

## Titolo: *InterArtes*

ISSN 2785-3136

Periodicità: annuale

Anno di creazione: 2021

Editore: Dipartimento di Studi Umanistici – Università IULM - via Carlo Bo 1 - 20143 Milano

**Direzione:** Laura Brignoli - Silvia T. Zangrandi

### **Comitato di direzione**

Gianni Canova, Mauro Ceruti, Paolo Proietti,  
Giovanna Rocca, Vincenzo Trione

### **Comitato editoriale**

Maria Cristina Assumma; Matteo Bittanti;  
Mara Logaldo; Stefano Lombardi Vallauri;  
Marta Muscariello

### **Comitato scientifico**

Daniele Agiman (Conservatorio Giuseppe Verdi Milano); Maurizio Ascari (Università di Bologna); Sergio Raúl Arroyo García (Già Direttore Generale del Instituto Nacional de Antropología e Historia); Claude Cazalé Bérard (Université Paris X); Gabor Dobo (Università di Budapest); Felice Gambin (Università di Verona); Maria Teresa Giaveri (Accademia delle Scienze di Torino); Maria Chiara Gnocchi (Università di Bologna); Augusto Guarino (Università L'Orientale di Napoli); Rizwan Kahn (AMU University, Aligarh); Anna Lazzarini (Università di Bergamo); Massimo Lucarelli (Université de Caen); Elisa María Martínez Garrido (Universidad Complutense de Madrid); Martínez Falero (Universidad Complutense de Madrid); Donata Meneghelli (Università di Bologna); Giampiero Moretti (Università Orientale di Napoli); Raquel Navarro Castillo (Escuela Nacional de Antropología y Historia, Mexico); Francesco Pigozzo (Università e-campus); Richard Saint-Gelais (Université Laval, Canada); Massimo Scotti (Università di Verona); Chiara Simonigh (Università di Torino); Evangelia Stead (Université Versailles Saint Quentin); Andrea Valle (Università di Torino); Cristina Vignali (Université de Savoie-Mont Blanc); Frank Wagner (Université de Rennes 2); Anna Wegener (Università di Firenze); Haun Saussy (University of Chicago); Susanna Zinato (Università di Verona).

### **Segreteria di redazione**

Caterina Bocchi

INTERARTES n.2

**Ibrido**

novembre 2022

Laura Brignoli, Silvia Zangrandi – Introduzione.

ARTICOLI

Francesco Pigozzo, Daniela Martinelli - Médiatisations de l'inconscient et écritures de l'expérience: six «monographies» de la pédagogie institutionnelle entre analyse littéraire et hypothèses épistémologiques.

Nicola Tallarini – Risvolti e quarte di copertina per le collane d'autore: un genere ibrido tra editoria e letteratura.

Lucia Pasini – *Hello, World*. Musica a programma per il terzo millennio.

Giovanni Favata – Altre lingue nell'italiano scritto di studenti universitari stranieri: il ruolo del repertorio linguistico.

Bénédicte Van Gysel – Typologie des textes à traduire : l'éclairage de l'hybridité.

Benedetta Bartolini – Le caractère hybride de *Psyché*: une collaboration au service d'un spectacle «sans égal».

Ilaria Ottria – Paolo Barbieri illustra Dante. Ibridismo e tessere ovidiane in *Inferno* XXIV-XXV.

Greta Gribaudo – Ibridare le parole e le immagini con le forme del mondo. Il gioco di Italo Calvino col labile confine tra mondo-scritto e non-scritto.

Simone Bacci – Ibridazione e ridondanza. L'effetto stroboscopico di Saviano.

Marie Cécile Bouguia Fodjo - Hybridation culturelle et transmutations identitaires dans *L'Africain* de Jean-Marie Gustave Le Clézio.

Marco Ottaiano - Derive digitali, distopie iperreali e ibridazioni narrative in *Kentukis* di Samanta Schweblin.

Mauro Distefano – Ibridazioni artistiche: il caso de *Le lune di Hvar* di Lalla Romano.

Francesco Patrucco – Il mito del trickster: una figura ibrida e le sue trasposizioni eterogenee.

RECENSIONI

Céline Powell – Le dialogue entre la norme et l'hybridité dans la littérature italienne (BARBARA KUHN, DIETRICH SCHOLLER (éds.), *Italienische Literatur im Spannungsfeld von Norm und Hybridität: Übergänge – Graduierungen – Aushandlungen*, Peter Lang, 2021).

Fabrice De Poli – LibRidinose permutazioni: esercizio di riscrittura pascoliana (LUCA CHITI, *Canti di Castellaccio. Philologica pascoliana*, I Quaderni dell'Oplepo, n.13, 2022).

Florjer Gjepali – Nell'esperienza estetica: corpo e disposizione (EDWARD SLOPEK, *Bodies of Art: The Shaping of Aesthetic Experience*, Quodlibet, 2021).

## Médiatisations de l'inconscient et écritures de l'expérience: six «monographies» de la pédagogie institutionnelle entre analyse littéraire et hypothèses épistémologiques

Francesco PIGOZZO - Daniela MARTINELLI

Università e-campus

### Abstract:

Giving in to a provocation by renowned pedagogist Philippe Meirieu, this article provides theoretical insights into the epistemological link between Literature and Pedagogy as part of a more general research into the literary dimension of non-fictional writing traditions flowing from practical experiences. By way of a literary analysis focusing on the seminal "monographs" that Aïda Vasquez and Fernand Oury published in their *Vers une pédagogie institutionnelle* in 1967, the authors provide an operational definition of the original methodological approach to text interpretation rooted in Francesco Orlando's literary theory and point to the role of the Freudian "unconscious" in literary and pedagogical processes.

### Keywords:

littérature, pédagogie institutionnelle, écriture factuelle, art pratique, Francesco Orlando

La nature hybride du sujet que nous abordons dans cet article paraîtrait auto-évidente: c'est sans doute à l'aune d'opposées et prétendues puretés épistémologiques que les tenants académiques du littéraire et du pédagogique ne sauraient trouver d'intérêt spécifique et tendraient à voir un métissage incongru dans une approche croisée qui renverse le seul rapport reconnu entre ces deux disciplines dans les domaines de la recherche et de l'enseignement universitaires – c'est-à-dire la pédagogie de la littérature. Or, nous visons ici à explorer au contraire la question de la littéarité des écritures pédagogiques, dans le cadre d'un travail de recherche et action dont la perspective théorique se fonde sur la mise en évidence des interdépendances structurelles et des racines anthropologiques communes entre celles que nous envisageons en même temps comme deux arts pratiques (*tékhnès*, au sens ancien repensé par Stiegler, 1994) et comme les résultats de deux exigences spontanées pour tout être humain (vivant?): l'expression et l'éducation, dont les étymologies ne renvoient pas par chance à deux mouvements de l'esprit vers l'extérieur – pousser *au dehors* ou mener *dehors* – deux mouvements dont la mise en forme dépend de relations inter-individuelles (factuelles et fantasmées). Il s'agit, d'un certain point de vue, de

contribuer à élucider une intuition que le pédagogue Philippe Meirieu a déjà énoncée, de façon provocatoire, à plusieurs reprises dans ses travaux scientifiques:

On verra qu'il s'agit là d'ouvrages<sup>1</sup> qui se caractérisent tous par la difficulté à les classer de manière précise dans un "genre littéraire" déterminé: ni traité scientifique, ni étude savante ou essai philosophique, ni simple récit d'expérience ou journaux intimes, ni fiction... et un peu tout cela pourtant! Ils représentent, à notre sens, une forme d'expression originale où tente de s'articuler une parole qui fasse sens dans le domaine éducatif. Etrangers à toute procédure de validation ou d'expérimentation systématique, leur crédit tient en réalité, pour une large part, au fait qu'ils peuvent être entendus par les éducateurs qui, grâce à eux, parviennent à entrer quelque peu (mais sans jamais, sans doute, pouvoir l'élucider complètement) dans le mystère de la relation éducative. Bien évidemment, nous ferons appel aussi, mais de manière moins systématique, à d'autres textes pédagogiques marquants de ces deux derniers siècles, comme ceux de Tolstoï, de Dewey, de Neill, de Makarenko, de Montessori, de Decroly, de Cousinet, de Rogers, d'Oury et de bien d'autres. Nous verrons que tous ces textes appartiennent à la même "catégorie littéraire" et participent, tant dans leur mode d'expression que dans le sens même de leur démarche, de la même inspiration. (Meirieu, 1995: 52-3, note 46)

Et si malgré toutes les hybridations génériques, cet air de famille, cette capacité d'entrer «quelque peu [...] dans le mystère de la relation éducative», tenaient-ils justement à quelque constante littéraire sans, pour autant, que la catégorisation qui en dérive puisse donner lieu à un genre littéraire à part? Les enjeux méthodologiques et théoriques d'une telle question sont très grands et dépendent avant tout de la définition de littérature qu'on mobilise afin de l'étudier. Nous pouvons anticiper d'ores et déjà que, dans notre approche, elle ne saurait se confondre avec la notion générale de «discours» (sur la relevance des formes que prennent les ensembles discursifs engendrés par la pratique pédagogique nous renvoyons à Vergnioux, 2009) ni se restreindre à celle de «fiction». Mais nous avons choisi plutôt de montrer que de définir ici notre conception, en la mettant avant tout à l'œuvre dans une analyse littéraire détaillée d'une série de textes qui ont acquis un rôle de référence et même de matrice générique supposée à l'intérieur d'une école pédagogique qui demeure remarquable à bien des égards et qui naquit en France dans la deuxième moitié du Vingtième siècle. Nous n'explicitons qu'après la définition opérationnelle de littérature qui est en jeu dans notre approche analytique aux textes, pour essayer en conclusion de mieux éclairer le cadre conceptuel et de recherche dans lequel nous inscrivons notre enquête sur l'écriture pédagogique et sur les écritures factuelles plus en général.

