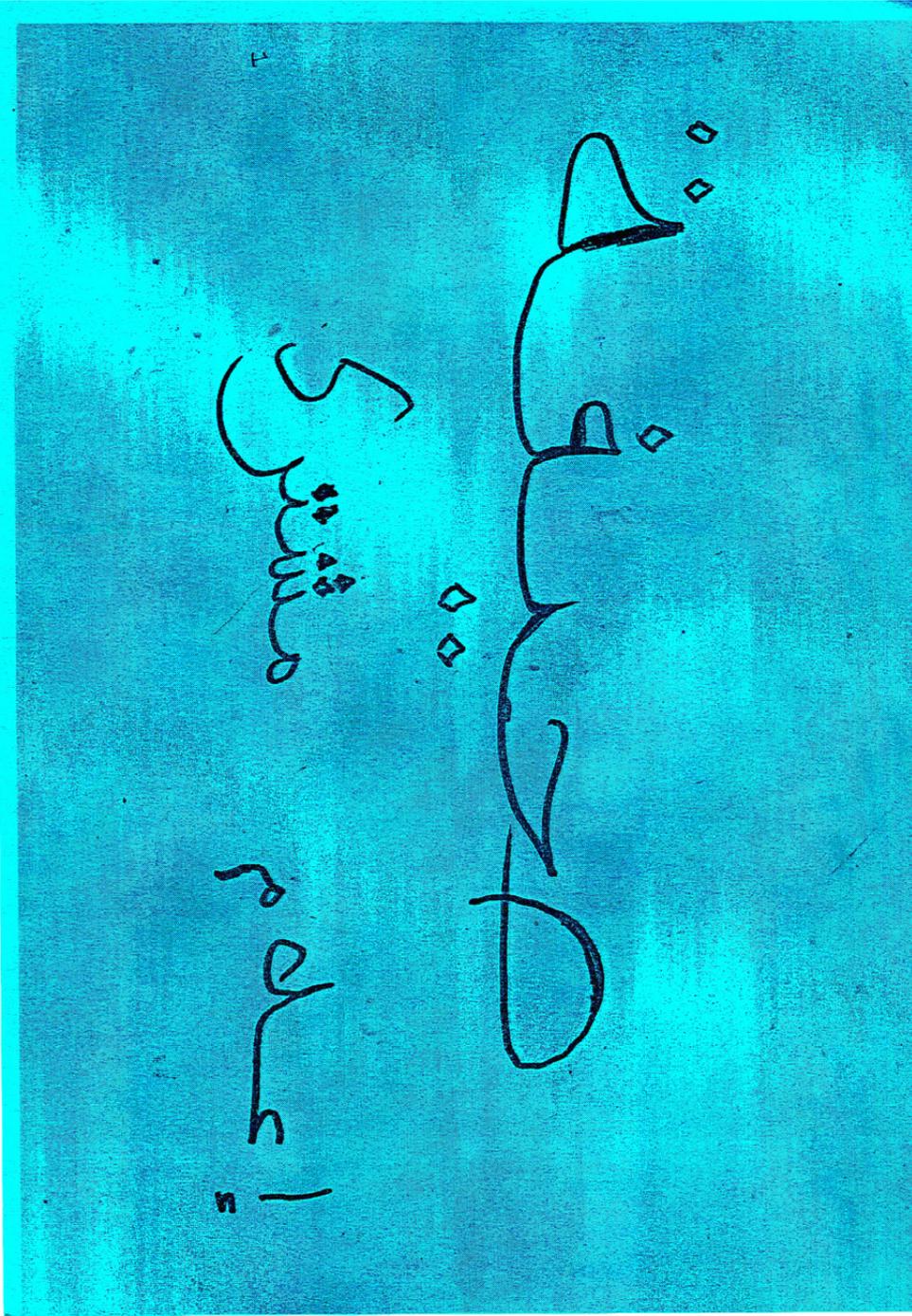
Discussion enregistrée pour *Scriptings #49* autour de la question du "souvenir de l'expérience, de l'immatérialité et de la restitution".



L'interview du maire de Noisy le Sec : Mr Laurent Rivoire



PRENEZ UN  
COSTARD  
AUSSI DE  
BELLES  
CHAUSSURES  
ET



PRENEZ DES NOTES.

PARTICIPEZ AUX ELECTIONS!

FAITES DE BEAUX DISCOURS

SE FAIRE RESPECTER

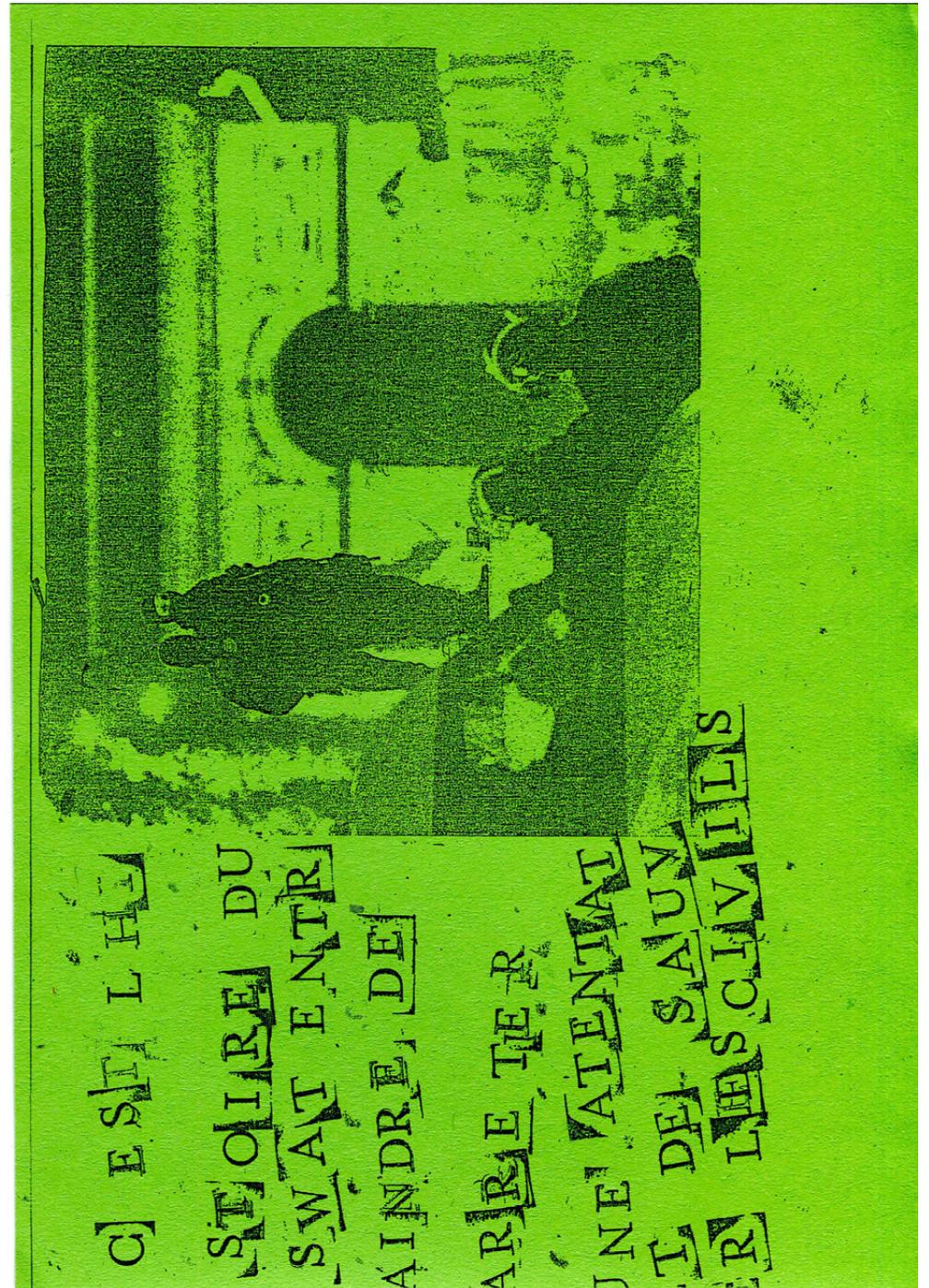
METTEZ UNE GRANDE DOSE

D'INTELLIGENCE BEAUCOUP D'HUMOUR

AJOUTEZ UN ZEST DE PASSION

UN GRAIN DE SERIEUX

CHAUFFEZ VOUS OBTIENDREZ UN



# 1. Le point de rencontre

par Cléo Raterron

La notion de point de rencontre a été évoquée à plusieurs reprises par différents invités au cours de nos séances de travail autour de la “Pédagogie Institutionnelle.”

“Le point de rencontre,” ou “point des convergences” mais de quoi ? Et dans quel but ?

LA La question du lieu dans lequel on engage une parole n'est pas anodine. En tant que chargée de la médiation à La Galerie, je crois que ce lieu ne peut pas être juste un lieu commun mais bien un lieu d'existence et de parole. Il doit sembler suffisamment ouvert pour susciter l'envie de partager une expérience et d'exprimer une opinion.

Au sein du centre d'art, il me semble que ce “point de rencontre” se situe à plusieurs endroits. Chacun de ces lieux permet ainsi de questionner ses propres pratiques, ce sont des lieux où les échanges et la transmission sont privilégiés.

PR Si l'on prend l'exemple des ateliers autour de *La Presse* qui ont eu lieu dans l'exposition, il est important de comprendre combien l'aménagement de cet espace était une condition première pour marquer l'engagement de chacun-e dans l'expérience et pour faire de cet endroit un lieu qui se laisse habiter par les participant-e-s, les publics. Ainsi, le matériel d'imprimerie et de sérigraphie utilisé par l'artiste Achim Lengerer était visible de tou-te-s, tout comme les essais autobiographiques, les dessins, les fragments d'images et de textes affichés sur les murs.

De part leur configuration, les ateliers autour de *La Presse* sont devenus des lieux de vie où chacun-e s'exprimait de manière autonome et personnelle. Chacun-e avait l'opportunité de l'habiter comme il ou elle le souhaitait à travers l'écriture, le dessin ou la parole.

Au-delà de ce point de rencontre et d'échange que sont les espaces d'ateliers ou d'exposition, le centre d'art est également un lieu où la dimension de l'expérience est

importante. Il est ce lieu où se croisent les opinions et les regards et où l'aspect expérimental renforce sa façon d'agir, d'avancer et de partager.

Invité à participer au groupe de recherche en tant que psychiatre et doctorant en anthropologie, Franck Enjolras a souhaité revenir sur cette notion de lieu de pensée.

## EXTRAITS

### Franck Enjolras, entretien enregistré le 4 avril 2017

La notion même de point de rencontre, je crois que c'est d'abord ce lieu qui offre cette opportunité de dialogue entre un artiste qui travaille sur le monde de la pédagogie, des professionnel-le-s de l'art et moi-même qui travaille à la fois dans le monde de la santé et sur des questions de sciences sociales appliquées à l'enfermement.

Je trouve que des lieux qui permettent ce type d'échanges et d'articulations, dans le monde contemporain, ne sont pas si fréquents. Il s'agit donc ici d'un espace riche pour le dialogue qui permet ainsi de se rendre compte qu'il y a des idées communes, notamment sur comment penser le fonctionnement des institutions, que ce soient les institutions pédagogiques, les institutions de santé, voire les institutions artistiques. On voit là, après nos échanges, que nous sommes, tous et toutes plus ou moins traversé-e-s par les mêmes questionnements, alors que les publics et les enjeux entre les institutions sont bien différents. On voit bien qu'on est animé d'une

réflexion sensiblement identique sur “qu'est-ce qu'on fait ?”, “comment on le fait ?” et “à qui on s'adresse ?”

Aussi, ce qui apparaît central, c'est la réflexion portée sur ce que l'on fait. Et en premier lieu, le plus évident, c'est d'abord notre rapport au savoir. On est tou-te-s animé-e-s par cette question des usages du savoir, dans un espace donné : qu'est-ce qu'on en fait ? Comment vient-il organiser nos pratiques ? Aujourd'hui, à travers nos discussions, ce qui m'intéresse particulièrement, c'est de ne pas être dans un réductionnisme du savoir unique.

SE Il n'y a pas un savoir qui permet de définir les choses mais bien plus, différents savoirs qui sont potentiellement complémentaires. J'aime bien cette notion de complémentarité, voire cette idée qu'on peut combiner des regards, mais bien sûr, toujours sous certaines conditions. C'est là aussi que prend corps la réflexion. Tout n'est pas équivalent, n'a pas la même valeur et c'est de ça qu'il s'agit de discuter.

Le point de rencontre, au-delà du point de vue de l'expérience est donc aussi un lieu où il est question d'unité

et de multiplicité des regards et des savoirs : on tâtonne, on s'interroge, on s'engage, on se questionne et surtout on s'exprime.

**Aïda Vasquez, Fernand Oury,**  
*Vers une pédagogie institutionnelle,*  
**Paris, Maspero, 1966, p. 176**

Cet espace (...), son *lieu* du point de vue purement architectural, ou du point de vue pour nous plus fondamental, de "lieu d'existence" des êtres qui sont là, comme individus et comme êtres dans un groupe, parmi d'autres, c'est avant tout un lieu pour survivre, pour vivre, pour parler, pour connaître des choses et des gens, pour trouver, peut-être, soi et les autres. C'est un *lieu de rencontre*, condition essentielle à tout *échange*.

LA

LI

PR

SE

## 2. Le concernement

par Emilie Renard

“Qui, parmi celles ou ceux qui le peuvent et qui le veulent, désirent être président-e ?” : c’est une parole qui ouvre un conseil de classe inspiré par la “pédagogie institutionnelle” (PI). Après une minute de silence (un moment de transition), cette répartition des rôles de président-e, de secrétaire ou d’assistant-e au sein de la classe s’organise à partir d’une question essentielle qui interroge chacun-e sur sa capacité d’abord, sur sa volonté ensuite. S’il s’agit d’une sorte de jeu de rôles avec des titres temporaires, dans le temps de chaque séance, ils sont endossés pour de bon puisque celui ou celle qui se porte volontaire le peut et le veut. Cette question “Qui, parmi nous, le peut et le veut ?”, nous l’avons mise en circulation au sein de notre “groupe de recherche” justement parce qu’il était composé de 7 personnes aux statuts et aux fonctions variées – une curatrice invitée, un artiste en résidence, cinq personnes de l’équipe du centre d’art : une artiste intervenante sur les ateliers, une responsable du service des publics, une chargée de la médiation, une directrice (moi) et une stagiaire – en créant d’abord un système équitable de répartition des rôles. Les réunions du groupe étant l’occasion d’inviter 2 ou 3 personnes de différents champs d’expertises, chaque séance était organisée entièrement par l’un-e d’entre nous, des invitations, au déroulé de la séance, aux entretiens finaux, à son compte rendu... Ainsi se dessinait entre nous, une expérience de portage alterné, où chacun-e pouvait voir varier son implication et prendre alternativement en charge les conditions à la fois intellectuelles, matérielles de notre travail commun ou y participer sans cette responsabilité. Cette circulation des rôles est une manière de rendre perceptible la pluralité d’appartenances de chaque personne qui compose le groupe et le centre d’art comme ailleurs, la classe et l’école, et de permettre à chacun-e de s’exprimer à la fois depuis son métier, depuis son histoire personnelle, depuis son état du moment. Achim Lengerer qui a initié cette recherche, a d’emblée clairement établi une position d’observateur participant au sein du groupe, sans prescience dans ses orientations. Le fonctionnement de ce groupe nous posait

la question du concernement et plus largement à l’endroit du fonctionnement d’un centre d’art : comment la réflexion sur la PI se déploie-t-elle et s’adresse-t-elle aux gens, au sein de l’équipe, avec les artistes ? La PI concerne concrètement la vie d’un groupe constitué et engage à définir les contours d’une institution rêvée, fantasmée, représentée. Elle permet d’évaluer comment chacun-e peut se sentir concerné-e par cette représentation et comment on peut engager chez l’autre l’idée d’un bien commun qu’est l’institution (ici le centre d’art). Que peut-on faire et que peut-on vouloir dans une telle institution ? Comment toutes celles et tous ceux qui l’habitent peuvent-ils faire de l’institution, une institution vivante, mouvante ?

