

---

# La Fabrique de l'Institution

## Dynamiques d'ajustement du sens et inscription symbolique dans l'espace éducatif

**Sébastien Pesce**

*Centre de Recherche Education et Formation  
Université Paris X-Nanterre  
UFR SPSE – 200 avenue de la République  
92000 Nanterre  
s.pesce@wanadoo.fr*

---

*RÉSUMÉ. La recherche présentée ici a pour objet la dynamique institutionnelle en jeu dans un internat scolaire s'inspirant des Pratiques de l'Institutionnel. L'analyse vise à identifier les mécanismes langagiers et les structures de l'échange en jeu lors d'activités cadrées visant à produire, à aménager ou à mettre en œuvre des « institutions », c'est-à-dire des médiations entre l'individu, le groupe, la Loi. Se situant dans une approche interactionniste, la recherche envisage le terrain comme un système de signes, système dont la production et l'aménagement apparaît comme une prérogative des usagers eux-mêmes.*

*MOTS-CLÉS : analyse de conversation, inscription symbolique, pédagogie institutionnelle, sémiotique sociale, système symbolique.*

---

Dans la vieille tradition pédagogique, l'étude des processus de communication au sein de l'école, et du rôle qu'ils jouent dans l'acquisition des savoirs, est largement influencée par un modèle codique. Il s'agit de transmettre des messages, ayant pour objet des savoirs, et de s'assurer que la transmission est efficace. Les méthodes pédagogiques visent la réduction du « parasitage » de l'information communiquée. L'évaluation a pour objet la quantification des morceaux de savoirs parvenus à bon port (à savoir le cerveau de l'enfant, dont la fonction est la réception et le stockage de ces bribes arrachées au savoir global). Bien heureusement, derrière ce modèle codique et computationnel, aujourd'hui battu en brèche, les « manières de faire » pédagogiques s'éloignent de la métaphore du message à transmettre ou du cerveau voué à le contenir. Les travaux de la pédagogie critique<sup>1</sup>, la tradition de méthodes coopératives mettant l'accent sur un « milieu qui éduque »<sup>2</sup>, de nombreuses recherches didactiques<sup>3</sup>, dans toutes les disciplines, témoignent de la remise en cause de ce modèle : ce dernier laisse souvent place, sur le terrain, à une réflexion sur les processus d'élaboration des significations par les élèves<sup>4</sup>. Mais il paraît utile, dans le cadre de la recherche en éducation et formation, de développer des méthodes à même de rendre compte de ces nouvelles formes éducatives. C'est à cela que nous invitent notamment Cunningham (1992)<sup>5</sup>, qui propose de construire une « sémiotique de l'éducation », ou Weisser (1997), qui élabore un projet similaire. Cette communication se veut une contribution à ce projet.

### **1. Le terrain : l'Ecole Expérimentale, Espace Symbolique**

Ma réflexion s'appuie sur une recherche entreprise en 2001 sur le terrain que constitue l'Ecole Expérimentale (EE)<sup>6</sup>. Cet internat de semaine accueille une quarantaine d'enfants âgés de six à seize ans, encadrés par une dizaine d'adultes. Fondée en 1973, l'EE a collaboré dès sa naissance avec Françoise Dolto et Fernand Oury. Les apports de la psychanalyste se sont ajoutés aux Pratiques de l'Institutionnel. Le projet s'est progressivement affiné et l'équipe pédagogique a développé ses propres outils.

---

<sup>1</sup> voir notamment Young (1997)

<sup>2</sup> selon l'expression de Freinet

<sup>3</sup> voir notamment Douaire et al. (2004)

<sup>4</sup> je ne fais pas cas ici de discours régressifs actuellement très médiatisés qui, en ignorant ce passage du modèle codique au modèle pragmatique de la communication, parlent plus volontiers de la transmission des savoirs que de leur acquisition ; ces discours apparaissent en effet rarement comme le résultat de véritables travaux de recherche

<sup>5</sup> ma description du modèle codique de la communication dans le domaine éducatif s'appuie largement sur la critique que Cunningham en fait lui-même

<sup>6</sup> je reprends la dénomination « EE », utilisée déjà par Vulbeau et Pain (2003) pour désigner le même établissement.