---

<sup>1</sup> Il se réfère ici précisément à: Pestalozzi, *Der Stanser Brief*; Thierry, *L'Homme en proie aux enfants*; Korczak, *Jak kochać dziecko*; Freinet, *Les dits de Mathieu*.

### *Six monographies exemplaires*

Notre objet d'analyse est la série de textes qu'Aïda Vasquez et Fernand Oury publient avec le nom de «monographies d'élèves» dans *Vers une pédagogie institutionnelle* (Vasquez et Oury, 1967)<sup>2</sup>. Plusieurs de ces textes avaient été déjà publiés en revue, mais ils trouvent leur place ici comme une série de «cas» exemplaires très fortement intégrés dans la structure du volume: le chapitre qui les contient a pour titre *Où l'évolution des enfants peut s'expliquer* et se termine sur des réflexions théoriques qui généralisent l'utilité des notions psychanalytiques de «lieu» et d'«identification» dans la compréhension des dynamiques éducatives; la figure de Patrice, dont la monographie ouvre la série et fait section à part dans le chapitre, est un motif récurrent le long du livre entier et se rattache directement à l'expérience de la psychologue dans la classe de l'instituteur, qui fournit les premières impulsions à leurs recherches et, au fond, à l'écriture à quatre mains du volume; en outre, les monographies sont le fruit d'une pratique de travail de groupe dont la description nous sera fournie beaucoup plus avant, dans le dernier chapitre de l'ouvrage.

Il s'agit d'«histoires d'enfants réels» (Vasquez et Oury, 1967: 109 – voir aussi 254), comme le disent les lignes introductives aux textes, en affichant un pacte de lecture factuel qu'on aurait pu bien sûr penser qu'il allait de soi dans un contexte d'énonciation scientifique. Mais les auteurs montrent un besoin de le souligner qui rappelle cet autre pacte, beaucoup plus célèbre dans les écritures factuelles, que Philippe Lejeune a appelé «autobiographique». Ils réitèrent en note: «Même s'ils paraissent étonnants, tous les cas, tous les faits sont réels. Les noms sont évidemment fictifs et nous ne publions pas les précisions qui permettraient d'identifier les personnes ou les établissements» (Vasquez et Oury, 1967: note 19, 109). Nous reviendrons sur la valeur thématique de cet étonnement dont on a peur qui fasse douter le lecteur mais qui, en même temps, est donné comme un effet de lecture inévitable et partant, du point de vue textuel, requis.

Les monographies sont six, les cinq qui suivent celle de Patrice étant regroupées dans une deuxième section qui précède les réflexions théoriques finales. L'ordre du discours, pour chaque monographie, suit le schéma "récit + commentaire", où le commentaire est toujours l'apanage d'Aïda Vasquez: *Patrice* (110-120 récit par Fernand Oury, 120-126 commentaire),

---

<sup>2</sup> Comme nous nous limiterons strictement, dans cette partie de notre article, à l'analyse de ce texte, dorénavant nous ne donnerons entre parenthèses que le numéro de page des citations, en omettant la référence au volume qui restera le même.

*Jean-Michel* (126-133 par Jean et Josette di Rosa, 133-134), *Daniel* (134-142 par Jean Larbre, 142-145), *Janot d'Aubervilliers* (145-153 par Danièle Viallon, 153-157), *Sophie d'Herblay* (157-163 par Annie Grochowski, 163-166), *Alice... d'ailleurs* (166-169 par Nicole Defossey, 169-173). Dans *Patrice* et *Sophie* le commentaire est intégré à la liste des sections qui organisent la monographie, dans les autres textes en revanche il figure comme une partie additionnelle, mais cela change peu au schéma de fond.

Dans les récits, la *dispositio* suit en gros un ordre chronologique, mais non sans exceptions. Pour aider le lecteur à reconstruire l'agencement des faits, Danièle Viallon écrit par exemple: «Son comportement évolue. Il est plus calme, hurle moins, mais s'attaque toujours à Fredo. Rappelons que le vol du pain se situait le 8 février» (151). La section D. de la monographie sur *Patrice* commence par un «24 février» (115) qui vient après le 2 mars conclusif de la section précédente, et la section E. «Gymnastique» repart de «janvier» (115). L'ordre chronologique se mêle donc, parfois s'entrechoque, avec un autre ordre, qui est naturellement lié à la réflexion, à l'interprétation de l'expérience: en fait, on peut dire que celle-ci se manifeste dans les récits presque exclusivement dans ces phénomènes de structure et d'ordre du discours, qui impliquent des choix exégétiques dans la représentation de l'évolution factuelle de l'élève. Mais l'interprétation explicite, c'est-à-dire l'explication de chaque trajectoire retracée, est en général réservée au commentaire de la psychologue. La monographie sur *Jean-Michel* fait exception car le long du récit les voix de Jean et Josette di Rosa s'alternent avec celle d'Aïda, qui commente au fur et à mesure: mais la division des rôles et la structure chronologique demeurent et il y a quand même une section finale dédiée au commentaire. La raison de cette singularité, par ailleurs, est explicitement donnée dans le texte et produit une sorte d'"effet de réel" qui porte sur le processus de l'écriture elle-même: c'est que le récit est ici la transcription d'un dialogue enregistré au magnétophone.

Pour définir les récits, les lignes introductives du chapitre parlent de «flashes» (110, voir aussi 132), une métaphore photographique qui en même temps renvoie à une qualification stylistique, donne un trait commun d'observateur préconscient aux figures des instituteurs qui racontent, et évoque l'existence de principes de sélection factuelle des données relatées. Quant à la sélection, les textes n'affichent pas de règles strictement définies *a priori* et absolument cohérentes, mais ils témoignent constamment d'une quête de sens dans l'action des instituteurs qui se traduit dans un tâtonnement narratif beaucoup plus inspiré par le doute, ou l'espoir, que par des convictions de significativité. La description

de la genèse des six monographies, dans le dernier chapitre de l'ouvrage, donne une explication matérielle à cet effet de lecture:

Il s'agit, nous l'avons dit, d'enfants réels, actuels, qui existent parmi d'autres, dans une classe coopérative. Pendant des mois ou des années, chaque jour, le maître a noté des incidents, des paroles, ses propres réactions, collectionné textes et dessins. Pourquoi a-t-il choisi Daniel ou Sophie? Parfois, on ne le sait qu'à la fin. De cette masse de documents il extrait «ce qui lui dit quelque chose», et ce texte long, informe, est lu au groupe; un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit. Un groupe qui parle aussi et pas n'importe comment: «Moi, ça me fait penser à...» «pourquoi ne dis-tu pas ce que tu as eu envie de faire à ce moment-là?» On émet des hypothèses aussitôt critiquées, reformulées. [...] Nous ne relatons, dans les monographies, que ce qui «a parlé» à tous espérant par là ne présenter que ce qui est significatif. (254)

Mais il faut noter que ces conditions plurielles de l'auctorialité des monographies ne sont pas inscrites dans les textes eux-mêmes: la réalité philologique de leur production n'y étant pas figurée de façon explicite, c'est par d'autres éléments sémantiques que le tâtonnement narratif dont nous parlons prend du sens dans la lecture. On est amené à reconnaître que la perception de ce qui est significatif dépend d'une part de l'instituteur à l'œuvre dans la classe et, de l'autre part, des situations, des contingences, des contextes spécifiques de chaque expérience relatée, qui se déroule avant tout dans une pratique quotidienne avec plusieurs enfants. Or, l'instituteur qui écrit ne nous donne jamais de précisions sur lui- ou elle-même et applique la méthode par «flashes» déjà à la très courte description du contexte pratique qui précède normalement le début du récit évolutif de l'élève: «Une école neuve de 14 classes dans un grand ensemble de la banlieue Nord» (167), ou encore:

Il s'agit d'une école rurale de deux classes mixtes, vaste, bien équipée, où les enfants ont la possibilité non seulement de travailler activement (journal, enquêtes, voyages, etc...) mais de jouer, de jardiner, de faire du sport. Ecole dirigée par Jean et Josette Di Rosa. Jean-Michel arrive dans une classe comprenant: 25 enfants de 5 à 9 ans: section Infantile, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire. (126)

[...]

A. Présentation de la classe.

[...]

- 36 élèves de 6 à 9 ans, de milieux sociaux très variés, depuis la fille de ferrailleur ou d'éboueur, jusqu'à celle d'ingénieur, avec une prédominance d'enfants de classes moyennes. Beaucoup sont allés au moins 1 an à l'école maternelle. Parmi les 36 enfants: deux étrangères ne parlant pas français: une Algérienne et une Portugaise. Les contacts avec les parents sont en général faciles et positifs, et la majorité d'entre eux approuve le travail qui est fait dans la classe. (157 et 158)

Cela suffit à nous rappeler que chaque monographie, tout en se focalisant sur un élève, est le fruit d'une expérience beaucoup plus complexe et plurielle. Ce n'est donc pas du côté des thématiques explicites que nous trouvons, de prime abord, des appuis solides pour l'interprétation de ce qui "fait sens" dans ces récits factuels. Mais il y a quand même

deux phénomènes stylistiques qui se reflètent dans chacun des six récits et qui, tout en échappant au commentaire théorique sur les monographies et à leur fonctionnalité pragmatique, se reconduisent aisément à cette problématique des critères de sélection des données à relater. Nous les appellerons la "suspense explicative" et la "synecdoque remémorative".

