

# Fernand Oury, étonnement présent...

## Dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle

Philippe Meirieu

Ma rencontre avec Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle fut tardive. Je n'étais pourtant pas très âgé à l'époque, mais, si Freinet et Montessori, Lorenzo Milani et Ivan Illich m'étaient familiers, je n'avais pas vraiment croisé les « institutionnalistes »... ou, plus exactement, je m'étais arrêté au courant vincennois – Michel Lobrot, Georges Lapassade – dont l'exaltation de l'instituant semblait, dangereusement à mes yeux, vouloir nous faire faire l'économie de tout institué. J'y percevais, bien sûr, une mise à l'épreuve salutaire de toutes nos crispations, une sorte d'hygiène mentale et pédagogique, mais, comme Daniel Hameline l'a parfaitement formalisé<sup>1</sup>, j'y voyais surtout une impasse dès lors que cette posture s'érigait en « méthode » et, *a fortiori*, en système. Comme je n'appartenais – et n'appartiens toujours pas aujourd'hui – à aucun groupe militant « institutionnaliste » capable de m'aider à décoder les glissements et les ruptures, les différences de sensibilités et de référents théoriques... comme je n'étais – et ne suis encore – qu'un béotien au sein d'une « galaxie institutionnaliste » infiniment complexe pour les non-initiés, j'ai mis du temps pour identifier clairement l'apport de Fernand Oury.

Au moment de la rédaction de ma thèse d'État sur « les pratiques de groupes en situation scolaire », dans les années 1978-1983, j'avais pourtant lu très minutieusement tous les écrits de Fernand Oury<sup>2</sup>. J'avais perçu, alors, les spécificités de son travail par rapport au naturalisme

---

<sup>1</sup> Daniel Hameline, Marie-Joëlle Dardelin, *La Liberté d'apprendre – Situation II*, Paris, Éditions ouvrières, 1977.

<sup>2</sup> Publiée, sous une forme abrégée, en 1984, en deux tomes à la Chronique Sociale à Lyon, sous le titre *Apprendre en groupe ?* et reprise en 2000 dans une nouvelle édition actualisée et enrichie.

vitaliste de Freinet, tout autant que sa rupture radicale et sans ménagement avec les dévots de la non-directivité agenouillées béatement devant des « petits Émile au cul rose ». Son travail sur les « institutions structurantes » m'était apparu porteur de perspectives singulièrement prometteuses. Pour autant, je restais assez distant, voire critique : j'avais le sentiment que, chez Fernand Oury, le pédagogique était, en quelque sorte, aspiré par le thérapeutique. Certes, j'entendais bien ses mises en garde : « Faire de la psychanalyse en classe, c'est comme faire une opération à cœur ouvert dans un grenier poussiéreux » ! Mais, néanmoins, je voyais dans son travail une sorte de déni implicite de la pédagogie telle que je l'entendais alors déjà, c'est-à-dire *comme entreprise éducative caractérisée par le postulat de l'éducabilité intellectuelle de tous les sujets et par la confiance dans la médiation de la culture pour le mettre en œuvre.*

### ***Démarche pédagogique et effets thérapeutiques***

J'étais à l'époque, comme je le suis aujourd'hui, très attaché à la distinction entre « la démarche thérapeutique » et « les effets thérapeutiques ». Il me semble clair, en effet, qu'une démarche pédagogique peut avoir des effets thérapeutiques quand elle propose à un élève de s'approprier des objets de savoir qui viennent s'interposer entre lui et « le réel » : là où régnaient la fusion avec le chaos d'avant toute pensée, l'identification aveugle aux forces archaïques, la voracité pulsionnelle en quête de jouissance immédiate et la toute-puissance d'un psychisme sans frontières ni inter-dits, la pédagogie, parce qu'elle donne à lire quelque chose d'intelligible du monde, permet au sujet de prendre pied... Prendre pied pour se mettre en jeu, et « en je » évidemment. Car on ne peut se « mettre en je » sans point d'appui, sans « quelque chose » qui permette de se réassurer et de se projeter au-dehors. On ne peut prendre pied que dans un monde où il existe quelques prises, de petits espaces stabilisés, même étroits... parfois simplement des anfractuosités dans la roche où apaiser un instant le tumulte des peurs et la violence des passions.

Pour le pédagogue, maximalise par ambition, mais minimaliste par réalisme, il s'agit souvent, simplement, de « distinctions » : distinctions fondatrices qui introduisent dans les convulsions anarchiques de l'infantile, quelques ébauches de démarcation : les premières possibilités de sortir du chaos, de ne pas tout mélanger, de « comprendre » un peu. Comprendre qu'une lettre n'est pas un dessin, que le passé composé

n'est pas l'imparfait, qu'un cercle n'est pas un polygone, que le minéral n'est pas l'animal, qu'un ami n'est pas un copain, qu'un homme n'est pas un objet, que la démocratie n'est pas la dictature (même du plus grand nombre), que croire n'est pas savoir et que penser n'est pas obéir. Distinctions à reprendre sans cesse pour séparer et situer, pour faire du monde et de soi-même un « objet de pensée », pour se constituer en « sujet pensant »...