Dans l’extrait suivant, les chercheur·euse·s Charlotte Hess et Valentin Schaepelynck décrivent le contexte historique dans lequel la PI a émergé suite aux expériences de la psychothérapie institutionnelle qui ont permis de distinguer d’une part l’établissement de l’institution, d’autre part entre statut, rôle et fonction de celles et ceux qui l’habitent.

EXTRAIT

Charlotte Hess et Valentin Schaepelynck, “Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle,” *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 2013. Mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 24 mars 2017  
URL : <http://traces.revues.org/5832> ; DOI : 10.4000/traces.5832

Les institutions selon la psychothérapie institutionnelle

C’est là que le concept d’institution intervient comme une manière d’appréhender ce contenu normatif et sa possible transformation. La PI s’inscrit en cela dans le prolongement de la psychothérapie institutionnelle, qui poursuit elle

même les expériences désaliénistes des années 1940. Avec la guerre et le régime de Vichy, la relégation de l’enfermement asilaire s’est doublée de la misère des asiles, touchés très durement par les problèmes de ravitaillement que connaissait la population dans son ensemble. De très nombreux “malades” sont morts, abandonnés dans ces lieux de misère. À l’hôpital de Saint-Alban, en Lozère, des psychiatres comme le Catalan François Tosquelles, militant du POUM exilé en France, ou le communiste Lucien Bonnafé, ont refusé cet abandon. Ils ont initié une réorganisation complète de l’asile, intégrant les malades eux-mêmes à la gestion quotidienne de l’hôpital, faisant bouger les rapports conventionnels entre médecins et patients.

LA

Après la guerre, cette expérience s'approfondit à la clinique de La Borde, en Sologne, sous l'impulsion d'une équipe menée par le psychiatre Jean Oury et le psychologue et militant Félix Guattari. Les espaces de relégation sont alors pour eux d'autant plus inacceptables qu'ils évoquent directement l'univers concentrationnaire, tel que celui-ci se trouve décrit entre autres dans les écrits de David Rousset juste au lendemain de la guerre (1946, 1947). Les institutions ont montré combien elles pouvaient être pathogènes et même meurtrières si bien que, pour Tosquelles comme pour Oury, ce qu'il faut soigner en premier lieu, c'est précisément l'institution de soin. Celle-ci est malade : de ses cloisonnements, de sa bureaucratie, des stéréotypes et des rôles sociaux dans lesquels chacun est placé, qu'il soit psychiatre, infirmier ou patient. Il s'agit d'inventer une psychiatrie où ces déterminations et ces définitions pourraient être en permanence repensées et réagencées. À partir des années 1950 et jusqu'à aujourd'hui, la psychothérapie institutionnelle entend tenir les deux bouts d'une clinique de la psychose et d'une critique sociale de la relégation. Pour cela, elle s'appuie sur les deux jambes de la psychanalyse et du marxisme, afin d'aborder la double aliénation, sociale et psychique, du sujet. Chacune de ces aliénations doit en effet pouvoir être considérée pour elle-même, sans être rabattue sur l'autre.

PR

Une psychiatrie qui prenne en compte cette double aliénation suppose une manière différente de faire vivre l'institution. Et cette ambition suppose elle-même une certaine conception de l'institution, une certaine

réappropriation de l'ambiguïté d'un terme qui peut en droit renvoyer à tout fait social institué, et que l'on utilise dans le langage courant pour désigner des formes d'organisation sociale aussi différentes que la famille, l'Église, l'école, la prison ou l'asile. La psychothérapie institutionnelle, pas plus que la PI, ne cherche à élaborer une théorie générale de l'institution. Toutefois, au gré des écrits et de la pratique de ses protagonistes, elle en développe une approche dont il est possible de dégager certaines caractéristiques.

L'une d'entre elles, fondamentale, est la distinction entre institution et établissement (Tosquelles, 2008). Dans le langage courant, les deux termes sont parfois synonymes et peuvent se référer au même objet, un hôpital pouvant être appelé aussi bien un établissement qu'une institution. Mais du point de vue de la psychothérapie institutionnelle, ces deux réalités ne sont pas du même ordre. Celle de l'établissement renvoie à un projet encadré juridiquement, que l'on peut délimiter dans le temps et l'espace. Elle se trouve dans un certain lieu, est pourvue d'un règlement intérieur, d'une administration et de fonctions officielles comme soigner, éduquer ou instruire, et mobilise pour cela des outils organisationnels plus ou moins efficaces et appropriés. La réalité de l'institution, en revanche, est plus difficile à cerner et à délimiter. Ses frontières sont plus floues, car elle se rapporte notamment aux normes et aux représentations de la folie, de l'enfance, du soin ou de l'enseignement que les professionnels mettent en oeuvre dans leurs pratiques.

Voir les règles administratives d'un établissement, son organigramme, son

règlement intérieur et les pratiques de ses salariés comme des institutions, c'est voir qu'elles reposent sur des normes et des représentations instituées. Un aspect de ces normes, qui saute souvent aux yeux au premier abord, est leur inertie, la résistance qu'elles semblent systématiquement opposer au désir de les transformer. L'accord, l'habitude et le consensus parfois spontané dont elles font l'objet, leur ancienneté et leur longévité ont tendance à leur conférer une objectivité, voire une universalité aussi solide, imposante et contraignante que celle des murs d'une prison. Pour Tosquelles et Oury, il faut précisément refuser de réduire l'institution à un objet ou à un système de contraintes, car ce serait ne voir en elle que l'une de ses dimensions, qui est celle de l'institué. Il n'y a pas d'institution sans institué. Mais il n'y a pas d'institué sans qu'il puisse y avoir en même temps de l'instituant, c'est-à-dire des pratiques capables de venir contester, subvertir ou transformer cet institué (Lourau, 1969, 1970). Pas plus qu'il n'y a d'institution sans un processus d'institutionnalisation, au cours duquel des pratiques et des normes apparaissent et se stabilisent.

Comme le rappelle Fernand Oury, évoquant les liens historiques entre la psychothérapie institutionnelle et la PI, si "ce qui soigne n'est pas l'institution, mais l'institutionnalisation," encore faut-il que celle-ci parvienne à signifier avant tout un "processus de création, mais aussi de destruction dès qu'apparaît un risque de pétrification et d'hégémonie de telle ou telle institution" (Oury, 2004, p. 11). Une telle inventivité est politique, car elle conteste une certaine représentation sociale dominante des

missions de l'établissement, que celles-ci viennent de l'extérieur, par exemple de l'État et de son administration, ou de l'intérieur de ses propres habitudes. Elle est également par ailleurs indissociable d'une certaine clinique de la psychose, pour laquelle il faut penser les conditions de l'accueil de la "folie," et que ni les médicaments ni des techniques psychologiques fixées une fois pour toutes ne remplissent. La constitution du milieu de soin suppose de mettre en place des dispositifs qui doivent pouvoir se réadapter constamment aux nouveaux enjeux qui émergent de la relation entre soignants et soignés.

Dans le contexte de la psychothérapie institutionnelle, ces dispositifs vont justement être considérés comme des institutions. Ils sont censés articuler à la fois une dynamique instituante, celle du projet qui les a portés et qui les maintient en vie, et l'institué qu'ils deviennent en se transformant en un repère, en une référence habituelle et stabilisée. C'est seulement en s'appuyant lui-même sur la mise en place de ces dynamiques institutionnelles, qui s'appuient elles-mêmes les unes sur les autres, que l'établissement peut être véritablement tenu pour une institution. Ces dynamiques instaurent des lieux différenciés pour des tâches spécifiques, qui peuvent être aussi bien l'écriture d'un journal, un atelier de couture ou l'élaboration d'une pièce de théâtre. Leur mise en place est supervisée au niveau de l'institution régulatrice du club thérapeutique. Constitué en association loi de 1901, celui-ci est un lieu où soignants et soignés discutent collectivement de la gestion quotidienne de l'établissement et des activités à mettre en place. Ce type de fonctionnement

ES

SE

incarne le positionnement égalitaire et démocratique de la psychothérapie institutionnelle sur le plan politique. Chacun, qu'il soit médecin, infirmier ou patient, doit avoir son mot à dire sur les décisions qui concernent l'établissement. Ceux que l'on étiquette comme "malades mentaux" n'en sont pas moins des citoyens. Quant aux professionnels, ils doivent apprendre à s'émanciper des représentations que les autorités de tutelle – ministère, administration – se font de leurs métiers. Cela suppose par exemple que les psychiatres s'ouvrent à la critique de l'autorité que l'institution psychiatrique leur reconnaît a priori. La circulation la plus souple possible doit en particulier être favorisée entre ce que Jean Oury appelle le statut, le rôle et la fonction de chacun.

Pour cela, ces trois dimensions doivent être bien distinguées. Le statut est le travail pour lequel on est officiellement employé. Il se décline en toutes lettres sur la fiche de paie : psychologue, infirmier ou cuisinier. Il correspond à la carte d'identité professionnelle. Le rôle est plus complexe à définir. Tout le monde pense jouer un certain rôle dans l'établissement, qui pour une part correspond à des tâches et des compétences déterminées : prescrire, faire le ménage, organiser une activité quelconque (Bellahsen, 2010). Mais le rôle, comme le rappelle Jean Oury, c'est aussi souvent "ce qu'on ignore soi-même," car "ce sont les autres qui vous le donnent" (Oury, 1998). Par exemple, un psychothérapeute au sein d'une équipe peut être mis par un patient dans la position d'être son analyste attitré, sans le savoir ni le vouloir. Il ne faut donc pas préjuger du rôle que l'on joue, car celui-ci dépend d'une interaction où

autrui intervient, avec toute son imprévisibilité. Quant à la fonction, elle se rapporte à la mission de l'établissement et de ses salariés. Dans la plupart des hôpitaux psychiatriques, la fonction soignante est superposée au statut de chacun. En psychothérapie institutionnelle, on considère au contraire que c'est l'ensemble du collectif qui doit la porter. Elle se trouve alors dissociée du statut. Un patient peut avoir vis-à-vis d'un autre patient une fonction soignante, comme peut l'avoir également le moment d'un repas, d'une activité artistique ou d'une séance de psychanalyse. Jean Oury rappelle en ce sens que si le directeur se prend pour un directeur, le médecin pour un médecin et l'infirmier pour un infirmier, il n'y a pas de raison pour que le fou ne se prenne lui-même à son tour pour un fou (1998). Une telle confusion entre statut, rôle et fonction est contre-thérapeutique. Elle enferme les soignants et les patients dans une relation caricaturale. Il ne s'agit pas de se distancier purement et simplement de ces métiers et de ces attributions, mais de montrer que leur définition et les normes qu'ils portent peuvent être déplacées et subverties.

Le concept d'institution reçoit dans ce contexte une extension très large. Il a pour contenu toute forme sociale stabilisée, quelle que soit sa dimension, dès lors que celle-ci cristallise la confrontation entre un instituant et un institué, tout en ouvrant la possibilité d'une activité commune et d'un vivre ensemble. Pour la psychothérapie institutionnelle, l'enjeu n'est pas de dénoncer en bloc l'institution psychiatrique, comme l'expression d'un ordre établi et oppressif, mais d'inventer des institutions dans lesquelles la force instituante

ne s'éteigne pas et reste en éveil. La PI reprend à son compte cette visée d'inventer des institutions vivantes. Elle le fait à l'intérieur de l'établissement scolaire, envers l'"école-caserne." On retrouve dans la pensée pédagogique de Fernand Oury et de ceux qui le suivent cette même référence centrale à la psychanalyse, à travers l'idée que les institutions s'adressent au désir inconscient des enseignants et des élèves. Toutefois, cette centralité de l'approche psychanalytique est à l'origine, en 1964, d'une scission au sein du GTE (Fonvielle, 1994). Un groupe autour de Raymond Fonvielle considère que cet usage de la psychanalyse a tendance à occulter la dimension sociale et politique des difficultés que les élèves rencontrent. Ce groupe interroge aussi la posture de l'enseignant dans la classe, considérant que celle-ci a, jusque-là, été insuffisamment critiquée dans le cadre de la PI. Pour cette mouvance, qui se développe autour de Raymond Fonvielle, Bernard Bessière, Michel Lobrot, Georges Lapassade et René Lourau, il faut chercher par l'autogestion à dissoudre la position de surplomb que l'enseignant occupe encore dans la PI (Lourau, 1970).

### 3. Le désir

par Florence Marqueyrol

J'écoutais ce matin à la radio Philippe Meirieu, chercheur français en sciences de l'éducation, qui posait cette question essentielle : "Comment créer le désir d'apprendre chez un enfant qui ne désire pas apprendre ?" Cette phrase a fait résonner plusieurs identités en moi : celle de mère d'un petit garçon curieux mais absolument rétif aux exercices scolaires et celle d'une professionnelle de la médiation ; soucieuse de susciter le désir de la rencontre entre des artistes, des œuvres et des publics souvent curieux mais hostiles à l'art contemporain.

Déjà, je m'interroge sur ce fameux non-désir d'apprendre. Pourquoi acquérir de nouvelles connaissances est-il si important et surtout de quels apprentissages parle-t-on ? Les trois piliers de l'enseignement en France – lire, écrire compter – indispensables à la compréhension du monde, sont-ils suffisant pour former de futurs adultes ? L'école de la Neuville développe depuis 1973 une pédagogie singulière qui mixe différentes méthodes actives, basées sur l'implication et la responsabilité des enfants aux côtés des adultes dans l'organisation scolaire et la vie collective. Le désir est alors suscité non par une personne – l'enseignant – mais par l'enfant lui-même, acteur sur le contexte et les sources de son apprentissage.