La première donne sens à l'alternance entre le récit factuel et le commentaire théorique qui, en lui-même, ne semblerait certes pas aussi captivant. C'est beaucoup plus par la rupture que par la continuité narrative, que les instituteurs relatent leur expérience: la présence d'ellipses, de lacunes, le manque d'éclaircissements ou d'explications immédiates ressortissent avec autant de netteté que les instantanées (parfois des sommaires, parfois des scènes, du point de vue narratologique) qui s'enchaînent dans le compte-rendu mémoriel. La scansion chronologique soulignée par les dates qui marquent systématiquement l'ordre des récits est ouvertement très irrégulière. Dans *Janot*, le «Autres faits» qui annonce une liste de données ultérieures (150) acquiert donc une valeur thématique *implicite*. Oury, dans *Patrice*, coupe court après un saut narratif final: «Il a bien fini par faire comme les autres» (111). Mais ce n'est pas à une dissolution de la trame que vise le discours des instituteurs, c'est plutôt à sa restauration. Par leurs nœuds et par leurs vides, ces récits pointent vers la possibilité de tisser une trame à partir des restes de l'expérience, ce dont le commentaire de Vasquez se charge sous la forme de réflexions explicatives qui en donnent les principes constructifs. Mais on n'arrivera jamais à lire cette trame: c'est la dialectique elle-même entre l'observation en action et la compréhension *a posteriori* qui est figurée par les monographies. Jusqu'à ce que, plusieurs fois, le lecteur doit constater que certaines informations et données objectives sur l'élève et sur sa trajectoire ne nous sont données qu'après ou à part, par la psychologue elle-même (voir par exemple 129 et 164).

En ne nous permettant pas de bien comprendre les raisons de ce qui arrive le long de la reconstruction mémorielle ou l'importance de certains détails qui s'y trouvent, ces récits fragmentaires suscitent justement en nous une suspense explicative qui nous pousse à percevoir comme des indices énigmatiques toutes leurs composantes: si cela augmente notre attente cathartique du commentaire suivant, il est à notre avis plus important encore de noter un autre effet figural qui doit exciter le *pathos* du lecteur – un accrochage émotif à la situation épistémique de l'instituteur en action. Chose intéressante, cette constante figurale se manifeste aussi, mais de façon différente, dans le récit de Jean et Josette di Rosa, où on a

vu que la voix d'Aïda s'entremêle avec la leur: la *figure* des instituteurs qui racontent y paraît beaucoup plus mince, leur narration encore plus sèche et dépourvue d'interprétation personnelle, bien que les incertitudes et la perspective opérative avec ses inquiétudes et ses mystères résultent quand même de leurs actes et paroles remémorées. On dirait qu'ici, du point de vue de la structure du discours, la suspense explicative est timidement amorcée et continuellement interrompue par l'intervention de la psychologue, mais l'effet de mise en situation trouve également expression par une autre voie stylistique.

Cette autre voie n'est pas l'apanage de la monographie sur Jean-Michel. Chez tous les instituteurs, l'abstention de toute argumentation herméneutique est le complément d'une mimesis objectivante qui, s'unissant à une sélection et à un agencement des faits très lacunaires, appelle systématiquement le lecteur à un effort d'imagination par voie de synecdoque. Un petit détail concret, un texte cité dans sa littéralité, un geste, un dialogue, un tic, un comportement isolé s'imprègnent d'autant plus de cette aura de significativité à saisir que leur figuration par les mots recoupe l'immédiateté de la perception: ne voit-on là pas le signe ultime de cette humilité du praticien qui, comme le patient sur le divan du psychanalyste, s'efforce de ne rien écarter de ce qui affleure dans sa conscience? Or, il peut sembler paradoxal qu'en même temps c'est exactement par ce trait stylistique qu'apparaît, dans ces textes, une certaine gratuité remémorative, un plaisir fin en soi de rappeler en vie la situation concrètement vécue. C'est la touche de lyrisme dans le décor botanique qui entoure cette école de grande banlieue dans une petite ville verte et relativement calme: école de plain-pied avec une cour plantée de marronniers» (158).

Mais c'est, surtout, le goût pour une fidélité orthographique et phonétique absolue dans les discours rapportés au style direct, sans commentaire: «M'sieu, lui parlez pas, il gonfle et il devient tout bleu!» (111), ou dans les textes des élèves: «gé une chien elle sapel a elane et un chat a van jave une poule chétoi il fé bo oupabo ou il pleut ou il faidu-brouilla es que ta maisons est joli ou moche aique tu à un bateau et une voiture a voile ou a moteur» (112). C'est dans de telles synecdoques particularisantes que le texte des monographies laisse affleurer l'entrelacement complexe et ambigu entre le pragmatisme cognitif affiché (ce que Meirieu appelle le pôle «praxéologique» des discours pédagogiques: Meirieu, 2005: 632) et ce que nous pourrions décrire comme une dilatation presque métaphysique des secrets du sensible, l'impression que dans l'*aïsthésis* se cache l'essentiel de l'expérience. Cela donne une raison profonde à la rigueur philologique et au style impersonnel avec lesquels les récits

cernent l'objet à représenter: l'évolution d'un enfant telle qu'elle a été perçue par son instituteur. Sur Daniel:

Ce sont ses histoires, et aussi ses réactions aux diverses situations qui vont nous permettre de suivre son histoire.

Novembre: une bande dessinée.

– Un bonhomme en prison.

– Un éléphant enfermé dans une cage.

– L'éléphant casse sa cage, il délivre le bonhomme.

– Le bonhomme part.

– Le bonhomme tombe par terre. Il fait du ski.

– Le bonhomme retombe prisonnier du chinois, il reste toujours prisonnier.

– Les enfants vont à la plage.

Décembre: «Un jour, il y avait un petit âne dans la forêt. Il est perdu, il est tout seul. Il s'ennuie de sa maman et sa maman le cherche. Il pleure toute la journée. Un jour sa maman le retrouve, elle lui donne une fessée». (136-137)

Sur Alice: «Arrive dans ma classe mi-novembre, une petite Martiniquaise de 10 ans qui double son CE 2. Elle ne voit pas bien. Ses lunettes sont toutes rayées» (167). Sur Sophie: «Jolie avec de grands yeux expressifs et rieurs, elle est vive, débrouillarde, assez sûre d'elle-même et "épanouie"» (160).

Les deux traits stylistiques que nous avons illustrés nous semblent les signes d'un désir de découverte de ce qui agit dans l'expérience: c'est ce désir qui dicte les critères de la sélection mémorielle et fait sens à l'intérieur des monographies. Mais l'expérience en question est méthodologiquement et professionnellement déterminée et le désir qui la concerne n'est qu'en partie assumé et revendiqué comme tel: il n'est pas sans angoisse et sans dangers et son inscription textuelle nous le témoigne par une série de tensions axiologiques ou tout simplement logiques que nous pouvons maintenant mieux reconnaître sur le plan des constantes thématiques. Elles portent sur la représentation de la «relation duelle» et de ce qu'on peut appeler la cohérence méthodologique et l'engagement novateur.

D'abord, la monographie implique un effort de focalisation sur un seul élève (ces «doubles» strictement fonctionnels au récit qui sont Christian et Marc ne le montrent que trop bien: 113, 126), mais cet effort est exactement ce dont un instituteur a besoin de se défendre dans la réalité pratique de la vie d'une classe – et ce dont la pédagogie institutionnelle voudrait le libérer en faisant des techniques de coopération des "lieux tiers" où la relation éducative se joue de façon toujours médiante. Les véritables manifestations thématiques du principe de significativité se reconduisent, en effet, aux notions de gêne et d'incertitude. Elles sont bien cristallisées dans le passage suivant, où Jean Larbre laisse entrevoir le statut de réécriture qu'on peut attribuer aux monographies: «14 mars: Crise aujourd'hui: pour la première fois, on ne le remarque pas. Et chose curieuse, à partir de ce

moment Daniel disparaît aussi de mes notes» (137). Il faut lire par antiphrase cette «crise» qui, menaçant le discours et son horizon de sens, pousse l'instituteur qui est son garant à mettre en question l'existence même de son objet d'observation et la valeur de ses critères de sélection: «S'est-il évaporé? Ou bien suis-je de mon époque? Je ne m'intéresse aux enfants que s'ils sont manifestement gênants, inadaptés à moi ou au milieu que je souhaite? Il ne m'ennuie plus: je l'oublie». Le désir de découverte investi sur l'élève singulier n'est pas un noble objectif poursuivi par l'action éducative, il est plutôt le symptôme d'un malaise, une faiblesse ou un accident qui se produit lorsqu'un premier morceau d'expérience frappe la conscience de l'instituteur engagé dans l'action. C'est d'ailleurs le signe d'une évolution positive, et une satisfaction ouverte pour Annie Grochowski, la prétendue disparition de Sophie aux yeux d'autrui: «Au voyage-échange, ma collègue qui ne l'a pas remarquée, me demande: "où est-elle, Sophie?"» (163).