On sous-estime trop, en effet, ce travail inlassable, besogneux, souvent ingrat et, au bout du compte, infiniment lumineux, qui nous fait identifier des éléments distincts là où une psyché aveugle déployait son emprise. L'enfant grandit quand il distingue, parmi les adultes qui l'entourent, celui et celle qui remplissent les fonctions parentales. L'élève grandit quand il distingue, dans les mots qu'il emploie, ceux qui désignent des réalités différentes, au plus près et au plus juste. Et nous autres adultes, nous continuons à grandir en pédagogie quand nous distinguons ce qui grandit l'homme de ce qui l'écrase, quand nous identifions, tant bien que mal, repérage et dépistage, vigilance et surveillance, différenciation et stigmatisation, traitement spécifique et enfermement dans le donné... Ainsi, est-ce l'effort de *distinction* qui ouvre au travail de la culture sous toutes ses formes. Et, pour le pédagogue, c'est cette culture qui permet au sujet de « dire » et de « se dire », en articulant inlassablement « ce dont on parle » et « ce que l'on en dit ».

Ainsi attachée à la médiation de la culture, la pédagogie sait bien qu'elle peut produire des effets thérapeutiques ; mais, d'une certaine manière, elle n'y parvient que parce qu'elle ne les vise pas directement et, surtout, parce qu'elle ne singe pas la démarche thérapeutique. Rien n'est pire, en effet, que la thérapie sauvage qui, trop souvent aujourd'hui, se fait passer pour une « éducation ». Mobilisant quelques notions éculées, une nouvelle kabbale envahit, malheureusement, le champ éducatif. Loin des subtilités de la véritable tradition kabbalistique, à mille lieues de la leçon fondamentale de Freud – selon laquelle il n'y a pas d'interprétation légitime en dehors de la relation transférentielle – la vulgate « psy » s'impose ainsi aussi bien dans les conseils de classe que dans toutes les instances de régulation institutionnelles : « meurtre du père », « régression au stade narcissique oral », « enfermement dans l'image archaïque de la fratrie », « attachement pathologique à la succion du sein maternel », « déni névrotique du phallus »... « *Névrotique, toi-même ! Arrête de me parler de mon phallus ! Quand tu crois parler de moi, tu ne fais que découvrir tes propres obsessions !* »...

Qui peut dire, en effet, « le vrai de l'autre » en dehors de la situation clinique et de ses protocoles rigoureux ? Et même à cela, justement, les vrais cliniciens ne se risquent pas ! Parce que les vrais cliniciens posent l'éthique de l'altérité comme irréductible à la maîtrise de la pathologie. Parce qu'ils savent que tout enfermement dans le symptôme abolit le sujet avec lequel ils ont à faire. Avec lequel ils doivent faire.

Il faut donc résister à l'hégémonie du discours « psy ». On peut, parfois s'y adonner entre nous, pour le plaisir. Comme on joue au bridge : entre initiés et pour la jouissance de la beauté du pli. Mais sans réduire le monde aux cinquante-deux cartes qu'on a en main, ni croire que gagner la partie nous confère le moindre pouvoir. Il faut résister à l'hégémonie du discours « psy » pour, simultanément, laisser la place aux cliniciens et aux pédagogues : à ceux qui se coltinent la difficile tâche d'étayer le sujet dans une relation où ils se mettent en jeu avec lui... et ceux qui, tout aussi difficilement, tentent de construire des situations et d'offrir des médiations grâce auxquelles les sujets peuvent habiter le monde.

Pour autant, le pédagogue n'est pas condamné à la niaiserie : il sait bien que la transaction culturelle ne s'effectue jamais dans la transparence de psychismes à jamais épurés de toute scorie subjective ou pathologique. La disponibilité miraculeuse de la raison qui s'expose à la raison qui s'impose fut, au temps d'Anatole France, une illusion peut-être utile : pour s'interdire d'exclure du cercle de l'humain des êtres empêtrés dans leur historicité, pour impulser des dynamiques imprévues par lesquelles les fils de notaires et de cordonniers pouvaient tenter de s'exhausser au-dessus de leurs appartenances, pour donner à « la science » la force symbolique qui lui a permis – par un étrange malentendu – d'apparaître comme un vecteur du sentiment national. Mais nous savons que ce temps est fini. Pour le pire... croient ceux qui craignent que toute transmission – et, *a fortiori*, toute universalité – soient à jamais abolies dès lors qu'elles sont mises à l'épreuve des singularités<sup>3</sup>. Pour le meilleur... pensent ceux qui, comme moi, voient dans l'épreuve des singularités – et, même, dans *la résistance* qu'elles opposent au projet d'instruire – une chance pour passer d'une conception colonialiste de l'universalité à un universel modeste, à hauteur d'homme, tressant sans fin l'identité de nos questions et la

