



HAL
open science

L'apprentissage de la liberté au service de l'émancipation des élèves en situation de difficultés scolaires

David Lopez

► **To cite this version:**

David Lopez. L'apprentissage de la liberté au service de l'émancipation des élèves en situation de difficultés scolaires. Education. 2013. dumas-00932047

HAL Id: dumas-00932047

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00932047v1>

Submitted on 21 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MEF Master 2 Recherche

Spécialité 8

Pédagogie Institutionnelle Adaptée aux publics à besoins éducatifs particuliers

L'apprentissage de la liberté au service de l'émancipation des
élèves en situation de difficultés scolaires

Mémoire de Master 2 présenté par :
David Lopez

Sous la direction de :
Sylvie Canat

Membres du Jury :

Sylvie Canat, Maître de conférences en sciences de l'éducation et études psychanalytiques
Bernard Salignon, Professeur d'esthétique et de psychanalyse à l'Université Paul-Valéry

Juin 2013

*A mes parents qui n'ont pas
ménagé leurs peines pour me
permettre une relative liberté.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de recherche, Sylvie Canat, pour son soutien et ses encouragements, mais aussi pour avoir ouvert un espace à l'expression de ma « subjectivité désirante ». Je remercie également Dominique Broussal, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université-Toulouse-Mirail, pour nos échanges féconds qui ont contribué à pousser toujours plus loin ma réflexion. Je remercie enfin ma compagne, qui supporte chaque jour tendrement mes « troubles obsessionnels pédagogiques ».

« Au commencement régnait le chaos. Au commencement il faut toujours qu'il y ait le chaos, si quelque chose de vraiment nouveau et fécond doit prendre naissance. Donc, ayons le courage du chaos. »¹

J.R.Schmid

« Les militants révolutionnaires ne peuvent pas ne pas être étroitement concernés par la délinquance, la déviance et la folie, non pas comme des éducateurs ou des réformateurs, mais comme ceux qui ne peuvent lire que dans ces miroirs là le visage de leur propre différence ».²

Gilles Deleuze

« Le véritable homme n'est pas dans l'avenir, il n'est pas dans un but, un idéal vers lequel on aspire ; mais il est ici, dans le présent, il existe réellement : quel que je sois, quoi que je sois, joyeux ou souffrant, enfant ou vieillard, dans la confiance ou dans le doute, dans le sommeil ou la veille, c'est Moi. Je suis le véritable homme »³.

Max Stirner

¹ Schmid J.R., *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, François Maspero, Paris, 1971. (1^{ère} Ed.1936)

² Deleuze G., in préface à Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité* (Maspero, 1972)

³ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
PARTIE I: CONTEXTE. Le handicap et les troubles de l'apprentissage en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique	12
PARTIE II : PROBLEMATIQUE et Hypothèse de recherche.....	39
<i>Comment éveiller le désir d'apprendre chez des sujets pour qui la confrontation aux apprentissages réveille des angoisses archaïques ?</i>	
PARTIE III : CADRE THEORIQUE. Emancipation et liberté : considérations philosophiques, politiques, psychanalytiques et pédagogiques.....	42
PARTIE IV : MISE EN ŒUVRE. Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée qui éveille le désir de liberté et donc d'apprendre	136
CONCLUSION.....	145
Références bibliographiques.....	147
Table des annexes	154
TABLE DES MATIERES	175

INTRODUCTION

La question du handicap recouvre, dans nos sociétés modernes, des champs pluridisciplinaires (politique, juridique, médical, éthique, etc.) avec une épistémologie propre à chacun d'entre eux. Le handicap est donc une construction sociale, mentale et culturelle qui n'appartient pas à un champ spécifique particulier.

La loi du 11 février 2005 sur le handicap (cf. Partie I. CONSTATS. Cadre législatif) a voulu impulser un changement dans les représentations et les prises en charge du handicap, ne considérant plus uniquement les déterminants psychopathologiques propres à l'individu « handicapé », mais également les déterminants situationnels et environnementaux qui créent « la situation de handicap » (quoique l'expression ne soit pas employée), laissant ainsi entrevoir une possible évolution pour l'individu, mais également pour les institutions chargées de l'accueillir, en s'efforçant notamment de remédier aux stigmatisations que pouvait laisser perdurer la loi sur le handicap du 30 juin 1975 qui maintenait dans ses représentations inconscientes une opposition stigmatisante entre milieu ordinaire et milieu spécialisé, entre normal et pathologique.

Le terme d' « inclusion », qui tend actuellement à remplacer celui d' « intégration », témoigne d'un glissement sémantique révélateur de la volonté de questionner l'Etat et le Pouvoir social (ensemble des institutions socioculturelles, dont l'Ecole) quant à leurs capacités à accueillir la différence, non pas comme a-normalité, mais comme une forme singulière d' « être au monde ». L'inclusion doit donc autoriser une vie sociale pour tous et un sentiment d'exister, en conjuguant l'espace social et scolaire avec l'espace psychique du « je ». Il s'agit d'articuler l'intime (le sujet) avec l'universel (le social) à travers la médiation culturelle notamment: « *Rien n'est plus intime que la peur que ressent chaque enfant d'être abandonné par ses parents, et rien n'est plus universel que Le Petit Poucet.* » (Meirieu).

L'Ecole est ainsi une institution majeure dans ce processus d'inclusion scolaire et sociale de ces êtres « accidentés par la vie », dont le rapport au monde est troublé, mais pour lesquels des aménagements doivent permettre de privilégier la scolarité en milieu dit « ordinaire ».

Pourtant, les ITEP, qui succèdent aux IR (Instituts de Rééducation) depuis la loi de 2005, existent toujours en parallèle de l'Education nationale, (et l'on sait que deux droites parallèles ne se rencontrent jamais), ce qui interroge la volonté et les limites de l'inclusion en milieu

ordinaire pour tous, leurre illusoire pour certains jeunes et leur famille, d'autant que la loi prévoit le maintien de ces structures spécialisées, dites « dispositifs adaptés ».

Quoiqu'on ne parle plus d' « éducation spéciale », mais plutôt de « dispositifs adaptés », l'opposition stigmatisante entre milieu ordinaire et milieu spécialisé ne perdure-t-elle pas malgré tout ?

La formation actuelle des enseignants permet-elle la prise en charge de ces publics à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire ?

Les moyens humains et financiers mis à disposition de ces publics sont-ils à la hauteur des aspirations humanistes affichées concernant l'inclusion pour tous ?

La forme particulière de handicap à laquelle nous nous attacherons dans cette étude est assez peu répandue dans les représentations du handicap et concerne ces élèves scolarisés en ITEP (cf. Partie I. Contexte), en milieu dit « spécialisé » ou « adapté », qui souffrent, entre autres, de Troubles de la Conduite et du Comportement (TCC). Quoiqu'aucun signe extérieur apparent ne les distingue d'un élève ordinaire, ces élèves souffrent de troubles beaucoup plus profonds que ne le laisse entrevoir leur attitude sur le plan scolaire et social.

Souvent dans le refus, l'opposition ou encore la provocation, leurs symptômes révèlent des angoisses « originaires » (peurs infantiles) qui se déversent sur la scène scolaire.

Alors comment faire avec ces élèves qui ne veulent pas de nous ?

Comment les accueillir en ne renonçant pas pour autant au postulat d'éducabilité cher à Philippe Meirieu selon lequel tout le monde peut apprendre et grandir, mais en ne contrevenant pas non plus au postulat de liberté selon lequel nul ne peut contraindre quiconque à apprendre ? Car, ainsi que l'écrivait Célestin Freinet (1949), « *C'est ainsi qu'on se trompe toujours, quand on prétend changer l'ordre des choses, et vouloir faire boire qui n'a pas soif...* »⁴. (Cf. Annexe 1, p.156, Freinet, *Les dits de Mathieu*, 1949).

Nous postulons dans cette étude que c'est par l'apprentissage de la liberté qu'il sera possible d'accompagner ces sujets « carencés »⁵ (Aichhorn, 1925) vers la voie des savoirs et de l'émancipation. Une voie qui n'est pas tracée d'avance, mais au contraire à construire avec eux, à condition qu'on leur permette de s'appropriier par eux-mêmes les éléments de la connaissance qui répondent à leur besoin vital de puissance, de bonheur et de liberté, par un accompagnement bienveillant qui aide à gérer la frustration de ces élèves singuliers devant des apprentissages qui s'inscrivent dans la durée, en les aidant à surseoir au plaisir immédiat

⁴ Freinet C., *Les dits de Mathieu* (Brochure d'Education Nouvelle Populaire, n°47, juillet 1949)

⁵ Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} Ed.1925] (Editions Champ social, 2005)

qui leur interdit toute forme de satisfaction différée, puisqu'ils veulent tout, tout de suite, et croient savoir sans rien apprendre, emportés par le capitalisme pulsionnel de notre siècle.

Afin d'étayer notre propos, nous présenterons tout d'abord (Partie I. Contexte) le cadre législatif en vigueur concernant le handicap et la scolarisation en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP), à partir de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », et à partir des décrets et circulaires interministérielles fixant les conditions de fonctionnement des ITEP. Suivra ensuite une analyse de ces élèves « troublés et troublants »⁶ (Canat, 2007), en situation de difficultés scolaires car « empêchés de penser »⁷ (Boimare, 2008).

Dans une deuxième partie (Partie II. Problématique et Hypothèse de recherche), après une présentation du positionnement éthique et épistémologique, nous présenterons la problématique de cette étude, afin de répondre à la question de départ : « *Comment éveiller le désir d'apprendre chez des sujets pour qui la confrontation aux apprentissages réveille des angoisses archaïques ?* », en émettant l'hypothèse que l'apprentissage de la liberté est la condition préalable et sine qua non à tout désir d'apprendre, car « *ce n'est que la liberté entière qui rend possible chez l'individu le sentiment que le travail est indispensable.* »⁸ (Schmid, 1936).

Dans une troisième partie (Partie III. Cadre théorique), nous nous efforcerons de théoriser le concept de *liberté* par une « approche multiréférentielle »⁹, au sens de Jacques Ardoino (1993), c'est-à-dire par une « lecture plurielle » des objets d'étude.

Il s'agira donc dans un premier temps d'aborder les concepts d'éducabilité et d'émancipation intellectuelle par une approche philosophique de l'éducation, notamment à travers l'expérience pédagogique singulière de Joseph Jacotot (1818) et son postulat de « l'égalité des intelligences » à la base de sa théorie de l'« Enseignement universel »¹⁰.

Il s'agira ensuite d'une approche politique du concept de liberté du point de vue des socialistes anti-autoritaires, théoriciens de l'anarchisme et autres membres de l'aile « bakouninienne » de la première Internationale des Travailleurs (1864). Nous articulerons alors le concept de liberté avec les concepts d'autorité, de pouvoir et d'égalité, relevant par là-

⁶ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ Social Editions, 2007)

⁷ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008)

⁸ Schmid J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* [1^{ère} éd.1936] (Maspero, 1971, p.31)

⁹ Ardoino J., *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, N°25-26, janvier-décembre 1993

¹⁰ Jacotot J., *Enseignement universel, Langue maternelle* (édition de Paw, Louvain, 1823)

même les erreurs et carences de la théorie de Karl Marx que les communistes libertaires avaient identifiées, avant que d'être exclus de l'A.I.T. par Marx lui-même en 1872, avec pour conséquence les dérives autoritaristes et staliniennes rencontrées ultérieurement dans tous les pays qui se sont inspirés sur le plan politique et économique de la théorie marxiste (celle des communistes étatistes autoritaires), et dont l'effondrement a permis l'hégémonie d'un capitalisme financier dès lors décomplexé.

Puis, par une approche plus psychanalytique, il s'agira d'envisager la psychanalyse comme science de la libération des différentes formes d'aliénation (internes et externes) qui étouffent l'élan émancipateur du Moi, telle que l'aliénation aux imagos archaïques, depuis le totémisme qui fait suite au meurtre du père de la horde primitive (Freud, *Totem et tabou*), jusqu'aux figures parentales incarnées par la Religion (considérée par Freud comme une « névrose obsessionnelle collective »), le Pouvoir social ou encore la Technologie. Nous considérerons également, notamment à travers les travaux de Mendel et de la sociopsychanalyse institutionnelle, les régressions archaïques pré-œdipiennes de type anal provoquées par le Pouvoir social (dont l'École). Nous étudierons aussi la lutte du Moi et de la volonté consciente contre l'irrationalité du Ça et du Surmoi. Si Freud écrivait que « *Là où était du Ça, doit advenir du Moi* » (« *Wo Es war, soll Ich Werden* »), nous ajoutons volontiers que là où était du Surmoi, du Moi aussi doit advenir, pour être un tant soit peu maître en sa demeure.

Enfin, le concept de liberté sera considéré du point de vue de la pédagogie, en tant que science de l'apprentissage de la liberté, à travers la vision hétérogène du mouvement de l'Éducation nouvelle (Decroly, Claparède, Montessori, Freinet, etc.), avec également une incursion du côté des expériences pédagogiques libertaires (Robin P., Ferrer i Guardia F., Faure S., Neill A.S., etc.), mais aussi un détour vers la pédagogie autogestionnaire et la Pédagogie Institutionnelle (PI).

C'est par souci de clarté que les approches philosophiques, politiques, psychanalytiques et pédagogiques seront dissociées dans cette étude, car en réalité, ce sont des approches complémentaires qui s'enrichissent et se répondent mutuellement, dans la mesure où nous trouverons des pédagogues, comme Sébastien Faure, également conférencier anarchiste, de même que des psychanalystes, comme A.S. Neill, aussi pédagogue, libertaire de surcroît, ou encore un Fernand Deligny bien difficile à « caser ». Il est toutefois sans doute possible de les qualifier de « libertaires » sans trop trahir leur pensée profonde et émancipatrice, selon laquelle, ainsi que l'écrivait Jacques Rancière (1987) à propos de l'expérience pédagogique de

Joseph Jacotot (1818): « *L'instruction c'est comme la liberté, elle ne se donne pas, elle se prend* »¹¹.

Enfin, dans une quatrième partie (Partie IV. Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée), nous envisagerons la mise en œuvre d'une pédagogie qui articule pratique et théorie, et qui, tout en tenant compte des théories de la psychologie du développement et de l'apprentissage (Piaget, Wallon, Vygotski), s'efforce d'articuler les apports de la psychanalyse avec les méthodes actives, les pédagogies coopératives et autogestionnaires, ainsi qu'avec les outils, institutions et médiations de la pédagogie institutionnelle (PI).

Une approche psychanalytique viendra éclairer les considérations pédagogiques quant à l'émancipation de ces « êtres au monde » singuliers, afin de restaurer chez eux le narcissisme et l'Idéal du Moi et d'éveiller ainsi le désir de liberté et donc d'apprendre, à l'aide d'une pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) à la singularité du sujet, qui favorise l'émancipation de ces élèves en situation de difficultés scolaires handicapantes.