Pour certaines élèves, cette dynamique contradictoire est évidente dès le début. Dans le récit de Nicole Fossey, l'introduction d'Alice risque de contrarier directement le dessein expérimental de l'institutrice: «Ma classe "Techniques Educatives" en est à ses débuts prudents et cette enfant bizarre me gêne. Elle me déconcerte [...]» (167). Patrice est décrit ainsi à l'orée de la monographie qui lui est dédiée:

Debout, bloqué, les yeux mi-clos, ce grand garçon blond ne répond que de temps à autre; sa main valide (il a un bras dans le plâtre) dissimule un tic, il cache sa bouche qui tremble. Veut-il parler? Non. Si on lui adresse la parole, il baisse davantage le rideau de fer, chaque tentative de contact provoque un repli. Il refuse de s'asseoir, d'écouter, d'écrire; ce que font les autres ne l'intéresse pas. Il refuse d'imprimer, de peindre et, bien sûr, de parler. Au terrain, figé, isolé, il regarde les autres jouer au foot-ball. [...] Je n'avais jamais en douze ans observé un refus aussi total. (110 et 118)

La présentation de Janot n'est qu'une variation sur le thème, jouée sur des apparences contraires:

En 1963, Janot entre en classe de perfectionnement. Il a 11 ans. Il répond aux normes requises pour y entrer: Q.I. 61 représentant la moyenne du Kohs et du B.S. Il fait penser à un chien efflanqué, son père est croque-mort, sa mère élève ses six enfants dont il est l'aîné. Dès la rentrée, il apparaît comme un élève normal, bien adapté à la classe, sage, je n'entends que rarement le son de sa voix, et ne rencontre jamais son regard. Toujours prêt lorsque l'on commence un exercice, toujours le matériel nécessaire pour écrire, etc... S'il existait, il serait le type même de l'élève modèle. [...] Qu'importe, il est si tranquille que cette coexistence pacifique m'agrée tout à fait. Il y en a tant d'autres qui remuent: gosses-problèmes instables ou caractériels, dont les autres collègues s'étaient enfin débarrassés pour meubler cette nouvelle classe. Un de sage, ouf! (145 et 146)

La représentation monographique implique, en amont du texte, la nécessité importune de se garder d'une relation duelle qui risque d'entraver l'action éducative, mais

en aval, c'est-à-dire *dans* le texte, elle exprime toute l'ambiguïté de cette relation. Même les rares figures d'élocutions en forme de concrétisation dénigrante («Rideau de fer», «chien efflanqué») semblent exprimer de façon réprimée son charme troublant: ce sont des prises de distance au moment même où l'instituteur désire le contact avec l'élève. Oury y met une pointe d'humour: «L'intervention du maître est exempte de douceur: "Sacrée imbécile!"» (119) ou encore: «"Tu vois, tu es classé dans les animaux utiles!" Il a souri» (118).

Le cas d'Annie Grochowski ajoute une complication significative. C'est la belle-mère de Sophie d'Herblay qui joue la première un rôle fâcheux, en demandant à l'avance une attention particulière pour sa belle-fille "problématique"; l'institutrice se laisse influencer...

A la lecture de cette lettre, j'imagine Sophie torturée, écrasée par ses problèmes personnels. Or, la vraie Sophie, par opposition au «personnage» que je m'étais plus ou moins fait d'elle, est tout à fait différente. [...] Dans cette lettre, outre le «personnage», on voit qu'elle est déjà, à la Maternelle, le bouc émissaire. (160)

L'attente négative créée par la belle-mère déclenche un effet de surprise empirique chez l'institutrice, qui sera d'autant plus embarrassée par les énigmes de cette... double relation duelle. C'est d'ailleurs la seule monographie où le sujet de l'énonciation s'objective par identification avec le regard de l'élève: «[Section] D. Manière dont [Sophie] me perçoit» (161).

L'objectivation de soi, dans ces récits à la fois autodiégétiques et impersonnels, connaît pour le reste une forme d'expression tout à fait remarquable, qui manifeste en même temps, sur le plan de l'élocution, la distanciation et l'engagement, la retenue et l'entraînement de l'instituteur dans la relation avec son «cas difficile»: des propos que le lecteur ne peut pas s'empêcher de lire au style indirect libre, c'est-à-dire d'attribuer à la fois à la voix de l'énonciateur du récit et à celle du personnage de l'instituteur en action... deux voix qui, du fait de la rétrospection et malgré l'identité référentielle, ne sauraient pas parler *en même temps* et qui, en tout cas, ne devraient pas le faire dans un discours pleinement détaché. On dirait des passages où le code autobiographique et celui du Journal se confondent à l'aide d'une stylistique objectivante. Il s'agit très souvent de questions posées dans le temps verbal et dans la perspective de l'expérience, mais ce qu'on y trouve invariablement est la thématization de l'incertitude pendant l'action. Compagnon naturel de la gêne, par le biais de cette constante d'élocution "flaubertienne" par laquelle elle trouve son expression, l'incertitude n'est pas qu'une idée bien identifiée dans la reconstruction mémorielle, elle est aussi un sentiment que nous sommes appelés à éprouver et qui vient

renforcer l'effet structurel de mise en situation narrative déjà noté en parlant de la suspension et de la synecdoque.

Danièle Viallon en explicite simplement le sens: «Ce cirque finira-t-il? Si oui, quand? Janot est devenu le garçon problème n°1 de la classe. [...] Quelle réponse apporter à ce comportement? Si vous essayez de vous mettre à ma place, vous comprendrez aisément mon angoisse et toutes les remises en question qu'elle implique» (148 et 150). Oury: «Etait-il condamné? [...] Hasard? [...] peut-être trouveront-ils le moyen de communiquer? [...] Que va-t-il se passer?» (110 et 112). Larbre: «Derrière ce comportement que se cache-t-il? Pour Daniel, que suis-je? Que demande-t-il? Pourquoi cette mise à l'épreuve?» (135); et avec fascination, en forme exclamative: «Zut! Il n'a jamais été aussi présent qu'à partir de ce moment-là. J'ai l'impression que Daniel a trouvé un moyen original de rentrer dans le groupe en se faisant sortir! J'admire la technique!» (141). Grochowski: «C'est une année, je crois, positive pour Sophie [...] En ce qui concerne ses relations avec moi, je pense qu'elle n'a pas établi de rapport véritable, je suis restée sur le doute quant à la solidité de la transformation [...] Ne suis-je pour elle qu'un point de repère? Entre elle et moi, existe-t-il une relation fort discrète, ténue, fragile mais authentique qui pourrait être déterminante pour l'avenir?» (163). Defossey, en conclusion de son récit: «Alice a-t-elle réussi à cerner son problème: l'intégration dans un nouveau milieu? A-t-elle réussi à s'en sortir en y faisant entrer les autres?» (170). Encore Viallon: «Bilan 64-65? Ai-je raté un blouson noir? Je n'en sais rien» (153).

Que l'incertitude naisse avant tout de ce "quelque chose" d'inconnu qui agit dans la relation duelle et dont on désirerait anxieusement découvrir les trames, Daniel le retorque à son instituteur par un coup de génie symbolique: «Il écrit son premier texte libre. Je lui avais dit: "Tu n'es pas capable". Alors il a écrit: "Il y a du brouillard, on dirait que les arbres sont perdus". Je m'appelle Jean Larbre» (136). Aïda peut facilement donner un nom à ce quelque chose qui fonde la démarche psychanalytique de son étude et de la théorie institutionnelle: l'inconscient. Mais il faut distinguer, car dans la relation duelle les inconscients en jeu sont deux, et non pas un. Or, la responsabilité méthodologique de l'instituteur dans le cadre de la pédagogie institutionnelle fait que l'inconscient de l'élève ne devienne jamais un objet d'interprétation, mais la source d'un développement qui lui donne autonomie et donc un accès égalitaire à la société. C'est plutôt l'inconscient de l'instituteur qui risque de se révéler à travers les pièges de la relation duelle: de là une autre sorte d'incertitude que les récits des instituteurs expriment, en forme d'attraction et de répulsion

à la fois pour cette focalisation monographique et les découvertes qu'elle peut engendrer, indépendamment de l'issue positive ou négative dans l'évolution de l'enfant.

Janot provoque: «Dès son départ, Janot me regarde: "Pis j'boirai du café, plein, plein!" Il siffle, il crie. Le 15, il arrive le matin en frappant très fort à la vitre: "M'dame, vous savez c'que j'ai bu c'matin? du café!" Je ne bronche pas. "Pis j'en boirai encore, pis j'fumerai!"» (147), mais peu après, en nous rapportant une scène successive, l'institutrice confesse: «au Conseil du 15 j'entends dire: "J'critique la maîtresse parce qu'elle dit: 'Ta gueule' à Janot. — Et à toi, je te l'ai déjà dit? — Non, vous m'dites: tais-toi"» (147-8). Jean Larbre nous dit encore: «Je lui donne une fessée; pas assez fort ou trop tard puisqu'il continue à hurler. Mais l'expérience m'instruit. Dès qu'il y a le moindre bruit, je remarque que Daniel l'amplifie, se fiche de moi et attend ma réaction. J'ai du mal à garder mon calme, à ne pas répondre à sa provocation» (135). Mais, à l'opposé, toute satisfaction d'instituteur implique aussi ce relâchement de l'inconscient: seulement, il n'est plus un risque, mais une joie. L'identification et la complicité avec l'élève deviennent légitimes, on est libre d'accepter du moins momentanément la relation duelle et ses imprévus dépaysants: «Quelqu'un me frappe dans le dos et crie: "Chat!" C'est Patrice. Je cours, nous rions, nous jouons» (113) nous raconte Oury, et plus avant: «Je pense: "Si quelque imbécile lui dit: 'ça ne ressemble à rien' le gars va s'éteindre". Je lui "arrange" un peu le chalet et le skieur (avec son accord, bien sûr)» (118).