---

<sup>3</sup> C'est la position de Denis Kambouchner dans l'analyse qu'il fait de mon travail dans son ouvrage *Une école contre l'autre* (Paris, PUF, 2000) ou de Guy Coq dans *Éloge de la culture scolaire* (Paris, Éditions du Félin, 2003).

différence de nos réponses, articulant à l'horizontalité de nos arrangements historiques la verticalité de « l'humaine condition ».<sup>4</sup>

### ***La transmission culturelle à l'épreuve des singularités***

Quand, quelques mois après avoir publié ma thèse, j'ai reçu une lettre de Fernand Oury, j'étais donc particulièrement inquiet. Il m'écrivait spontanément, après avoir travaillé dans un groupe sur un texte extrait de cette dernière. Contrairement à mes craintes, il ne me disait pas s'être senti trahi, mais au contraire, se montrait « très intéressé par mes analyses ». Il me proposait une rencontre. Nous en eûmes plusieurs. En tête-à-tête ou à l'occasion de conférences et de formations que j'ai organisées à Lyon pendant plusieurs années... À de très nombreuses reprises, nous discutâmes de la tension entre le pédagogique et le thérapeutique. Je maintenais une position assez ferme : « *La spécificité de l'école est bien de traiter les questions afférentes au développement de la personne et à la construction du sujet par la médiation de la culture.* » Il en convint immédiatement. Aucune différence entre nous sur cette finalité... Mais restait la question du « comment ». Bien plus que moi, aussi bien à travers son expérience personnelle qu'à travers le compagnonnage qu'il entretenait avec la psychothérapie institutionnelle, il avait eu l'occasion de rencontrer des enfants gravement accidentés. Des enfants qui ne voulaient, pour rien au monde, être des élèves et qu'aucune injonction autoritaire ou savante ne pouvait miraculeusement mettre au travail. Des enfants qui, peut-être, ne pouvaient pas devenir des élèves sans un travail très particulier avec eux, sans la mise en place obstinée de ce que Fernand Oury nommait des « institutions ». C'est de ces enfants qu'il avait tout appris.

Et c'est grâce à Fernand Oury que je pus avancer, dans ma propre réflexion, sur l'articulation entre le principe d'éducabilité – que je tenais pour irréductible – et cette résistance de l'autre à nos entreprises éducatives – y compris les plus généreuses et les plus exemplaires – que je découvrais peu à peu...<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> J'ai développé ces thèses sur « la modestie de l'universel » dans mon ouvrage *Le Choix d'éduquer* (Paris, ESF éditeur, 1991, chapitre 14).

<sup>5</sup> Je l'ai théorisée sous le nom de « moment pédagogique », à partir de l'analyse du livre d'Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, dans mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire* (Paris, ESF éditeur, 1995).

Or, à peu près à la même époque, commençaient à paraître les premiers pamphlets anti-pédagogiques<sup>6</sup> et, avec eux, se redéployaient les traditionnelles oppositions entre « transmission du savoir » et « respect de l'élève », « autorité du maître » et « liberté de l'enfant », etc. Fernand Oury traitait ces débats médiatiques avec une indifférence étonnante. Et, s'il avait sans doute tort stratégiquement – nous mesurons aujourd'hui l'ampleur des dégâts idéologiques et institutionnels des attaques subies depuis vingt-cinq ans –, il avait, bien évidemment, raison sur le fond. Il restait sereinement sur la seule ligne possible : *l'école a bien pour mission de permettre la construction du sujet par la médiation de la culture... mais la transmission de cette dernière ne peut relever de la pensée magique en abolissant, par décret, le sujet réel pour créer de toutes pièces un « sujet scolaire ».*

En fait, ce que je compris de l'apport de Fernand Oury – et qui s'impose aujourd'hui à moi comme absolument essentiel – c'est que *la résistance de la singularité* est la pierre de touche de l'entreprise pédagogique. Au point que la position qu'on prend face à cette résistance est la véritable ligne de partage : d'un côté, la tentation de la briser par la violence ou de la réduire par la séduction ; de l'autre, la véritable *insurrection pédagogique* qui est – et ce n'est pas le moindre des paradoxes ! – *résignation* à « faire avec ». En éducation, en effet, l'insurgé « fait avec », quand le conformiste décide de « faire sans » ou « à la place »... Et il ne faut pas imaginer, bien sûr, que le conformiste, c'est toujours l'adversaire ou l'incompétent, le mauvais professeur ou l'anti-pédagogue : le meilleur d'entre nous reste tenaillé par la tentation d'abolir la résistance de l'autre et de « fabriquer du bon élève », docile et calibré. Loin de ce travail difficile d'incorporation de la culture par des sujets singuliers, en des métamorphoses parfois étranges, avec des métabolismes souvent imprévus et dans des situations toujours bricolées...