¹¹ Rancière J., *Le maître ignorant* (Fayard, 1987)

PARTIE I : CONTEXTE

Le handicap et les troubles de l'apprentissage en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP)

I. CONSTATS. Cadre législatif

Il ne s'agira pas dans cette partie de l'étude de se livrer à une analyse détaillée de la loi de 2005 sur le handicap, mais d'établir un bref rappel des textes réglementaires qui en procèdent et qui déterminent la prise en charge de la scolarité des personnes en situation de handicap, ainsi que les conditions de fonctionnement des Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques. Aussi nous limiterons-nous dans cette partie à présenter quelques extraits des textes législatifs en vigueur qui nous paraissent particulièrement significatifs.

1. La loi du 11 février 2005 sur le handicap

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », inscrite au Journal Officiel de la République Française (JORF n°36 du 12 février 2005) modifie les codes de l'action sociale et des familles, de la sécurité sociale, du travail, de l'éducation, de la santé publique, des marchés publics, des collectivités territoriales, de la construction et de l'habitation, des impôts, etc.

La loi 2005 définit le handicap dans son article L. 114. du code de l'action sociale et des familles : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

L'article L. 114-1 précise que « *Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté. L'Etat est garant de l'égalité de traitement des personnes handicapées sur l'ensemble du territoire et définit des objectifs pluriannuels d'actions.* »

Il s'agit donc d'assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population, avec notamment la volonté affichée de privilégier une scolarité « *dans un cadre ordinaire* » (article. L.114-2)

1.1. La notion de « compensation ».

La loi de 2005 introduit la notion de « compensation » des conséquences du handicap :
« Art. L. 114-1-1. - *La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. [...]. Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, [...].* »

Il s'agit donc de « donner plus à ceux qui ont moins » selon le principe de justice redistributive dont s'était déjà inspirée la loi d'orientation de 1989 (loi Jospin), notamment concernant les Zones d'Education Prioritaire (ZEP), sans qu'il soit pour autant question d'une quelconque forme de discrimination.

Une « *prestation de compensation du handicap* » (PCH) départementalisée est prévue pour toutes les dépenses induites par un handicap qui ne seraient pas couvertes par les prestations ordinaires.

1.2. Principe de non-discrimination

Le principe de non-discrimination est étayé par l'article L. 122-45-4. :

« *Les différences de traitement fondées sur l'inaptitude constatée par le médecin du travail dans le cadre du titre IV du livre II en raison de l'état de santé ou du handicap ne constituent pas une discrimination lorsqu'elles sont objectives, nécessaires et appropriées.*

« *Les mesures appropriées au bénéfice des personnes handicapées visant à favoriser l'égalité de traitement prévues à l'article L. 323-9-1 ne constituent pas une discrimination.* »

1.3. La notion de « besoins particuliers ».

Concernant la scolarité, la notion de « besoins particuliers » (et non de « besoins éducatifs particuliers ») est reconnue : au troisième alinéa de l'article L. 111-2 du code de l'éducation, après les mots : « *en fonction de ses aptitudes* », sont insérés les mots : « *et de ses besoins particuliers* ».

Voilà qui fait étrangement écho au vieil adage « *de chacun selon ses capacités, à chacun selon ses besoins* »¹² (Marx, 1875), avec une orientation idéologique marxisante quelque peu surprenante de la part des signataires de cette loi qui appartiennent tous à une formation politique de droite (UMP). Ce serait donc au plus fort que reviendrait de supporter la plus lourde charge, ainsi que le poids de celui qui ne peut rien porter. Auront-ils le courage de mettre en œuvre l'idée ? De l'étendre au-delà du champ du handicap à l'ensemble des activités humaines ?

Mais revenons-en au cadre législatif stricto sensu, avec l'article L. 112-1. qui énonce que « [...] *Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.* »

Huit ans après la promulgation de la loi 2005 sur le handicap, nous sommes en droit de questionner la volonté politique réelle du précédent gouvernement de mettre en application cette loi en faveur des personnes en situation de handicap, alors que près de 60.000 postes ont été supprimés dans l'Education nationale, que les Réseaux d'Aide Spécialisée pour les Elèves en Difficulté (RASED) ont été anéantis et que la formation des enseignants est exsangue, tandis que sont recrutés à moindre frais des enseignants contractuels, particulièrement dans le médico-social (désormais géré par les ARS), ainsi que nombre d'AVS aux contrats précaires.

La langue de bois et la démagogie politicienne ne date pas d'hier. Elles remontent sans doute à l'Antiquité grecque, avec la rhétorique des sophistes. Hannah Arendt (1972) nous rappelle d'ailleurs que vérité et politique ne font pas bon ménage : « *Il n'a jamais fait de doute pour personne que la vérité et la politique sont en assez mauvais termes [...]. Les mensonges ont toujours été considérés comme des outils nécessaires et légitimes, non seulement du métier de politicien ou de démagogue, mais aussi de celui d'homme d'Etat* »¹³.

¹² Karl Marx, *Les Gloses marginales au programme du Parti Ouvrier* (1875)

¹³ Arendt H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. (p.289)

Mais réservons les considérations politiques pour le Cadre théorique (Partie III) de cette étude, et efforçons-nous de poursuivre, sans nous interrompre par nos digressions intempestives, avec la suite de l'article L. 112-1. du code de l'éducation :

« Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.

« Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L. 351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence ».

1.4. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

Il s'agit de proposer à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un Projet Personnalisé de Scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. *« Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation. »*

Les projets personnalisés de scolarisation (PPS) sont établis par les spécialistes de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et décidés en CDAPH (c'est-à-dire en interne). Il semble préjudiciable que la loi ne prévoit pas de consulter les professionnels effectivement en charge de ces personnes handicapées, aussi bien du côté des soignants que du côté des enseignants.

1.5. La MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées)

La maison départementale des personnes handicapées est un groupement d'intérêt public, dont le département assure la tutelle administrative et financière. L'article L. 146-3 précise qu'il s'agit d'offrir *« un accès unique aux droits et prestations [...], à toutes les possibilités d'appui dans l'accès à la formation et à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services ainsi que de faciliter les démarches des personnes handicapées et de leur famille [...] ».*

La MDPH exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil auprès des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap, et elle assure à la personne handicapée et à sa famille l'aide nécessaire à la formulation de son projet de vie, ainsi qu'à la mise en œuvre des décisions prises par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH)¹⁴.

Avec la départementalisation de la prise en charge des personnes handicapées, les élus départementaux se substituent aux anciennes commissions départementales (COTOREP et CDES) gérées par des fonctionnaires d'Etat, avec donc, d'une part, un risque d'inégalité territoriale et d'autre part, un risque de voir certaines MDPH accorder des prestations de compensation du handicap en fonction de leur budget, plutôt qu'en fonction des besoins particuliers des personnes en situation de handicap. Un récent rapport de l'Assemblée Nationale¹⁵ (octobre 2012) relève à ce propos que « *La diversité de fonctionnement des MDPH et leur manque de moyens et d'outils adaptés pour évaluer les besoins individuels des enfants se traduisent, au final, par le traitement inégal de situations équivalentes* ».

2. Le décret du 6 janvier 2005 fixant les conditions d'organisation des ITEP

Les ITEP sont définis dans le décret 2005-11 du 6 janvier 2005 (qui précède donc la promulgation de la loi de février 2005) « fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques », notamment par l'article D. 312-59-1 qui modifie le code de l'action sociale et des familles :

« Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé [...] » (Article D.312-59-2, consultable en annexe 2, p.157).

¹⁴ La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est compétente pour se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale, ainsi que pour désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent.

¹⁵ Rapport de l'Assemblée Nationale, *L'enseignement scolaire*, le 10 octobre 2012.

2.1. Le projet d'établissement

Le projet d'établissement garantit la cohérence, la continuité et la qualité des projets personnalisés d'accompagnement.

Selon l'article D. 312-59-4 du décret du 6 janvier 2005, le projet d'établissement définit les modalités de mise en œuvre des missions et des composantes thérapeutique, éducative, pédagogique et sociale, et il précise les conditions d'intervention des membres de l'équipe interdisciplinaire.

Le projet d'établissement détaille aussi les caractéristiques générales des prises en charge, des accompagnements et des prestations mis en œuvre par l'établissement qui constituent le cadre de référence des projets personnalisés d'accompagnement.

Il précise également le contenu de la collaboration de l'établissement avec d'autres partenaires afin de favoriser la qualité de la prise en charge de ces personnes en situation de handicap, ainsi que la préparation ou la poursuite de leur intégration en milieu de vie ordinaire.

Le projet d'établissement détermine la nature des dispositifs propres à garantir une bonne animation de l'équipe interdisciplinaire ainsi que la mise en œuvre de programmes de formation et d'actions de soutien des personnels, de même qu'il formalise les procédures relatives à l'amélioration de la qualité du fonctionnement de l'établissement et des prestations qui y sont délivrées.

2.2. Le projet personnalisé d'accompagnement (PPA)

Défini à l'article D. 312-59-5, le projet personnalisé d'accompagnement tient compte de la situation singulière des personnes mentionnées à l'article D. 312-59-1 et comporte une composante thérapeutique, éducative et pédagogique. Le PPA propose des modalités d'accompagnement diversifiées, modulables et évolutives et détermine les étapes de la prise en charge, la périodicité des bilans et les modalités du suivi mis en place pour garantir une intervention évolutive et adaptable.

Il est mis en œuvre à temps complet ou à temps partiel, en internat, en semi-internat, en externat, en centre d'accueil familial spécialisé, ou, le cas échéant, dans le cadre d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

2.3. Les personnels

Le directeur d'établissement :

Le directeur exerce la responsabilité générale du fonctionnement de l'établissement, notamment en matière administrative, financière et comptable. Il assure la coordination des interventions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques.

Il est responsable de la mise en œuvre du projet d'établissement et de son évolution, en liaison avec l'équipe interdisciplinaire et veille à l'évaluation régulière de la qualité des projets personnalisés d'accompagnement des enfants et des adolescents, ainsi qu'au respect d'une approche interdisciplinaire du travail en équipe.

Le directeur organise le développement des relations avec les institutions et intervenants extérieurs qui participent à l'accompagnement de la personne et il mobilise les moyens propres à assurer la formation continue et le soutien permanent des professionnels.

L'équipe interdisciplinaire :

L'équipe interdisciplinaire concourt à l'élaboration et à la réalisation des différentes dimensions du projet personnalisé d'accompagnement. Sa composition et son fonctionnement sont conformes au projet d'établissement et permettent sa mise en œuvre.

Elle comprend :

- Une équipe médicale, paramédicale et psychologique, avec un psychiatre, un pédiatre ou médecin généraliste, un psychologue clinicien et en fonction du projet d'établissement, un orthophoniste, un psychomotricien et des auxiliaires médicaux, qui assurent une fonction générale de surveillance de la santé physique et psychique des enfants, adolescents et jeunes adultes accueillis et veillent à la réalisation du projet d'établissement dans sa dimension thérapeutique.
- Une équipe éducative, avec des éducateurs spécialisés ou éducateurs de jeunes enfants et moniteurs-éducateurs, ainsi que des agents qui assurent une fonction de maître ou maîtresse de maison, lesquels veillent au développement de la personnalité et à la socialisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes, les suivent dans leur vie quotidienne et dans la réalisation de leur projet personnalisé d'accompagnement, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement.

➤ Une équipe pédagogique qui accompagne la personne dans ses apprentissages et dans la poursuite de sa formation par des actions pédagogiques adaptées. Le décret établit que les enseignants sont recrutés dans les catégories suivantes (Art. D. 312-59-11) :

« - *instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés, titulaires du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH), option D ;*

« - *enseignants du second degré dispensant un enseignement général ou une première formation professionnelle titulaires du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), option D. »*

(Même si dans les faits, force est de constater que les enseignants d'ITEP sont pour la plupart des agents contractuels précaires de l'Etat, recrutés sur licence et non formés, en CDD renouvelable et rémunérés au SMIC).

3. La circulaire interministérielle du 14 mai 2007 relative aux ITEP

La circulaire interministérielle 2007-194 du 14 mai 2007 « relative aux Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques » a pour objet de préciser et expliciter les termes des articles D. 312-59-1 à D. 372-59-18 du code de l'action sociale et des familles relatifs aux ITEP et d'inscrire leur action dans le cadre législatif et réglementaire de la loi du 11 février 2005 et de ses décrets d'application. Elle doit aider à l'évolution de ces établissements en définissant leur cadre spécifique de fonctionnement et en soulignant les modalités particulières de prise en charge du public concerné, public qui fait lui-même l'objet d'une définition renouvelée.

La nécessité de repenser les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts de rééducation (IR) a conduit à opérer une distinction (relayée par les ARS) entre les Instituts médico-éducatifs (IME), qui ont pour vocation de prendre en charge des jeunes souffrant de déficiences intellectuelles, et les ITEP qui prennent en charge des élèves aux capacités cognitives préservées, mais avec des troubles du comportement. Ainsi la réglementation a évolué afin de proposer aux jeunes concernés un accompagnement mieux adapté à leurs difficultés particulières. La circulaire recommande en effet d'éviter le regroupement, dans une même structure, de personnes présentant des handicaps de natures

diverses et requérant des modalités de prise en charge distinctes, qui s'avère souvent préjudiciable à l'ensemble des intéressés.

Il convient en effet de marquer la spécificité des ITEP par rapport aux autres structures médicosociales existantes, dans un environnement médico-social en mutation qui doit s'ouvrir sur le milieu ordinaire d'éducation sans perdre de ses compétences.

Il convient aussi de situer l'action des ITEP dans un « maillage » complexe d'organismes et de services appelés à accompagner, prendre en charge des enfants et adolescents qui signalent par leur comportement des difficultés qui peuvent être de nature et de causes diverses. Ces difficultés nécessitent en effet de prendre en compte l'ensemble des interactions avec l'environnement familial, scolaire et social, et requièrent des réponses au cas par cas, ponctuelles ou prolongées, pouvant mobiliser des dispositifs de champs variés : éducatif, pédagogique, sanitaire, médicosocial, voire un accompagnement social et/ou judiciaire.

3.1. Caractéristiques de l'ITEP

L'indication d'orientation d'ITEP peut être ainsi déclinée :

- *« ce sont les difficultés psychologiques des enfants, adolescents ou jeunes adultes, qui constituent le premier élément d'indication vers l'ITEP. Leur intensité et leur caractère durable en constituent un des éléments essentiels. Les manifestations perturbant la scolarisation et la socialisation, qu'elles s'expriment sur un mode d'extériorisation ou de retrait, ne sont pas d'ordre passager, circonstanciel ou réactionnel. Il s'agit de symptômes liés à des difficultés psychologiques importantes qui perdurent*
- *les enfants, adolescents ou jeunes adultes concernés sont par ailleurs engagés dans des processus complexes d'interactions entre leurs difficultés personnelles, leur comportement et leur environnement, et sont en situation ou risque de désinsertion familiale, scolaire ou sociale*
- *ce processus handicapant implique nécessairement la mise en œuvre de moyens éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques conjugués pour restaurer leurs compétences et potentialités, favoriser le développement de leur personnalité et rétablir leur lien avec l'environnement et leur participation sociale. Cette approche interdisciplinaire constitue une des spécificités des ITEP. »*

La circulaire relève que d'une façon générale, les ITEP ne sont pas adaptés à l'accueil d'enfants et adolescents autistes ou présentant des troubles psychotiques prédominants, ou des

déficiences intellectuelles importantes, qui requièrent d'autres modes d'éducation et de soins, et qui pourraient souffrir de la confrontation avec des jeunes accueillis en ITEP.