Cette ambiguïté qui se rattache aux pièges de la relation duelle, pèse en particulier sur la représentation de la "cohérence méthodologique" des instituteurs. Ni attraction ni répulsion ni indifférence, mais une relation éducative médiatisée par les activités, les objectifs et les institutions de la classe coopérative est ce que prône la pédagogie institutionnelle: face à la gêne et à l'incertitude du "cas problématique", la personnalité de l'instituteur est donc appelée à une très lourde tâche qui consiste avant tout à éviter de perdre le contrôle de soi, à se retenir, à dominer ses impulsions immédiates. «N'insistons pas. Attendons» (110) s'exhorte lui-même Oury face aux premiers refus. Avec beaucoup d'humilité, Annie Grochowski nous raconte:

[Sophie] attend ma présence auprès d'elle qui ne l'incite pas à continuer, mais plutôt à me défier, à me provoquer même. [...] C'est Sophie qui veut attirer l'attention? Sabrer le silence? [...] Qu'attend-elle? Qu'on la gronde? Qu'on moralise ou qu'on rie? Je n'entre pas — du moins je le pense — dans le jeu, et naïvement lui fais remarquer qu'accidentellement elle s'est salie et qu'il faut aller se laver. (160)

Le récit chronologique chez Jean Larbre débute ainsi: «16 Septembre: En classe Daniel fait couiner une poire et attend ma réaction» (135) et encore en novembre: «16 h. 30. — Daniel, Kaced et Serge ont une crise de fou-rire. Je les envoie se calmer dans le préau. Daniel refuse d'obéir; il veut l'épreuve de force avec moi. Je m'arrange pour ne pas avoir l'air de céder» (141).

Et si ce qui agit dans l'évolution d'un élève dépendait avant tout de la capacité plus ou moins grande, de la part de l'instituteur, de mettre de côté son narcissisme? L'instituteur pratiquant la pédagogie institutionnelle sait très bien qu'il faut résister à la tentation de s'investir dans une réussite directement duelle, qu'il faut que son narcissisme se déplace ailleurs en matière de pédagogie. Mais voici que la monographie lui impose le partage de ses angoisses et incertitudes, donc de se révéler: «Entre le traditionnel et le moderne, je ne sais pas très bien où je vais. Je crois aux méthodes modernes, mais je n'ai aucun point de comparaison. Les difficultés me semblent insurmontables. Avant la Toussaint, je me suis demandé si je pourrais continuer. J'étais à bout» (136). Toutefois, la pression normative des méthodes modernes et les attentes méthodologiques de la pédagogie institutionnelle lui offrent simultanément, par cette injonction monographique, un double dédommagement: sur le plan psychologique, en lui donnant une place où mettre en valeur ses efforts pour "faire différent"; sur le plan professionnel, en lui permettant d'élaborer utilement son expérience.

Ainsi, sur le plan textuel, ce dédommagement narcissique permet à l'instituteur de ne pas cacher que c'est plutôt par des contraintes pratiques que par la lucidité théorique que l'instituteur accomplit son devoir méthodologique: «Je ne sais pas trop quoi faire» nous confesse Annie, «Je me mets en position d'expectative et j'évite d'avoir des rapports face à face avec elle, d'être trop encombrante et de l'étouffer. Néanmoins, je suis angoissée par ce refus de "s'y mettre" et j'aimerais bien qu'elle se décide enfin. Mais, dans une classe de 36 enfants je ne puis me consacrer à un "cas" — fût-il Sophie! — mon attention partagée entre les multiples activités de la classe se porte ailleurs et je la laisse faire» (161). Nicole Defossey, au début de la relation avec Alice: «Janvier: je renonce à l'intégration forcée. J'attends qu'elle demande des explications ou des corrections ou autre chose» (168). «Jean-Michel a continué à évoluer, sans être particulièrement pris en charge par la maîtresse jusqu'à son départ» (133). Oury: «Quant à moi, j'ai autre chose à faire; j'attendrai, pour lui adresser la parole, des temps meilleurs. Il peut participer aux activités, des copains sont prêts à l'aider. Veillons seulement à limiter les incidents» (110) et peu après, dans une affirmation où

résonne littéralement le contraste entre la tâche qu'impose la classe institutionnelle et celle qu'imposent les monographies: «Moi, j'ai autre chose à faire qu'à m'occuper d'un élève: je suis responsable de toute la classe» (112).

Ces contraintes pratiques qui viennent à l'aide des instituteurs justifient, valorisent même, leurs incertitudes professionnelles et leurs efforts pour se dérober aux provocations duelles. Dans son commentaire à la monographie sur Alice, Aïda dira:

Dans la classe institutionnalisée, avec ses équipes de travail, son conseil, un comportement régressif est tolérable: il ne monopolise pas l'attention de la maîtresse, la terre et la classe continuent de tourner, Alice n'est pas au centre de l'attention générale. [...] Elle peut s'exprimer comme «être désirant» en dehors du temps. [...] Elle a été prise par le travail et, par celui-ci, elle a pu s'aliéner dans le groupe par le langage. (Cette double aliénation par le travail et le langage constitue, selon J. Lacan, la sublimation). (170)

Elle avait déjà dit, après le récit sur Janot:

Je reviens à cette notion de milieu éducatif. Il n'est pas du tout question ici de «liberté» à la mode américaine, la classe existe avec ses activités, ses «autres» et ses lois. Si la liberté est grande d'exprimer ses fantasmes, elle l'est beaucoup moins quand il s'agit de passer à l'acte car le groupe existe et a les moyens de se défendre. (156)

Le "comportement régressif" ne *doit* pas monopoliser l'attention, l'instituteur *peut* et *doit* se limiter à garantir le fonctionnement autonome d'un milieu éducatif où il n'est pas le centre d'attraction, où le groupe et ses activités dictent leurs lois. Larbre s'en réclame: «Il est important de se souvenir qu'il y a d'autres enfants dans la classe qui eux aussi sont des "cas". L'essentiel pour moi et pour eux est que la classe fonctionne» (136). «Patrice vendra son journal — non, notre journal» (118), se corrige Oury. «Le texte est élu. Ni pour son intérêt, ni pour sa beauté. La classe aurait-elle senti qu'il devenait nécessaire de prendre Alice en charge?» (168), se demande Defossey. Lorsque l'adulte arrive à se décrocher de la relation duelle, à «dédramatiser» (140) comme le dit Jean Larbre, «ce qui agit» dans l'évolution de l'élève se révèle le milieu lui-même — Annie Grochowski s'y appuie délibérément: «Les autres disent les choses, dictent la loi à la place de la maîtresse, qui, adulte, est représentant de la loi» (162). C'est Serge, et non pas l'instituteur, qui aide Daniel à reconnaître une vérité désagréable: «22 Décembre. — Daniel: "Est-ce qu'on mange bien en prison?" Moi: "Cela dépend: C'est comme dans l'internat; parfois c'est bien, parfois c'est mal". Serge: "C'est quelqu'un de sa famille qui est en prison". Daniel: "Oui, c'est quelqu'un de chez moi". Moi: "Ah bon"» (141, voir aussi 111, 115, 127, 131).

C'est au nom d'un "engagement novateur", dont les résultats dépendent exactement de la capacité de l'instituteur d'y être sans apparaître, que le *je* de ces récits factuels obtient

satisfaction et trouve naturellement son expression à travers un effort de style impersonnel qui rejoint et transpose sur le plan textuel cet effort analogue que l'action dans la classe lui requiert. Renoncer au premier plan, dans la classe comme dans le texte, signifie à la fois rabaisser et rehausser son propre rôle. L'institutionnalisation impose, mais c'est l'instituteur qui en incarne l'esprit en dernière instance: «"Attention! Patrice, si tu t'en vas, tu ne reviendras plus". Il sait que je ne plaisante pas. Il sort, mais revient aussitôt pendant que je ne le regarde pas. J'ai gagné (lui aussi) aussi j'évite de le souligner!» (115, voir aussi 111, 119). Josette di Rosa, après le récit d'un Conseil où les élèves critiquent Jean-Michel:

Jean-Michel reste anéanti, couché sur sa table, sans réaction. Après le Conseil, il semble plus raisonnable, reste longtemps assis, vient lire avec les autres, essaie de compter. Au cours de la récréation, nous nous apercevons que Jean-Michel a jeté des balais dans les cuvettes des W.C. et éparpillé du papier hygiénique dans toute la cour. Jean Di Rosa: — Je l'attrape, je lui montre ses sottises, il les nie, je lui parle sèchement, il reconnaît les faits et je constate qu'il est impressionné par mes interventions. Josette Di Rosa: — Nous rentrons en classe, il écrit, il ne bouge pas. (130 voir aussi 127)