Pour ma part, je m'étais assigné une tâche à la fois nécessaire et impossible : concevoir ces situations. Faire en sorte qu'elles soient véritablement organisées afin de faire échapper l'incorporation culturelle à l'aléatoire des trajectoires individuelles. Pour cela, je m'étais efforcé de mettre ces situations simultanément en phase avec, à la fois, les apports de la psychologie cognitive et la structure même des savoirs à

---

<sup>6</sup> Dont le plus important et le plus talentueux, souvent plagié mais jamais égalé, fut *De l'école* de Jean-Claude Milner (Paris, Seuil, 1984).

transmettre... Avec l'hypothèse, somme toute plus que vraisemblable et qui court de Kant à Piaget, d'un isomorphisme entre les structures de l'intelligence et celles des connaissances humaines. Avec, aussi, la conviction, solidement étayée aussi bien par Wallon que par Vygotsky, que la construction d'une interface sociale – que je nommais « mode de fonctionnement du groupe d'apprentissage » – pouvait permettre de faire fonctionner ensemble, dans le même mouvement, la dynamique des savoirs et les intelligences individuelles... Travail d'horlogerie de précision, à bien des égards dérisoire au regard des contraintes et des urgences d'une classe ordinaire. Mais exploration qui permet de se dégager des naïvetés non-directives des habituels « travaux de groupe » aussi bien que de l'illusion d'une transmission mécanique par le collectif frontal.

Fernand Oury comprenait bien mon projet et le respectait profondément. Mais, sans le trouver secondaire, il le pensait second. Je construisais des « situations d'apprentissage » ; il croyait nécessaire de faire exister d'abord des « institutions » qui « fassent tenir la classe » et rendent possible la parole. Aujourd'hui encore, si nous pouvions poursuivre le dialogue, je tiendrais la position que les deux peuvent se conjuguer et qu'il est même essentiel de ne pas les séparer. Je soulignerais le danger de ces classes qui juxtaposent des dispositifs issus de la pédagogie institutionnelle avec des méthodes d'enseignement complètement archaïques, voire en total désaccord avec les principes de cette dernière... Comme si l'existence du « conseil » ou des « ceintures de judo », par exemple, exonérait le maître de toute inventivité pédagogique et de toute véritable exigence intellectuelle ! Plus encore, j'insisterais sur la nécessité de travailler le rapport singularité / universalité dans le processus même de transmission des connaissances. Je soulignerais à quel point le plaisir de la découverte intellectuelle est ce qui structure le mieux et le plus efficacement un groupe-classe : car, c'est en s'appropriant des outils pour penser le monde et en le faisant de manière interactive et solidaire, que les élèves accèdent à cette formation citoyenne que tout le monde appelle pieusement de ses vœux, mais qui reste, pour l'essentiel, introuvable dans l'Éducation nationale.

### ***La pédagogie institutionnelle plus que jamais d'actualité***

Reste qu'un des choses les plus étonnantes pour moi aujourd'hui est que, bien loin d'avoir vieilli, la pédagogie institutionnelle est de plus

en plus d'actualité. À bien des égards, même, la discussion que j'ai entretenue avec Fernand Oury et ceux qui travaillaient avec lui sur la nécessaire articulation entre les « situations d'apprentissage » et les « institutions de structuration du collectif » paraît tourner à mon désavantage. Non parce que j'aurais plus tort aujourd'hui qu'hier sur les principes, mais parce que les priorités et les urgences semblent imposer un véritable « sursaut » en matière de mise en place de dispositifs structurants.

Nous sommes engagés, en effet, dans un tel processus de délitement des institutions traditionnelles que sont les classes, les écoles et les établissements, ainsi que de l'ensemble de leurs « institutions satellites » (conseil des maîtres ou d'école, conseils de classe et conseil de discipline, etc.), qu'il semble essentiel de les repenser très vite. Sinon, nous risquons de les voir paralysées par l'anarchie avant d'être balayées par les spécialistes du « je vous l'avais bien dit » qui en profiteront pour restaurer le fonctionnement théocratique dont ils ont la nostalgie.