3.2. Le sens de l'intervention des ITEP

L'ITEP favorise le maintien dans des dispositifs ordinaires ou adaptés. Il promeut les pratiques permettant de construire ou développer, avec les dispositifs éducatifs, des projets prenant en compte d'une part les ressources et les difficultés de l'enfant, d'autre part les possibilités et les limites de l'environnement.

La mission centrale des ITEP est d'amener l'enfant ou le jeune concerné à un travail d'élaboration psychique, en accompagnant son développement singulier au moyen d'une intervention interdisciplinaire, qui prenne en compte la nature des troubles psychologiques et leur dynamique évolutive.

L'accompagnement vers l'autonomie, qui définit la perspective de travail, se démarque de la notion de rééducation préconisée dans la précédente réglementation relative aux instituts de rééducation (IR). Elle fait bien référence à une démarche personnalisée, dont la finalité vise un plus grand discernement par la personne de ce qu'elle met en jeu dans son rapport aux autres et à elle-même : il s'agit de susciter chez chaque jeune le désir d'en savoir un peu plus sur ce qui l'anime, l'intéresse, lui pose problème, interfère dans sa relation aux autres. Ce travail d'élaboration accompagné doit amener l'enfant ou le jeune à rechercher, expérimenter des façons singulières de s'accommoder de ses capacités et de ses difficultés. L'ITEP doit permettre à l'enfant ou au jeune d'expérimenter le quotidien et les relations humaines, dans une perspective de maintien ou de retour dans les dispositifs habituels d'éducation, de scolarisation, de formation professionnelle, de socialisation.

3.3. Dynamique de l'intervention en ITEP

Les trois dimensions contenues dans le nouvel intitulé des instituts, constituent les principes de base de l'intervention des ITEP : si la dimension thérapeutique au sens large est fondamentale pour mener à bien la démarche d'accompagnement de la personne visant à la structuration de sa personnalité, les dimensions éducatives et pédagogiques sont aussi indispensables pour mettre en œuvre une démarche soignante d'ensemble visant à amener les

personnes à prendre conscience de leurs ressources, de leurs difficultés et à se mobiliser pour aller vers plus d'autonomie.

En s'appuyant sur les orientations du projet d'établissement, ces trois dimensions doivent se conjuguer pour permettre la réalisation du projet personnalisé d'accompagnement (PPA) élaboré pour chaque enfant par l'équipe de l'ITEP. Ce projet personnalisé d'accompagnement répond notamment aux préconisations du projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré en amont par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

La dimension institutionnelle du soin

Les interventions du pôle thérapeutique ne sauraient être isolées de l'ensemble des autres aspects de la prise en charge et ne peuvent en aucune manière se réduire aux interventions isolées de psychiatres, de psychologues cliniciens, d'orthophonistes ou psychomotriciens.... En effet, si certains jeunes ont besoin de ces soutiens personnalisés, le cadre institutionnel lui-même doit revêtir une dimension soignante qui s'appuie sur des activités éducatives et pédagogiques de qualité.

La dimension éducative de l'intervention

Dans le cadre institutionnel qui situe les limites du possible et de l'interdit, l'intervention des éducateurs au quotidien va chercher à ouvrir à chaque enfant ou adolescent considéré dans sa singularité, un espace relationnel qui le sollicite. L'intervention éducative a pour objectif d'inviter chaque jeune à travailler sa subjectivité, ses représentations personnelles, son rapport au monde, aux autres, à lui même, sa manière d'aborder les savoirs, les connaissances, grâce à une mise en situation d'expériences nouvelles pour lui.

Confronté fermement mais avec bienveillance aux conséquences de ses actes y compris transgressifs, chaque enfant ou adolescent, par un travail d'élaboration des vécus émotionnels, peut apprendre à se constituer des références et des valeurs, penser sa manière d'être, son devenir. Les propositions éducatives recherchent à la fois l'instauration d'une dynamique collective et un travail « au cas par cas ». Le jeune peut puiser dans ce qui lui est donné à vivre, à ressentir, à négocier, à partager, à réparer, pour situer ses propres limites et celles de la société, pour structurer ainsi les éléments de sa maturation.

La dimension pédagogique

Conformément à l'esprit de la loi du 11 février 2005, l'ITEP favorise le maintien ou prépare le retour des jeunes qu'il reçoit dans les écoles ou les établissements scolaires. À cette fin, sous la responsabilité de son directeur et conformément aux objectifs fixés pour chaque enfant à partir du projet personnalisé de scolarisation (PPS), l'ITEP, et en particulier l'unité d'enseignement, contribue à assurer, avec l'ensemble des membres de l'équipe de suivi de la scolarisation, la continuité de son parcours scolaire, en permettant ses apprentissages et la poursuite de son parcours de formation.

Ainsi, l'équipe pédagogique de l'ITEP, constituée en unité d'enseignement en application de l'article D. 351-18 du code de l'éducation, met en œuvre les actions pédagogiques adaptées, en fonction des modalités de scolarisation et des objectifs prévus par le PPS de chaque enfant, lesquels peuvent être variés : scolarité en milieu ordinaire (à temps partiel, voire à temps plein) ou intra ITEP.

3.4. L'organisation et le fonctionnement des ITEP

Conformément à l'article D. 312-59-5-I du code de l'action sociale et des familles (CASF), chaque ITEP sur un territoire donné doit pouvoir proposer des modalités diversifiées de prise en charge des enfants, adolescents ou jeunes adultes se déclinant du service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) à l'internat de semaine : SESSAD, accueil de jour séquentiel, semi-internat (arrivée le matin et retour le soir) ; internat modulé (soirée et nuitée à l'institut de un à trois soirs par semaine) ; accueil familial spécialisé, internat (de semaine ou ponctuellement à temps complet). Les modalités d'accueil se déterminent au cas par cas, en fonction de la dynamique évolutive du jeune, du programme de scolarité dans l'ITEP ou à l'extérieur, ou des indications des suivis psychothérapeutiques externes (prise en charge conjointe avec un service de pédopsychiatrie par exemple).

3.5. Recherche d'interventions innovantes

Pour certains enfants ou adolescents extrêmement difficiles, susceptibles éventuellement de mettre en difficulté l'établissement, ou bien ne supportant plus la vie collective, la circulaire préconise de rechercher et d'expérimenter des solutions de prise en charge particulières et innovantes. L'élaboration et la mise en place de telles interventions impliquent

un travail en coopération, en lien étroit avec les différents partenaires. Les solutions innovantes peuvent aussi avoir un caractère temporaire.

La réussite des ITEP dans les prises en charge qui leur sont demandées nécessite non seulement le développement de possibilités très diversifiées, mais aussi beaucoup d'imagination et de créativité pour s'adapter aux besoins renouvelés de ces enfants et adolescents.

4. Rapport n°2012-100 de juillet 2012 de l'IGEN et de l'IGAENR concernant la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale

Ce rapport souligne que la loi du 11 février 2005 se situe dans la continuité de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 qui définissait un ensemble de droits de la personne handicapée dans un champ très large (éducation, formation, emploi, loisir, aide sociale, soins, etc.), visait à l'autonomie de celle-ci et privilégiait déjà le maintien dans « *un cadre ordinaire de travail et de vie* » .

La loi de 1975 introduisait la notion même d'intégration et garantissait « [...] *chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population [...]* » (Article 1 de la loi du 30 juin 1975).

Il faut également citer la loi du 2 janvier 2002 « rénovant l'action sociale et médico-sociale »¹⁶ où figurent des dispositions qui ne sont pas sans annoncer la loi de 2005 :

« *L'action sociale et médico-sociale tend à promouvoir, dans un cadre interministériel, l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets. Elle repose sur une évaluation continue des besoins et des attentes des membres de tous les groupes sociaux, en particulier des personnes handicapées, [...]* ». (Article 1).

« *L'action sociale et médico-sociale est conduite dans le respect de l'égalité de dignité de tous les êtres humains avec l'objectif de répondre de façon adaptée aux besoins de chacun d'entre eux [...]*. » (Article 2).

¹⁶ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002, publiée au Journal officiel du 3 janvier 2002

La loi de 2005 s'inscrit également dans un mouvement qui dépasse largement le cadre national, avec notamment la « Convention relative aux droits des personnes handicapées » adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies, le 13 décembre 2006, signée par 153 pays et ratifiée par 116 d'entre eux, dont la France.

Le rapport relève que la loi du 11 février 2005 ne se réfère ni au concept « d'inclusion », ni à celui, plus ancien, de « besoin éducatif particulier », et qu'elle maintient une catégorisation des élèves dits « handicapés ».

« La loi de 2005 s'inscrit pleinement dans une logique de personnalisation et de réponse à des besoins identifiés, mais en définit les moyens et procédures pour une catégorie distincte de l'élève de droit commun », ce qui constitue une approche très éloignée de celle des pays qui ont adopté une conception plus large et plus ouverte des besoins éducatifs particuliers (Espagne, Angleterre, Écosse, Norvège, Finlande, etc.), voire affichent le refus de toute catégorisation (Suède). Beaucoup partent de l'idée que l'enfant qui entre dans l'école ne doit pas porter une « étiquette » ; il est simplement un élève qui doit être accueilli dans sa singularité et bénéficier d'une éducation ajustée à ses besoins, que ceux-ci soient liés à sa situation sanitaire, affective, sociale ou linguistique, à des difficultés spécifiques d'ordre psychique ou physique, ou à toute autre particularité.

Selon ce rapport, si l'Education nationale s'est placée très rapidement en position d'exécuter les prescriptions des CDAPH et de favoriser le bon fonctionnement des MDPH, elle a tardé à en tirer toutes les conséquences pour son organisation pédagogique et l'adaptation des enseignements. Les textes produits quatre ou cinq après la loi ne font qu'actualiser les dispositifs existants sans remettre en cause la construction des scolarités, les curriculums, la conception des programmes ou les modalités communes d'évaluation. On confirme l'exception, le droit à la dérogation, mais on ne reconsidère pas l'organisation de l'école autour du handicap et du concept d' « inclusion ».

Toutefois, les inspecteurs ont été unanimes pour constater que l'école s'est néanmoins ouverte aux handicaps (cf. Annexe 3, p.158). Le droit s'est imposé et le principe de l'accueil est communément admis. Certains troubles du comportement, certaines inclusions des élèves de CLIS ou d'ULIS dans les classes ordinaires peuvent ici ou là soulever des difficultés, mais ce n'est pas l'entrée dans l'école qui est refusée. Les moyens et les dispositifs peuvent faire l'objet de débats ou de contestations, mais les principes ne sont pas discutés.

Pour conclure

« Ni maîtres ni esclaves. Ni centre ni périphérie. Chacun est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Personne n'a l'apanage de prêter, de donner ou de refuser ce qui appartient à tous. Une société inclusive, c'est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions. » (Charles Gardou¹⁷)

En conclusion, il semble nécessaire de s'interroger sur l'utilisation même de l'expression « *personne handicapée* » figurant dans la loi 2005, termes lourds à porter pour un enfant ou un adolescent fragile, et qui de surcroît recouvrent des réalités d'une extrême diversité.

Quoi de commun en effet sur le plan scolaire, entre un trouble grave des fonctions cognitives, une dyslexie reconnue tardivement et la situation d'un jeune paraplégique ?

Peut-on installer les mêmes concepts, les mêmes dispositifs, les mêmes organisations pour répondre à des besoins aussi divers ?

À l'inverse, l'élève reconnu « handicapé » reste encore trop souvent considéré comme une exception justifiant une dérogation dans une école qui ne serait pas faite pour lui.

Le moment est peut-être venu de faire de l'approche personnalisée des « situations de handicap » un levier de transformation du système scolaire et de l'étendre à tous les élèves qui ont besoin d'un parcours « différent », à ceux qui vivent dans la précarité, à ceux qui arrivent en France sans avoir jamais été scolarisés, à ceux qui échouent dans les apprentissages fondamentaux. Sans doute faut-il avancer plus résolument vers une école où la personnalisation des parcours constitue un principe d'organisation, c'est-à-dire vers une école pleinement inclusive. Aussi, pour Charles Gardou (2012), inclure :

« C'est redéfinir et redonner naissance à la vie sociale dans la maison commune en admettant [...] que chacun est légataire de ce que la société a de plus précieux, que l'humanité est une infinité de configurations de vie et une mosaïque d'étrangetés, que la fragilité et la modestie ne sont pas synonymes de petitesse, [...]. Il ne faut jamais se guérir du mal des autres. »¹⁸ (Gardou, 2012).

¹⁷ Charles Gardou est professeur à l'Université Lumière Lyon 2 et dispense aussi des enseignements à l'Institut de Sciences Politiques de Paris. Il consacre ses travaux anthropologiques à la diversité et aux fragilités humaines. Il a créé et dirige la Collection *Connaissances de la diversité* aux éditions Erès.

¹⁸ Gardou C., *La société inclusive. Parlons-en !* (Erès, 2012, p.142)

II. ANALYSE: Les élèves d'ITEP en situation de difficultés scolaires

1. L'échec scolaire

« Dès mon plus jeune âge, j'ai dû interrompre mes études pour aller à l'école ».

Georges Bernard Shaw (1856-1950)

Dans son « Rapport annuel 2012 », le Haut conseil à l'éducation (HCE) constate la croissance de l'échec scolaire. En effet, un élève sur six sort sans diplôme du système éducatif chaque année et la proportion d'élèves ayant des acquis insuffisants (15 %) ou fragiles (25 %), tant en fin d'école primaire qu'en fin de collège, est préoccupante.

Si pour Sylvie Canat (2007), « *Un échec scolaire reflète une discontinuité et une distorsion entre les attentes du milieu scolaire et la production d'un élève pour satisfaire et légitimer celles-là* »¹⁹, la question de l'échec scolaire est avant tout une question d'éthique, qui doit, au-delà de la « personne » en échec, prendre en compte le « sujet » en souffrance.

L'expression courante « élève en échec scolaire » étant tout aussi stigmatisante que peut l'être l'expression « personne handicapée » (cf. Loi 2005, voir plus haut), nous devrions d'ailleurs plutôt parler d'élèves « en situation de difficultés scolaires », au même titre que de personnes « en situation de handicap ». Car l'élève ne peut se retrouver en situation de difficultés scolaires qu'à partir du moment où on l'aura conduit bien malgré lui, en le soustrayant aux soins maternels qui soutiennent son Moi encore immature (cf. le *holding* de Winnicott), vers cette institution qu'on appelle « l'Ecole obligatoire ».