Cette position rejoint celle de l'écrivaine africaine-américaine bell hooks pour qui transmettre passe par une attention particulière au bien-être, celui de l'enseignant-e tout comme celui des élèves. Cette attention au contexte, son approche holiste de la pédagogie accompagne l'élève, mais aussi l'enseignant-e vers une conscience de soi. Elle cherche ainsi à proposer, tout comme le pédagogue et militant brésilien Paulo Freire, une pédagogie libératrice.

C'est aussi ce qui intéresse Myriam Lefkowitz qui expérimente la notion de soin par la mise en place de gestes et de situations qu'elle transmet. Elle tente d'aiguiser chez chacun-e la perception et la conscience des contours des corps, leurs interactions avec l'air et le monde alentour.

Susciter le désir, écouter le sien et celui des autres, constitue un préalable pour accompagner chacun-e dans un cheminement vers l'art.

#### EXTRAITS

**Michel Amram, Fabienne d'Ortoli, "L'école de la Neuville et la pédagogie institutionnelle," une intervention lors de la "1<sup>o</sup> Journée de la Pédagogie institutionnelle," organisée conjointement par les Éditions Matrice et l'École de la Neuville au château de Tachy, avril 1994**

Question d'organisation et de désir

La Neuville, c'est une tentative de construire une école différente, mais aussi de prendre en compte ce qui existait et qui n'était pas nouveau : les techniques Freinet (qui ont soixante-dix ans), la Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury (qui en a plus de trente). les travaux de Françoise Dolto dont on ne peut pas dire qu'ils soient confidentiels. Et bien d'autres. (...) L'idée, tentante pour nous, que cette école appartenait, aussi, à ceux qui voulaient en être responsables commença de faire son chemin. Allons-nous "Vers une autre manière d'être dans la Société, à l'école..." comme le disait Françoise Dolto ? Car c'est bien de cette manière d'être à l'école qu'il est question. Faire l'école est une chose sérieuse, il ne faut pas pour autant gommer son aspect jeu. Ni omettre de laisser du jeu entre le projet et la vie quotidienne, la réalité de l'école. A ses remarques de base, on peut ajouter le principe de nécessité. On ne fait semblant de rien. La part de

travail confiée aux enfants est réelle, concrète ; sans leur participation, le projet commun ne pourrait être mené à bien. Ils le savent. Ils savent aussi que c'est en participant qu'ils ont le plus de chance que l'école ressemble à ce qu'ils désirent. S'ils peuvent prendre des initiatives, des décisions, ils ont aussi des comptes à rendre, tout comme les adultes. Par contre, on ne finit rien derrière leur dos, et c'est ce qu'ils ont préparé pour le dîner que l'on mangera. Les spectacles, les travaux, les matches, les repas sont faits suivant les règles de l'art avec du bon matériel et de vraies lois. Aucune pratique, excepté la Réunion, n'est en soi essentielle. La pédagogie est la préoccupation de tous et l'école affaire de gestion en commun.

**Philippe Meirieu, "Fernand Oury, étrangement présent... Dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle," 2 janvier 2008**  
[www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

La pédagogie institutionnelle plus que jamais d'actualité

Ce même individualisme social reconfigure d'ailleurs complètement les relations entre les générations : l'enfant n'est plus seulement – ce qui était, évidemment, un progrès – un

LA

“enfant désiré,” il est devenu “un enfant du désir” : il comble les blessures narcissiques de ses parents et exerce ainsi sur eux un pouvoir considérable. Selon une formule désormais célèbre, “ce n’est plus la famille qui fait l’enfant, c’est l’enfant qui fait la famille” (8)... En d’autres termes, nous lui donnons tous les pouvoirs. Nous l’installons dans la posture du sorcier capable de faire advenir ce qu’il veut par la seule puissance de sa volonté. Et il est impossible, évidemment, que cela n’ait pas de conséquence sur les comportements au sein de l’école ! Ainsi s’étonne-t-on que l’enfant, qu’on dit si curieux de tout, rechigne à apprendre en classe : c’est que la volonté de savoir – tout, tout de suite, au rythme de la télécommande et de Google – s’accommode mal de la temporalité nécessaire à tout apprentissage. L’enfant, enrôlé comme vecteur d’un développement technologique en surchauffe permanente, veut avoir, pouvoir, savoir, savoir-faire... mais sans apprendre ! Apprendre, en effet, relève d’autre chose que de la réalisation immédiate de la pulsion, cela impose d’entrer dans le désir.

PR

Or, justement, la montée en charge du “capitalisme pulsionnel” entraîne chez les nouvelles générations ce que Bernard Stiegler n’hésite pas à nommer “la destruction systématique de l’appareil psychique juvénile” (9) : la télévision, mais, plus globalement, toutes les “industries de programme” et l’ensemble des “psychotechnologies” exaltent les pulsions les plus archaïques, détruisent les capacités

d’attention et de concentration, stimulent le passage à l’acte, organisent la rétention, voire la régression, dans l’infantile. Ainsi, face au chaos de ses pulsions, l’enfant développe-t-il des comportements à la fois individualistes et tribaux. (...)

Dans ces conditions, la leçon de Fernand Oury devient d’une implacable urgence et d’une aveuglante nécessité. Elle peut s’exprimer en deux mots, deux verbes dont nous devrions faire notre devise : désengluer et différer.

#### Notes

8. Voir, sur cette question, les analyses de Paul Yonnet dans *Le recul de la mort – L’avènement de l’individu contemporain* (Paris, Gallimard, 2006), de Daniel Marcelli dans *L’enfant, chef de la famille* (Paris, LGF, Livre de poche, 2006) et Jean-Pierre Lebrun dans *Un monde sans limites*, (Toulouse, Eres, 1997) Voir également un texte très suggestif de ce dernier « La mutation du lien social » ([http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?id\\_article=00621](http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?id_article=00621))
9. *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008

**bell hooks, “La pédagogie engagée,”**  
**Tracés. Revue de Sciences humaines,**  
**traduit de l’anglais (américain) par**  
**Clémence Fourton, 2013, p. 25**  
**<http://traces.revues.org/5852>**

La pédagogie progressiste et holiste, la “pédagogie engagée” est plus exigeante que la pédagogie critique habituelle, ou que la pédagogie féministe. Car, à la différence de ces deux pratiques d’enseignement, elle insiste sur le bien-être. Cela signifie que les enseignant-e-s doivent s’engager activement dans un processus de réalisation de soi qui concoure à leur propre bien-être si elles et ils veulent que

leur enseignement soit une source d’*empowerment* pour les élèves. Thich Nhat Hanh souligne que “la pratique d’un guérisseur ou d’une guérisseuse, d’un-e thérapeute, d’un-e enseignante, ou de n’importe quelle personne dont le métier est d’aider les autres, doit d’abord s’appliquer à soi-même, car si elles ou ils sont tristes, les soignant-e-s ne peuvent pas aider les autres efficacement.” Aux États-Unis, il est rare que les professeur-e-s de l’université soient décrit-e-s comme des soignant-e-s. Et il est encore plus rare qu’on évoque une quelconque responsabilité des enseignant-e-s à devenir des individus qui se réalisent pleinement. (...)

ES

Quand j’ai rencontré Paolo Freire pour la première fois, j’étais impatiente de voir si sa façon d’enseigner donnerait corps aux pratiques pédagogiques qu’il décrivait avec tant d’éloquence dans ses travaux. Durant le peu de temps où j’ai étudié avec lui, j’ai été profondément émue par sa présence, par sa façon d’enseigner qui illustrait sa théorie pédagogique. (Tous les élèves qui s’intéressent à Freire n’ont pas fait la même expérience.) Cette expérience m’a redonné foi dans l’éducation libératrice. Je n’avais jamais voulu abandonner la conviction qu’il était possible d’enseigner sans renforcer les systèmes de domination existants. J’avais besoin de savoir que les professeur-e-s pouvaient être autre chose que des despotes dans leurs classes. Alors que je voulais me lancer dans une carrière d’enseignante, j’étais convaincue que la réussite personnelle était intimement liée à la réalisation de soi.

**Cécile Lavergne, Myriam Lefkowitz,**  
**entretien enregistré le 7 avril 2017**

Myriam Lefkowitz : L’atelier “Corps-textes” correspond à un désir croisé qu’on avait toutes les deux, depuis longtemps : voir comment pouvait s’articuler une expérience physique, sensorielle, perceptive, attentionnelle, à l’appréhension de textes, plus spécifiquement de textes théoriques. On s’est demandé : quel est le rapport qui se joue entre les deux ? [...]

On a donc choisi pour la première séance un extrait d’un texte de bell hooks issu de *Teaching to transgress (Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994) qui portait spécifiquement sur l’enseignement comme émancipation, l’enseignement comme apprentissage de la liberté. Dans ce texte, ce qui nous a intéressé est qu’elle parlait de sa propre pratique. Elle expliquait qu’il fallait absolument à la fois mettre en jeu sa propre vulnérabilité, et être dans un désir de réalisation de soi pour être porteuse d’une pratique d’émancipation auprès de ses étudiant-e-s. L’enseignant-e c’est aussi celui ou celle qui établit une relation entre le corps et l’esprit.

SE

Moi, je continue d’essayer de comprendre de quoi elle parle, mais en tout cas, ce qui est clair c’est qu’elle ne s’adresse pas seulement à des cerveaux, et qu’elle-même n’est pas seulement un cerveau. C’était aussi une forme holiste de la transmission qui viendrait non seulement concerner aussi le reste, non seulement le haut du corps, mais aussi plein de champs de la vie personnelle, affective, de la vie dans un

contexte. Ce texte nous semblait donc parfait pour introduire les questions qui sont à l'œuvre chez nous. Une manière de résumer ma pratique du féminisme, ce serait d'interroger comment "ça" descend, quel type de corps cela permet d'éprouver, de sentir, de partager ? Quels types de pratiques cela permet d'envisager ? Ce ne serait pas seulement une compréhension théorique de ce que serait le féminisme. J'ai l'impression qu'en fait ça on l'a déjà un peu fait, ce sont des choses dont on a déjà pas mal parlé toutes les deux, la question serait maintenant comment on fait avec ce que l'on en a compris ?

LA

ES

PR

SE

# 4. La maltraitance et l'oppression comme déclencheurs de l'émancipation

par Vanessa Desclaux

**Les notions de maltraitance et d'oppression sont apparues comme importantes dans le contexte de l'analyse des institutions que nous avons abordées au sein du groupe de recherche, en particulier l'école, l'université ou l'hôpital psychiatrique. J'ai choisi ici quatre extraits de textes issus des lectures de différent-e-s auteur-e-s qui ont contribué à nos discussions et des entretiens avec les personnes invitées à nos séances de travail, ici Les chercheur-euse-s et philosophes Géraldine Gourbe, Cécile Lavergne, Valentin Schaepeynck et bell hooks, intellectuelle, féministe et militante américaine. Les diverses formes de maltraitance et d'oppression qui sont abordées ne sont pas considérées comme une finalité mais comme des moments de transition, des vecteurs d'une prise de conscience de la nécessité de la transformation et de l'émancipation.**

## EXTRAITS

**Géraldine Gourbe, "Désaliénation et inventivité : les jours heureux," "Cultures du soin," 303, N° 147, Septembre 2017**

La situation de l'hôpital demeurait inédite. En effet, des aliénés cohabitaient avec des personnes cachées aux autorités grâce au motif fallacieux d'une folie arbitrairement diagnostiquée ; et avec des médecins qui avaient eux-mêmes subi les effets répressifs de l'enfermement à cause de motifs idéologiques. Dans ce contexte, il était apparu comme une évidence que l'expérience de l'asile partagée par toutes et tous devenait *de facto* égalitaire et

communautaire. Un des premiers effets de cette autogestion médicale avait été de mettre en place des moyens coopératifs d'approvisionnement en nourriture pour éviter le fléau de la famine. L'implication des patients dans les tâches collectives nécessaires au bon fonctionnement de la vie ensemble avait permis de dégager l'institution médicale de son fonctionnement carcéral. La communauté en quête de désaliénation s'inspirait de l'ouvrage d'Hermann Simon Pour une thérapie plus active à l'hôpital psychiatrique et de la thèse de Jacques Lacan – dont l'imprimerie de l'hôpital Saint-Alban avait réalisé la première édition – articulée à

partir du principe de transfert chez Sigmund Freud. Le travail, à savoir selon Tosquelles ce qui renvoie aux actions du dire – la psychothérapie – et aux temps du faire ensemble – les différentes activités qui ponctuent la vie de l'institution –, répondait aux échecs et troubles du malade mental représenté comme déshumanisé. Afin de mettre en œuvre cette conception du travail, notion marxiste par excellence au cœur de la médecine psychiatrique, François Tosquelles avait mis en place un club thérapeutique comprenant des activités autogérées avec, par les malades.

**bell hooks, "La pédagogie engagée," *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°25, 2013**

J'ai continué à aller en cours parce que l'apprentissage était pour moi un engagement. Mais malgré cela, parce que je ne faisais pas ce qu'on attendait de moi – je ne voulais pas écouter passivement, sans poser de question – certain-e-s professeur-e-s me traitaient avec mépris. Je me trouvais de moins en moins à ma place dans ce type d'éducation. Découvrir Freire à ce moment-là a été crucial pour ma survie en tant qu'élève. Son travail m'a permis à la fois de comprendre les limites du type d'éducation que je recevais et de rencontrer des stratégies alternatives d'apprentissage et d'enseignement. C'était particulièrement décevant de voir des professeurs hommes blancs qui se targuaient de suivre le modèle de Freire alors même que leurs pratiques pédagogiques étaient embourbées dans les structures de

domination, et qu'ils reproduisaient les méthodes des professeurs conservateurs, même quand leur point de vue sur les contenus était plus progressiste. ... La plupart des professeur-e-s étaient souvent très hostiles, et même méprisant-e-s envers toute approche de l'apprentissage qui s'inspirait d'un point de vue philosophique insistant sur l'union de la pensée, du corps et de l'esprit, plutôt que sur la séparation de ces éléments. Comme beaucoup des élèves auxquelles et auxquels j'enseigne maintenant, je me suis souvent entendu dire par de puissant-e-s universitaires que j'avais tort de rechercher une telle perspective au sein de l'université. Pendant mes années d'études, je ressentais en moi une profonde angoisse. Le souvenir de cette douleur me revient lorsque j'entends des élèves exprimer leur peur de ne pas réussir dans des professions universitaires si elles ou ils veulent se sentir bien, et refusent de supporter des comportements problématiques ou de s'intégrer à des formes coercitives de hiérarchie. Ces élèves ont souvent peur, comme moi à l'époque, qu'il n'y ait pas d'espaces dans l'université où pouvoir affirmer leur désir de se réaliser.