### ***1.1. Pratiques de l'Institutionnel***

Trois classes multi-âges existent au sein de l'EE. Les matinées sont consacrées à la scolarité et les après-midi à des activités sportives, artistiques et culturelles. Par ailleurs de nombreux temps de parole sont mis en œuvre, qui permettent d'organiser la vie de l'école et les projets, de traiter des conflits ou de réagir à des infractions. L'ensemble de l'école s'organise autour d'institutions, comme autant de médiations entre les individus, le groupe, la Loi : ainsi les ceintures de comportement, les responsabilités confiées aux enfants, le parrainage (une forme de tutorat), les espaces de parole<sup>7</sup>.

### ***1.2. La dimension symbolique à l'ordre du jour***

La Pédagogie Institutionnelle revendique la prise en compte de « l'inconscient » en jeu dans le groupe, comme nouvelle dimension donnée aux pratiques de la classe coopérative développées par Freinet. Cette réflexion est poursuivie par l'équipe de l'EE, qui s'attache à mettre en scène la dimension symbolique au cœur même des espaces d'échange vécus par les enfants. Lorsque je parle de l'EE comme d'un espace symbolique, il ne faut pas simplement entendre que cette dimension fait partie de la réflexion de l'équipe adulte. Il s'agit surtout de souligner le fait que la question du « sens » est mise à l'ordre du jour des réunions d'enfants. L'une des particularités du projet est ainsi que le groupe lui-même est amené à s'interroger sur le sens des différentes institutions et sur leurs fonctions, sur la signification des mots qu'il emploie, sur les origines des énoncés rituels, etc. En somme, le projet pédagogique, dans ses dimensions fondamentales, est un objet de réflexion partagé par les enfants et les adultes.

### ***1.3. La question des dynamiques d'inscription***

La thèse en cours a pour objet l'analyse des dynamiques selon lesquelles les enfants s'inscrivent dans le projet de l'Institution, s'affilient au groupe et en viennent à revendiquer les aspects pratiques du projet et les valeurs qui le sous-tendent. L'analyse de ces dynamiques d'inscription s'appuie sur l'observation de divers phénomènes : les parcours individuels des élèves, la production et le recours à des institutions (comme outils pédagogiques), et la mise en œuvre de réunions d'enfants, espaces de négociation portant sur le sens du projet de l'école.

## **2. Approche sémiotique de l'espace éducatif : le corpus et la méthodologie**

La démarche que je propose repose notamment sur la définition donnée par Verón de la « sémosis sociale », dont l'étude est celle des « phénomènes sociaux en tant que processus de production de sens »<sup>8</sup>. Mon hypothèse principale est la

---

<sup>7</sup> pour des précisions sur ces dispositifs, je renvoie à Oury et Vasquez (1967)

<sup>8</sup> Verón (1987, 122s)

suivante : c'est la négociation, orchestrée par les tenants de l'Institution, sur la signification des institutions et des modes de fonctionnement de l'EE, qui est le moteur d'un triple mouvement : affiliation des individus à un système de valeurs ; production d'un système de signes reconnu et revendiqué par le collectif ; transmission entre enfants des conventions, sur le plan des techniques et sur celui des principes. En suivant Verón, l'analyse de la discursivité (l'observation de la production des discours sociaux) permet la mise en lumière d'un double ancrage : celui du sens dans le social et du social dans le sens<sup>9</sup>. Une telle hypothèse m'amène à considérer le terrain comme un système de signes<sup>10</sup>. Cela suppose une variété de signes (termes, énoncés, institutions) fonctionnant de manière systémique (chacun se définissant au regard des autres) et se constituant au fil d'un processus (le sens de ces signes n'est jamais définitivement donné).

### ***2.1. Arrière-plan théorique***

La recherche s'inspire largement des apports de l'Interactionnisme Symbolique et du courant de la sociologie constructiviste. Je considère ainsi que les individus sont amenés, en tant que membres du collectif, à définir ensemble les conventions qui régissent leur quotidien au sein de la communauté. Ils « agissent envers les choses sur la base des significations que ces choses ont pour eux », pour reprendre l'expression de Blumer (1969, 2)<sup>11</sup> : les lieux de parole leur permettent de définir collectivement la situation, et d'en faire une analyse qui sera l'occasion d'explicitier les valeurs sur lesquelles repose leur coopération au sein de l'Institution.