Et voilà, alors qu'il n'avait rien demandé, que tel élève est considéré comme « inadapté », « handicapé », « en échec », par une institution dont il n'a par ailleurs sans doute jamais voulu. C'est donc l'Ecole qui est à l'origine, non pas des troubles de l'apprentissage, mais de la situation d'échec scolaire, aussi la tâche première de notre système éducatif devrait-elle être de remédier à cette situation désastreuse qui va à l'encontre des déclarations prônant la réussite de tous, l'inclusion pour tous et « l'égalité des chances »²⁰.

¹⁹ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ social éditions, 2007, p.17).

²⁰ « [...] l'égalité des chances est une conception étrange. Elle est l'héritière d'un certain nombre de compromis historiques : il fallait affirmer la méritocratie républicaine, mais sans compromettre la position dominante des héritiers. Rien de mieux, pour cela, que d'afficher le droit pour chacun d'arriver au but sans regarder de près l'équipement dont il dispose... » (in Meirieu P. et Frackowiak P., *L'école peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, Ed. de l'Aube, 2008, p.75).

Selon Sylvie Canat (2007), « *L'égalité des chances, c'est d'avoir toutes les chances de vivre son inégalité... sans pour autant en faire une situation de HANDICAP* »²¹.

Aussi, pour Boimare (2008), l'échec scolaire devrait-il être considéré comme un dérèglement du fonctionnement intellectuel provoqué par la contrainte des apprentissages, plutôt que comme un manque de compétences.

Pourtant, les élèves orientés en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique arrivent pour la plupart marqués du sceau de l'échec scolaire.

Quoiqu'ils disposent généralement de potentialités intellectuelles et cognitives préservées, ils peuvent très bien être incapables de comprendre le sens d'un texte, de s'exprimer en articulant correctement deux arguments ou simplement de défendre un point de vue. La situation paradoxale de ces élèves « intelligents », mais en difficultés scolaires, peut engendrer chez eux un fort sentiment d'injustice et de révolte face à une institution dont ils estiment qu'elle a une dette à leur égard. « *Quand ils comprennent que l'école ne leur propose aucun espoir, cette idée qu'ils sont des laissés-pour-compte, voire des sacrifiés, à toutes les raisons de flamber* »²² (Boimare, 2008), d'autant que ce décalage avec leur Idéal du Moi engendre déception, revendication et perte de l'estime de soi.

Aussi, face aux apprentissages, ils mettent en œuvre des techniques d'évitement, des stratégies anti-apprentissage (dormir, bouger et faire du bruit, refuser la règle, etc.), parfois très élaborées, mais aussi parfois très violentes, attitudes que la terminologie psychiatrique identifie comme « Troubles de la Conduite et du Comportement » (TCC).

2. Les Troubles de la Conduite et du Comportement²³

Les comportements d'opposition et d'agressivité s'expriment normalement au cours de la première enfance (jusqu'à 4 ans environ) chez la plupart des individus, puis se normalisent.

Les TCC se caractérisent par des comportements (persistant au-delà de la petite enfance) qui transgressent les règles sociales établies (ce qui peut être parfois salutaire), mais se traduisent souvent, chez les élèves d'ITEP, par l'opposition, la provocation et les colères répétées, l'agressivité, les insultes et les dégradations matérielles, mais aussi le repli sur soi, l'errance et la fugue ou encore la fraude et le vol, autant de troubles qui témoignent d'une réelle souffrance psychique.

²¹ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ social éditions, 2007, p.122).

²² Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.29)

²³ Cf. Annexe 4, p.159, pour les classifications CFTMEA R-2012 et CIM-10

On comprend dès lors que les TCC se situent à l'intersection des domaines de la psychiatrie, du social et de la justice. Quoique la limite entre pathologie, délinquance et déviance ne soit pas toujours très nette, il est important de prendre conscience que des liens étroits existent entre le concept de « troubles du comportement » (lié à une approche clinique), celui de « délinquance » (lié au domaine de la légalité et du droit) et celui de « déviance » (lié aux champs du social et de la morale).

Des élèves troublés

D'après le DSM-IV²⁴ (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), les symptômes du trouble des conduites se classent en quatre catégories :

- « *Conduites agressives dans lesquelles des personnes ou des animaux sont blessés ou menacés dans leur intégrité physique* »
- « *Conduites où des biens matériels sont endommagés ou détruits, sans agression physique* »
- « *Fraudes ou vols* »
- « *Violations graves des règles établies* »

Cette classification demeure d'une relative utilité et semble très réductrice, d'autant que le jugement porté sur des actes transgressant les normes sociales, et surtout morales, est toujours empreint de subjectivité et dépend du seuil de tolérance de chacun. Par exemple :

- L'opposition n'est pas un trouble dès lors qu'elle est au service du conflit sociocognitif.
- Le mensonge n'est pas répréhensible en temps de guerre face à l'ennemi.
- Les conduites agressives sont encouragées sur les rings de boxe comme sur les champs de bataille.
- Voler une pomme quand on meurt de faim est un moindre mal.
- Quant aux destructions de biens matériels, l'anarchiste Emile Pouget²⁵(1905) préconisait le « sabotage » des biens et moyens de production dans les usines, pour frapper les patrons au « portefeuille ».

Mais pour en revenir à des considérations d'ordre plus psychopathologique, on constate que d'autres pathologies sont fréquemment associées aux TCC (on parle de « troubles associés »), comme le trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), ou encore le trouble oppositionnel avec provocation (TOP).

²⁴ DSM-IV-TR, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^{ème} édition (traduction de Guelfi J.D et Crocq M.A, Masson, 2005)

²⁵ Emile Pouget, *Le sabotage*, (Librairie des sciences politiques et sociales, Paris, 1905).

D'autres troubles mentaux peuvent également se trouver associés aux TCC, tels que les troubles dépressifs qui peuvent augmenter le risque de passages à l'acte suicidaires.

Et puis on a tendance à oublier certains de ces élèves souffrant de troubles de la conduite (justement parce qu'ils s'efforcent de se faire oublier et qu'ils sont moins « dérangeants » au quotidien) qui s'enferment dans un mutisme persistant, expression d'une véritable souffrance psychique qu'il convient également de prendre en considération.

Une étude de l'Inserm²⁶(2005) établit que les facteurs de risque des TCC, TOP et TDAH sont en partie des facteurs génétiques : « *L'héritabilité pour le trouble des conduites et le TOP est de l'ordre de 50 %, contre 75% pour le TDAH* ».

Concernant les facteurs environnementaux, l'étude relève qu'une « *incompatibilité trop importante entre le tempérament de l'enfant (impulsivité, faibles capacités d'inhibition) et les exigences de son entourage se manifestant par un style éducatif inadapté (permissif, coercitif...)* pourrait contribuer au développement d'un trouble des conduites », mais également que « *Les enfants entretiennent entre eux un renforcement de leurs comportements antisociaux* ». Voilà qui interroge la pertinence de regrouper ces élèves souffrant de TCC en un même lieu tel que l'ITEP, où l'effet miroir joue pleinement, alors qu'il faudrait peut-être au contraire limiter les contacts de ces élèves avec des pairs dits « antisociaux » et les familiariser avec d'autres formes d'« être au monde » que la leur, par exemple en milieu « ordinaire », mais à condition de se donner les moyens d'un accompagnement adapté à leur singularité.

Le docteur en psychologie clinique, Jean-Paul Artis²⁷ (2007), distingue quatre processus psychologiques et cognitifs qui ne sont pas élaborés et utilisés efficacement par ces sujets troublés :

- La maîtrise du corps pour mentaliser : « *toute situation d'apprentissage exige une inhibition motrice, temporaire et suffisante, pour accéder à la mentalisation* ».
- Le passage de la symbolisation pulsionnelle à la symbolisation cognitive : « *La symbolisation pulsionnelle est directement reliée aux représentations psychiques des thématiques humaines inconscientes, la vie, la mort, la sexualité, la haine ; la réactivation de ces représentations suscite chez le sujet des états d'excitation, ou*

²⁶ Inserm, *Troubles des conduites, chez l'enfant et l'adolescent*, (Editions Inserm, 2005).

²⁷ Artis J-P., in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°40, 2007.

d'angoisse et de sidération qui bloquent la symbolisation cognitive comme étayage des processus de pensée ».

- Le manque de stratégies cognitives pour apprendre : *« Les publics d'Itep ne sont pas enclins à faire ce travail d'élaboration parce qu'ils sont impatients de répondre, croyant savoir avant d'apprendre [...] ».*
- Des relations conflictuelles avec leur entourage : *« Les relations avec les enseignants, comme figures tutélaires d'autorité, sont aussi conflictualisées, à la fois par des demandes d'être accepté, reconnu et respecté, et le refus virulent de tout sentiment de dépendance envers tout adulte ».*

Des élèves troublants...

Ces élèves, dont la contenance interne demeure fragile, attaquent le cadre extérieur pour mieux le faire exister et compenser ainsi leur contenance personnelle défaillante.

Philippe Jeammet²⁸ (2004) évoque la notion de « dépendance pathologique à l'environnement », selon laquelle *« Le sujet potentiellement dépendant ressent son besoin des autres comme une dépendance intolérable. [...] Le besoin de l'autre devient un envahissement par celui-ci transformé en une force aspirante »*, et Boimare (2008) ajoute que *« La seule solution pour garder leur équilibre psychique est de reporter sur l'autre la responsabilité de ce qui leur arrive de mauvais ou de décevant »*²⁹.

L'adulte, et en particulier l'enseignant chargé de l'accompagnement de ces jeunes en souffrance, se trouve ainsi au cœur d'une relation parfois difficile à gérer et peut se sentir en difficulté. Selon Sylvie Canat (2007), *« Les enfants ayant des troubles du comportement et du caractère demandent une attention particulière car ce type de présence au monde et à l'autre déstabilise encore plus les professionnels que tout autre type de handicap »*³⁰.

Il est alors nécessaire de ne pas s'enfermer dans une relation duelle chargée d'affectivité. En effet, les troubles du comportement de ces jeunes réactivent la violence refoulée de chacun d'entre nous, ce qui peut nous surprendre et générer de la culpabilité. Boimare (2008) précise que *« c'est avant tout la capacité relationnelle et la disponibilité psychique du professeur qui vont être sollicitées dans ces moments particulièrement rudes pour lui »*³¹.

²⁸ Jeammet P., « La dépendance pathologique à l'environnement : une approche psychopathologique des troubles du comportement des adolescents », *La nouvelle revue de l'AIS*, Editions du Cnefei, n°26, 2^{ème} trimestre 2004.

²⁹ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.29)

³⁰ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ social éditions, 2007, p.11).

³¹ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.144)

Aussi, il semble important de ne pas rester seul face à ses difficultés, en « se livrant » par exemple à ses collègues ou dans un espace-temps institutionnel d'échanges et de réflexion tel que le cadre d'analyse des pratiques (comme les groupes Balint), d'autant qu'ainsi que le rappelle Boimare (2008), « *Jamais une formation, aussi brillante soit-elle, ne remplacera les bienfaits de la coréflexion entre professeurs pour améliorer l'efficacité de leurs actions* »³².

3. La peur d'apprendre

Pour Boimare (2008), les situations d'apprentissage auxquelles sont confrontés ces sujets en souffrance réveillent chez eux des angoisses archaïques (peurs infantiles, préoccupations identitaires), « *saillances subjectives qui écorchent l'horizon des savoirs* »³³ (Canat, 2003) et qui entraînent une véritable peur d'apprendre qu'ils s'efforcent de fuir en mettant en œuvre des stratégies figeant les processus de la pensée : « [...] *la difficulté d'apprentissage répond à une autre logique [...] : celle de la peur d'apprendre et de sa conséquence majeure, l'empêchement de penser [...]* »³⁴ (Boimare, 2008).

Tout apprentissage confronte le « *sujet apprenant* »³⁵ (Carl Rogers, 1969) au manque, au doute, dans un « *temps de suspension* »³⁶ (Boimare, 2008) qui réactive chez ces enfants singuliers des inquiétudes et des angoisses excessives (idées d'abandon, d'insuffisance ou de persécution) qui s'expriment sous la forme de troubles divers (agitation, opposition, endormissement, etc.). Pour Boimare, « *Ce parasitage, en gênant et en freinant le fonctionnement intellectuel, va être à la base de l'empêchement de penser* »³⁷ de ces élèves qui refusent la confrontation au doute et au manque, alors que le manque devrait être « *ce motif nécessaire qui porte tout sujet vers l'envie d'apprendre et la découverte du monde [...]* »³⁸ (Canat, 2007).

Boimare (2008) relève deux points faibles qui affectent l'organisation psychique de ces enfants : d'une part leur difficulté à produire de l'image (défaillance du système représentatif) et d'autre part leur difficulté à affronter la contrainte (frustration).

³² Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.137)

³³ Canat S., *Être et/ou connaître : pour une compréhension d'un rapport limite à la connaissance* (Thèse doctorale, 2003).

³⁴ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p. XI)

³⁵ Rogers C., *Liberté pour apprendre* [1^{ère} Ed. 1969] (DUNOD, Paris, 1996)

³⁶ « *J'appelle « temps de suspension » ce moment crucial réservé au doute avant que la réponse ne soit trouvée* », in Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.12)

³⁷ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.5)

³⁸ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ social éditions, 2007, p.72).

La faiblesse de leur monde interne (« capacité imageante » et « capacité psychique ») est selon Boimare à la base de l'empêchement de penser (cf. Annexe 5, p.160) et serait imputable au manque de sollicitations et de stimulations dans la prime enfance par leur entourage : « [...] *cette non-initiation à la parole et à l'échange, nous prouve à quel point la pensée a besoin du langage pour se structurer* » (Boimare, 2008).

Les préoccupations primaires et personnelles de ces jeunes accaparent leurs fonctions cognitives, freinent l'accès au symbolique et les mouvements de décentration, empêchent la sublimation de la curiosité et prolongent leur égocentrisme : « *Si tu connais un peu l'arithmétique sociale, tu te dis que trente gosses dans un dortoir, ça fait dix fois trois copains, ou trois fois dix copains, ou quinze fois deux copains. Hélas, ici trente est trente. Trente maigres solitudes complices et jalouses* »³⁹ (Fernand Deligny, 1945).

Aussi, leur désir de savoir soumis aux préoccupations personnelles est-il essentiellement corrélé au sadisme, au voyeurisme et à la mégalomanie, porté par « *Les fantasmes les plus crus, de dévoration, d'attaque sexuelle, d'écartèlement [...]* » (Boimare, 2008, p.144).