**Cécile Lavergne, entretien enregistré le 7 avril 2017**

Le projet de l'atelier "Corps-Textes" est né d'une insatisfaction assez ancienne que j'avais d'avoir délaissé les régimes d'attention face à la théorie et que je me rendais bien compte que souvent, quand

on fait de la philosophie et qu'on est chercheuse, on a un certain régime d'attention, une certaine posture corporelle, typique de la bibliothèque, penchée sur son ordinateur, cassée en deux avec des douleurs partout dans le corps. Il y avait cette envie de voir comment les textes pouvaient circuler autrement, autrement dans le corps, autrement avec d'autres postures de corps et comment cette rencontre entre les corps et les textes pouvait aussi venir nourrir nos pratiques mutuelles d'enseignement.

4

ES

**Valentin, Schaepelynck,**  
**"Institution," *Le Télémaque*, vol. 44,**  
**no. 2, 2013**

... cette effervescence critique est aussi contemporaine de l'émergence d'un ensemble d'expériences qui se proposent de transformer les institutions, et non seulement de se libérer de leurs effets de contrainte et de contention. La psychothérapie et la pédagogie institutionnelle, respectivement sur les terrains de la psychiatrie et de l'école, proposent en ce sens d'aborder l'institution comme un ensemble de normes et de pratiques qu'il est possible de transformer et de réinventer. ... l'analyse institutionnelle a imaginé la possibilité de généraliser ces transformations locales à l'ensemble du monde social, en problématisant celui-ci dans les termes d'une confrontation entre forces instituant et instituées, refusant de réduire les dynamiques institutionnelles à des formes d'oppression et de répression inévitables des subjectivités.

PR

SE

## 5. Les entours

par Emilie Renard

Autour du travail, il y a le lieu, l'ambiance, les gestes de tous les jours qui agissent comme des marques de passages, des outils de transition et d'hospitalité. Pour le groupe de recherche comme pour les ateliers et la résidence d'Achim, les entours sont ceux du centre d'art. Ils rendent perceptible une forme de gouvernance concrète, qui est une manière d'affirmer que tout ce qui touche à la vie matérielle du travail, – son accueil, son budget, son accompagnement, son idiorythmie, ses correspondances, sa cohabitation avec les autres projets –, toutes ces dimensions qui souvent sont invisibles occupent une part sensible, palpable. Elles font partie des entours et doivent être claires, voire énoncées à voix haute. Ces conditions matérielles imprègnent l'ambiance d'un lieu et peuvent lui donner ou lui retirer sa dimension d'hospitalité. Aussi, comme pour la poésie concrète qui, dans les années 1950, considérait que "le poème est 'une réalité en soi' plus qu'une déclaration sur la réalité," on peut dire que la gouvernance est 'une réalité' plus qu'une déclaration, qu'elle est un élément de résistance à l'abstraction de la bureaucratie. C'est une gouvernance qui sait que la part invisible du travail et de son organisation n'est pas juste personnelle, mais qu'elle est politique et que mettre en place les conditions d'une hospitalité concrète représente une attention quotidienne.

EXTRAITS

Igor Krtolica, *La "tentative" des Cévennes, Deligny et la question de l'institution*

Igor Krtolica est agrégé de philosophie, membre du GRM (groupe de recherche matérialiste).

L'objet de ce texte est de penser la nature de la « tentative » des Cévennes. Qu'est-ce qu'une tentative ? C'est avant tout pour Deligny autre chose qu'une institution.

Une tentative n'est pas une institution en ce sens que la tentative est un petit ensemble, un petit réseau très souple qui se trame dans la réalité comme elle est, dans les circonstances comme elles sont, allant même à la rencontre d'événements assez rares qui ne peuvent pas être créés arbitrairement. [...] Car s'il est quelque chose auquel les enfants psychotiques sont allergiques, c'est au fait exprès : ils nous voient venir de loin.<sup>1</sup>

1. F. Deligny, *Œuvres*, p. 705

Jean Oury, "The hospital is ill"  
RP 143 (May/June 2007) / Interview  
Jean Oury, Mauricio Novello and David Reggio.  
[www.radicalphilosophyarchive.com/interview](http://www.radicalphilosophyarchive.com/interview)  
jean-oury-the-hospital-is-ill

Take the notion of the Stimmung, in the broad sense of the term – where in Spanish we say olor, atmosphere. When we pass from one space (lieu) to the next, from the kitchen to the library, to the pharmacy, the

Stimmung is not the same. However, what we find with hospitals and educational establishments is that when we pass from one space to the next the Stimmung is always the same: the same atmosphere, the same conditions and the same status. This constitutes the homogenous and the 'ineffective'. If we are to have effectiveness, then there needs to be difference. If we were all cloned, then only two clones would be enough to know the others – it wouldn't even be worth leaving the house! Something of the order of surprise, the unexpected, of astonishment, is indispensable. We also find the term 'heterogeneity' in Hesiod, who said that if there is no heterogeneity there is discord, war (14). And what do we have today?! So the question is: how can we maintain heterogeneity? Institutional Psychotherapy – the term dates back to 1952 – understands all this. Atmosphere, ambiance, is important... (in opposition to the grave ideologies of the pseudo neuro-sciences, which deny it.)

Géraldine Gourbe, *Désaliénation et inventivité : les jours heureux*

Clinique de La Borde : communauté médicale et contre-culture  
Jean Oury dans le documentaire *La Borde ou le droit à la folie*<sup>1</sup> révèle très simplement ce que recouvre Psychiatrie Institutionnelle, l'appellation aux consonances monolithiques : « Les 'ça ne va pas de soi', ceux qui remettent en cause leur désir d'être là, c'est ce qui

LA

est efficace pour la communauté. » C'est sur ce point précis que les expériences communautaires psychiatriques de Saint-Alban et La Borde avaient rejoint le champ de l'art, à savoir leur capacité à reformuler des agencements inédits au quotidien selon les décisions prises collectivement. Art et soin s'accouplèrent donc depuis la Deuxième guerre mondiale afin de donner « milles et une nuances » (Jean Oury) à la vie quotidienne. A défaut d'évoquer les protocoles chimiques, bien présents néanmoins par la présence de la pharmacopée psychiatrique, Oury et Guattari préféraient revenir ce que contenaient les notions d'ambiance et d'environnement à La Borde. A ce sujet, Oury inventa la métaphore poétique des « entours ». Leur bon déroulement avait été confié à Félix Guattari, philosophe et militant d'extrême gauche, qui partageait son temps entre la clinique de La Borde et Paris. Il était en charge du Club des pensionnaires. Aussi surprenant soit-il la dimension organique, voire libidinale, d'une communauté médicale qui remettrait constamment en cause son désir d'être ensemble a été ordonnée selon des compétences bien précises : « Animer une discussion, structurer un débat, solliciter des personnes silencieuses à prendre la parole, faire se dégager des décisions pratiques<sup>2</sup> ». Ces dernières avaient des affinités évidentes avec la pratique des groupes de parole politiques et permettaient à Guattari de traverser des mondes au spectre large comme : « assemblées générales, le secrétariat, commissions paritaires pensionnaires-personnel, sous-commission d'animation pour la journée, bureau de coordination des prises en charge individuelles et

PR

'ateliers' de toutes sortes : journal, dessin, couture, poulailler, jardin, etc.<sup>3</sup> » Le modèle de l'art dans sa dimension productiviste c'est-à-dire telle qu'elle est incarnée par le faire des artistes, a été majeur pour orienter cette aventure désaliénante. L'art a été invité comme un « envers du monde » (Félix Guattari) pour faire surgir la saillance d'une singularité, la folie, qui était et reste compatible avec une vie collective portée par des principes humanistes.

SI

SE

## 6. La liberté

par Hélène Deléan

*I'm not a teacher, babe, but / I can teach you something /  
Not a preacher, but / We can pray if you wanna / Ain't a  
doctor, but / I can make you feel better / But I'm great at  
writing physical love letters / I'm a freak, all day, all night  
ooh / Hot, top, flight, boy out of sight / And I'm crazy, all  
day, all night / Who needs a degree when you're schoolin'  
life?*

Beyonce, "schoolin' life," 2011

Lors de nos échanges, le concept de liberté a rarement été évoqué – n'apparaissant qu'en négatif dans les discours de chacun-e. Nous avons en revanche aisément mentionné les limites, contraintes et empêchements auxquels nous sommes confronté-e-s dans nos pratiques professionnelles : lois, règlements, droits, respects, normes, discipline, interdits... L'association des mots "liberté" et "pédagogie" provoque alors couramment des controverses.

En 1971, Ivan Illich, penseur et critique de la société industrielle, proposait de déscolariser la société. Dans son essai "Une société sans école," il interroge le rôle éducatif des institutions et le monopole de l'école sur cette tâche. Pour lui, "l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger." Il ajoute : "Nos institutions éducatives d'aujourd'hui ne servent que les objectifs de l'éducateur. Ce qu'il nous faut, ce sont des structures qui mettent les hommes en rapport les uns avec les autres et permettent, par là, à chacun, de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui." Illich conclut : "La définition de la liberté est, ce faisant, simplifiée : c'est le fait de pouvoir choisir dans une gamme de produits conditionnés." À la même époque l'artiste allemand Joseph Beuys énonce "Chaque personne est un artiste." En détournant cette idée vers "chaque personne est un éducateur," quels seraient donc les contextes à même de supporter ces autres réseaux de transmissions ?  
À La Galerie, un petit groupe d'adolescent-e-s se réunit chaque mercredi pour participer à un projet radiophonique.

Ensemble nous décidons de sujets d'investigation et allons à la rencontre d'acteur-e-s de la vie politique ou culturelle. Nous expérimentons des formats d'écoute, de prise de paroles ou de production sonore. Ces ateliers sont pour nous l'occasion de créer une rencontre et sa narration, d'endosser un autre rôle que le sien, de proposer un point de vue. La mise en place de tels dispositifs est fréquente dans mon travail d'artiste qui se range du côté des pratiques collaboratives et de terrain. Les protocoles et modes d'actions alors développés se trouvent avoir des similitudes avec la pratique de la pédagogie institutionnelle : le travail en groupe, le récit personnel, les rituels d'expression. Leur fonctions diffèrent mais leur intention émancipatrice se rejoignent certainement. Dans cette situation, quelle relation l'art entretient-il avec la pédagogie ? La pratique artistique et le centre d'art pourraient-ils être alors perçus comme un espace d'apprentissage autonome et alternatif comme le suggère Janna Graham, figure clef d'une pratique curatoriale inscrite dans le "tournant éducatif" en art ?

### EXTRAITS

Janna Graham, "Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions," dans *Curating and the Educational Turn*, ed. Paul O'Neill & Mick Wilson (London/Amsterdam. Open Editions/de Appel, 2010), 125/126

"When a society highlights the problem of education, that's because it's asking questions about itself, about its past and its future." Fernand Oury

In the face of recent claims for a 'turn' to pedagogy in artistic practice and curating, it is necessary to ask how and why such a turn is coined and constituted.

Beyond the production of a thematic – which, like those of 'the political', 'the archival' and 'the spatial', enter a whirl of turnings, only to produce value in the form of new specialisms, new careers, new books, new exhibitions and biennial panel discussions – it seems important to situate this 'pedagogical turn' in relation to the deeply troubling developments that conjugate creativity and education with the policies and practices of neoliberalism. Paradoxically, these shifts enable critical arts education and research to continue in the form of courses, programmes and exhibitions that debunk the central authority of the author,

question the notion of artistic genius, problematise the imperialisms of the corporation and the nation state. However, they at the same time, require arts practitioners to hatch new ‘geniuses’, identify and produce more efficient ‘talent pathways’ between creative education and the so-called creative industries, consolidate institutional brands, demonstrate better time management (with less resources) and accelerate their output of ‘knowledge products’ of various forms.

Crises necessarily emerge from occupying such an ambiguous position – crises which are inherent in the desire to be a critical agent in the arts. In light of this, the proposed turn may be interpreted as a concrete demand being made by artists on the spaces in which art is produced. This demand is for the location, time and resources which enable us to teach ourselves about the kinds of resistant pedagogies that are possible.

Working on this basis, two lines of thought (with corresponding strategies) seem to have emerged. One posits the spaces afforded by exhibitions, artistic encounters, biennials etc. as sites at which to articulate other forms of arts education and culture, generally led by artists or curators, seemingly away from the gaze of academic bureaucrats and research funders but also from the work and spaces in which education (and, hence, struggles within the many fields engaged by education) take place. The implication here is that artists, curators and arts intellectuals are in a better position to produce – or at least imagine – alternative models (academies, night schools, art schools) than those encumbered by the daily practices and

instrumentalised demands of education. The other line of thought suggests that the academy (the university, the art school and its expanded network of museum, gallery and corporate networks of ‘knowledge transfer’) is a space in which to resist the incorporation of art and creativity into the excessively technocratic exercises and forms of standardisation that have become customary in higher education.

What is at stake in both of these lines of thought is a kind of freedom or autonomy for the artist, as model pedagogue and researcher, away from the standards-setting exercises and various other instruments of governance which intricately weave state management with the labour and research interests of corporations. While aiming to demarcate spaces in which to avoid the constraints of neoliberal educational institutions, the deployment of art spaces (whether in the form of temporary encounters in exhibitions and events or in the longer term strategies of art schools) as sites of pedagogy or a ‘pedagogical turn’ often rely on old and recurring distinctions. Such distinctions understand ‘education’ – the work of public servants, bound in their lack of agency by the rules and regulations of the state, the methods and understandings of which are elementary and populist – as opposed to the artist, curator or arts intellectual as ‘autonomous’ cultural producer.

### **Franck Enjolras, Entretien enregistré le 4 avril 2017**

Pour ma part, ça a été assez difficile de renoncer, à un moment donné, à l’institution publique et de se dire qu’il fallait que j’aie travaillé dans quelque chose qui serait libéral – c’est le terme même de la psychiatrie libérale, ou enfin de la médecine libérale – sauf que notre système de santé repose sur la médecine libérale depuis des années, même s’il y a des idées de le changer. Alors il y a ce côté “financier” qui est dans l’esprit des gens et après, pour ma part, il y a le côté “liberté” aussi. (...) Après, disons que cette liberté que j’ai pu m’offrir a aussi des effets dans ma pratique parce que je travaille plus librement et que pour certain·e·s adolescent·e·s c’est extrêmement important aussi cette notion-là et quand on est en institution, les enjeux de l’institution qui font qu’on est obligé de composer avec tous ces éléments là, ça a des effets dans notre pratique de soin. Je me souviens qu’à certains moments quand on soignait des adolescent·e·s en institution, on les faisait sortir parce qu’on devenait négatifs, néfastes, du fait des enjeux de l’institution malgré notre investissement, notre bon vouloir, etc.. Il était préférable qu’ils/elles quittent les lieux et qu’ils/elles finissent de se soigner ailleurs dans un espace un peu plus libre. C’est le rapport entre la contrainte et la liberté, et c’est pour ça que je ne serai pas dans un monde ultra communiste même si je partage tout un tas d’éléments dans cette philosophie d’égalité mais après il y a le point de

tension c’est la liberté et les libertés individuelles. On voit bien comment notre société a recomposé avec ces enjeux-là et que ce sont des enjeux qui nous guident tous les jours avec l’évolution plutôt sécuritaire de notre société où on a le souci des libertés individuelles et des mouvements pour les défendre. On est dans cette tension en permanence et je crois qu’en s’intéressant à l’enfermement ou à la maladie psychiatrique, on est en permanence traversé de ces questions-là.