Or la tension que ce statut de novateur impose à l'instituteur ne concerne pas seulement les relations à l'intérieur de la classe. Son identification avec l'impersonnalité du milieu et des techniques-institutions qui le structurent l'expose à d'autres tensions et à d'autres contradictions relationnelles: avec les représentants du système dans lequel et, en partie, contre lequel son action se déroule. Certaines traditions scolaires: «La traditionnelle distribution des prix est inévitable (la coutume veut qu'on encourage ceux qui réussissent...) mais ici le palmarès est établi en réunion de coopérative [...]» (119); «je m'épargne le ridicule de les classer en bonnes, moyennes et mauvaises» (167). Certains parents qui ne peuvent pas comprendre les mérites majeurs mais indirects du novateur: «Le père de Jean-Michel vient m'avertir qu'ils partent. Je lui donne les cahiers, les dessins de Jean-Michel et je lui fais un certificat de scolarité. Le père me demande: "Il sait compter jusqu'à 15 et commence à lire, vous lui avez sans doute appris? — Moi? Non! — Ah! il sait."» (131, voir aussi la belle-mère de Sophie, 161, et l'optimisme familial qui suit les succès scolaires de Patrice, 118). Les collègues ordinaires:

C'est alors qu'on me communique la fiche scolaire d'Alice: «Enfant instable, nerveuse, déséquilibrée, insupportable.» L'année suivante Alice est dans un Cours Moyen bien traditionnel. L'institutrice ne comprend pas pourquoi sa fiche porte la mention INSTABLE. Madame la Directrice m'a dit: «C'est curieux, ses progrès sont beaucoup plus rapides que chez vous l'an dernier». Allons, tant mieux. (170, voir aussi le «retour aux méthodes qui ont fait leurs preuves» avec la remplaçante de Oury, 112)

Le rôle est joué même par certains collègues prétendument novateurs mais blasés: chez Annie Grochowski, pour une fois, «la Directrice est une sympathisante des méthodes actives et encourage toutes tentatives dans ce sens» mais le reste du personnel, stable, «"m'attend au tournant"... c'est-à-dire la fin de l'année» (158).

Bien sûr, ce sont justement les Directeurs qui incarnent, de coutume, le système: «Le 14 décembre, M. le Directeur traverse notre classe. Il entend ses cris: il s'arrête, moralise» (147). «Je discute avec le directeur. Le texte a fait scandale chez les monitrices. Dans le contexte du Centre, j'ai fait une erreur: j'aurais dû prévenir monitrices et directeur» (140). Encore:

Patrice a apporté une demande pour sortir à 16 h. au lieu de 16 h. 30. «Attends ici, près du bureau, ta mère va venir.» Il fait la grimace. («Ici», c'est la cage aux punis). J'explique: «Je n'ai pas le droit de te laisser sortir. Attends là.» Je le laisse. Il sort et attend dehors sagement. Fonctionnaire, je dois faire respecter le règlement. Je sors. J'explique. Je répète gentiment: Rideau de fer. Il veut s'en aller en grommelant. C'est impossible. Je l'empoigne vigoureusement et le ramène dans le couloir où j'ai droit à une belle séance. J'esquive les coups, j'ignore les injures. Le Directeur, attiré par le vacarme, voit son honneur gravement compromis [...] Mais l'honneur de l'école, l'autorité des maîtres sont en jeu: Patrice ne peut devenir un «héros». (113)

Que peut-il y avoir de littéraire dans la simple représentation d'un contraste idéologique qui, en lui-même, ne fait que donner du relief à l'image encourageante de l'engagement novateur qui motive les pédagogues institutionnels? La réponse dépend, selon notre perspective, de la mesure dans laquelle le pôle rejeté du contraste y gagne à son tour du relief par le biais de mécanismes d'identifications médiatisés par le langage. «Patrice ne peut devenir un "héros"»: ne trouve-t-on pas, pour une fois, que l'indirect libre fusionne les voix de Oury et du Directeur? Le texte ne tranche pas la question, sinon par les conséquences pratiques qui en découlent: «Trois jours d'exclusion et la rentrée s'effectuera discrètement» (115). Danièle Viallon met en scène la même identification lorsqu'elle nous explique la naissance de son discours:

Mon prétendu milieu éducatif n'est-il pas en train de transformer ce débile homogène, stable et adapté, en un caractériel pré-délinquant? La responsabilité est lourde. Dérangée par les hurlements, Madame la Directrice est accourue plusieurs fois jusqu'à nous et s'est plainte au Directeur. Inquiétée par ce qui pouvait s'appeler une désadaptation scolaire, j'ai choisi de faire sa monographie et d'en parler à ceux qui pouvaient m'aider. (148)

«Mon Cours Élémentaire 2e année» écrit Nicole Defossey «est la seule classe de l'école à utiliser les "Techniques Educatives" [...] Toutefois l'existence de programmes, d'une classe parallèle, le nombre d'élèves font que j'impose une bonne partie du travail individuel: il est essentiel de contrôler l'acquisition des mécanismes chez les enfants qui l'an prochain

doivent passer au Cours Moyen» (167). Dans l'épisode où Jean Larbre doit subir les reproches du Directeur, l'instituteur avait très bien compris à l'avance: «Ce texte qui passionne la classe risque aussi de passionner l'internat. Impubliable» (140), puis il rassurera le fonctionnaire: «Je lui donne mon impression: la crise va se calmer toute seule et probablement se résoudre sur un tout autre plan au Conseil du samedi» (140, voir aussi l'usage des mots «débile» aux pages 111 et 146, «bonnes élèves», 162, «classe normale», 126, «banlieue difficile», 158).

Mais l'exemple le plus extraordinaire de ce jeu complexe de distanciation et d'acceptation dans la représentation du système nous est fourni par le déchaînement humoristique avec lequel Danièle Viallon se récompense de cette soumission pratique aux absurdités du système dans la description objective de son contexte d'action:

A la rentrée 64 se produit une petite modification de notre milieu physique. L'école des garçons, manquant de classes, en sollicite une chez les filles. Grave problème pour Madame la Directrice: il n'est pas question de permettre aux garçons de circuler dans son école. Une solution s'offre enfin: notre classe de Perfectionnement étant adjacente à une classe libre de l'école de filles, il suffira que les garçons CE 2 se rendent dans leur local, en traversant le nôtre. L'école des filles demeure vierge. Notre classe devient couloir. Traversée à 8 h. 30 par nos voisins, retraversée à 10 h. pour la récréation, à 10 h. 15, à 11 h. 30, 13 h., 14 h. 30, 14 h. 45, 16 h. Il est bien entendu qu'il ne s'agit là que des traversées fixes, les autres supplémentaires étant subordonnées aux circulaires concernant: — l'enseignement, la cantine, les erreurs de cantine, le syndicat, les pertes d'objets, les timbres, les photos, etc... Traversées doubles, car il est évident que la circulation doit se faire dans l'ordre des classes. Or, nos voisins sont CE 2 succédant aux CE 1, alors que nous, perfectionnement, succédons aux CP. Nous voyons ainsi les gens de service deux fois: une pour la classe d'à côté, une pour nous. Un matin, je note les passages: A 11 h. 30 le total s'élève à 22... Pour parfaire notre situation, les instituteurs de nos voisins ne se stabilisent pas. Au premier trimestre, se succèdent: — une mère de famille désirant se rapprocher et qui ne reste que trois semaines; une femme enceinte, huit jours; un suppléant, huit jours; une suppléante venant des U.S.A. pantalon moulant attirant facilement les yeux de mes 14 ans, trois jours; un suppléant, huit jours. Enfin, mi-décembre, un remplaçant stable. Il vient fureter chez nous pendant les récréations, il est même embauché: «Eh M'sieur, vous voulez bien aller ranger le marteau s'ïou plaît?» Bref, c'est dans cette classe-couloir ou couloir-classe, comme on voudra, que nous nous retrouvons à la rentrée 64. (146-7)

Contre quoi ces énumérations, qui renchérissent jusqu'à l'hyperbole comique les complications du système, subliment-elles une rage? Contre le système seulement ou, bien plus profondément, aussi contre son acceptation impuissante, qui tout de même joue le rôle de convive de pierre dans la représentation factuelle de la situation? Oury et Vasquez ont beau revendiquer que cette acceptation forcée est parfaitement consciente, raisonnable même, afin de bien placer l'«atomium» de la classe coopérative dans le champ des champs qui est la société en général: l'amertume réprimée transparait tout aussi bien de leurs argumentations réflexives sur le sujet (104-108, avec une très longue prétention qui nie dans le détail les contributions systémiques que la classe active coopérative pourrait apporter pour «repenser l'école» dans la société en général), qui d'ailleurs se terminent à leur tour en

lançant le chapitre des monographies par une pointe humoristique («Revenons sagement dans le lieu de la classe et reprenons l'histoire de Patrice. Avant qu'un règlement nous interdise de guérir bénévolement les enfants»). Angoisse de la relation duelle, frustrations méthodologiques mais aussi un doute sur l'inanité de ces efforts novateurs qui s'arrêtent aux frontières de la classe: autant que démonstrations de l'efficacité des méthodes nouvelles et terrain de rencontre entre la pratique et la théorie de la pédagogie institutionnelle, les monographies sont aussi le lieu d'une élaboration du deuil – ou, si l'on préfère, le cliché négatif de la gestation d'un nouveau paradigme d'"autorité éducative" (Robbes, 2014 et Robbes, 2016). Ce que dit Vasquez de Nicole Defossey vaut pour tous: «tous ses efforts n'ont pour résultat que de l'éloigner de l'image idéale de la bonne maîtresse, reconnue par l'administration, la société, et bien sûr par elle-même. D'où un certain malaise existentiel... Pour les novateurs, les problèmes de l'adolescence paraissent éternels...» (170).