Pour Sylvie Canat (2007), « *Ces échecs scolaires ne recouvrent pas seulement des manifestations d'échec du contrat pédagogique ou social, ils révèlent, à un niveau plus latent, un échec du « contrat psychique originaire », dont on sait que ce n'est pas un apprentissage forcé qui viendra recouvrir ce type de faille* »⁴⁰, pas plus que des mesures coercitives d'aucune sorte, car « [...] *la sanction, la punition, la correction ne portent que très peu ses fruits d'un point de vue rééducatif et pédagogique* »⁴¹ (Canat, 2007), rejoignant en ce sens Fernand Deligny (1945) pour qui « [...] *l'éducation commencera le jour où l'atmosphère sera complètement débarrassée du moindre miasme de « sanction »*⁴² », ou encore Florian Houssier (2004) qui relève, à propos des travaux d'August Aichhorn, que « [...] *l'adolescent délinquant n'est pas un être dont il faut corriger l'inadaptation par la force, comme on redresse une fleur avec un tuteur. La méthode répressive est vouée à l'échec, car elle ne traite pas la question fondamentale à l'origine du comportement délictueux, à savoir les motifs inconscients auxquels l'adolescent lui-même n'a pas accès* »⁴³.

³⁹ Deligny F., *Graine de crapule*, [1^{ère} Ed. 1945], (DUNOD, 1998)

⁴⁰ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ social éditions, 2007, p.121).

⁴¹ Ibid. p.12

⁴² Deligny F., *Graine de crapule*, [1^{ère} Ed. 1945], (DUNOD, 1998)

⁴³ Houssier F., « Un pionnier dans l'histoire de la psychanalyse : August Aichhorn et le traitement de la délinquance dans la première moitié du XX^{ème} siècle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne], Numéro 6 | 2004, mis en ligne le 31 mai 2007, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://rhei.revues.org/709>

Culture et langage sont donc pour Boimare (2008) les deux outils essentiels susceptibles de relancer leur machine à penser (la culture par l'approche des grandes questions fondamentales qu'elle permet et le langage, de par son rôle de structuration de la pensée) et s'inscrivent dans les quatre principes fondamentaux de la pédagogie, qui sont selon Boimare : « *intéresser, nourrir, faire parler et relier les savoirs aux questions humaines fondamentales* »⁴⁴, lesquelles se rangent du côté des origines, de la sexualité, de la Loi, du désir, de la mort, et, quoique tournées vers le personnel, s'ouvrent sur l'universel. Pour René Diatkine, « [...] *il n'y a pas d'histoire écrite, pas de conte qui ne traitent des choses angoissantes, c'est-à-dire de la vie, de la mort et des rapports entre les générations.* »⁴⁵ (Diatkine, 2006). C'est pourquoi l'échec de l'apprentissage de la langue écrite ne peut être isolé du problème de l'échec scolaire.

4. Approche psychanalytique du trouble

Nous aborderons plus loin les concepts de liberté et d'émancipation du point de vue de la psychanalyse, mais livrons-nous auparavant à une tentative d'approche psychanalytique et sociopsychanalytique des troubles et comportements asociaux que ces élèves « carencés » laissent apparaître sur la scène scolaire.

Le jeune « carencé » est pour Aichhorn un « [...] *individu qui, par suite de troubles du développement d'une partie de son Moi, est dirigé par un principe de plaisir prédominant d'une façon toute-puissante.* »⁴⁶ (Aichhorn, 1925). Michel Lemay (1993) précise que chez le sujet « carencé » ou « abandonnique » :

« *La carence est un processus morbide qui risque d'apparaître lorsqu'un enfant de moins de trois ans a subi la rupture de ses premiers investissements avec les personnes significatives de son entourage sans que cette rupture ait pu être réparée. Cette discontinuité entraîne non seulement la blessure narcissique que l'on peut retrouver à toute période de l'enfance et qui se traduira par une dépression plus ou moins marquée mais, du fait de la structuration encore incomplète du Moi, elle provoque de graves perturbations dans la construction même de l'identité.* »⁴⁷ (Lemay, 1993).

Le sujet se trouve ainsi altéré dans ce que Lemay appelle « *la colonne vertébrale psychique de la personnalité* » faute de désirs projetés sur lui.

⁴⁴ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.77)

⁴⁵ Diatkine R., *Langages et activités psychiques de l'enfant* (Editions du Papyrus, 2006, p.21)

⁴⁶ Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} Ed.1925] (Editions Champ social, 2005, p.174)

⁴⁷ Lemay M., *J'ai mal à ma mère* (Editions Fleurus, Paris, 1993, p.15-16)

4.1. Le sentiment de culpabilité à l'origine du trouble

Freud écrit au sujet du sentiment de culpabilité que « [...] chez un grand nombre de criminels, jeunes notamment, on peut mettre en évidence un puissant sentiment de culpabilité qui existait avant l'acte, et constitue non pas sa conséquence, mais son motif, comme si la possibilité de rattacher le sentiment de culpabilité inconscient à quelque chose de réel et d'actuel était éprouvé comme un soulagement. »⁴⁸ (Freud, nd.). Aichhorn relève également que le sentiment de culpabilité est à l'origine de nombreux comportements déviants et que d'ailleurs « Nous tombons habituellement dans le panneau des enfants en usant de punition. [...] Il satisfait sur l'instant son besoin de punition [...] et l'enfant se voit incité à persister dans son insubordination et dans son opposition à la discipline. »⁴⁹. (Aichhorn, 1925).

La punition apparaît alors comme le renforcement du symptôme qu'elle est censée éradiquer. Florian Houssier (2004) précise par ailleurs que:

« Si le jeune ne peut utiliser que l'environnement pour exprimer ses conflits intrapsychiques, il est nécessaire que l'adulte reçoive la transgression non pas comme une attaque de ce qu'il représente, mais du parent intériorisé auquel le jeune s'oppose à travers ses actes délictueux. La réponse répressive ne peut par conséquent que renforcer l'idée selon laquelle le sujet a de bonnes raisons d'éprouver de la culpabilité, ce qui relance sa conflictualité interne. »⁵⁰ (Houssier, 2004).

Mais d'où vient ce sentiment de culpabilité inconscient à l'origine du trouble et des comportements asociaux, déviants ou délictueux ? Et pourquoi fuir les apprentissages et la pensée rationnelle qui sont, avec la volonté consciente, la condition de l'émancipation ?

4.2. Origine du sentiment de culpabilité

Nous émettons l'hypothèse, en nous appuyant sur les travaux de Gérard Mendel (1968) et de la *Sociopsychanalyse institutionnelle*, selon laquelle on peut observer chez l'individu la même évolution qui se produit dans l'espèce (l'ontogénèse répondant à la phylogénèse) et dont l'objet d'étude est « [...] cette âme collective, soumise à la double pression aliénante de l'Inconscient et de l'environnement [...] »⁵¹ (Mendel, 1968), que la menace des imagos

⁴⁸ In Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} Ed.1925] (Editions Champ social, 2005, p.201)

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Florian Houssier, « Un pionnier dans l'histoire de la psychanalyse : August Aichhorn et le traitement de la délinquance dans la première moitié du XX^{ème} siècle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* (2004)

⁵¹ Mendel G., *La révolte contre le Père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.388)

maternelles archaïques (la Mère « mauvaise ») pourrait être trop prégnante dans le psychisme de ces élèves « carencés », ce qui provoquerait des angoisses originaires face au travail de réflexion et de rationalisation qu'exigent les apprentissages scolaires.

En effet, le travail de réflexion pourrait être inconsciemment perçu comme une agression contre la Mère « bonne » (Mère-Nature protectrice et nourricière), la rationalité (convoquant les imagos paternelles) étant au niveau de l'espèce humaine la condition des progrès scientifiques qui ont contribué à une plus grande maîtrise des forces naturelles (associées aux imagos maternelles), ainsi qu'aux progrès technologiques. Il s'agit là bien évidemment d'une « illusion ». La femme ne saurait être la représentante de la Nature, pas plus que l'homme celui de la Culture : « *C'est une illusion de penser qu'un des deux sexes, dans l'espèce humaine, appartiendrait davantage à l'ordre de la nature et l'autre à l'ordre de la culture. C'est pourtant cette illusion, aux profondes racines inconscientes, qui est à l'origine d'un grand nombre de phénomènes socio-culturels* »⁵² (Mendel, 1968).

C'est pourquoi toute tâche de rationalisation et d'apprentissage pourrait être inconsciemment associée au « péché originel » (avoir mangé le fruit du savoir), à une agression, un coût symbolique et sadique avec la Mère, engendrant un sentiment de culpabilité et donc peur et angoisse : peur de perdre l'Objet d'amour et peur du talion par la Mère « vengeresse » (d'où culpabilité envers la Mère et peur des femmes en général). Comment expliquer que ces jeunes de 15 ou 16 ans, scolarisés, ne sachent pas lire en dépit des efforts de leurs enseignants, si ce n'est que l'acte de lecture-écriture équivaut dans leur Inconscient à « *prendre la science à l'intérieur du corps de la mère, la dépouiller* »⁵³ (Imbert, 2005).

Voici à ce propos quelques insultes circulant en ITEP à propos des « Mères », insultes dont la récurrence est telle, qu'elles méritent que nous nous y attardions un instant (au risque de choquer les âmes sensibles), dans la mesure où elles constituent pour certains élèves l'essentiel des échanges avec leurs pairs et semblent dire « J'ai mal à ma mère » (Lemay, 1993) :

« *Ta mère la pute !* » ; « *Ta mère la grosse chienne !* » ; « *Ta mère à quatre pattes !* » ; « *Vas niquer ta mère !* » ; « *Enculé(e) de ta mère !* » etc., et ce ne sont encore que quelques exemples choisis parmi les plus « présentables » dans un mémoire universitaire.

Mais pourquoi le thème de l'agression de et par l'Imago maternelle prend-il une telle ampleur auprès de ces élèves au point de s'exprimer ainsi de façon collective ?

⁵² Mendel G., *La révolte contre le Père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.273)

⁵³ Imbert F., *L'inconscient dans la classe* (ESF Editeur, 2005, p.59)

Il semble que le langage parle ici le sujet (et à travers lui l'Inconscient collectif) plus que le sujet ne parle le langage à proprement parler, ce qu'écrit bien plus clairement Michel Foucault (1966) dans *Les Mots et les Choses* : « *Exprimant leurs pensées dans des mots dont ils ne sont pas maîtres, les logeant dans des formes verbales dont les dimensions historiques leur échappent, les hommes qui croient que leur propos leur obéit, ne savent pas qu'ils se soumettent à ses exigences* »⁵⁴.

Lacan affirme par ailleurs que « [...] *le sujet émet une parole qui est comme telle, parole de vérité, une parole qu'il ne sait même pas qu'il émet comme signifiante. C'est qu'il en dit toujours plus qu'il ne veut en dire, toujours plus qu'il ne sait en dire* »⁵⁵ (Lacan, 1953-54).

Autrement dit, pour Mendel (1968), « [...] *le poids, la pression des Choses internes et externes, sur les Mots, les déformations que ces Choses impriment aux Mots, voilà sur quoi travaille le psychanalyste* »⁵⁶.

Pour Lemay (1993), si le jeune « abandonnique » déclenche cette hostilité contre la Mère originelle, c'est parce que cette dernière est pour lui « [...] *responsable d'une injustice inadmissible, elle provoque un état de souffrance impossible à pardonner, elle est une marâtre, elle est une putain qui a joui de son corps tout en refusant les conséquences de son acte amoureux.* »⁵⁷

Aussi, si Freud fait jouer un rôle prépondérant aux imagos paternelles au moment de l'Œdipe (avec dans l'ordre : meurtre fantasmatique du Père, culpabilité inconsciente, peur de la castration, identification au Père, intériorisation des imagos paternelles en Surmoi et Idéal du Moi, et enfin, résolution du conflit œdipien), ce pourrait être au détriment du rôle primordial des imagos maternelles (« mauvaises » plus particulièrement) dans la construction de la psyché, « camouflées » (ou « refoulées ») en quelque sorte dans la conception freudienne. Mendel (1968) émet l'hypothèse selon laquelle une double culpabilité (envers le Père et envers la Mère) pourrait être projetée sur le Pouvoir social (et sur l'ensemble des institutions socioculturelles) appréhendé dès lors par l'Inconscient comme les deux Imagos parentales confondues : le Père-Castrateur et la Mère-Vengeresse (« figure mixte », « chimère monstrueuse », « Faux-Père »), dans une relation duelle au monde et non plus triangulaire : « *Le Pouvoir social n'apparaît plus comme un médiateur, un libérateur, mais comme une force toute-puissante et annihilante* » ; « [...] *ce sont les « parents réunis » pour tenir l'individu en état d'enfance, de sujétion infantile* » (Mendel, 1968).

⁵⁴ Foucault M., *Les Mots et les Choses* (Gallimard, 1966)

⁵⁵ Lacan J., *Les écrits techniques* (1953-1954)

⁵⁶ Mendel G., *La révolte contre le Père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.301)

⁵⁷ Lemay M., *J'ai mal à ma mère* (Editions Fleurus, Paris, 1993, p.56)

Cette persécution d'un Pouvoir social « materno-paternel » pourrait constituer le retour du désir refoulé d'une protection par le Père, en même temps que l'expression du sentiment de culpabilité.

Ces sujets *carencés* n'ont peut-être pas réussi l'identification au Père fantasmé, celui qui n'a pas peur de la Mère, qui est libre (identification nécessaire à l'établissement d'un Idéal du Moi mature), à cause de la prégnance des imagos maternelles « maléfiques », envahissantes et d'autant plus angoissantes qu'elles sont associées au Pouvoir social, lui-même infantilisant puisqu'il empêche le dépassement de la position œdipienne (et engendre l'agressivité).

Ainsi que le souligne Mendel (1968), « [...] cette conduite « diabolique » qui consiste à attaquer partout le [faux] Père, c'est-à-dire à ne pouvoir se passer de sa présence, prouverait l'absolue nécessité pour l'homme de l'identification au père s'il veut conquérir sa liberté »⁵⁸.

L'Idéal du Moi, issu des identifications parentales, pourrait donc être chez le sujet carencé, soit refoulé, soit peu ou pas développé, mais aussi, ainsi que le relève Aichhorn, « Il suffit à un enfant de grandir dans un environnement caractérisé lui-même par des comportements asociaux [...] pour que son Idéal du Moi le pousse vers une conduite contraire à la société [...] »⁵⁹ (Aichhorn, 1925).

Quoiqu'il en soit, dans la plupart des cas, ces individus « carencés » ou « abandonniques », qualifiés également d'« inadaptés » ou d'« handicapés », n'ont en fait simplement « [...] jamais accédé à la satisfaction de leur besoin infantile de tendresse »⁶⁰ (Aichhorn, 1925), ce qui provoque chez eux un grave sentiment de « perte », une « béance » impossible à combler, un manque fondamental à l'origine d'une profonde blessure narcissique, mais aussi d'une « brisure » dans la relation objectale. Pour Lemay (1993) « Tout se passe comme s'il existait au fond de l'abandonnique une présence mauvaise qui lui donnait, dès les premiers mois de sa vie, l'impression désespérante d'être irrémédiablement « maudit » »⁶¹ et coupable.