### ***2.2. Le Corpus***

Le début de la recherche a coïncidé avec le tournage d'un documentaire. Je dispose donc des rushes produits par le tournage, qui incluent la quasi totalité des réunions d'enfants mises en œuvre au cours de l'année 2002-2003. Ces rushes, dont j'extrais certains éléments, constituent l'essentiel du Corpus de la recherche. S'y ajoutent l'observation et une recherche documentaire : je dispose des productions d'enfants, des supports spécifiques de la Pédagogie Institutionnelle (Carnets remplis par les enfants en vue de la réunion), des ouvrages et films réalisés par l'équipe.

### ***2.3. Analyse du corpus***

Les données filmées sont essentiellement utilisées dans le cadre d'une analyse de conversation. Celle-ci porte d'une part sur la structure générale de réunions entières, d'autre part sur la structure de certaines séquences (axées sur un sujet particulier), finalement sur des tours de parole. Mon intérêt se porte essentiellement sur

---

<sup>9</sup> *ibid.*

<sup>10</sup> voir à ce sujet Herzfeld (1983)

<sup>11</sup> la traduction est de l'auteur

l'émergence des *topics*<sup>12</sup>, la conceptualisation progressive de certaines notions, les formes de l'argumentation, la schématisation. J'analyse ainsi la manière dont les institutions sont produites ou aménagées, ainsi que les stratégies qui sont en œuvre dans ce travail. A cette analyse de conversation s'ajoutent des interviews (d'enfants et d'adultes) visant à comprendre dans quelle mesure les significations élaborées sont appropriées ou consommées, au sens de Certeau (1980).

### **3. Modalités et effets d'une négociation portant sur le sens des institutions**

L'analyse des données recueillies est en cours, mais une partie des entretiens et des séquences filmées a été retranscrite. Cela me permet d'avancer quelques résultats.

#### **3.1. Lieux de parole ritualisés et structure flottante**

Les lieux de parole constituent des « cadres » hautement institutionnalisés, identifiés par des « parenthèses »<sup>13</sup> et dont la structure est en partie fixée par le groupe. Pourtant cette structure reste relativement flottante, et ce « jeu » permet, notamment dans des temps voués à la production de nouvelles institutions, l'émergence d'objets ou de thèmes inattendus, avancés par les individus en fonction de préoccupations personnelles. Cette gestion du cadre et du temps de la parole permet aux individus d'avoir une influence importante sur le contour des institutions, et d'en faire des véhicules qui porteront, au sein du collectif, des enjeux repérés du point de vue de leur propre parcours.

#### **3.2. Innovation et Sédimentation**

Les institutions en jeu, en tant que signes, évoluent au fil de processus qui se jouent depuis la création de l'EE. Les significations ne sont pas figées, mais se redéfinissent au regard de l'expertise développée par le groupe au sujet de sa propre situation. Des périodes d'innovation permettent de produire de nouveaux signes, qui vont prendre place au sein du système entier et vont provoquer la transformation de certains de ses éléments. Une fois ces phases d'innovation abouties, ces signes se « sédimentent », mais des « chantiers » (des thèmes de réflexion nouveaux) émergent régulièrement. Une innovation sur le thème des conflits entre enfants peut faire place à une phase d'ajustement sur les pratiques de classe ou le parrainage. Au fil de ces activités d'innovation, les principes qui sous-tendent le projet sont mis en perspective. Ce travail permet aux enfants de questionner le sens global de l'Institution et ses valeurs.

---

<sup>12</sup> voir Berthoud (1996)

<sup>13</sup> voir, sur ces notions, Goffman (1991)

### ***3.3. Investissements individuel et collectif***

Les enfants sont donc amenés à « investir » les signes, à les rendre signifiants pour eux-mêmes dans le cadre de réflexions collectives. Pour reprendre l'analyse de Lantz (1996), cette articulation entre stratégies individuelles et collectives facilite la circulation dans l'Institution de signes dont une partie du sens est partagée et reconnue par tous, tout en laissant une place à un investissement individuel ; si la majorité des enfants reconnaît une fonction première de la ceinture de comportement (exprimer les progressions individuelles au regard d'un schéma commun), chacun y ajoute des significations propres : la ceinture est un moyen d'affirmer son affiliation au projet, elle permet d'acquérir de nouveaux droits, ou bien de nouvelles responsabilités. La verbalisation, dans le groupe, de ces différents modes d'investissement permet que des éléments de signification périphériques, individuels, soient un jour partagés ; elle permet aussi ponctuellement à certains enfants de se réapproprier des institutions dont le sens leur échappait auparavant.