Avec la massification de l'enseignement, on a vu, en effet, disparaître progressivement – ou être vidés de leur substance – les grands rituels scolaires qui, jadis, faisaient tenir l'édifice symbolique de l'École : rangs et défilés, uniformes et saluts, distributions des prix solennelles et chahuts coutumiers. Certes, ici ou là, on tente de remettre certains de ces rituels à l'honneur... mais sans toujours beaucoup de succès. C'est que ces rituels étaient accordés à une autre École et à une autre époque. Ils étaient – tout comme l'architecture scolaire – un mixte de la caserne et du couvent censés produire simultanément discipline et méditation. Ils étaient parfaitement acceptés par l'élite sociale scolarisée dans les grands établissements qui y voyaient un signe de reconnaissance. Ils étaient aussi en phase avec ce qu'on attendait comme comportement social – au travail comme dans toute la société – des couches populaires. Ils fonctionnaient donc très bien... Si les rituels scolaires ne fonctionnent plus aujourd'hui, ce n'est donc pas que l'École a abandonné toute exigence dans ce domaine, c'est qu'elle n'a pas su inventer de nouveaux rituels, adaptés et, en même temps, véritablement structurants. Ainsi, à l'école primaire où le fonctionnement par classes est stable et encore très largement régi par la qualité des relations humaines, on parvient parfois à avoir une « institution scolaire » relativement cohérente... Mais le collège est très souvent, lui, un univers chaotique où des hordes d'élèves indifférenciés se précipitent dans des couloirs anonymes au rythme de sonneries stridentes... et où des

professeurs s'épuisent à obtenir quelques minutes de calme entre deux interours. Quant au lycée, c'est parfois, simplement, une salle des pas perdus où plus rien ne vient marquer symboliquement les exigences et les règles d'une institution réduite à la distribution d'un diplôme.

De plus, avec l'avènement de l'individualisme social<sup>7</sup>, est venu le temps des stratégies individuelles triomphantes. Finie l'acceptation des frustrations imposées par des « Institutions majuscules » à qui l'on reconnaissait le droit – voire le devoir – d'incarner le bien commun et de servir de digue contre le déferlement des intérêts particuliers. Les parents comme les élèves et les enseignants eux-mêmes jouent, chacun, leur partie et, en lieu et place des agencements idéologiques plus ou moins convenus qui structuraient jusqu'ici les conflits (progressistes / réactionnaires, droite / gauche, syndicats / usagers, etc.), on voit apparaître des coalitions, quand ce ne sont pas des coagulations, d'individus qui ne s'intéressent plus vraiment aux grandes batailles tutélaires, mais se livrent à des guérillas sans fin et sans merci.

Ce même individualisme social reconfigure d'ailleurs complètement les relations entre les générations : l'enfant n'est plus seulement – ce qui était, évidemment, un progrès – un « enfant désiré », il est devenu « un enfant du désir » : il comble les blessures narcissiques de ses parents et exerce ainsi sur eux un pouvoir considérable. Selon une formule désormais célèbre, « ce n'est plus la famille qui fait l'enfant, c'est l'enfant qui fait la famille »...<sup>8</sup> En d'autres termes, nous lui donnons tous les pouvoirs. Nous l'installons dans la posture du sorcier capable de faire advenir ce qu'il veut par la seule puissance de sa volonté. Et il est impossible, évidemment, que cela n'ait pas de conséquence sur les comportements au sein de l'école ! Ainsi s'étonne-t-on que l'enfant, qu'on dit si curieux de tout, rechigne à apprendre en classe : c'est que la volonté de savoir – tout, tout de suite, au rythme de la télécommande et de Google – s'accommode mal de la temporalité nécessaire à tout apprentissage. L'enfant, enrôlé comme vecteur d'un développement

---

<sup>7</sup> Voir, bien sûr, sur cette question, les analyses de Marcel Gauchet dans *La démocratie contre elle-même* (Paris, Gallimard, 2002) et son ouvrage, en collaboration avec Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation* (Paris, Stock, 2008).

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

technologique en surchauffe permanente, veut avoir, pouvoir, savoir, savoir-faire... mais sans apprendre ! Apprendre, en effet, relève d'autre chose que de la réalisation immédiate de la pulsion, cela impose d'entrer dans le désir.

Or, justement, la montée en charge du « capitalisme pulsionnel » entraîne chez les nouvelles générations ce que Bernard Stiegler n'hésite pas à nommer « la destruction systématique de l'appareil psychique juvénile »<sup>9</sup> : la télévision, mais, plus globalement, toutes les « industries de programme » et l'ensemble des « psychotechnologies » exaltent les pulsions les plus archaïques, détruisent les capacités d'attention et de concentration, stimulent le passage à l'acte, organisent la rétention, voire la régression, dans l'infantile. Ainsi, face au chaos de ses pulsions, l'enfant développe-t-il des comportements à la fois individualistes et tribaux.

*L'enfant devient individualiste*, car, inscrit de plus en plus tôt dans une organisation symbolique de la famille et de la société qui s'ordonne autour de ses demandes et de ses satisfactions, il est mis en demeure d'« exister par lui-même » avant d'en avoir les moyens affectifs et intellectuels. Il est individualiste, car, isolé d'un monde qu'il n'entend que dans ses écouteurs et ne voit qu'à travers son écran, il n'entre plus en relation avec autrui que dans le cadre d'échanges virtuels qui dissolvent ce qu'ils sont censés rendre accessible. Il est individualiste, car, surstimulé, surexcité, survolté, il est devenu incapable d'attendre et exige que les adultes le satisfassent sur-le-champ, lui et lui seul. Ainsi, en classe, chaque élève veut-il que le maître réponde tout de suite à « sa » question... et il le vampirise pour obtenir, à chaque instant, une présence qui lui soit entièrement dévolue.