## 7. La langue

par Achim Lengerer

**La Presse s'est basée sur deux idées de départ. La première : la question du matériau concret, du procédé d'imprimerie et d'écriture en tant qu'outil pédagogique, tels qu'ils furent introduits en France par Célestin Freinet à partir des années 1920, puis poursuivis par la "pédagogie institutionnelle" après les années 1960. Sur ce sujet, un point important était le passage de la pédagogie Freinet, pratiquée en milieu rural, aux travaux menés dans les écoles des grands centres urbains et de la banlieue parisienne. Noisy-le-Sec compte parmi ce type de villes. Voilà qui nous mène à la seconde question, celle de la langue ou plutôt des langues qui régissent à Noisy-le-Sec le quotidien de la population – ces langues qu'on parle, qu'on entend, qu'on pense et où s'accumule le sédiment de l'expérience vécue : dialectes arabes, berbères, tamouls, mandarins, vietnamiens, une multitude de langues d'Afrique de l'Ouest et de l'Est, puis, dans les dernières années et particulièrement chez les enfants, langues de ces pays dits "pays de premier asile" de l'Union européenne comme l'espagnol, l'italien et bien sûr la langue dite majoritaire, le français. Dès le commencement, il fut ainsi clair qu'en plus du français, langue véhiculaire, *La Presse* se devait d'exister en d'autres langues. Il y avait à cela une autre raison, et sans doute pas des moindres : le simple fait que je ne revendiquais moi-même qu'une maîtrise "fragile" du français et ne pouvais donc m'impliquer dans ce projet que dans une position bien particulière, avec ses limites. C'est aussi pour cela qu'il ne s'agissait pas pour *La Presse* de célébrer le multilinguisme en tant que compétence – bien qu'il reste stupéfiant de constater à quel point certains habitants de Noisy-le-Sec (particulièrement les enfants, prompts à apprendre et jouant le rôle d'interprètes quotidiens) jonglent sans encombre avec quatre à cinq langues –, mais de penser la langue propre, les langues propres, comme "fermée ou ouverte," selon les mots d'Édouard Glissant. Évoquant le rapport entre celle-ci et son style d'écriture, l'homme de lettres déclarait : "J'écris en présence de toutes les langues du monde." Cette réflexion rappelle également l'analyse de la langue de**

**Kafka, représentant de la minorité linguistique judéo-allemande à Prague, par Gilles Deleuze et Félix Guattari. La langue de Kafka comme un type de mouvement, d'écriture qu'ils qualifient de littérature mineure, qui "n'est pas celle d'une langue mineure, plutôt celle qu'une minorité fait dans une langue majeure." *La Presse* a envisagé ces deux aspects : ce que, selon Deleuze et Guattari, les minorités d'une société peuvent créer comme en résistance au sein de la langue majoritaire et dominante, mais aussi cette conception de Glissant visant à penser les langues maternelles, ce que nous évoquons comme nos langues propres, non pas comme une entité finie à valeur identificatoire, mais comme des multitudes ouvertes.**

**Mais dans un projet aussi limité dans le temps que *La Presse*, ces idées ne s'appliquent que par brefs instants. C'est aussi pour cela que je trouve satisfaction dans ces aspects clés qu'évoquent Clio et Emilie dans les "Souvenirs du groupe de recherche" : ces difficultés répétées, cet échec constant d'un tel projet face à ses propres exigences. Les photos et autres documents sont ici bien trompeurs. Sans exception, chaque atelier organisé avec tous ces enfants, adolescent-e-s offre de magnifiques clichés de visages rieurs et pris dans leurs activités, même le plus sujet à caution : celui que mentionne Clio auprès du Centre social du Londeau. Il y eut là une décision fondamentalement mauvaise, contraire à l'une des idées centrales de la PI : celle que tout le pouvoir de la production matérielle d'un livret imprimé ne réside pas que dans sa production individuelle et collective, mais aussi et avant tout dans la possibilité de sa distribution, sa diffusion. C'est pourquoi, dans la pratique de la PI en milieu scolaire, on accorde aussi de l'importance à l'échange et l'envoi réciproque des livrets produits par différentes classes. Malheureusement, pour notre atelier avec le Centre social du Londeau, j'ai (et je dis je plutôt que nous) opté pour les mauvaises priorités, négligeant la fabrication d'une publication commune qu'enfants, adolescent-e-s auraient pu distribuer autour d'eux. Ainsi, ils et elles n'ont pu après coup se livrer à des échanges à travers leurs productions, et le subtil équilibre entre expression individuelle et travail collectif en a été annihilé. Au lieu de cela, nous nous sommes retrouvés devant un large poster fait de coupures de journaux (nous étions juste avant les**

élections présidentielles d'avril 2017), sur lequel un enfant de neuf ans avait collé cette citation tirée d'un article : "On est raciste, c'est pour ça qu'on a mis des drapeaux nazis." Avec ce simple extrait, c'est tout notre beau projet progressiste et émancipateur qui a mordu la poussière. Ces mots étaient là, sur ce poster fabriqué ensemble. Qui les avait énoncés, placés là ? Que disaient-ils, que cherchaient-ils à exprimer – et à qui s'adressaient-ils ? Qui était ce "on" dans la citation, et ce "on" du poster ? Impossible de trouver des réponses. Comme l'aurait dit Judith Butler, nous étions face à des mots blessants. Ce n'est pas par hasard que celle-ci, dans son texte "Comment la langue peut blesser," qualifie les discours racistes "d'agression linguistique." Voilà donc des mots que nul dans notre cercle n'avait formulés, et qui étaient pourtant là, dans cette assemblée d'enfants, d'adolescent·e·s "issues de l'immigration," "comme un coup au visage" (Judith Butler). Parce que nous avons négligé de permettre à chacun·e de se positionner en tant que sujet individuel englobé dans un projet collectif, parce que chaque enfant n'avait pas sa ou ses propres pages dans l'espace commun d'un livret, c'était aussi la possibilité d'un espace de dialogue entre les mots, les jeunes, avec l'autre, au sein d'un "nous" ou d'un "pas-nous" qui s'était perdue. J'avais violé là un principe fondamental de la PI : créer cet espace commun, tout en tenant compte de l'espace individuel des enfants, adolescent·e·s. Catherine Pochet, praticienne de longue date de la PI, a écrit sur le format du "conseil" : "Une décision est prise. Elle est mise à l'épreuve de la réalité." Ma décision initiale l'a été, et durement. Nous y avons été attentifs : à partir de maintenant et dans tous les ateliers à venir, on produira un petit tirage de livrets où seront imprimées les contributions individuelles des enfants, adolescent·e·s ou adultes, comme autant d'éléments d'une publication collective.

L7

PR

## EXTRAITS

Édouard Glissant, *Introduction à une Poétique du Divers*, Paris, Gallimard, 1996, p. 49

Il aura une autre connotation ; j'écris plus de manière monolingue. J'écris avec ce nœud de relations, et je répète que ce n'est pas une question de connaissance des langues ni de pratique des langues. La langue que j'aime le mieux parler c'est la langue italienne, parce que quand on je parle italien je ne suis pas atterré de faire des fautes. Ça m'est complètement égal de faire des fautes en italien ; il y a une jouissance à parler l'italien, et faire des fautes ou ne pas faire de fautes ça m'est égal. Mais quand je parle en anglais je me dis oh ! oh !, j'ai peut-être fait une faute, là. Il y a quelque chose qui soudain me coince. Ça c'est le problème de la Relation (avec peut-être la charge de préventions qui m'anime), qui n'a rien à voir avec le fait de parler ou de ne pas parler, de connaître ou de ne pas connaître, d'être obligé de parler ou de ne pas être obligé de parler une langue, mais qui est la situation actuelle du monde, qui est la situation actuelle de la relation culturelle et de la relation de sensibilité, d'esthétique (et de langues) dans le monde actuel. Et c'est pour cela que je me dis que j'écris en présence de toutes les langues du monde.

Édouard Glissant, *Introduction à une Poétique du Divers*, Paris, Gallimard, 1996, p. 122–123

Quand je parle de multilinguisme, quelqu'un aussitôt me dit : "Ah ! oui, combien de langues parles-tu?"

Ce n'est pas une question de parler les langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autre langue que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans que nous le sachions. Ce n'est pas une question de science, de connaissance des langues, c'est une question d'imaginaire des langues. Ce n'est pas une question de juxtaposition des langues, mais de leur mise en réseau.

Catherine Pochet, "Heureux hasards ? Accueillir des enfants dans une classe coopérative institutionnalisée," 2010  
Consulté le 2 avril mars 2017  
URL : <http://avpi-fernand-oury.fr/quelques-textes-2/heureux-hasards-catherine-pochet/>

Et puis il y a des institutions dans la pédagogie institutionnelle. Nous nous disions, Fernand Oury et moi, que plutôt que de l'appeler "pédagogie institutionnelle," on aurait dû dire "pédagogie institutionnalisante – désinstitutionnalisante," parce que "pédagogie institutionnelle" ça ne parle pas. En France, le mot "institution" cela fait plutôt peur, cela paraît figé pour l'éternité. On ne voit pas quelque chose d'extrêmement vivant. Mais l'expression aurait été trop compliquée !...

ES

SE

Donc dans la pédagogie institutionnelle, il y a des institutions variées et variables, selon la classe, selon les enfants, selon les moments. Je reprends une citation de Fernand Oury : “Ce qui caractérise la pédagogie institutionnelle, c’est la possibilité pour le collectif de changer ou de créer des institutions en réponse à des besoins ressentis, aux demandes exprimées, d’où l’importance aussi d’une institution instituante qui est le Conseil de Coopérative.” (...)

Enfin, il y a le troisième lieu, le Conseil de Coopérative où l’on va parler, mettre en mots la semaine. C’est le seul lieu de la classe où l’on prend les décisions. Parfois, même pour l’enseignant, c’est compliqué. Par exemple, je viens d’apprendre par courrier que les correspondants vont venir nous voir. Leur maître m’a écrit, il m’annonce une date. J’ai envie de partager la nouvelle avec les enfants, mais je dois attendre le temps du Conseil pour en parler, même s’il n’a lieu que deux ou trois jours plus tard. C’est le lieu où l’on va décider ensemble, où l’on va prendre en charge ce voyage, cet échange scolaire. C’est aussi le lieu où l’on peut parler de ce qui va, de ce qui ne va pas, où l’on peut améliorer le quotidien et où les choses ne seront jamais complètement figées. Une décision est prise. Elle est mise à l’épreuve de la réalité. Si ça fonctionne, on la garde, si ça ne fonctionne pas, il y aura d’autres conseils, on pourra revenir dessus. Je reprends une parole de Fernand Oury : “Le Conseil est fait pour épurer, puis relancer la machine, dédramatiser,

éclaircir les malentendus et rendre la vie possible en faisant qu’à nouveau, la parole circule.

**Gilles Deleuze/Felix Guattari, *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Ed. de Minuit, 1975, p. 29–30**

Le problème de l’expression n’est pas posé par Kafka d’une abstraite universelle, mais en rapport avec les littératures dites mineures – par exemple la littérature juive à Varsovie ou à Prague. Une littérature mineure n’est pas celle d’une langue mineure, plutôt celle qu’une minorité fait dans une langue majeure. Mais le premier caractère est de toute façon que la langue y est affectée d’un fort coefficient de déterritorialisation. Kafka définit en ce sens l’impasse qui barre aux juifs de Prague l’accès à l’écriture, et fait de leur littérature quelque chose d’impossible : impossibilité de ne pas écrire, impossibilité d’écrire en allemand, impossibilité d’écrire autrement (1). Impossibilité de ne pas écrire, parce que la conscience nationale, incertaine ou opprimée, passe nécessairement par la littérature (“La bataille littéraire acquiert une justification réelle sur la plus grande échelle possible”). L’impossibilité d’écrire autrement qu’en allemand, c’est pour les juifs de Prague le sentiment d’une distance irréductible avec la territorialité primitive tchèque. Et l’impossibilité d’écrire en allemand, c’est la déterritorialisation de la population allemande elle-même, minorité oppressive qui parle une langue coupée des masses, comme un “langage de papier” ou d’artifice ; à plus forte raison les juifs, qui, à la fois, font partie de cette

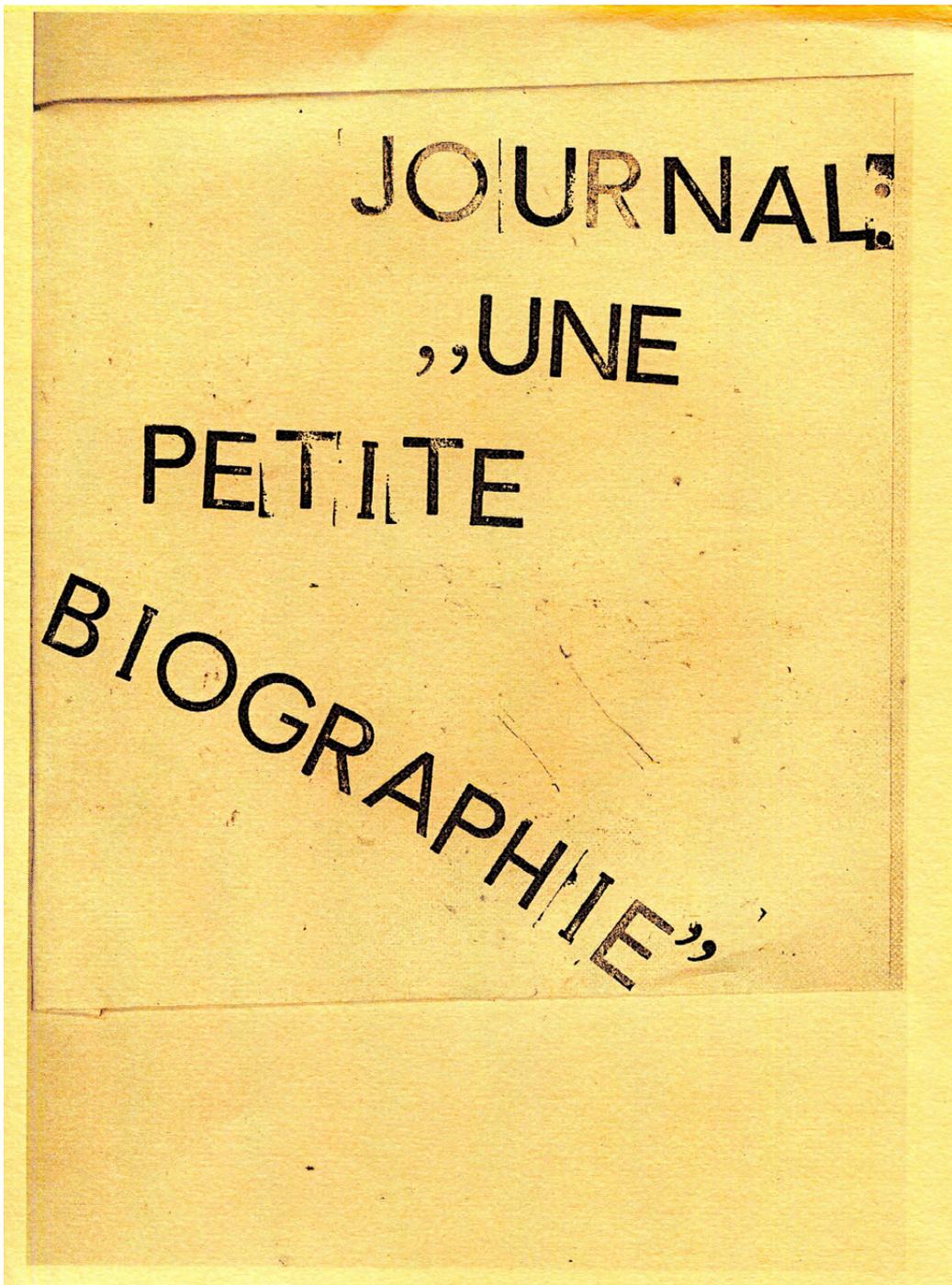
minorité et en sont exclus (...) Bref, l’allemand de Prague est une langue déterritorialisée, propre à d’étrangers usages mineurs...