Pourtant, il faut prendre au sérieux l'adolescence. Ce malaise réprimé *mais* communiqué littérairement dans les monographies nous indique peut-être un point aveugle de l'idéologisation institutionnelle et donne un défouloir à un espoir primordial qu'elle s'efforce de nier: le milieu éducatif organisé par techniques-institutions «guérit» les désadaptations, bien sûr, mais il ne peut pas mettre en question ce à quoi il faut s'adapter; l'aliénation dans le travail et le langage produit des sublimations progressives, mais dans un cadre dont les finalités et les valeurs sont données absolument à l'avance; enfin, comme le dit Oury, le «métier d'éducateur, c'est peut-être un peu de faire mentir les psychologues quand ils sont pessimistes» (110, voir aussi 115), mais non pas de délégitimer par là un système d'organisation sociale et politique qui asservit la psychologie, comme tous les autres savoirs et innovations scientifiques, à ses logiques de domination.

Mais ces conclusions herméneutiques de notre analyse littéraire d'un ouvrage singulier pointent en même temps, à notre avis, vers un phénomène plus général qui, d'un côté, tient à l'épistémologie de la littérature en elle-même et dont, de l'autre côté, les études pédagogiques doivent encore tirer toutes les conséquences: car des trois pôles qui, suivant Meirieu, articulent le discours pédagogique (axiologie, science/connaissance et praxéologie: Meirieu, 2005: 632), c'est précisément et toujours dans les ambivalences des valeurs que les contradictions pratiques inavouées, les ambiguïtés logiques méconnues, les apories idéologiques rejetées se fraient un chemin discursif et peuvent trouver une forme d'expression.

### *Un encadrement conceptuel*

Nous avons strictement limité notre discours analytique à des éléments textuels récurrents (modalités d'énonciation, de construction et de thématization du discours) qui, par leur présence documentable, leur relevance sémantique et la nature particulière de leur relation mutuelle, nous ont paru donner à ces textes leur puissance de signification proprement littéraire, sans que cela ne diminue en rien la valeur factuelle des monographies et de l'ouvrage qui les contient. Nous pouvons maintenant intégrer aux résultats de notre analyse quelques informations en plus *autour* du texte.

Ouvrage fondateur pour le courant dit "psychanalytique" de la pédagogie institutionnelle, ce livre est le fruit des recherches doctorales en psychologie qu'Aïda Vasquez dédie, sous l'impulsion de Fernand Oury, à la compréhension de «ce qui se passe dans ce groupe, qui fait évoluer les individus» (31): le groupe en question étant celui de la "classe coopérative", c'est-à-dire un milieu scolaire où sont mises en place les "techniques Freinet", par lesquelles Élise et Célestin Freinet avaient donné une contribution majeure au développement du mouvement international pour l'Éducation nouvelle, fondée sur les méthodes actives. *Vers une pédagogie institutionnelle* n'est donc pas un volume parmi d'autres dans l'histoire et dans la pratique de la pédagogie, car il sert encore aujourd'hui de référence pour toute réflexion théorique ou expérimentation concrète qui s'appuie sur une conception "institutionnalisée" des techniques Freinet.

Le volume est très relevant aussi dans notre perspective littéraire, car il ne se limite pas à publier les six monographies que nous analysons mais il fait de ce type de textes un instrument de travail majeur pour les enseignants qui se réclament de la pédagogie institutionnelle et il prétend fonder, par là, une tradition d'écriture qui se poursuit encore aujourd'hui. Bien sûr, il y a de l'exagération mythopoïétique dans cette prétention à une originalité absolue dans la production et l'usage de monographies qui reconstruisent l'évolution d'un élève (ou de tout autre individualité dans le processus éducatif: une classe, une école, un dispositif Freinet institutionnalisé dans la vie d'une classe...). Arnaud Dubois, Professeur de Pédagogie à l'Université de Rouen, a étudié cette question de façon très approfondie et convaincante, dans une perspective critique qui l'a amené à reconstruire l'agencement des faits historiques et le contexte des pratiques d'écriture similaires où il faut placer les monographies de la pédagogie institutionnelle psychanalytique (Dubois, 2019a):

nous renvoyons par conséquent à ses travaux pour tout renseignement sur ces questions et sur le débat historiographique qu'elles ont suscité.

Il ne reste pas moins vrai que l'emprise de Vasquez et Oury a été perçue comme un modèle fondateur par les instituteurs et les spécialistes qui se sont engagés depuis dans le même courant pédagogique. Dubois lui-même observe que la place de la pratique monographique dans ce courant acquiert une centralité et une importance tout à fait particulières par rapport à la pédagogie Freinet, qui en inspira sans doute les premiers essais, mais avec une finalité beaucoup plus restreinte de propagation de la méthode et de persuasion (Dubois, 2019a: pos. 1064). En fait, s'il est évident plus en général que la pratique de la monographie se rattache au phénomène très répandu dans différents domaines disciplinaires des études de cas, dont l'essor à partir du contexte positiviste de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle inviterait à lui-même à mener une enquête sur la relation entre le développement des formes du discours et celui des approches épistémologiques à la réalité, il est évident aussi que chez les pédagogues institutionnels la parole et le texte font l'objet d'une attention extrême et nouvelle, qui creuse le sens de certaines techniques freinetiennes (texte libre, choix de textes, journal, correspondance...) et qui témoigne de l'empreinte non pas simplement freudienne mais spécifiquement lacanienne dans le milieu culturel d'où surgit la perspective des Oury – Fernand mais aussi Jean, le psychiatre son frère, qui avait élaboré une "psychothérapie institutionnelle" et était membre fondateur avec Lacan de l'école freudienne de Paris.

Malgré les précieuses distinctions historiographiques de Dubois, par conséquent, il nous semble toujours correct de reconnaître dans les six monographies recueillies par Vasquez et Oury les modèles choisis pour ratifier et promouvoir à la fois une tradition d'écriture, une pratique de travail et de formation professionnelles, une approche pédagogique à part entière. Ce n'est pas par chance si la description de la «genèse» des monographies, qui vaut en quelque sorte aussi comme une déclaration de leur poétique très pragmatique, se trouve dans le tout dernier chapitre dédié aux *Applications possibles* et, plus spécifiquement, au problème du fonctionnement de groupes d'adultes engagés dans l'expérimentation de l'approche institutionnelle à l'école, un problème qui touche aux difficultés de la relation entre des personnes «animés du même idéal» dont tout mouvement novateur fait l'expérience:

Il s'agissait d'abord de choisir un objet commun d'activité, un objet signifiant, qui provoque l'accrochage affectif de tous, instituteurs, psychologues, psychiatres, et puisse servir de médiation: un enfant qui est là, présent-absent imaginaire, peut fort bien jouer ce double rôle. D'un commun

accord, nous avons choisi de réaliser des monographies d'écoliers. Il naît ainsi un lien qui facilite les échanges, un lien ou un autre mode de parole apparaît; à travers sa monographie chacun parle «par du vrai», il est à la fois entendant et entendu. Le groupe est composé d'une dizaine de personnes, en principe, les mêmes chaque fois, qui se réunissent régulièrement chez l'un des participants. Chacun connaît les autres, «s'apporte» avec sa monographie, et s'exprimant très librement, il apparaît au groupe avec ses caractéristiques personnelles. (253)

Du point de vue littéraire, donc, les monographies ne sont que le produit textuel de cet échange relationnel médiatisé (voir sur cela Dubois, 2019b). Or, c'est en tant que textes, dans leur version publiée et vouée désormais à une finalité de "médiatisation" beaucoup plus large et indéterminée, que nous avons approché ces monographies: c'est leur lisibilité, au-delà des objectifs du Groupe d'Éducation Thérapeutique et au-delà même des intérêts professionnels de tout éducateur, que nous avons essayé d'expliquer par notre analyse littéraire; une analyse, pouvons-nous ajouter maintenant, qui se réclame d'une conception très précise du littéraire lui-même. Si cette conception a été qualifiée de «freudienne» par son fondateur, Francesco Orlando (Orlando, 1997a), la raison n'est pas à rechercher dans quelque réductionnisme psychanalytique qui finirait par réduire l'autonomie de signification d'un texte, bien au contraire. Le fait est qu'Orlando avait saisi le point de contact structurel entre ce dont Freud avait étudié les manifestations sémiotiques, sous le nom d'inconscient, et l'institutionnalisation de son expression, dans et par le langage de tout acte communicatif verbal (Orlando, 1975).