Mais le revers inévitable de l'individualisme, c'est évidemment, la solitude. Insupportable juxtaposition de pulsions qui s'entrechoquent sans parvenir à communiquer. Incapacité d'investir un projet autrement que dans la rivalité. Fragmentation à l'infini que seule une coagulation fusionnelle peut venir compenser. *D'où les identifications tribales, les marquages d'appartenance, le mimétisme et l'assujettissement aux petits et grands chefs.* Nos enfants payent au prix fort la sortie de la solitude : ils abdiquent toute possibilité de « devenir autre » contre la certitude d'être toujours considérés comme « identifiés au même ». Quand il faudrait que, forts d'une appartenance-alliance, ils s'essayent à

---

<sup>9</sup> *Prendre soin – 1. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.

exister autrement et différemment... ils se précipitent dans une appartenance-enfermement pour ne pas avoir à porter le poids d'une individuation prématurée.

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

*Désengluer* : permettre à l'enfant et à l'adolescent de se dégager de la gangue dans laquelle il a été enfermé ou dans laquelle il s'enferme. Faire alliance avec lui pour qu'il trouve le courage de se « décoller » des images et des archétypes auxquels il a été identifié ou dans lesquels il s'est réfugié. Lui tendre la main pour l'aider à se dégager des sables mouvants fusionnels qui l'entraînent à abdiquer progressivement toute volonté. Créer des configurations adossées à des projets plutôt que laisser triompher des coagulations de rancœurs, de peurs ou de violences prêtes à fondre sur de probables boucs émissaires. Architecturer le milieu scolaire pour éviter que les êtres ne tombent les uns sur les autres. Offrir des ressources pour donner prise sur le présent et imaginer un futur. Inventer des rituels qui structurent l'espace, scandent le temps et rendent les élèves capables de cette « inversion de la dispersion » dont parle Gabriel Madinier<sup>10</sup> et qui est, plus que jamais, nécessaire pour exister comme sujet.

*Différer* : donner à l'enfant et à l'adolescent les moyens de surseoir à ses pulsions pour apprivoiser la temporalité et accéder au désir. Mettre en place des dispositifs qui permettent de reporter une intervention, un jugement, une proposition. Passage par l'écrit, temps de maturation, boîte aux lettres ou cahier de brouillon... dans tous les cas, rendez-vous plus tard, quand la violence de l'impulsion, quand l'intensité de l'affect se seront apaisées. Quand on pourra entrer dans le dialogue et, même, laisser un peu de place en soi à la réponse imprévue de l'autre. Il faut apprendre à différer parce que « demain est un autre jour ». Qu'on verra les choses autrement. Et qu'on en sera soi-même différent. Peut-être même pourra-t-on ainsi assumer sa différence et oser rompre avec les appartenances-enfermements pour accéder aux appartenances-alliances ! Rien d'évident dans cette démarche, bien sûr. Mais l'enfant accepte parfois de différer quand il sait que sa parole n'est pas niée, quand il est convaincu que l'adulte, justement, s'engage à l'entendre dès

---

<sup>10</sup> *La conscience morale*, Paris, PUF, 1954, page 67.

lors qu'il n'est plus dans une réaction pulsionnelle, mais tente d'ébaucher une interlocution où l'échange devient enfin possible.<sup>11</sup>

### ***Pour poursuivre le dialogue...***

*Désengluer* et *différer* pourraient ainsi devenir les « maîtres-mots », pour parler comme Fernand Oury, d'une nouvelle professionnalisation enseignante adaptée au défi de cette « société de l'infantile » dont Lacan prévoyait déjà l'avènement en 1967<sup>12</sup>. Mais, pour poursuivre – sans fin, évidemment – le dialogue avec Fernand Oury, je plaiderais volontiers aujourd'hui la nécessité de travailler sur deux chantiers peut-être un peu laissés de côté dans la pédagogie institutionnelle<sup>13</sup> : d'une part, l'articulation de ces maîtres-mots avec la question de la transmission des savoirs (on ne se refait pas !), d'autre part, leur articulation, au-delà de la classe elle-même, avec l'ensemble de l'École et, en particulier, de l'établissement scolaire du second degré qui en a terriblement besoin aujourd'hui. En d'autres termes, sans remettre en question ce que Fernand Oury nous a si remarquablement enseigné – et j'assume ce terme qu'il n'aurait pourtant pas aimé –, je crois qu'il nous faut poursuivre la réflexion à la fois au niveau micro et au niveau macro, dans les situations d'apprentissage elles-mêmes et sur l'organisation de l'établissement dans son ensemble. Dès lors, en effet, que nous pourrions proposer, non pas des « enclaves institutionnalistes » dans une institution qui oscille entre le chaos et la normalisation, mais *un*