#### Note

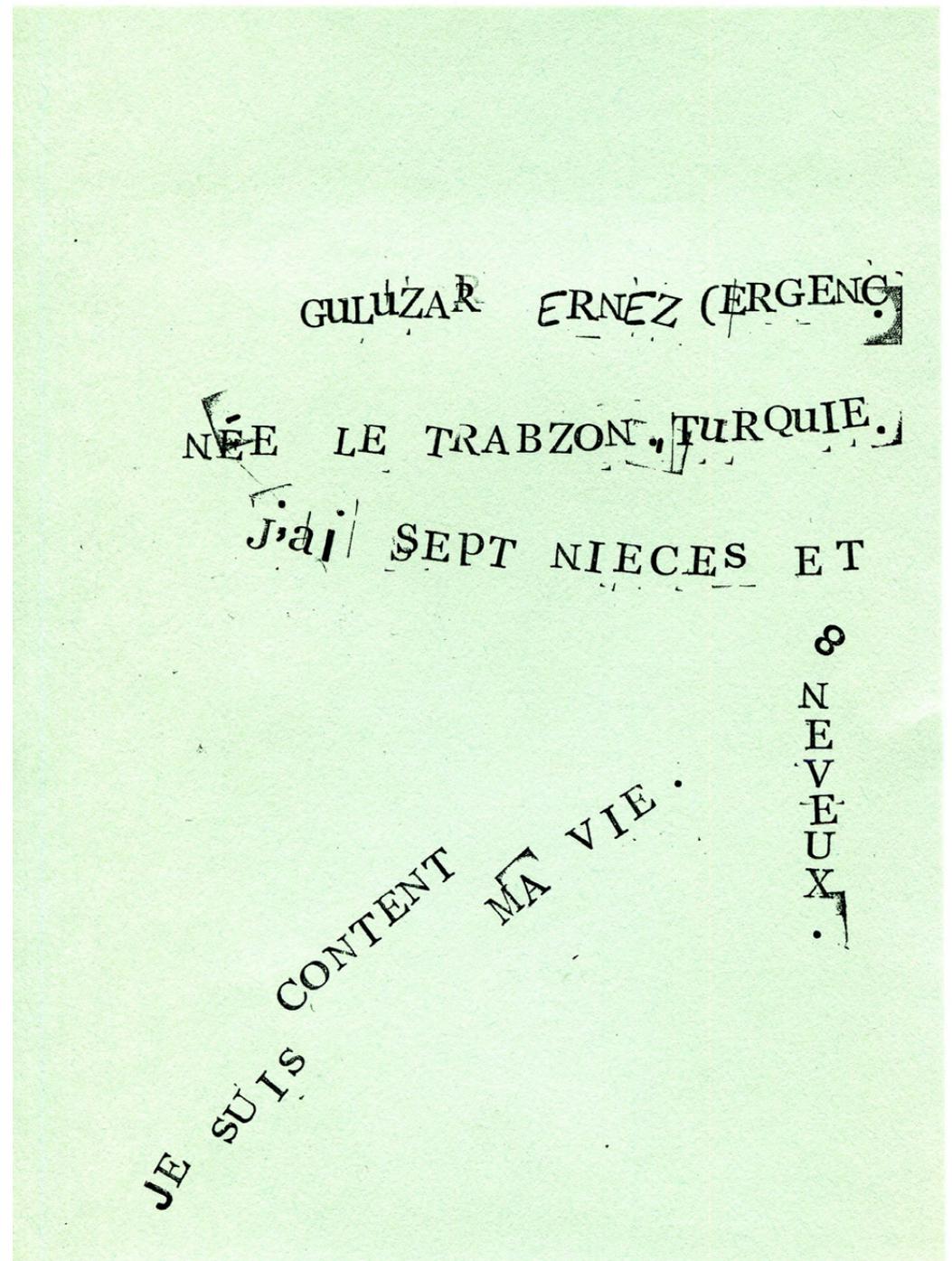
1. Lettre à Brod, juin 1921, Correspondance, p. 394, et les commentaires de Wagenbach, p. 84

**Gilles Deleuze/Felix Guattari, *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Ed. de Minuit, 1975, p. 35**

Combien de gens aujourd’hui vivent dans une langue qui n’est pas la leur ? Ou bien ne connaissent même plus la leur, ou pas encore, et connaissent mal la langue majeure dont ils sont forcés de se servir ? Problème des immigrés, et surtout de leurs enfants. Problème des minorités. Problème d’une littérature mineure, mais aussi pour nous tous : comment arracher à sa propre langue une littérature mineure, capable de creuser le langage, et de le faire filer suivant une ligne révolutionnaire sobre ?



SCRIPTINGS #49



28

LA PRESSE

Benim adım Gülşah Ermez. 23 Kasım  
1972'de, Türkiye'nin Doğu Karadeniz Bölge-  
sünün Trabzon ilinde doğdum. 7 yaşına ka-  
dar, bu ilim dışılık bir köyünde, ailemin bir b-  
lümüyle birlikte çok mutlu idim. Sonra İstanbul  
2 yıl bir eğitim alabilmek amacıyla, diğerlerinin  
(ailemin gerideki diğer bölümlerinin) yanına gönde-  
rildim. Abolarım ve Abilerimle harika bir çocuk-  
luk ve gençlik yıllarım oldu. Büyük bir oper-  
tmanda, 27 komşu aileyle bir büyük aile gibi  
olduk. Liseyi bitirdikten sonra başarılı bir öğrenci  
olmama rağmen, sağlık sorunlarımdan dolayı  
rüni Üniversite'ye gitemedim. Fakat, ard arda do-  
ğan yegertlerimi bana bir iş sahibi olmama-  
nın ebsibliğini hissettim. Herbiriyle kendi ço-  
cugum gibi ilgilendim. Şimdi baskaları neden  
sen kendi çocuğunu doğurmuyorsun diye sor-  
duğunda; cevabım: Benim 15 çocuğum var,  
dayan. Her ne kadar anlayamazlar da, bu büyük-  
te). Şimdi Paris'teyim. 2008 2 nisanında evli  
olduğum çok sevdiğim adamla evlendim. Onun  
lemin Ailemi çocuklarını arkadaşlarımın geride  
biraktım. Burada sevdiğim bir insanla tanıştım.

Je M'appelle Janaki  
Je suis Sri Lankaise  
J'habite a Noisy Le Sec  
J'aime Bien France  
Je suis Marlee



# Souvenirs du groupe de recherche

## Transcription de la dernière rencontre du groupe de recherche autour de la PI, le 21 novembre 2017

LA Emilie Renard : C'est comme un dernier "conseil" du groupe de recherche, l'idée est de revenir sur nos souvenirs de cette expérience, sur de ce qu'on peut en partager, ce qui pose la question de la partialité de la dimension de restitution pour ce *Scriptings* #49.

Vanessa Desclaux : Comment cette idée d'un souvenir de l'expérience, ce qu'on a vécu ensemble, notre trajectoire, nous parle à présent ?

PR Hélène Deléan : Il y a la question de l'expérience qui a été vécue, qui est individuelle et celle de comment on en fait une restitution, une transmission publique des effets, des formes qui ont été produites. La question de la forme me fait penser à l'exposition de restitution qui a lieu à La Galerie et pour laquelle la principale question est : comment rendre compte à la fois des expériences pédagogiques qui ont eu lieu et en même temps des formes qui ont été produites ? C'est cette ambiguïté entre une expérience et une œuvre. Avec ce *Scriptings*, c'est la même chose, puisque *La Presse* est à la fois une œuvre au sein d'une expo, tout en étant une accumulation d'expériences à travers le groupe de recherche et les ateliers.

ER : Ce groupe de recherche s'est développé pendant une année, de novembre 2016 à aujourd'hui sous la forme d'une série de rencontres avec des spécialistes de divers champs (éducateurs, psychiatres, artistes, curatrices, philosophes...) et sous la forme d'ateliers avec divers participants. Cette forme de recherche longue, lente et détaillée génère sans doute des souvenirs particuliers. Est-ce que cette édition de *Scriptings* peut-être moins une restitution ou une conclusion de ce processus qu'une forme de "manuel," un "script" destiné à être interprété pour la suite ? Cette édition peut nous permettre de retransmettre ce que Achim nous a apporté avec cette histoire de PI, et ce que ça a déplacé ici, dans notre approche de la pédagogie à La Galerie. On a fait l'expérience d'une recherche attachée à la transmission et qui passe par la pratique, une pratique qui n'est pas seulement dans la fabrication ni la production, mais qui est aussi une pratique de discussions et de rencontres et qui va vraiment s'appuyer sur les autres. Ce *Scriptings* pourrait retranscrire la dimension tâtonnante de cette recherche où chacun-e trouve un intérêt personnel, une approche affective et va s'appuyer sur la pensée des autres pour pouvoir la transmettre à d'autres. Donc la construction du *Scriptings* par nos

contributions fondées sur les transcriptions des entretiens lors de ces rencontres me semble juste.

Clio Raterron : Cela rejoint la première expérience des ateliers avec le Centre social du Londeau de Noisy-le-Sec qui n'avaient pas de finalité en soi. On était sur l'expérience de ces quatre séances assez denses, sur quatre jours. Et la dernière étape, qu'on appelait une restitution et qui était une rencontre avec les parents, c'était plutôt les enfants qui racontaient ce qu'il s'était passé. Et ils ne pouvaient pas vraiment montrer une édition, il y avait des choses accrochées sur les panneaux, mais on était plus dans quelque chose qui se racontait, du récit. L'absence d'une production matérielle a créée cette situation où chacun-e devait être dans le récit et dans l'échange. Donc, ça prolongeait l'expérience des ateliers pendant ces séances-là.

VD : C'est une problématique qu'on aborde souvent, de savoir comment certaines activités qui sont proposées dans des cadres finalement assez restreints de public sont rendues visibles à d'autres qui n'ont pas participé. Ces dynamiques sont fragiles. Et je me disais que si on reste sur la question de l'expérience, ça veut dire qu'il faut toujours penser la restitution comme une nouvelle expérience. La question de la restitution elle-même nous renvoie aux conditions de la nouvelle expérience qu'on crée ce jour-là, on ne peut donc pas être juste dans le récit de quelque chose auquel d'autres n'ont pas assisté mais il faut recréer des conditions d'une nouvelle rencontre, et pour ça, il est essentiel de mettre au centre

l'accueil et la convivialité. Ça nous ramène à la question des entours. Ça demande de privilégier la rencontre et l'accueil d'une parole nouvelle, plutôt que de faire le récit de notre expérience. C'est difficile parce qu'il y a cette envie de raconter ce qu'on a fait et en même temps de trouver la forme juste.

HD : Par rapport à ce que tu dis, Vanessa, sur comment penser les conditions de la restitution en même temps que tu le fais, ce sont aussi des questions qui s'appliquent à la performance, ou à des formes artistiques peu visibles. Il y a souvent des arrangements après coup, qui passent d'une documentation à une forme de retranscription, voire qui assument une invisibilité.

Florence Marqueyrol : Il n'y a pas longtemps, je suis allée au salon Freinet à la Maison des Métallos et j'y ai fait l'expérience d'une conférence inversée : les gens formaient des petits groupes, discutaient des questions et les posaient aux invité-e-s. Donc ça lançait un débat qui partait de la salle. Ensuite, il y avait un temps pour chaque invité-e, ils avaient cinq minutes pour présenter, un peu en forme de conclusion, ce qu'ils/elles avaient préparé et qui ils/elles étaient. J'ai trouvé ça intéressant et ce type d'échange permet, effectivement, de partir du public et de ses questions.

CR : C'est important d'enclencher tout de suite sur ces questions communes qui réunissent toutes ces personnes.

FM : On peut aussi poser un contexte très rapidement, puis les gens posent directement leurs questions en sachant qui ils ont en face d'eux.

LA VD : J'ai entendu que dans certaines écoles, on applique la pédagogie inversée. Les enseignant·e·s enregistrent les leçons afin qu'elles puissent être écoutées par les enfants le soir. Et dans la classe, ils font les exercices... Ils inversent le rapport aux devoirs et à la leçon. Ils écoutent à la maison. Et après, il y a un temps dans la classe de retour sur ce qu'ils ont entendu, pour poser des questions, expliciter, et faire les devoirs en classe, ensemble. Je trouve ces idées d'inversions intéressantes. Et je me demande à quel point elles sont proches de tout ce qu'on a traversé comme types d'expériences ensemble.

ER : Ils ont inversé un aspect du travail, mais ça pourrait être une autre inversion comme avec la pédagogie Freinet qui part de la parole singulière de chaque enfant plutôt que du manuel pour partager des questions.

VD : Oui, c'est toujours la question de qu'est-ce qu'on inverse.

PR FM : Il s'agit de partir du public pour apporter de l'information. C'est aussi comme ça qu'on fonctionne quand on fait de la médiation, on part des questions pour nourrir la conversation en apportant des éléments. Alors, on peut être questionné plutôt que de transmettre de l'information.

VD : C'est ça qui est dur, je trouve : que faut-il mettre en commun pour que, malgré nos différents niveaux de savoirs ou de connaissances d'un sujet, nous partions avec un socle commun ? Quel est a minima ce qu'on doit mettre en commun pour amorcer la conversation et pour créer les conditions d'une

expérience ? Ce qui a été très réussi dans toutes les expériences qu'on a vécues ensemble reste la place laissée au vivre ensemble et le fait de donner une vraie place au partage du repas, sans pousser les corps et les esprits au bout de la fatigue.