### ***3.4. Définition de la situation et production de la réalité institutionnelle***

La production de nouvelles institutions se joue notamment dans des situations de crise, lorsqu'une ou des institutions semblent devenues inadéquates. Le groupe est amené à prendre acte de transformations effectives opérées dans leur environnement social, et à s'accorder sur un constat. Ce travail préliminaire est l'occasion pour les membres du collectif de définir ensemble la situation, au sens interactionniste, d'élaborer un regard commun. Cette définition s'appuie sur l'observation d'évènements, des caractéristiques du groupe, mais aussi sur des perceptions beaucoup plus subjectives. Ces dernières peuvent être prises en compte et participer de la définition collective de la situation. L'enjeu majeur de cette définition est la possibilité pour les enfants d'exprimer des difficultés ou des problématiques personnelles, de justifier des comportements, d'explicitier des besoins. Le groupe négocie la validité de ces interventions ou de ces descriptions, et peut le cas échéant les intégrer dans son analyse : le regard que porte un enfant sur son propre parcours ou sur ses difficultés devient un objet de la discussion, et a une influence sur le fonctionnement global de l'EE. Cette reconnaissance par le collectif des enjeux individuels, et surtout sa traduction au regard de la culture locale m'apparaissent comme une particularité de ce projet.

### ***3.5. La responsabilité des individus dans la production des rituels***

L'un des effets originaux de telles formes d'ajustement des significations réside dans une pratique innovante : les enfants et les jeunes sont amenés à produire les rituels qui leur permettront d'exprimer, au regard du groupe, leur propre progression. A partir de l'année 2002 s'est ainsi engagé un travail visant à créer une nouvelle ceinture de comportement. Les enfants, accompagnés des adultes, ont ainsi défini la situation de crise identifiée et élaboré un véritable rite de passage, sous la forme de la « demande de ceinture orange-verte », qui était alors créée et prenait place entre deux ceintures existantes. Les échanges qui ont permis la production de ce rite ont été l'occasion pour l'ensemble des enfants de repenser entièrement la

perception et le statut d'une partie des membres du groupe, et d'apporter un soutien à ces enfants : cette nouvelle institution est devenue un moyen, pour le groupe, de soutenir et de faciliter la progression de certains de ses membres. Cette production, au terme d'une analyse collective de l'expérience vécue, exprime l'une des fonctions du rituel identifiées par Douglas (1971) : organiser l'expérience, mettre en cohérence différents pans du réel.

#### **4. Vers le concept d'Inscription Symbolique**

##### ***4.1. Formalisation de supports en vue d'une transposition***

Ces résultats donnent un éclairage linguistique sur la dynamique propre au courant de la Pédagogie Institutionnelle. L'analyse vise donc à identifier les pratiques, les modes d'organisation, les formes d'animation de l'Institution et de ses espaces de parole. La compréhension de la structure de ces espaces, des règles de l'échange, de la manière dont le collectif ritualise son propre quotidien, permet de décrire un ensemble de conventions, de règles communicationnelles, et de techniques dont on peut viser la transposition dans d'autres lieux. Les phénomènes d'ajustement des signes et d'inscription symbolique, tels que je les évoque maintenant, participent de ce travail de généralisation.

##### ***4.2. La dynamique d'ajustement des signes***

Comme je l'ai évoqué plus haut, l'appréhension du terrain de la recherche comme système de signes suppose la description de ces signes en interaction au sein de l'espace symbolique : la valeur de chaque signe est en partie dépendante de celle d'autres signes dont la modification même très partielle a des répercussions sur l'ensemble du système<sup>14</sup>. La transformation par le collectif scolaire d'un signe suppose, que cette action soit volontaire ou non, un effet sur le système de signes et l'articulation de ses éléments constitutifs. L'ajustement des signes apparaît comme un effet du travail de négociation mené par le groupe mais, plus fondamentalement, constitue une dynamique pédagogique, une manière de « faire l'école »<sup>15</sup>. Parallèlement à la réorganisation permanente des signes au sein du système, se jouent deux phénomènes : un ajustement du groupe aux nouvelles situations vécues, par le moyen des signes, par leur manipulation et leur transformation ; un ajustement, permis par une négociation portant sur les significations en jeu, entre les désirs et les besoins individuels, les principes et les valeurs revendiqués par l'Institution, les intentions pédagogiques, et les institutions elles-mêmes.