⁵⁸ Mendel G., *La révolte contre le Père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.379)

⁵⁹ Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} Ed.1925] (Editions Champ social, 2005, p.195)

⁶⁰ Ibid. p.135

⁶¹ Lemay M., *J'ai mal à ma mère* (Editions Fleurus, Paris, 1993, p.47)

PARTIE II : PROBLEMATIQUE et HYPOTHESE

de recherche

I. Positionnement éthique et épistémologique

« Sans doute je suis professeur, mais mon père est ouvrier et je me considérerais comme un ingrat si je n'étais pas révolutionnaire. » (Albert Thierry, 1909)

Cette étude n'étant rien d'autre que l'expression d'une subjectivité désirante (la mienne), le « je » remplacera ici le conventionnel « nous de modestie ».

Enseignant en ITEP depuis quatre ans, je suis, comme tant d'autres, contractuel de l'Education nationale. Comme écrivait Emile Pouget (1894) :

« Dans les temps, j'ai roulé ma bosse dans tous les patelins; j'ai fait un tour de France épatant, nom de dieu ! Pas besoin de dire que j'ai mis la patte à trente-six métiers. Naturellement, j'ai pas dégotté de picailons; c'est pas en turbinant qu'on les gagne. Il n'y a qu'un moyen pour faire rappliquer les monacos dans sa profonde : faire trimer les autres à son profit. Ce fourbi-là m'a toujours dégoûté, aussi j'ai pas percé. »⁶² (Pouget, 1894).

L'engagement idéologique empreint de militantisme, qui n'aura sans doute pas échappé au lecteur, n'est certes pas le gage d'une neutralité scientifique d'un point de vue épistémologique, et l'on pourra d'ailleurs aisément me reprocher le manque de rigueur scientifique de ces travaux qui relèvent pour l'essentiel de l'opinion. « Opinion » qu'il convient selon Bachelard (2004) de détruire si l'on souhaite accéder à la « vérité scientifique »⁶³, même si Claude Bernard (1865) relève pour ma défense qu'« une idée préconçue a toujours été et sera toujours le premier élan d'un esprit investigateur »⁶⁴ ou encore Joseph Jacotot (1823) qui écrit « *Quand je ne démontrerais pas clairement que la route doit conduire au but, il ne s'ensuivrait pas que je ne l'ai pas atteint.* »⁶⁵

La portée scientifique de ces travaux est donc toute relative, et de surcroît, comme l'écrivait Cervantès dans son prologue au *Quichotte*, « [...] que pouvait engendrer un esprit stérile et mal cultivé comme le mien, sinon l'histoire d'un fils sec, maigre, rabougri,

⁶² Pouget E., *Almanach du Père Peinard* (1894)

⁶³ Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique* (Librairie Philosophique J.Vrin, 2004)

⁶⁴ Bernard C., *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (1865)

⁶⁵ Jacotot J., *Enseignement universel, Langue maternelle* (édition de Paw, Louvain, 1823)

fantasque, plein de pensées étranges et que nul autre n'avait conçues [...]. »⁶⁶(Cervantès, 1605).

Aussi mon intention dans ces travaux de recherche qui s'apparentent à « [...] *une longue lettre qu'on n'écrit pas faute de savoir à qui l'adresser [...]* »⁶⁷ (Deligny, 1969), se limite-t-elle à obéir à cette injonction que s'adresse Cervantès à lui-même, à savoir : « [...] *qu'en lisant votre histoire, le mélancolique s'excite à rire, que le rieur augmente sa gaieté, que le simple ne se fâche pas, que l'habile admire l'invention, que le grave ne la méprise point, et que le sage se croie tenu de la louer.* » (Cervantès, 1605).

II. Problématique et hypothèse de recherche

« Si tu es pour si peu dégoûté du métier, ne t'embarque pas sur notre bateau car notre carburant est l'échec quotidien, nos voiles se gonflent de ricanements et nous travaillons fort à ramener au port de tous petits harengs alors que nous partions pêcher la baleine. » (Deligny, 1945)

Enseignant en ITEP, je travaille au quotidien avec ces jeunes « *troublés* » qui pour la plupart acceptent difficilement la confrontation aux apprentissages. Porté par mes idéaux libertaires, je pensais lors de ma prise de fonction qu'un « *bain de liberté* » immédiat produirait des effets instantanés. C'est vrai, mais pas du tout dans le sens escompté ! Ma classe s'est rapidement retrouvée sens dessus-dessous, dans l'indicible et chaotique brouhaha de ces chers élèves qui n'ont rien à voir avec des « *petits-Emile-au-cul-rose* », et qui ne manqua pas de provoquer rapidement la réaction du chef d'établissement peu disposé à accepter ce chaos. La *pédagogie libertaire* est bien trop exigeante pour être adoptée en ITEP sans préalable. Mais je ne désespère pas pour autant de permettre à ces « *graines de crapules* »⁶⁸, comme disait Deligny (1945), de s'émanciper de leur condition de « *personnes handicapés* » et d'accéder à une relative liberté, sans doute parce que j'ai moi-même besoin de leur liberté pour confirmer la mienne. Ma problématique dans le cadre de cette étude résulte donc d'une constatation de terrain.

⁶⁶ Cervantès M. de., *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* [1ère éd.1605] (Castalia, Madrid, 1991)

⁶⁷ Deligny F., *Les cahiers de l'Aire*, n°1 mai 1969

⁶⁸ Deligny F., *Graine de crapule*, [1^{ère} Ed. 1945] (DUNOD, 1998)

Quoi de plus frustrant en effet pour un enseignant que de voir ses élèves refuser toute forme d'apprentissage ou simplement de rester en classe, parfaitement insensibles au charme discret de leur instituteur et de ses enseignements ? On est là loin de la scène pédagogique primitive du *Phèdre* de Platon où maître et élève cheminent ensemble, pieds nus au bord de l'Ilisos, et devisent de mathématiques et de philosophie. Pour Philippe Meirieu, le maître « [...] ne peut commander au désir de l'autre parce qu'on ne déclenche pas le désir d'apprendre mais on se rencontre au bord de l'Ilisos, de temps en temps. »⁶⁹(Meirieu). L'enseignant est ainsi le médiateur entre l'élève et le savoir, et son rôle consiste à dépasser les contradictions fondatrices inhérentes à toute praxis pédagogique, pour concilier le projet d'enseigner avec le projet d'apprendre et aider le sujet-élève à se mobiliser pour se construire et s'émanciper.

D'où résulte la « Problématique » posée dans cette étude qui pourrait être ainsi formulée :
« Comment éveiller le désir d'apprendre chez des sujets pour qui la confrontation aux apprentissages réveille des angoisses archaïques ? »

Notre « Hypothèse » de recherche postule que c'est l'apprentissage de la liberté qui est susceptible d'éveiller chez le sujet le désir d'apprendre.

Aussi, avant d'élaborer une théorie pour nourrir une *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* (PIA) (cf. Partie IV) en réponse à cette problématique, il convient préalablement de répondre à cette question essentielle : qu'est-ce que la *Liberté* ?

C'est à cette tâche que nous nous astreindrons dans la partie suivante (Partie III : Cadre théorique), à travers une approche multiréférentielle du concept de *Liberté*.

⁶⁹ Meirieu P., *De l'ennui en pédagogie* (nd)

PARTIE III : CADRE THEORIQUE

Emancipation et liberté

Postulant dans cette étude que l'apprentissage de la liberté sera à l'origine de l'émancipation non seulement des élèves en situation de difficultés scolaires handicapantes, mais aussi de tout individu et de toute société quels qu'ils soient, nous aborderons dans cette partie le concept de « Liberté » par une « approche multiréférentielle » au sens de Jacques Ardoino (1993) :

« Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes »⁷⁰.

Par ailleurs, comme le souligne Michel Vial (2010), « [...] un concept est identifiable en soi (il pose ses propres limites) mais il est toujours pris dans un réseau avec d'autres concepts [...] »⁷¹.

L'approche multiréférentielle est indissociable de la théorie de l'« hypercomplexité », au sens que lui confère Edgar Morin (1994), qui permet d'appréhender l'objet d'étude comme une réalité mouvante. Pour Morin, l'hypercomplexité autorise l'affaiblissement des principes rigides au profit de stratégies créatives (innovations) et s'attache aux phénomènes « imprécis » (le « bruit », l'aléa, l'évènement, etc.) qui sont l'essence même de l'hypercomplexité. Le système hypercomplexe repose sur une certaine désorganisation dans la mesure où il se modifie sans cesse au même titre que la réalité, provoquant un écart à la norme qui peut être pathologique, mais aussi source de changement et d'innovation :

« La pathologie de l'hypercomplexité devient hypercomplexe, quand la déviance peut être synonyme de créativité et quand les changements sont les éléments constitutifs du système dont la norme devient l'évolution, c'est-à-dire la transformation de la déviance en normalité et de la normalité en déviance. »⁷² (Morin, 1994).

⁷⁰ Ardoino J., *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, N°25-26, janvier-décembre 1993

⁷¹ Vial M., *Se former pour évaluer* (De Boeck, 2010, p.15)

⁷² Morin E., *Sociologie* (Fayard, Paris, 1994, p.196)

I. Philosophie de l'éducation : éducatibilité et émancipation intellectuelle

*« Toute pédagogie reprend
l'engendrement et la naissance
d'un enfant. » (Michel Serres)*

La fonction première de l'éducation est d'accompagner la liberté d'un sujet. Eduquer signifie étymologiquement « conduire hors de » (du latin « educere »), fonction dévolue initialement au « pédagogue » (du grec « paidagôgos »), esclave jadis chargé de conduire l'enfant noble vers ses instructeurs. Pour Jean Ferrasse (1992), l'éducation est à entendre comme « *processus de dégagement d'un état antérieur qui s'ouvre sur de nouveaux possibles [...] »*⁷³, dans un voyage avec l'autre, vers l'altérité, voyage propre à tout apprentissage, où l'esclave devient maître (avec un petit « m ») parce qu'il sait le dehors et ses dangers, et qu'il connaît l'exclusion. Une communication devient alors possible dans cette égalité temporaire avec l'enfant, égalité qu'illustre Michel Serres (1992) par cette analogie avec Blanche-Neige:

*« Errante dans la forêt, Blanche-Neige, de même, rencontra des vieillards nains : ancêtres puisque vieux, mais enfants par la taille, quasi-égalité qui lui permit de rester protégée en devenant protectrice ; toujours enfant, mûre déjà ; mère, vite, et fille, encore ; elle va donc renaître d'elle, d'eux, de la forêt, en soi-même et autrement, fille mère d'elle-même. Pas d'enseignement sans cet auto-engendrement »*⁷⁴, qui amène le sujet à « faire œuvre de lui-même » selon la belle expression de Pestalozzi (1746-1827).

Aussi est-il temps, dans cette perspective émancipatrice, de réinterroger la pertinence de toutes les classifications qui tendent à enfermer dans des définitions sans cesse renouvelées ces enfants ou adolescents accidentés par la vie, alors que toutes les catégorisations, aussi scientifiques soient-elles, sont toujours sujettes à caution. Ainsi que l'écrit Philippe Meirieu, « [...] même si l'on parvient à identifier des critères qui permettent de constituer un groupe homogène, ce groupe vole en éclats dès qu'on tente de comprendre les raisons singulières des comportements individuels »⁷⁵ (Meirieu, 2007).

⁷³ Ferrasse J., *Formation et personnalisation des adultes* (polycopié interne, sciences de l'éducation, Université-Toulouse-le-Mirail, 1992)

⁷⁴ Serres M., *Le Tiers instruit* (Gallimard, 1992)

⁷⁵ Meirieu P., *Au-delà des grilles, la liberté* (Intervention de Philippe Meirieu au colloque organisé par le collectif « Pas de 0 de conduite », le 10 novembre 2007 à Paris).

Ainsi en est-il des classifications qui reposent notamment sur des tests de quotient intellectuel (QI), hérités de « l'échelle métrique de l'intelligence » d'Alfred Binet, dont les résultats étalonnés selon le principe de la courbe de Gauss⁷⁶ établissent un classement et donc une hiérarchie qui peut s'avérer lourde de conséquences, en collant des étiquettes dont il pourrait être difficile de se défaire, tout en reniant les apports philosophiques de Rousseau (1755) quant à la « perfectibilité »⁷⁷ de l'homme, car tous les hommes ont cette égale faculté de se perfectionner qui les distinguent de l'animal.

Alors quel crédit accorder aux résultats des tests de QI, tel que le WISC, surtout lorsqu'ils concernent des enfants « empêchés de penser » ? Peut-on mesurer l'intelligence ? Qu'est-ce que l'intelligence ?

Il serait sans doute difficile pour l'ensemble de la communauté scientifique de s'accorder sur une définition rigoureusement scientifique et épistémologiquement incontestable de l'intelligence qui ferait consensus. La confrontation des neurologues, psychologues, sociologues, psychanalystes, philosophes, etc., pourrait être des plus constructives sur la question, mais il est peu probable que tous s'accordent sur une définition commune.

Aussi, c'est une conception poétique de l'intelligence que nous livre Christian Bobin (1996) que nous retiendrons : « *L'intelligence, c'est la force solitaire d'extraire du chaos de sa propre vie, la poignée de lumière suffisante pour éclairer un peu plus loin que soi, là-bas, vers l'autre, comme nous égaré dans le noir* »⁷⁸.

Il ne s'agit pas d'affirmer que la poésie est plus proche de la vérité que la science, mais ce que nous pouvons affirmer, c'est que la poésie permet d'atteindre des profondeurs qui demeureront à jamais inaccessibles à la science, car « [...] *la science c'est la boussole de la vie : mais ce n'est pas la vie* » (Bakounine, 1882).

Quoiqu'il en soit, c'est avec le pédagogue Joseph Jacotot (1770-1840) que nous allons poursuivre notre questionnement philosophique concernant l'« émancipation intellectuelle », à partir de son postulat révolutionnaire selon lequel « tous les hommes ont une égale intelligence », postulat à la base de sa théorie de « l'Enseignement universel »⁷⁹.

⁷⁶ « *Le diagnostic de la déficience intellectuelle est fondé sur des niveaux de quotient intellectuel individuels se situant approximativement à deux écarts-types au-dessous de la moyenne de l'ensemble de la population* » (Luckasson et coll., 2002)

⁷⁷ Rousseau J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements des inégalités parmi les hommes* (1755)

⁷⁸ Bobin C., *L'inespérée* (Gallimard, 1996)

⁷⁹ Jacotot J., *Enseignement universel, Langue maternelle* (édition de Paw, Louvain, 1823)

1. L'égalité des intelligences

« *Tous les hommes ont une intelligence égale* ».