Achim Lengerer : C'était la raison pour laquelle j'ai planifié notre rencontre à Berlin en octobre sans public afin de créer un autre type de dialogue. Il y a cette notion importante pour moi de l'ambiance par Jean Oury. J'ai eu l'impression que l'on retrouvait cette même ambiance durant notre rencontre en juin qui se déroulait dans le dispositif de *La Presse* dans La Galerie. Il y avait des relations entre le groupe de recherche, le public et des objets imprimés et éphémères de *La Presse*. Donc la question est de savoir comment pourrait-on re-crée cette forme d'ambiance mais également à quel moment une rencontre, une activité doit forcément être publique ?

ER : J'ai l'impression qu'à Berlin et comme ici, c'est encore cette histoire de régularité et de temps long qui a créé les conditions de la recherche. C'est-à-dire qu'on se met en disposition de recherche collective, partagée, avec cette générosité ou cette vulnérabilité qu'on peut exposer aussi, une envie de parler ou non ce qui est aussi à prendre en compte. C'est important que ça ait lieu le plus souvent sans public, quand la discussion circule autrement.

VD : Et mine de rien, on a encore une expérience intellectuelle dans un souvenir sensoriel. J'avoue que ça m'aide quand je sens que l'expérience intellectuelle est ancrée dans une sensation

agréable, liée au corps. Aujourd'hui je suis peut être plus éveillée et "attentive" à des pratiques dans le contexte éducatif qui essaient vraiment de penser la classe comme un lieu du savoir du corps. Je parle beaucoup avec l'artiste Yael Davids qui a eu une bourse pour travailler sur l'introduction des pratiques somatiques dans les cursus scolaires. Elle revient toujours à cette idée d'être assis sur une chaise comme une violence faite aux corps ; au-delà de la maternelle, les enfants, on les assoit sur des chaises et on appauvrit énormément l'expérience du corps dans le lien avec l'apprentissage. C'est vrai que nous, finalement, on s'impose souvent des rythmes de travail qui sont assez violents. Dans le contexte du projet "Tes mains dans mes chaussures," on réfléchit à comment on peut mettre nos corps dans une autre disposition, et moins les malmener.

ER : Dans le temps long d'une recherche, on a aussi des souvenirs pénibles, durs, ennuyeux, des formes d'échecs et de regrets. C'est une dimension très affective aussi du souvenir.

HD : C'est peut être aussi pour ces raisons-là, de trop de travail, qu'on n'a pas pris le temps de penser à une forme, ou d'imaginer comment créer les conditions d'une participation, ce qui aurait aussi déjà nécessité une journée en plus.

VD : La collaboration et la distribution des rôles et le partage des tâches, ça prend du temps en soit. On voit bien tout le temps qu'on "perd," que l'on dépense là-dedans, c'est un temps qui n'est pas le même. Après, on va être seuls face à notre tâche, et là on va être

beaucoup plus efficace. Mais je pensais aussi à cette question du partage du temps. Durant un atelier de communication non violente, l'institutrice, à chaque fois qu'elle donnait la parole, disait : "Tu as tant de temps." Et elle disait : "Ce n'est pas pour vous contraindre..." Elle dit : "Au contraire, c'est le cadre. Après vous pouvez faire moins, mais vous savez que vous avez ce temps-là. Et vous savez que quand le temps arrive, je ne veux pas vous couper, mais je vais vous le dire et vous aurez le temps de finir votre phrase." À la fois, ça peut être considéré comme étant très rigide et en même temps ça crée des espaces de liberté. On n'y pense plus, on se dit : "Voilà, ça, c'est mon temps et je ne prends pas sur les autres, ce n'est pas moi qui monopolise la parole" ou "Je ne me mets pas en retrait."

ER : Ça fait partie des conditions matérielles de travail cette question de la gestion du temps pour soi et avec celui des autres, autant que l'argent. Savoir dans quel cadre matériel on travaille, c'est hyper important et ce sont des conditions à construire aussi et à expliciter.

LS Catalina Rugeles : Je trouve super intéressant ce que tu as dit Achim : la question de l'ambiance. J'ai eu l'impression que pour la journée de juillet, on lui a consacré vraiment tout le temps nécessaire, l'espace, le public, qui était là, était présent, il avait une place, une part dans l'événement. La parole était partagée, aussi entre nous. C'était en quelque sorte une façon d'être ensemble. Sans avoir une finalité réelle ou quelque chose déjà prescrit. Il y a aussi une

partie de hasard, parce qu'on peut pas tout gérer. C'est bien la question de gérer le temps et l'espace pour des questions de respect, pour éviter de monopoliser la parole et tout. Mais en même temps, il faut savoir comment... Pour moi ce n'est pas évident de le dire en pensant que vous n'avez que 10 minutes pour parler. J'ai trouvé intéressant que tous les ateliers qu'on a construits ensemble, petit à petit, on ne savait pas plus le résultat final. C'était fait ensemble, avec beaucoup de partages, beaucoup de paroles. Aussi, on a eu l'idée d'impliquer le public, les enfants, les enseignants. C'était bien pour moi, de pouvoir donner la place à chaque personne, de construire quelque chose ensemble. Ça donne aussi comme une option identitaire : "Moi, je le fais !" Comme ce que tu as dit, ce sont les enfants qui racontaient, ce sont eux qui l'ont fait, ils en font partie aussi. Ce n'était pas : je suis allé en cours, j'ai appris ça, et voilà. C'est super bien, parce qu'il y a une partie d'expérience. Pour les gens qui sont venus pour faire les ateliers, ils ont eu aussi l'opportunité de redécouvrir le centre d'art différemment. Puisqu'ils avaient une idée de ce qu'était La Galerie et ils sont partis avec une idée totalement différente. C'est l'influence de leur choix personnel et de leur perspective et de leur contexte de vie.

AL : C'est intéressant pour nous, parce qu'effectivement dans le cadre de *La Presse*, il y a l'équipe de La Galerie mais également des personnes qui ne font pas partie de l'équipe mais du groupe de recherche. Ces personnes font partie de manière temporaire. Dans ton cas, Catalina, c'est un rôle très

particulier dans des institutions d'art contemporain – la, le "stagiaire." Les stagiaires ne sont pas des personnes qui sont vraiment instituées. Comme stagiaire, on fait des choses pratiques quotidiennes mais on n'est pas invité à restructurer l'institution, à avoir un effet profond. Et je me rappelle que c'était le samedi après-midi après ce premier atelier, dans une conversation avec vous deux, Catalina et Clio, où on pouvait parler ouvertement de l'ensemble des problèmes institutionnels, administratifs et personnels posés par le projet *La Presse*. Et selon cette expérience, il me semble que le fait que cette personne soit extérieure au projet lui donne une forte opportunité.

VD : Dans l'intention d'Émilie de m'inviter sur toute la saison c'est le désir d'introduire quelqu'un qui est extérieur à la situation institutionnelle...

AL : Comme moi aussi ...

VD : Oui, mais c'est ça. Cela permet d'impulser quelque chose, de déplacer des lignes, sans même s'en rendre compte.

CR : Parce que le/la stagiaire n'appartient pas à cette institution. Il/Elle n'y a pas un rôle vraiment préétabli et trop régulier, c'est ce qui lui permet ces libertés-là.

VD : Ma sœur vient de commencer un nouveau boulot dans une administration très rigide. Elle dit "Moi je fais plein de maladresse," mais du coup, rien que le terme qu'elle emploie pour dire qu'elle fait des petites erreurs dans sa façon de s'adresser aux gens, dans sa manière de

ne pas respecter des protocoles administratifs, en fait, elle montre que justement son extériorité, sa fraîcheur, sa naïveté aussi, par rapport à un lieu où elle arrive, ce qu'on lui renvoie, c'est qu'elle ne fait pas les choses correctement, qu'elle ne se conforme pas en fait, qu'elle ne se coule pas immédiatement dans le moule et que du coup, il y a une forme d'impertinence... Ce que je trouve intéressant, c'est qu'on n'accueille pas l'étranger dans l'institution toujours de la même manière et c'est tout à fait cette question qui est abordée à plein d'endroits. Cela dit beaucoup de bien d'une institution publique, en tant que groupe de gens qui travaillent ensemble, qu'une place soit laissée à quelqu'un qui arrive dans une position soi-disant auxiliaire.

ER : Ca fait aussi partie des conditions du projet qu'on a mis en place de dire qu'on n'est pas, en tant que curatrices, les interlocutrices exclusives et privilégiées des artistes et il y a pleins de places à prendre ou à ne pas prendre en fait, à prendre ou à laisser, selon les envies de chacun-e de s'en emparer.

VD : Et de laisser cette géométrie variable de relations prendre la place.

AL : Mais il y a cette difficulté majeure dans des administrations de laisser déplacer les rôles. Déplacer, dans le sens de cette fameuse "grille" qui était établie à la clinique La Borde par Oury et Guattari et qui fait aussi partie du format de "conseil" dans la pédagogie institutionnelle. La question est de savoir si il y a réellement la possibilité de se déplacer pour quelqu'un-e qui voudrait travailler sur la pédagogie ?

ER : Oui et pas seulement sur la pédagogie, il y a plein d'autres endroits... sur l'administration, sur la production, la communication, partout on peut se demander s'il y a d'autres espaces ouverts...

AL : Oui, concrètement : est-ce que *La Presse* pourrait avoir le potentiel, avec des petits changements, de créer des effets sur le long terme ?

ER : J'ai l'impression qu'il y a beaucoup d'endroits disponibles pour ça ici et cette expo a rendu ces jeux perceptibles, plus sensibles et les a placés plus sur un terrain artistique et, donc, les a rendu plus publics. Ces mouvements passent par des choses qui ne sont pas toujours perceptibles parce que c'est aussi une question de gouvernance tout simplement et de distribution des rôles et d'intitulés des postes ou de laisser percevoir quelle est la place des un-e-s et des autres et la latitude, jusqu'au ça peut aller, là où ça devient aussi plus souple dans les rôles de chacun-e.

VD : Quand Géraldine Longueville est partie, il y avait ce poste vacant dans l'administration. Pour pouvoir être dans cette ouverture et ce déplacement, il faut que chacun-e ait une place et dès qu'il y a une vacance à un endroit, ça veut dire que la charge de travail doit être répartie, donc ça veut dire qu'il y a un déséquilibre qui se fait. En ce moment j'imagine qu'avec le départ de Marjolaine Calipel sur la communication, c'est ce qui doit aussi se faire et ça, c'est difficile à gérer dans une petite équipe. On se rend compte que pour être disponible à une ouverture, à des déplacements, il ne faut pas être

fatigué-e, surchargé-e de travail, en difficulté, et c'est là du coup que c'est très fragile.

ER : Il faudrait souffler un peu de pédagogie institutionnelle vers des ressources humaines de la ville ! J'ai trouvé assez instructif ce que disait Arnaud Dubois qui racontait comment ils étaient isolés au sein de l'Éducation Nationale et comment en fait, ils arrivaient, dans leur contexte de travail, à mettre en place des méthodes de pédagogie institutionnelle malgré tout. Ca faisait écho à la situation du centre d'art, où on est, comme au sein de l'Éducation Nationale, structurellement, on n'est pas adapté à une forme de pédagogie institutionnelle et du coup, il faut travailler dans les petites marges qu'on a et réussir à faire que ça se malaxe un peu et profiter du fait qu'on soit une relativement petite institution pour avoir des marges de manœuvres et de négociations sans être une structure autonome. Voilà, il faut pouvoir construire les conditions de son autonomie. Mais c'est vrai que toute ce système très hiérarchique n'est absolument pas adapté à ces déplacements.

VD : Mais, c'est vrai que c'est intéressant de rappeler que, voilà, il y a la volonté et l'envie et puis après, il y a parfois les incapacités. Il y a les principes qu'on aimerait et des valeurs sur lesquels on arrive à s'accorder. Mais on ne peut pas tout déconstruire. On ne peut pas tout déplacer et il faut entendre là où ça frotte, on ne peut pas mettre de l'huile dans tous les rouages ; il faut parfois choisir. Lors de la journée de septembre Olivier

Marbœuf disait que parfois il y a la bonne intention, le bon projet, mais à cet endroit-là, à ce moment-là, ça ne pouvait pas marcher...

Et qu'un an plus tard, tout d'un coup, les conditions sont réunies pour faire quelque chose...

FM : J'ai souvent ce sentiment-là aussi dans le travail, où on a des idées, puis finalement, et bien, il n'y a rien à ce moment-là, mais en étant un peu patient, un peu persévérant, on arrive et c'est parti.

HD : Tout déconstruire, c'est une révolution. Je n'y manquerai pas...

FM : Ça, c'est une bonne conclusion !

HD : Je propose une conclusion qui peut être un peu autoritaire car il s'agit de théorie de John Dewey, un extrait de L'Art comme expérience de 1934 et on pourrait citer tout le bouquin, mais c'est vrai que tout le projet raisonne avec un peu de philosophie pragmatiste. Cet extrait est plus lié aux questions de souvenirs de l'expérience, de restitution, d'immatérialité et du coup, ça amène aussi beaucoup plus du côté de l'œuvre d'art. Mais, je trouve ça bien aussi puisque ça revient vraiment sur ton projet Achim. Je le cite : "Nous ne possédons pas de mots en anglais qui comprennent sans équivoque ce qui est signifié par les deux mots artistique et esthétique. Comme le terme artistique fait principalement référence à l'acte de production et que l'adjectif esthétique se rapporte à l'acte de perception et de plaisir, l'absence d'un terme qui désigne simultanément les deux processus est malencontreuse. Cela a parfois pour

effet de les dissocier et de présenter l'art comme un élément superposé aux matériaux esthétiques ou bien, à l'opposé, cela conduit à supposer que puisque l'art est un processus de création, la perception d'une œuvre d'art et le plaisir qu'elle procure n'ont rien en commun avec l'acte de création. Quoi qu'il en soit, il y a une certaine faiblesse lexicale dans la mesure où nous sommes parfois contraints d'utiliser le terme esthétique pour couvrir l'ensemble du domaine de définition de l'art tandis que nous devons dans d'autres cas le limiter à sa dimension de réception et de perception. Ces observations évidentes tiennent lieu d'introduction à une analyse qui se forcera de montrer comment la conception de l'expérience consciente comme relation entre phase d'action et phase de réception nous permet de comprendre la relation réciproque qu'entretient l'art en tant que production avec la perception et l'évaluation en tant que facteurs de plaisir. Je continue ou... ? Le mot esthétique recouvre, comme nous l'avons déjà noté, l'expérience en tant qu'évaluation, perception et plaisir. Il dénote le point de vue du consommateur plutôt que du producteur. C'est le gusto ou le goût. Et, comme dans le domaine culinaire, la compétence manifeste est le fait du cuisinier qui œuvre, tandis que la dégustation est le fait du consommateur. Tout comme pour le jardinage, il y a une distinction entre le jardinier qui plante et retourne la terre et le propriétaire de la maison qui jouit du produit fini. Ces illustrations mêmes, toutefois, ainsi que la relation qui existe entre phase d'action et phase de réception lors d'une expérience, suggèrent que la distinction entre champ esthétique et champ

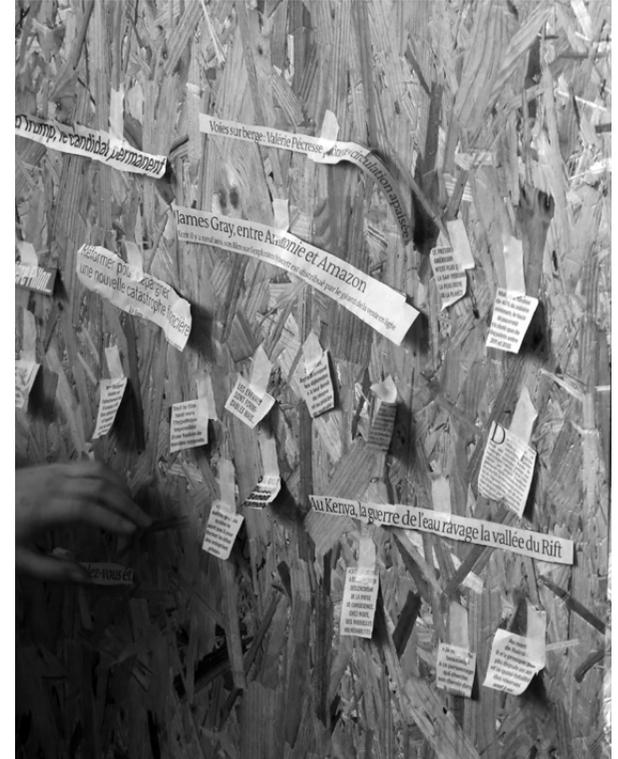
artistique ne peut être accentuée au point de devenir une véritable coupure. La perfection de l'exécution ne peut être mesurée ou définie en termes d'exécution. Elle implique ceux qui perçoivent et apprécient le produit qui est exécuté."