---

<sup>14</sup> c'est ainsi qu'est pensée la notion de valeur, déjà par Saussure (1916)

<sup>15</sup> selon l'expression utilisée par ses acteurs

### **4.3. La question de l'inscription symbolique**

Dans la tradition analytique, l'inscription symbolique désigne le nommage des individus et leur ancrage, par le moyen de ce nommage, dans une identité, notamment familiale. Dans le cadre de cette recherche, je convoque la même expression pour désigner un processus d'ancrage de l'individu dans le collectif, impliquant plusieurs phénomènes : 1) la transformation de l'individu, son cheminement psychique, et les opérations cognitives et langagières en jeu lors de son parcours au sein de l'Institution ; 2) la transformation de l'Institution, ou sa fabrique, comme refondation continue du sens des pratiques locales et comme analyse collective de l'expérience ; 3) la production des valeurs et la mise en jeu des principes, des normes et des conventions qui définissent le projet. Une telle inscription dépasse l'ancrage passif de l'individu, par l'assignation du nom : elle suppose une co-production de l'espace éducatif, qui repose sur la « consommation » du projet pédagogique et sa refonte permanente.

La dynamique selon laquelle se joue une telle inscription de l'individu peut être décrite comme un cheminement dans la culture locale, dans le système de signes dont cette culture prend la forme. En ce sens, s'inscrire dans l'Institution c'est se mouvoir dans ce système de signes, s'impliquer dans la négociation des significations, accepter d'exprimer et que soit exprimé son propre parcours au regard de ces signes.

## **5. Conclusion**

Par le jeu d'une dynamique pédagogique dont le ressort est l'ajustement des signes, et dont l'approche sémiotique propose de rendre compte, se jouent des phénomènes d'affiliation au groupe, selon un double mouvement : l'ancrage des parcours personnels dans l'histoire de l'Institution ; la verbalisation des progrès personnels au regard des normes de l'Institution. Les enjeux de cette inscription sont particulièrement significatifs aujourd'hui : l'inscription symbolique suppose l'adhésion à des valeurs, l'appropriation de la Loi. La relation qu'entretient la jeunesse aux institutions est une question pressante. La Pédagogie Institutionnelle revendique le rôle « instituant » des lieux de parole, mais aussi de la structure et des formes du milieu éducatif. L'EE, dans ses pratiques pédagogiques, permet d'identifier des formes possibles de cette « activité d'institution ». Si l'on considère que l'individu s'affilie aux institutions non parce qu'elles lui sont imposées ou parce qu'elles lui paraissent naturellement signifiantes, mais parce qu'il reconnaît comme légitimes les conventions qui les définissent (Searle, 1998), et s'il paraît urgent de réagir face à des « institutions devenues folles », dont le sens est perdu depuis longtemps et dont les formes sont inadéquates aux objectifs qu'elles s'étaient fixés (Hall, 1979), alors il y a sans nul doute un enjeu à analyser avec finesse des modalités pédagogiques et des pratiques langagières à même de porter la refondation de ces institutions.



- Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos, approche énonciative et interactive du Topic*. Paris : Ophrys.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Berkeley : University of California Press.
- Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien, t.1*. Paris : Gallimard.
- Cunningham, D.J. (1992). On the need for an educational semiotic, in E. Tarasti (ed.), *Center and Periphery in Representations and Institutions (Proceedings from the ISI conference in Imatra, July 16-21, 1990)*, *Acta Semiotica Fennica n°1*, Imatra, International Semiotics Institute, 423-450
- Douaire, J. & al. (2004). *Argumentation et Disciplines Scolaires*. Paris : INRP.
- Douglas, M. (1971). *De la souillure*. Paris : Maspero.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- Hall, E.T. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- Herzfeld, M. (1983). Signs in the Field : Prospects and Issues for Semiotic Ethnography. *Semiotica* 46-2/4, 99-106
- Lantz, P. (1996). *L'investissement symbolique*. Paris : PUF.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une Pédagogie Institutionnelle ?* Paris : Maspero.
- SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Searle, J. (1998). *La Construction de la Réalité Sociale*. Paris : Gallimard.
- Verón E. (1987). *La semiosis sociale, fragments d'une théorie de la discursivité*. Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes.
- Vulbeau, A. et Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.
- Weisser, M. (1997). *Pour une pédagogie de l'ouverture. Approche sémiotique de l'acte d'apprendre*. Paris : PUF.
- Young, R. (1997). A critical-Pragmatic Theory of Classroom Talk, in B. Davies & D. Corson (Eds), *Oral Discourse and Education, Encyclopedia of Language and Education Vol. 3*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers, 11-20