---

<sup>11</sup> C'est ainsi qu'il faut comprendre, je crois, la formulation, très maladroite à mes yeux, de l'article 12 de la Convention internationale des Droits de l'enfant : « *Les États garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.* » La « capacité de discernement » ne peut être une sorte de « don » qui apparaîtrait spontanément en fonction de l'âge ou de l'environnement et que l'adulte devrait se contenter de « repérer ». La « capacité de discernement » se construit par des dispositifs éducatifs et la bonne formulation serait sans doute : « *Garantir à l'enfant le droit à l'expression et à la prise en considération de ses opinions dès lors que l'adulte assume son devoir d'éducation en créant des dispositifs lui permettant de passer d'une parole pulsionnelle à une parole réfléchie.* »

<sup>12</sup> « Allocution sur les psychoses de l'enfant », *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, pages 361 à 371.

<sup>13</sup> Je reconnais bien volontiers que ce « peut-être » n'est, sans doute, que le signe de mon ignorance. Et je rends hommage, bien sûr, à tout ce qui a déjà été fait au niveau du collège et du lycée par l'équipe animée par Jacques Pain ou par Philippe Jubin, par exemple : cf « Travail de l'institutionnel dans un collège » : [http://www.meirieu.com/ECHANGES/jubin\\_travail\\_de\\_linstitutionnel.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/jubin_travail_de_linstitutionnel.pdf)

*continuum pédagogique institutionnalisé* qui permette à l'enfant-élève de se construire comme sujet aussi bien dans l'acte d'apprendre que dans le collectif de la classe et dans l'organisation de l'établissement, nous aurons quelque chance – certes, infimes, mais que nous n'avons pas le droit de négliger – de lui offrir une alternative à la régression pulsionnelle.

*Désengluer et différer par la médiation de la culture*, ce pourrait être, par exemple, prendre au sérieux le caractère fondamentalement émancipateur des savoirs : à la fois dans ce qu'ils permettent concrètement de faire quand on les utilise et qu'on les transfère (c'est l'inspiration traditionnelle des « méthodes actives » et de la « pédagogie Freinet »), mais aussi en les réinscrivant systématiquement dans leur genèse afin de faire éprouver aux élèves leur caractère intrinsèquement subversif dans l'histoire des hommes<sup>14</sup>. Ce devrait être, également, donner à penser la combinatoire et les concepts comme plaisir de la pensée : plaisir de l'enseignant et plaisir des élèves, indissociablement liés, à l'instar de ce qui se passe avec ce fameux « régiment des poubelles » qui reste, pour moi, un des textes les plus emblématiques de Fernand Oury<sup>15</sup>. Ce devrait être, enfin, permettre le métabolisme des pulsions en création par la démarche artistique : quand l'intention de dire permet de passer de la gesticulation au geste, du chaos pulsionnel à l'épure du symbolique... Tout cela, c'est *faire advenir du sujet dans les savoirs pour faire advenir le sujet aux savoirs*, en lieu et place de cet assujettissement à l'anonyme qui pouvait constituer la matrice scolaire dans des sociétés holistes, mais qui devient, aujourd'hui, une manière d'exclure tous ceux et celles qui n'ont pas fréquenté « le charme discret de la bourgeoisie ». Il nous revient d'apprendre à articuler, dans l'acte éducatif, la singularité de chaque histoire individuelle et le projet d'universalité, et cela grâce à la médiation d'objets culturels dans lesquels on peut se reconnaître sans se dévoiler, s'identifier sans renoncer à son identité. Notre défi : accepter l'expérience privée – traditionnellement congédiée de l'École – mais en la mettant à l'épreuve

---

<sup>14</sup> Parmi bien d'autres textes qui devraient constituer les « incontournables » de la formation des enseignants, on peut citer le beau livre de Daniel Boorstin, *Les découvreurs* (Paris, Laffont-Bouquins, 1988).

<sup>15</sup> Aïda Vasquez et Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971.

de la narrativité<sup>16</sup> et de la scripturalité<sup>17</sup> qui lui permettent de s'inscrire dans un espace public. Aider « l'individu incertain », selon l'expression d'Alain Erhenberg<sup>18</sup>, à faire de sa subjectivité « scolarisée » – au meilleur sens du terme – un moyen de participer à la construction d'un processus social et historique de construction du collectif. Former ainsi, en même temps des personnes, **et** des citoyens.

Rien moins, en fait, que de tenter de relever le défi déjà bien identifié par Tocqueville : comment concilier la construction d'un individu « souverain de lui-même » et la promotion du lien social ?<sup>19</sup> Défi politique démesuré que le pédagogue peut tenter de relever, de manière minuscule mais peut-être déterminante, par *le partage de la culture*. Par l'articulation de soi et des autres dans l'approche des œuvres<sup>20</sup>. Par la mise en place de situations où l'individu se construit comme sujet et partage avec d'autres les interrogations fondatrices qui les constituent réciproquement comme « semblables »... Quand, émerge ainsi, de l'horizontalité des échanges, la verticalité de l'idéal républicain.