LA



PR



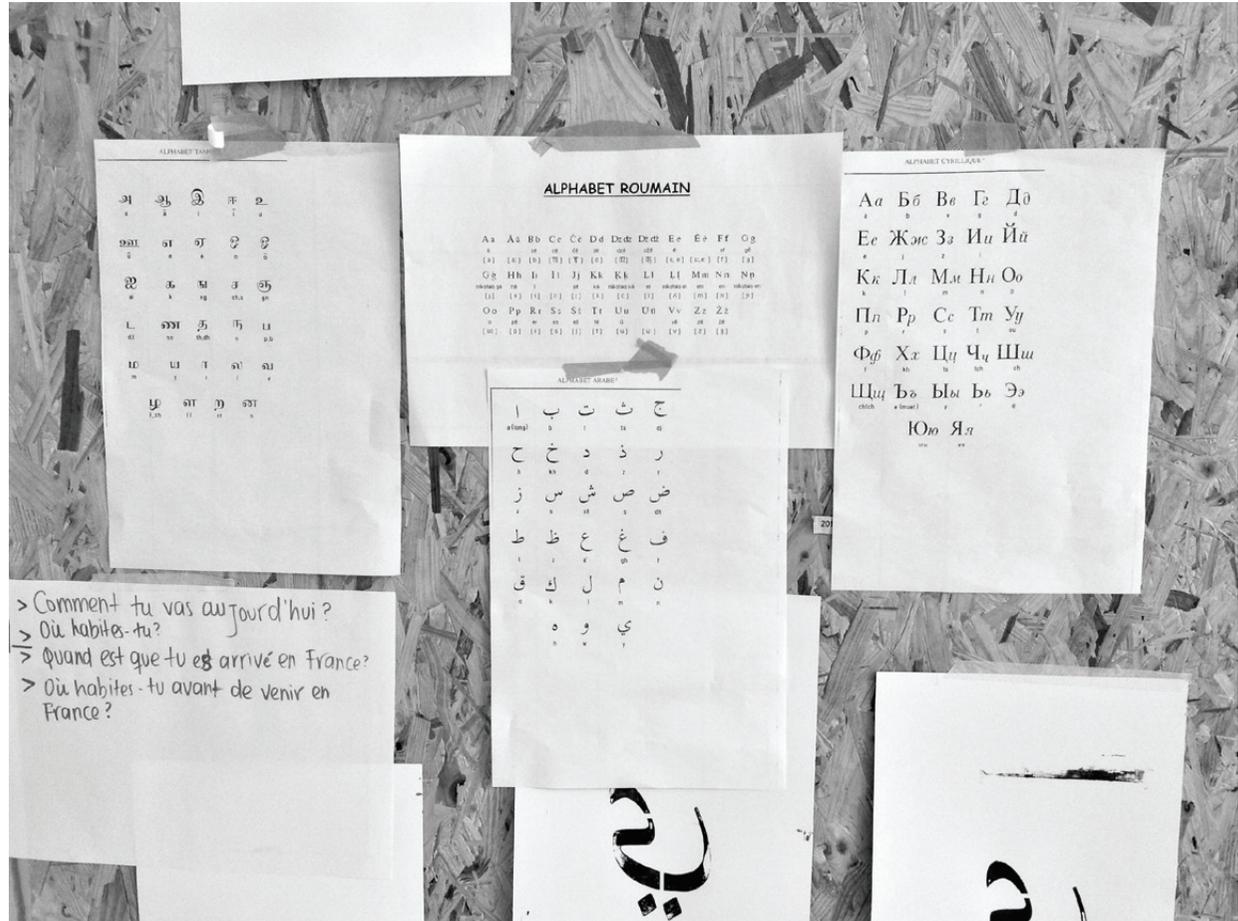
ES



ES



LA



ES

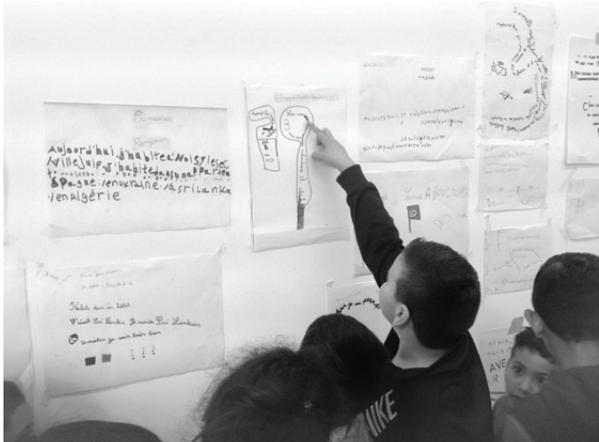


PR

SE



LA



PR



ES

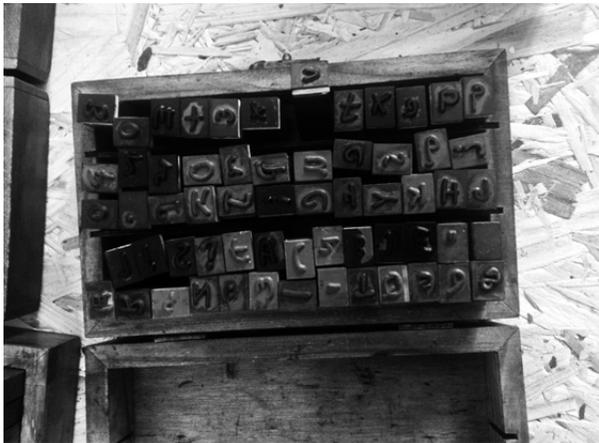
SE



LA



ES



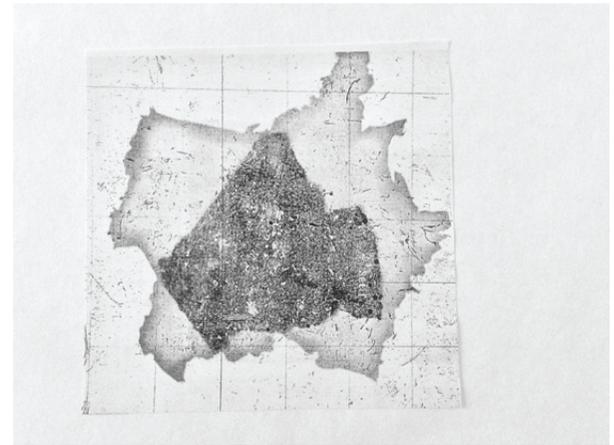
PR



SE



LA



ES

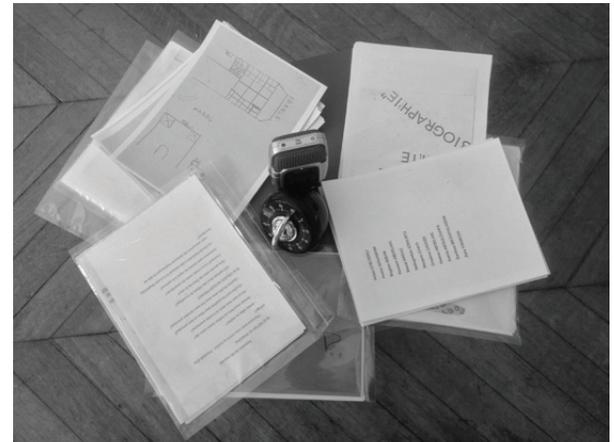


PR



SE





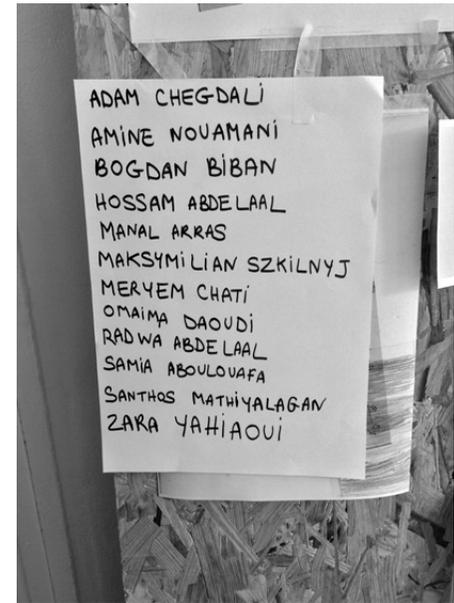
LA



PR



ES



SE





LA



ES



PR



ES



LA

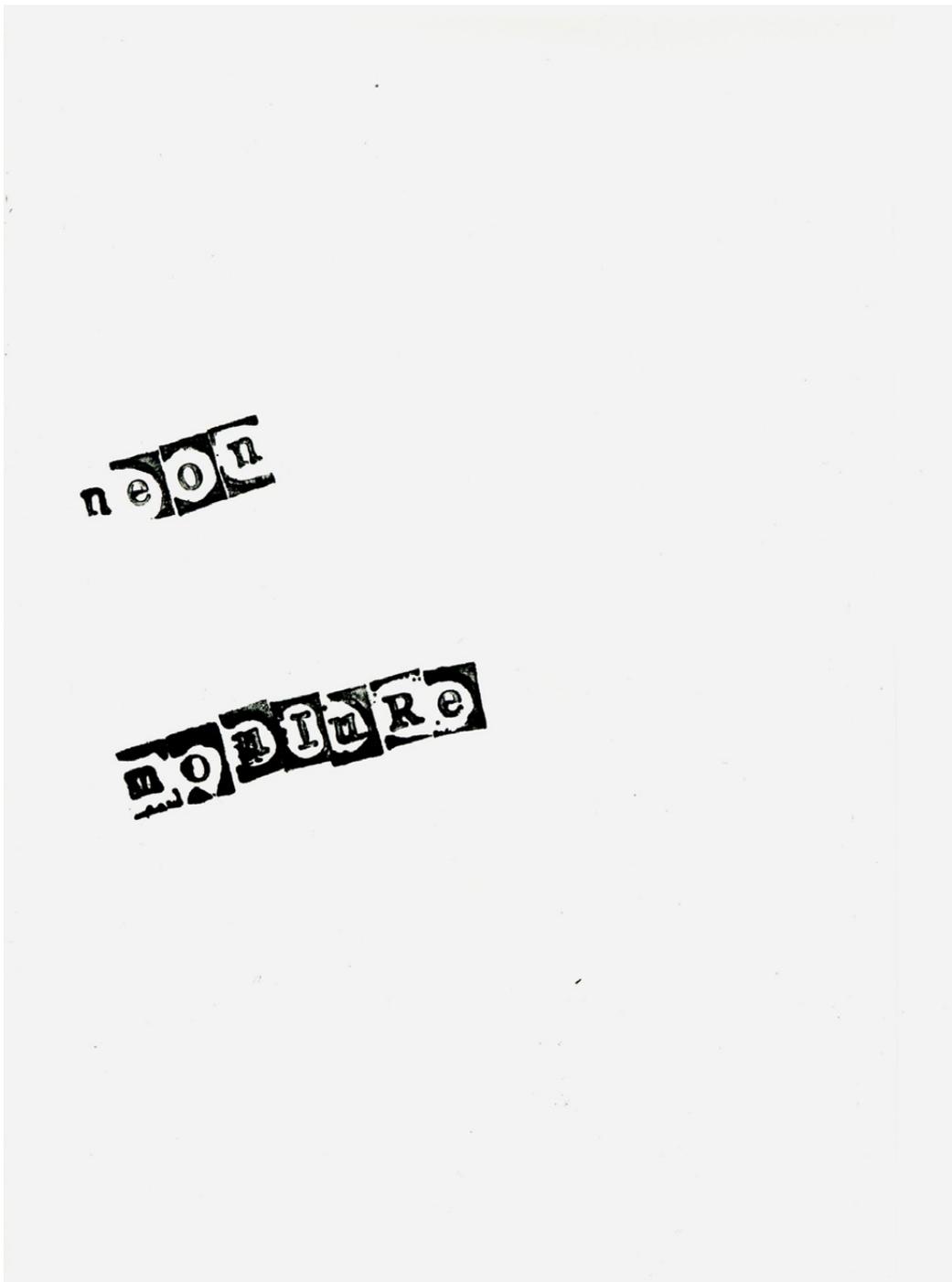


PR



ES

SE



SCRIPTINGS #49



44

LA PRESSE

ENTRÉE LA NGOËN  
ET  
EMODERNÉ

PRENEZ, UNE GRANDE P

SAUCE DE DIPLOMATIE  
LAISSEZ MIJOTEZ AVEC  
BEAUCOUP D HUMANITE  
POIVREZ ET SALEZ AVEC UN  
GRAIN D HUMOUR  
ETALEZ LE MELANGE  
SUR UNE PLAQUE PLEINE  
DE CHARISME  
SARPOUDEZ AVEC UNE FINE  
TOUCHE D'INTELLIGENCE

FAITES CHAUFFER  
UN FOUR  
D'UNE PUISSANTE  
ENERGIE.  
ACCOMPAGNEZ  
LE TOUT DE  
BONDISCOURS  
ET D'UNE BONNE  
DOSE DE  
POPULARITE

L'A FÉE