Nous ne croyons pas incorrect, par conséquent, d'affirmer que dans la perspective d'Orlando la littérarité d'un texte n'est que le degré d'expression de l'inconscient, médiatisée par le langage. Ce degré est objectivable et n'a rien à voir avec l'interprétation psychanalytique des auteurs ou des lecteurs, bien qu'il les mette indirectement (mais très imprévisiblement) en jeu. Il n'a rien à voir non plus avec l'art littéraire (les belles lettres classiques, la Littérature au sens post-romantique, les jeux fictionnels), qui est plutôt la *téchnè* – donc la tentative – de faire un usage conscient du littéraire. Indépendamment des intentions artistiques et des horizons de lecture, le degré de littérarité dépend exclusivement de la mesure et de la façon exacte dans laquelle un dispositif textuel donné, dans tous ses aspects d'énonciation, de construction, de thématization (*elocutio*, *dispositio*, *inventio* suivant Quintiliano), implique des symétrisations paradigmatiques de rapports logiquement asymétriques (comme par exemple partie-tout, avant-après, mieux/pire que...). C'est cela, nous dit Orlando, qui joue dans toutes les figures que la tradition rhétorique ancienne et les formalismes contemporains ont su répertorier: nous ne pouvons que renvoyer aux études

qui ont adopté cette perspective pour une explication détaillée<sup>3</sup>. Il importe de noter qu'étant "illogiques" du point de vue de la conscience, ces symétrisations affleurent toujours par "formation de compromis" linguistique: elles s'expriment le long de, à travers et en quelque sorte malgré la structure logiquement acceptable du discours; leur forme peut aussi fonctionner comme un attracteur de contenus "réprimés" à leur tour par l'aspect idéologique du discours. Nous ne pouvons que renvoyer, pour la mise au point théorique de ce "principe de symétrie" qui redéfinit en termes logico-mathématiques la notion d'inconscient chez Freud, aux travaux de Ignacio Matte-Blanco sur le fonctionnement "bi-logique" de la psyché humaine (Matte-Blanco, 1988; Matte-Blanco, 2000).

Il ne nous intéresse ici que de souligner qu'un principe de symétrisation totalitairement à l'œuvre dans n'importe quel discours serait impossible par définition: car il impliquerait l'identification de tout aspect linguistique avec tout autre, c'est-à-dire une obscurité sémantique totale et la faillite de tout acte communicatif. À l'inverse, tout acte de communication est "littérisable", c'est-à-dire peut être rendu plus ou moins littéraire, mais il n'est pas de discours humain qui puisse s'affranchir totalement du principe de symétrie, c'est-à-dire éviter d'exprimer l'inconscient. C'est la raison pour laquelle, sans avoir aucune intention de littérateur, on peut très bien écrire un texte dont la réception, au fur et à mesure qu'elle s'éloigne de son contexte pratique originaire, devient de plus en plus littéraire dans la mesure où le texte en question contient des structures de symétrisation paradigmatique internes qui résistent à ce qu'avec une métaphore archéologique nous pourrions qualifier de processus d'*érosion* communicative à travers les époques et les contextes culturels. C'est aussi pourquoi nous croyons que cette perspective théorique et méthodologique du littéraire peut apporter une contribution majeure à l'étude des discours factuels (Jeannelle, 2004) et des écritures de l'expérience (Cifali et Alain, 2007). Dans ce sens, l'intuition de Philippe Meirieu ne nous semble aucunement une provocation: «nous sommes profondément convaincu qu'il faut lire la plupart des textes pédagogiques comme on lit des textes littéraires...» (Meirieu, 1995: 111), et le plaisir que l'on y peut prendre ne diminue en rien, en fait, leur intérêt scientifique. Il peut même l'augmenter.

Nous croyons qu'une analyse littéraire capable de rejoindre, et non pas de nier, les visées pragmatiques des *téchnès*, en fournissant des éclairages précieux sur les traditions

---

<sup>3</sup> Voir parmi d'autres: Orlando (1990); Orlando (1997b); Orlando (2013); Paduano (2013); Pellegrini (2014); Amalfitano et Gargano (2014); Brugnolo et al. (2016: 248-258); Pigozzo (2017); Sturli (2020); Pigozzo (2022).

d'écriture qu'elles engendrent sans pour autant renoncer à sa spécificité épistémologique, pourrait aussi aider à mieux reconnaître la place des études littéraires dans les sciences humaines et à rééquilibrer la relation entre ces dernières et les sciences appliquées. Ce n'est qu'une affirmation que nous pouvons formuler ici en forme de conviction. Elle recoupe d'ailleurs, cette fois sur le plan des réflexions théoriques, l'approche de la pédagogie institutionnelle: si la littérarité d'un texte n'est que l'expression de l'inconscient médiatisée par le langage, ne pourrait-on pas miser sur l'hypothèse que l'"éducativité" d'une situation n'est que le degré d'émancipation de l'inconscient, médiatisée par l'expérience? En fait, ce que la pédagogie institutionnelle découvre et essaye de démontrer par ses publications et ses expérimentations, nous semble-t-il, est que si les techniques Freinet de la classe coopérative génèrent un milieu expérientiel où «l'évolution des enfants» peut se débloquer, c'est qu'un tel milieu médiatise pour beaucoup plus d'élèves et beaucoup plus profondément l'émancipation de l'inconscient. D'ailleurs, l'instrumentalisation contemporaine de l'art littéraire par la communication de masse (Dolci, 1995) et de l'art pédagogique par l'éducation de masse (Meirieu, 2020) semble nous le confirmer *a contrario*: leurs potentialités ont été jusqu'ici surtout exploitées pour conditionner et déterminer les comportements collectifs, car malheureusement la «loi» systémique qui impose ses fins à la socialisation de ces *téchnès* appelle à une maîtrise de l'inconscient qui vise à profiter plutôt qu'à comprendre son expression, qui vise au contrôle plutôt qu'à l'émancipation sociale.

## Bibliographie

- AMALFITANO Paolo, GARGANO Antonio (2014), *Sei lezioni per Francesco Orlando*, Pacini, Pisa.
- BRUGNOLO Stefano, COLUSSI Davide, ZATTI Sergio, ZINATO Emanuele (2016), *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci.
- DOLCI Danilo (1995), *La comunicazione di massa non esiste*, Manduria, Lacaita.
- DUBOIS Arnaud (2019a), *Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies*, Nîmes, Champ Social [édition électronique].
- DUBOIS Arnaud (2019b), *Le groupe d'écriture monographique: un dispositif groupal à médiation*, dans BOSSART Louis-Marie, LERNER-SEI Sophie, CHAUSSECOURTE Philippe (éds.), *Éducation, formation et psychanalyse: une insistante actualité*, Paris, L'Harmattan, pp. 159-168.
- CIFALI Mireille, ALAIN André (2007), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, P.U.F.
- JEANNELLE Jean-Louis (2004), «"L'acheminement vers le réel". Pour une étude des genres factuels: le cas des Mémoires», *Poétique*, 3, n.139, pp. 279-297.
- LAFFITTE René, le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle (1999), *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice.

- MATTE BLANCO Ignacio (2000), *L'inconscio come insiemi infiniti* [1975], Torino, Einaudi.
- MATTE BLANCO Ignacio (1988), *Thinking, Feeling, Being. Clinical reflections on the fundamental antinomy of human beings and world*, London-New York, Routledge.
- MEIRIEU Philippe (1995), *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F.
- MEIRIEU Philippe (2005<sup>3</sup>), *Méthodes pédagogiques*, dans CHAMPY Philippe et ETEVE Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, pp. 630-635.
- MEIRIEU Philippe (2020), *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, Autrement.
- ORLANDO Francesco (1975), *Saggio introduttivo*, dans FREUD Sigmund, *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, Torino, Bollati-Boringhieri, pp. 15-29.
- ORLANDO Francesco (1990), *Due letture freudiane: Fedra e il Misanthropo* [1971 et 1979], Torino, Einaudi.
- ORLANDO Francesco (1997a), *Per una teoria freudiana della letteratura* [1973], Torino, Einaudi.
- ORLANDO Francesco (1997b), *Illuminismo, barocco e retorica freudiana* [1982], Torino, Einaudi.
- ORLANDO Francesco (2013), *Les Objets désuets dans l'imagination littéraire*, Paris, Classiques Garnier.
- PADUANO Guido (2013), *Il testo e il mondo. Elementi di teoria della letteratura*, Torino, Bollati-Boringhieri.
- PELLEGRINI Luciano (2014), *Intuire e costruire. Il paradigma di Baudelaire*, in ORLANDO Francesco, *L'artificio contro la natura nel mondo di Baudelaire*, Chieti, Solfanelli, pp. 81-95.
- PIGOZZO Francesco (2017), *Saint-Simon l'autentico. Lettura orlandiana dei Mémoires*, Roma, Aracne.
- PIGOZZO Francesco (2022), *Stile e episteme. Saint-Simon e la letteratura delle scritture fattuali*, Roma, Aracne.
- ROBBES Bruno (2014), *L'Autorité éducative. La construire et l'exercer*, Condé sur Noireau, SCEREN/CRDP.
- ROBBES Bruno (2016), *L'Autorité enseignante. Approche clinique*, Nîmes, Champ social.
- STIEGLER Bernard (1994), *La Technique et le Temps. 1. La faute d'Épiméthée*, Paris, Galilée.
- STURLI Valentina (2020), *Figure dell'invenzione. Per una teoria della critica tematica in Francesco Orlando*, Macerata, Quodlibet.
- VASQUEZ Aïda, OURY Fernand (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Nîmes, Champ social.
- VERGNIoux Alain (2009), *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*, Paris, Vrin.

### **Come citare l'articolo:**

Francesco Pigozzo, Daniela Martinelli, «Médiatisations de l'inconscient et écritures de l'expérience: six "monographies" de la pédagogie institutionnelle entre analyse littéraire et hypothèses épistémologiques», *InterArtes* [online], n.2 "Ibrido" (Laura Brignoli, Silvia Zangrandi eds.), novembre 2022, pp. 1-24.  
<<https://www.iulm.it/wps/wcm/connect/iulm/1364f429-29ac-4b89-9b34-30ce477f57ee/01+Pigozzo+M%C3%A9diatisations+de+l%E2%80%99inconscient+.pdf?MOD=AJPERES>>