(Joseph Jacotot, 1823)

En 1789, alors âgé de dix-neuf ans, Joseph Jacotot enseigne la rhétorique à Dijon en même temps qu'il se prépare au métier d'avocat. En 1792, il sert en tant qu'artilleur dans les armées de la République, puis devient secrétaire du ministre de la Guerre et substitut du directeur de l'Ecole Polytechnique. Il revient ensuite à Dijon, où il enseigne, entre autres, les mathématiques, le droit et les langues anciennes. En 1815, il est élu député, mais se voit rapidement contraint à l'exil aux Pays-Bas (avec le retour des Bourbons et la Restauration), à Louvain plus exactement, où il trouve un poste de lecteur de littérature française.

C'est là, en 1818, que Joseph Jacotot va connaître une « aventure intellectuelle » qui va changer sa vie. Jacotot doit en effet surmonter un « obstacle pédagogique » d'importance, puisqu'il lui faut instruire des étudiants hollandais qui ne parlent pas français, lui-même ignorant parfaitement leur langue. Il s'agit donc pour Jacotot d'établir le lien minimal d'une chose commune entre lui et ses étudiants, et cette chose commune portera le nom de « Télémaque ».

En effet, une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon (1699), publiée à Bruxelles, circule à l'époque. Aussi, afin de leur « enseigner » le français, Jacotot demande à ses étudiants d'apprendre par cœur la moitié du livre de Fénelon, en s'aidant de la traduction, puis d'écrire en français sur ce qu'ils auront lu. Solution de fortune improvisée, qui portera néanmoins ses fruits au-delà de toute espérance, puisque les étudiants rédigeront des compositions non seulement en français, mais de surcroît d'excellente qualité.

C'est alors que germe dans l'esprit de Jacotot cette idée d' « émancipation intellectuelle » à la portée de tous, qui remet en cause le système d'enseignement classique basé sur les « explications » du maître, puisque Jacotot a permis à ses étudiants d'apprendre le français sans aucune explication, idée qui va nourrir sa théorie de l' « Enseignement universel » : « *L'Enseignement universel diffère en cela de toutes les autres méthodes où l'on croit que l'instruction vient du maître* »⁸⁰ (Jacotot, 1823).

Pour Jacotot, le système explicateur de l'enseignement traditionnel (« la Vieille ») est la négation de l'égalité des intelligences, car il établit une hiérarchie entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, un partage du monde entre les compétents et les ignorants.

⁸⁰ Jacotot J., *Enseignement universel, Langue maternelle* (édition de Paw, Louvain, 1823)

L'explication est pour Jacotot synonyme d'« abrutissement », ce qu'illustre admirablement Jacques Rancière (1987) dans son ouvrage consacré au pédagogue :

« *La révélation qui saisit Joseph Jacotot se ramène à ceci : il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel. Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même.* »⁸¹

Il y a pour Rancière abrutissement dès lors qu'une intelligence est subordonnée à une autre intelligence :

« *L'enfant qui ânnone sous la menace des coups obéit à la férule, et voilà tout : il appliquera son intelligence à autre chose. Mais le petit expliqué, lui, investira son intelligence dans le travail du deuil : comprendre, c'est-à-dire comprendre qu'il ne comprend pas si on ne lui explique pas. Ce n'est plus à la férule qu'il se soumet, c'est à la hiérarchie du monde des intelligences* » (Rancière, 2007)

L'intelligence que ces étudiants flamands ont employée pour écrire en français à propos de *Télémaque* est identique à celle de Fénelon, et c'est cette même intelligence qui d'ailleurs leur a permis d'apprendre leur langue maternelle, sans maître explicateur, ce qui évoque la « Méthode naturelle » par le « tâtonnement expérimental » de Célestin Freinet :

« *Aucune, absolument aucune des grands acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. [...] Et c'est forts de cette certitude que nous avons réalisé nos méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur. Tous les progrès [...] se font par ce processus universel de tâtonnement expérimental.* »⁸² (Freinet, 1961).

Par cette aventure singulière, Jacotot témoigne de la puissance subversive de l'égalité des intelligences, subversive par rapport au règne social des inégalités s'appuyant sur la légitimation de l'ordre existant dont découle la « reproduction sociale » (Bourdieu et Passeron, 1964). Admettre ce postulat d'égalité c'est ouvrir des perspectives nouvelles, notamment dans les champs de l'éducation et du handicap, en considérant l'inégalité comme une fiction, une fable dont pourraient dès lors se libérer les individus.

⁸¹ Rancière J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (Fayard, 1987)

⁸² Freinet C., *Méthode Naturelle de Lecture* (Ed.de l'Ecole Moderne Française, 1961)

2. L'Enseignement universel

« Il faut que je vous apprenne que je n'ai rien à vous apprendre » (Jacotot)

La méthode de l'Enseignement universel de Jacotot, ou plutôt la « non-méthode », repose comme nous l'avons vu sur le postulat de l'égalité des intelligences et vise l'émancipation intellectuelle. Pour Rancière, « *On appellera émancipation la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté* » (2007, p.26) et d'ajouter que « *Pour émanciper un ignorant, il faut et il suffit d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain* » (p.29) : « *Qui enseigne sans émanciper abrutit* » (p.33).

Voici la méthode de Jacotot exposée en 1823 dans son ouvrage « *Enseignement universel. Langue maternelle* »⁸³, dont nous présentons ici quelques extraits :

« *Je pense que tout homme est un animal raisonnable capable par conséquent de saisir des rapports. Quand l'homme veut s'instruire, il faut qu'il compare entre elles les choses qu'il connaît, et qu'il y rapporte celles qu'il ne connaît pas encore. [...]*

*Si j'ai commencé par donner à entendre que je suppose une intelligence égale dans tous les hommes, mon projet n'est pas de soutenir cette thèse contre qui que ce soit. C'est mon opinion, il est vrai; cette opinion m'a dirigé dans la succession des exercices qui composent l'ensemble de la méthode, et voilà pourquoi je crois utile de poser en principe : **Tous les hommes ont une intelligence égale.** [...]*

*Si ce livre tombe par hasard entre les mains d'un savant étranger qui veuille diriger une éducation d'après ma méthode, je me contenterai de lui dire : Faites apprendre un livre à votre élève, lisez-le vous-même souvent, et vérifiez si l'élève comprend tout ce qu'il sait, assurez vous qu'il ne peut plus l'oublier; montrez lui enfin à rapporter à son livre tout ce qu'il apprendra par la suite, et vous ferez de l'Enseignement universel. Si ce peu de mots ne suffisent pas au savant, je crains qu'il ne me comprenne pas davantage en continuant la lecture; car je ne dirai pas autre chose que ce que je viens de dire: **Sachez un livre, rapportez-y tous les autres.** [...]*

Tout est dans tout. »

⁸³ Jacotot J., *Enseignement universel, Langue maternelle* (édition de Paw, Louvain, 1823)

3. La puissance de la volonté

Les élèves de Jacotot ont donc appris sans aucune explication du maître, mais n'ont pas pour autant appris sans lui : ils ne savaient pas auparavant et maintenant ils savaient. Donc, point de médiation explicatrice, mais un rapport de volonté à volonté (la volonté de Jacotot et la volonté des étudiants). Le maître avait retiré son intelligence, pour laisser l'intelligence de ses étudiants (non assujettie aux explications d'un « savant ») aux prises avec celle de Fénelon : « [...] une parole d'homme leur a été adressée qu'ils veulent reconnaître et à laquelle ils veulent répondre »⁸⁴ (Rancière, 2007). Jacotot avait ainsi enseigné ce qu'il ignorait, il était donc un « maître ignorant », mais un maître quand même.

Tous les étudiants, dotés d'une même intelligence, ont donc été capables d'une même volonté d'apprendre, car tous poussés par la tension de leur propre désir (communiquer avec Jacotot) et la contrainte de la situation (apprendre le français).

Tout apprentissage ne serait donc qu'une question de volonté ?

Pour Max Stirner (1842) « [...] la liberté de pensée une fois acquise, c'est l'impulsion de notre temps de la parfaire pour la muer en liberté de volonté, principe d'une nouvelle époque. De telle sorte que l'objectif ultime de l'éducation ne peut plus être le savoir, mais le vouloir né de ce savoir »⁸⁵.

La devise « *Fais ce que voudras* » inscrite par Rabelais (1534) à la porte de son abbaye de Thélème devrait-elle être alors définitivement inscrite au frontispice de toutes les écoles ?

« *Toute leur vie était dirigée non par les lois, statuts ou règles, mais selon leur bon vouloir et libre-arbitre. [...]. Nul ne les éveillait, nul ne les forçait ni à boire, ni à manger, ni à faire quoi que ce soit... [...]. Toute leur règle tenait en cette clause : Fais ce que voudras [...]* » (Gargantua, chapitre LVII, 1534).

Voilà qui semble préférable à cette autre inscription de Dante aux portes de l'enfer : « *Toi qui entre ici, abandonne toute espérance* »⁸⁶ (Dante, *La Divine Comédie*, 1555), devise terrifiante qui doit pourtant, au seuil de nos écoles, assaillir bon nombre d'élèves en situation de difficultés scolaires.

⁸⁴ Rancière J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (Fayard, 1987)

⁸⁵ Stirner M., *Ecrits mineurs* (1842)

⁸⁶ Dante a commencé à écrire « *Comédie* » vers 1307, alors qu'il était en exil, et il ne l'a achevée que peu avant sa mort en 1321. Ce n'est que dans l'édition de 1555 que le titre devient « *La Divine Comédie* », sans doute parce que le parcours relaté par le poète se termine par la vision de Dieu en qui se dissout toute volonté individuelle.

Si la volonté est la condition de l'émancipation intellectuelle, et pourquoi pas de toute forme d'émancipation, il n'est pourtant pas possible de forcer les individus à être libres. Tolstoï l'a lui-même vérifié de façon empirique, alors qu'en 1856 il voulut libérer les serfs en leur offrant ses terres et qu'il se vit opposer un refus catégorique de leur part. « Pourquoi, mais pourquoi donc, ne veulent-ils pas la liberté ? » ne cessera-t-il de s'interroger.

Il est impossible en effet de se mettre à la place de l'autre, car, pourrions-nous dire en paraphrasant Lacan, « si je me mets à la place de l'autre, où se met-il, lui ? ».

La liberté ne peut surgir que d'une prise de conscience individuelle et collective de cette soumission aux diverses formes d'aliénation auxquelles se trouvent confrontés les individus et les peuples. Ainsi que l'écrivait Max Stirner (1843) : « *Si la soumission venait à cesser, c'en serait fait de la domination* »⁸⁷.

⁸⁷ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

II. Politique : le concept de liberté du point de vue des socialistes anti-autoritaires

« Reconnaître tous égaux et renoncer au gouvernement de l'homme par l'homme, c'est encore élargir la liberté de l'individu à un point qu'aucune autre forme de groupement n'a même pas admis dans ses rêves »⁸⁸. (Kropotkine, 1903)

Nous nous attacherons dans cette partie au concept politique de liberté défendu par les socialistes anti-autoritaires, pour qui la liberté de chacun est la condition de la liberté de tous, ce qui implique de fait une parfaite égalité entre les hommes. Une idée de la liberté au sens de Bakounine (1870), c'est-à-dire « [...] cette liberté de chacun qui, loin de s'arrêter comme devant une borne devant la liberté d'autrui, y trouve au contraire sa confirmation et son extension à l'infini ; [...] la liberté dans l'égalité »⁸⁹. Une idée pour laquelle de nombreux militants ont versé leur sang, lors de la Commune de Paris notamment, avec la Semaine sanglante de mai 1871. Ainsi que l'écrivait Françoise Dolto (1994) « *Cela se paie très cher d'être animé d'un désir qui n'est pas dans le consensus et qui pourtant va rendre service à la société. Il y a des êtres comme cela, animés d'un désir valant pour tous les autres, et non pour satisfaire d'une manière ombilicale leurs désirs à eux. Ce n'est pas un plaisir masturbatoire. Et pourtant, on se moque de leurs idées, parfois on les condamne (Galilée), mais c'est vraiment pour les autres qu'ils voient loin...* »⁹⁰.

Le socialisme au sens large est un immense mouvement d'idées qui s'est développé tout au long du XIX^{ème} siècle avec pour initiateurs des hommes tels que Babeuf, Saint-Simon, Proudhon ou encore Stirner, mouvement qui a pris forme à travers l'Association Internationale des Travailleurs (ou Première Internationale) en 1864, à laquelle prendront part notamment, Marx, Engels, Reclus, etc., ainsi que Bakounine en 1868.

Deux courants d'idées ont vu le jour au sein de l'AIT : le communisme autoritaire (ou étatique) et le communisme libertaire (ou anarchiste), avec des écoles intermédiaires telles que le mutuellisme, le fédéralisme, le collectivisme, etc. Si tous s'accordent sur les finalités que sont l'abolition du salariat et de la propriété privée des biens et moyens de production,

⁸⁸ Kropotkine P., *Communisme et Anarchie*, (Publications des « Temps nouveaux », 1903)

⁸⁹ Bakounine, *La Commune de Paris et la notion de l'Etat* (1870)

⁹⁰ Dolto F., *Tout est langage* (Gallimard, 1994)

ainsi que l'émancipation de l'individu et de la société, ce qui implique la disparition de l'Etat (puisqu'il maintient la servitude économique) et donc le communisme libertaire comme point de mire, tous ne s'entendent pas quant aux étapes intermédiaires pour y parvenir.

Pour Marx et les communistes autoritaires, l'avènement de la société communiste libertaire (ou anarchiste) doit passer par une phase étatique transitoire de dictature prolétarienne. Ce à quoi Bakounine, représentant de l'aile libertaire de l'AIT, répond que cela reviendrait à prétendre qu'il faut mettre des « chaînes » au peuple pour mieux le libérer.

En 1869, les dissensions entre les deux courants se renforcent. Marx écrit à Friedrich Engels à propos de Bakounine dans une lettre du 27 juillet 1869 : « *Ce russe, cela est clair, veut devenir le dictateur du mouvement ouvrier européen. Qu'il prenne garde à lui, sinon il sera excommunié* ». De son côté, Bakounine, quoiqu'il reconnaisse volontiers les apports indéniables de Karl Marx à la cause des travailleurs en déclarant que « *nous ne saurions méconnaître, moi du moins, les immenses services rendus par lui à la cause du socialisme, qu'il sert avec intelligence, énergie et sincérité depuis près de vingt cinq ans, en quoi il nous a indubitablement tous surpassés* »⁹¹, ajoute qu' « *Il pourrait arriver et même dans un très bref délai, que j'engageasse une lutte avec lui [...] pour une question de principe, à propos du communisme d'état [...] Alors, ce sera une lutte à mort* » (Bakounine, 1869).

La scission aura finalement lieu en septembre 1872 lors du VIIIème congrès à La Haye, avec l'expulsion⁹² définitive de Bakounine et James Guillaume (et avec eux de l'aile libertaire) par le conseil général de Londres dirigé par Marx et Engels, ce qui sonnera le glas de la Première Internationale. De nombreux militants de toute l'Europe hostiles au conseil général par essence hiérarchique et autoritaire, parmi lesquels Cafiero, Malatesta, Guillaume, Schwitzguébel, etc., quittent alors l'AIT pour se réunir à Saint-Imier (Jura suisse) le 15 septembre 1872 avec les Fédérations jurassienne, italienne, espagnole, etc. et former une Internationale dite « anti-autoritaire » que contestera l'Internationale « officielle » de Marx.