Mais, pour étayer ce mouvement, notre École, au-delà des situations d'apprentissage que nous venons d'évoquer et de la construction de la classe comme « collectif » à laquelle s'attache la pédagogie institutionnelle, a absolument besoin d'inscrire les maîtres-mots – désengluier et différer – au cœur de l'organisation même de l'établissement. C'est peu dire que nous en sommes loin, en dépit des injonctions au travail d'équipe qui sont devenus les nouveaux lieux communs du discours officiel. Nous en sommes loin parce que la segmentation, le fractionnement, bref le taylorisme, restent des principes organisationnels non questionnables dans l'enseignement secondaire. Découpage et découplage systématiques. Découpage des disciplines et des référents. Découplage des responsabilités : instruire et éduquer,

---

<sup>16</sup> Comme le montre bien Paul Ricoeur, entre autres dans la sixième étude de *Soi-même comme un autre* (Paris, Seuil, 1990).

<sup>17</sup> Comme l'établissent les travaux de Luc Baptiste dans sa remarquable thèse à paraître : *Apprendre à écrire à l'école primaire. Modélisation et significations des démarches scolaires d'enseignement de l'écriture de Jules Ferry jusqu'à nos jours* (Université Lumière-Lyon 2, 2002).

<sup>18</sup> *L'individu incertain*, Paris, Hachette – Pluriel, 1996.

<sup>19</sup> Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, Paris, Robert Laffont – Bouquins, 1986, en particulier deuxième partie, chapitre 2.

<sup>20</sup> Voir sur cette question le bel ouvrage de Georges Snyders : *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, Paris, Syllepse, 2008, en particulier le « deuxième moment ».

enseigner et socialiser... les enseignants d'un côté, le conseiller principal d'éducation, l'infirmière scolaire, le chef d'établissement et ses adjoints de l'autre<sup>21</sup>... En fait, tout vient de ce que nous avons hérité de modalités d'enseignement qui ne sont plus congruentes avec nos objectifs d'apprentissage. L'heure de cours en classes de trente élèves fut, jadis, un progrès, c'est aujourd'hui un archaïsme dont nous payons la survivance au prix fort. Car, pour maintenir la « forme scolaire », comme l'avait si justement analysée Guy Vincent<sup>22</sup>, il nous faut une énergie considérable... Énergie dépensée avec souvent beaucoup de bonne volonté, mais, parfois, en pure perte : quand on parvient à sauver les apparences et à « établir l'ordre », on n'est en rien garanti que l'École va remplir correctement son rôle ! Certes, on aura créé des conditions plus favorables pour cela, mais la paix scolaire peut être aussi la paix des cimetières !... Sans doute gaspillerions-nous moins de temps et d'efforts, sans doute découragerions-nous moins de personnes, sans doute parviendrions-nous à remobiliser plus facilement les élèves si nous nous autorisions collectivement à réfléchir, en toute liberté, à des modes de fonctionnement de l'établissement accordés à ses objectifs d'apprentissage. Il faudrait, alors, « instituer » ces modes de fonctionnement, avec les rituels et les règles qui leur permettraient enfin de fonctionner car en cohérence avec les contraintes émanant du travail lui-même... Je fais là-dessus, depuis plusieurs années, quelques propositions iconoclastes<sup>23</sup>. J'ai la faiblesse de penser qu'elles pourraient, peut-être, contribuer à ce que l'inscription de l'élève dans un établissement signifie aussi son inscription dans une véritable « institution » où il puisse faire l'apprentissage des exigences de la démocratie.<sup>24</sup>

Il faut donc continuer de dialoguer avec Fernand Oury... Interroger nos pratiques et nos projets à partir de ses textes, réinstaurer le caractère profondément subversif de sa « figure ». Il faut écouter Fernand Oury,

---

<sup>21</sup> Avec parfois, fort heureusement, quelques « maillons » qui font la jointure : le documentaliste, le professeur d'EPS...

<sup>22</sup> *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.

<sup>23</sup> Cf. *École : demandez le programme* (Paris, ESF éditeur – France Inter, 2006) ou encore *Pédagogie : le devoir de résister* (Paris, ESF éditeur, deuxième version, 2008, en particulier le chapitre 11).

<sup>24</sup> Je me permets, sur ce sujet, de renvoyer à mon texte : « Le maître, serviteur public – Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans des sociétés démocratiques ? » ([http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre\\_serviteur\\_public.htm](http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public.htm))

sans cesse. L'écouter parler, encore et toujours. Car, comme le dit cette petite fille dont Freud nous raconte l'histoire et les peurs nocturnes, « *quand quelqu'un parle, il fait jour* »<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> *Leçons d'introduction à la psychanalyse*, 1933, XXVème leçon.