Le 15 juillet 1876, le congrès de l'AIT, réuni à Philadelphie, décide l'auto-dissolution de l'Internationale.

⁹¹ Lettre du 28 octobre 1869 de Bakounine à Herzen

⁹² « *L'épée de Damoclès dont on nous a menacé si longtemps vient enfin de tomber sur nos têtes. Ce n'est proprement pas une épée, mais l'arme habituelle de M. Marx, un tas d'ordures* ». (Bakounine). In Guérin D., *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, Vol. I (petite collection Maspero, Paris, 1974)

Les réflexions théoriques fécondes de ces militants et théoriciens de l'anarchisme se poursuivront néanmoins. Après la période tragique de la « propagande par le fait » (1892-1893) qui doit, par une période d'action, de révolte permanente et d'attentats terroristes (Ravachol, Auguste Vaillant, Emile Henry, Caserio, etc.), conduire à la Révolution, les anarchistes se tourneront vers l'action syndicaliste révolutionnaire (anarcho-syndicalisme) en prônant l'autogestion et la collectivisation des terres et des biens et moyens de production, comme ce fut le cas en Espagne avant l'avènement de la dictature de Franco.

1. L'Autorité, le Pouvoir, l'Ordre et la Loi

Il pourrait paraître surprenant de vouloir traiter de thèmes sociétaux contemporains à partir de théories datant pour la plupart du XIX^{ème} siècle ou début du XX^{ème}, ce à quoi l'ukrainien anarchiste Nestor Makhno (1889-1935) répondrait que « *L'anarchisme est un idéal trop réaliste pour ne pas comprendre le monde moderne et les évènements actuels [...]* »⁹³.

Aussi survolerons-nous quelques concepts majeurs qui préoccupent actuellement nos sociétés modernes et tout particulièrement le champ de l'éducation, en lien avec « la crise de l'autorité », « le rapport à la Loi », « l'acceptation de la différence » ou « le vivre ensemble », à travers le prisme théorique des communistes libertaires.

1.1. L'Ordre

« Je veux aussi l'ordre, autant et plus que ceux qui le troublent par leur prétendu gouvernement; mais je le veux comme un effet de ma volonté, une condition de mon travail et une foi de ma raison. Je ne le subirai jamais venant d'une volonté étrangère et m'imposant pour conditions préalables la servitude et le sacrifice ».
(Proudhon, 1851)

Le mot « ordre » (du latin *ordo*, mais aussi du grec *kosmos* : « monde ordonné ») renvoie à cette idée de régularité, d'équilibre et d'harmonie entre les diverses parties d'un tout, comme l'ordre dans la nature par exemple, qui est une nécessité dans la mesure où il est à l'origine de tout ce qui est, de même que l'ordre établi entre les différentes parties du corps humain.

⁹³ In Guérin D., *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, Vol. IV (petite collection Maspero, Paris, 1970)

Il ne s'agit bien évidemment pas de sombrer dans le positivisme qui en renfermant la pensée dans les données de la nature, enferme l'action dans l'ordre établi : l'action révolutionnaire vise justement à se libérer de l'ordre imposé par la nature.

D'un point de vue social, l'Ordre (en tant donc qu'équilibre et harmonie) résulte des rapports établis entre toutes les personnes qui composent le « corps social » et Sébastien Faure (1934) (le conférencier, nous découvrirons le pédagogue plus loin) ajoute que « [...] *cet Ordre, dis-je, est aussi indispensable à la vie du corps social qu'à la vie du corps humain [...]. Poursuivant cette analogie, je dirai que l'Ordre, c'est pour le corps social, la santé et que le désordre c'est pour lui la maladie ou l'accident entraînant la mort. Ce simple aperçu suffit à affirmer la nécessité de l'Ordre au sein de la Société* »⁹⁴.

Toutefois, la forme sous laquelle les premiers hommes ont conçu l'ordre dans la société est la forme patriarcale (et donc hiérarchique) héritée de la famille, dont les mœurs ont imprégné toute idée de gouvernement (monarchie, aristocratie ou démocratie).

Voilà la raison pour laquelle selon Proudhon (1851) « *les révolutions les plus émancipatrices, et toutes les effervescences de la liberté, ont abouti constamment à un acte de foi et de soumission au pouvoir* » et que « *par suite de l'analogie supposée entre la société et la famille, le gouvernement s'est toujours présenté aux esprits comme l'organe naturel de la justice, le protecteur du faible, le conservateur de la paix.* »⁹⁵

Ainsi, alors que les hommes, par cet acte de soumission, croyaient assurer l'ordre social et se donner un protecteur paternel bienveillant, ils se donnaient en réalité un tyran semblable au père de la horde primitive (Freud, *Totem et tabou*⁹⁶, 1912), qui « *au lieu de soutenir la liberté et l'égalité entre tous, [...] a travaillé obstinément à les détruire, en vertu de son inclination naturelle au privilège* »⁹⁷ (Proudhon, 1923).

A ceux qui prétendraient que le gouvernement assure le principe et la garantie de l'ordre social, en pensant que plus le gouvernement est fort, plus l'ordre approche de la perfection (dans un rapport de cause à effet), Proudhon rétorque que l'antagonisme des divergences constitue le problème social par excellence et qu'il ne saurait être résolu « par le bâton et la baïonnette ».

Se pose alors la question des lois.

⁹⁴ Faure S., *L'Encyclopédie Anarchiste* (La Librairie Internationale, 1934)

⁹⁵ Proudhon P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle*, 1851 (réédition 1923)

⁹⁶ Freud S., *Totem et tabou* (Petite Bibliothèque Payot, 2001)

⁹⁷ Proudhon P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle*, 1851 (réédition 1923)

1.2. La Loi et les lois

« Des lois ! On sait ce qu'elles sont et ce qu'elles valent. Toiles d'araignée pour les puissants et les riches, chaînes qu'aucun acier ne saurait rompre pour les petits et les pauvres, filets de pêche entre les mains du gouvernement ». (Proudhon).

Le mot « loi » renverrait étymologiquement au latin *legem* (de *ligare*, qui signifie « relier »).

La première loi est la loi « naturelle », selon laquelle par exemple la Terre tourne autour du soleil et la lune autour de la Terre, dans une relation de cause à effet constante (loi universelle de la gravitation universellement acceptée par tous). Pour Bakounine (1882), « *La liberté de l'homme consiste uniquement en ceci qu'il obéit aux lois naturelles parce qu'il les a reconnues lui-même comme telles, et non parce qu'elles lui ont été extérieurement imposées par une volonté étrangère, divine ou humaine, collective ou individuelle, quelconque* »⁹⁸.

La loi « artificielle » (fabriquée par l'homme) devrait donc viser ce même équilibre entre les hommes que permet la loi naturelle entre les astres.

*« Nulle loi ne peut être excusable ou ne peut sembler légitime que si elle est nécessaire au maintien, à l'équilibre du système vital qui permet à l'individu de subsister au milieu de ses congénères »*⁹⁹ (Paul Morel, 1934).

C'est pourquoi, ainsi que le démontre Freud (1912) dans *Totem et tabou*, si la première Loi des hommes concerne, depuis les tribus primitives, le parricide, l'inceste et l'exogamie, c'est justement parce qu'elle autorise ce lien social vital et plus encore, la survie de l'espèce humaine. Et Bakounine (1882) d'ajouter : « [...] *le respect humain est la loi suprême de l'humanité [...]* »

Quoiqu'il en soit, dès lors qu'un gouvernement détenteur du pouvoir se présente comme juge du droit et arbitre souverain, il ne peut prétendre mener les hommes selon son bon plaisir. Il faut au pouvoir des règles de conduite, d'où la nécessité de promulguer « des lois » qui fixent les limites de chacun. Aussi, Proudhon, en véritable visionnaire, déclare :

« Il [le gouvernement] fera autant de lois qu'il rencontrera d'intérêts: et puisque les intérêts sont innombrables, que les rapports naissant les uns des autres se multiplient à

⁹⁸ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

⁹⁹ Morel P., in Faure S., *L'Encyclopédie Anarchiste* (La Librairie Internationale, 1934)

l'infini, que l'antagonisme est sans fin, la législation devra fonctionner sans relâche. Les lois, les décrets, les édits, les ordonnances, les arrêtés tomberont comme grêle sur le pauvre peuple. Au bout de quelque temps, le sol politique sera couvert d'une couche de papier, que les géologues n'auront plus qu'à enregistrer, sous le nom de formation «papysacée», dans les révolutions du globe »¹⁰⁰ (Proudhon, 1851).

De toute façon, pour Stirner (1843), « [...] nul n'a d'ordre à me donner, nul ne peut me prescrire ce que j'ai à faire et m'en faire une loi »¹⁰¹, d'autant qu'ainsi que le souligne Proudhon (1851), « [...] quelle que soit la loi, de quelque bouche qu'elle parte, elle est sacrée, dès lors qu'elle a été prononcée par cette trompette fatidique, qui chez nous est la majorité. »¹⁰². Ce qui soulève la question du Pouvoir et du système représentatif.

1.3. Le Pouvoir

« Nous ne croyons pas à l'infaillibilité des masses, et encore moins à leur bonté constante : bien au contraire. Mais nous croyons encore moins à l'infaillibilité et à la bonté de ceux qui s'emparent du pouvoir »¹⁰³. (Malatesta, 1920)

Proudhon (1851) relève que l'investiture du pouvoir s'effectue suivant différents modes : par la génération (dans la famille), par le patriarcat ou la force (dans les mœurs barbares), par la foi (dans les mœurs sacerdotales), par la primogéniture ou la caste (dans les mœurs aristocratiques ou oligarchiques), par le sort ou le nombre (dans les démocraties) :

« Est-ce donc que le nombre offre à votre esprit quelque chose de plus rationnel, de plus authentique, de plus moral, que la foi ou la force ? Est-ce que le scrutin vous paraît plus sûr que la tradition ou l'hérédité ? Rousseau déclame contre le droit du plus fort, comme si la force, plutôt que le nombre, constituait l'usurpation. Mais qu'est-ce donc que le nombre ? que prouve-t-il ? que vaut-il ? quel rapport entre l'opinion plus ou moins unanime et sincère des votants, et cette chose qui domine toute opinion, tout vote, la vérité, le droit ? »¹⁰⁴.

¹⁰⁰ Proudhon P-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle*, 1851 (réédition 1923)

¹⁰¹ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

¹⁰² Proudhon P-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle*, 1851 (réédition 1923)

¹⁰³ Malatesta E., *Umanità Nova*, (12 juillet 1920)

¹⁰⁴ Proudhon P-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle*, 1851 (réédition 1923)

Donc, pour Proudhon, aucune forme de gouvernement n'est acceptable :

« Ni monarchie, ni aristocratie, ni même démocratie, en tant que ce troisième terme impliquerait un gouvernement quelconque, agissant au nom du peuple, et se disant peuple. Point d'autorité, point de gouvernement, même populaire: la Révolution est là. [...] Qu'ai-je besoin de mandataires, pas plus que de représentants ? [...] je veux traiter directement, individuellement, pour moi-même; le suffrage universel est à mes yeux une vraie loterie. »

Et de poursuivre dans une envolée verbale :

« Être gouverné, c'est être gardé à vue, inspecté, espionné, dirigé, légiféré, réglementé, parqué, endoctriné, prêché, contrôlé, estimé, apprécié, censuré, commandé, par des êtres qui n'ont ni le titre, ni la science, ni la vertu. Être gouverné, c'est être, à chaque opération, à chaque transaction, à chaque mouvement, noté, enregistré, recensé, tarifé, timbré, toisé, cotisé, patenté, licencié, autorisé, apostillé, admonesté, empêché, réformé, redressé, corrigé. C'est, sous prétexte d'utilité publique, et au nom de l'intérêt général, être mis à contribution, exercé, rançonné, exploité, monopolisé, concussionné, pressuré, mystifié, volé; puis, à la moindre résistance, au premier mot de plainte, réprimé, amendé, vilipendé, vexé, traqué, houspillé, assommé, garrotté, emprisonné, fusillé, mitraillé, jugé, condamné, déporté, sacrifié, vendu, trahi, et pour comble, joué, berné, outragé, déshonoré. Voilà le gouvernement, voilà sa justice, voilà sa morale ! »¹⁰⁵.

Voilà donc face au Pouvoir la position singulière des libertaires défendue en d'autres termes par Elisée Reclus (1830-1905) : *« C'est bien la lutte contre tout pouvoir officiel qui nous distingue essentiellement; chaque individualité nous paraît être le centre de l'univers, et chacune a les mêmes droits à son développement intégral, sans intervention d'un pouvoir qui la dirige, la morigène ou la châtie »* (Nd), ou encore Carlo Cafiero qui dans son rapport au congrès jurassien de 1880 s'écrit : *« Pas d'intermédiaires, pas de représentants qui finissent toujours par ne représenter qu'eux-mêmes ! »¹⁰⁶* (Cafiero, 1880).

¹⁰⁵ Proudhon P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle*, 1851 (réédition 1923)

¹⁰⁶ Cafiero C., rapport extrait du compte-rendu du congrès de la Fédération jurassienne (1880), publié dans *Le Révolté* (Genève, 1880).

1.4. L'Autorité

« L'idée capitale, décisive, de cette Révolution, n'est-elle pas, en effet: plus d'autorité, ni dans l'Église, ni dans l'État, ni dans la terre, ni dans l'argent ? » (Proudhon)

Le mot « autorité », à force d'être employé à tort et à travers (de même que le mot « anarchie », systématiquement associé dans les représentations à « désordre », ou pire, « terrorisme ») a fini par perdre tout sens défini, de sorte qu'il est bien difficile de répondre à la question : qu'est-ce que l'Autorité ?

Aussi nous intéresserons-nous plus particulièrement à la question de l' « Autorité sociale » qui constitue un point capital dans les conceptions des socialistes anti-autoritaires, d'autant plus qu'elle est la cause principale de la division entre les deux camps (autoritaires et libertaires). Les anarchistes considèrent l'Autorité (sociale) comme une « contrainte » exercée par la classe dominante (une minorité privilégiée) sur la classe laborieuse (une majorité), pour l'assujettir, la dominer et l'exploiter, au nom d'un prétendu « maintien de l'ordre », alors qu'il n'est question que du maintien de sa suprématie. Donc, tout principe autoritaire doit être aboli car il va à l'encontre de l'avènement d'une société anarchiste basée sur la libre action créatrice des hommes (l' « innovation » diraient aujourd'hui les sociologues), puisqu'il vise au contraire la soumission et l'obéissance aux ordres et directives donnés. Si les communistes autoritaires considèrent l'Autorité comme « un mal provisoire et inévitable » car les hommes ne seraient pas prêts à s'en passer, pour les libertaires, Anarchie et Autorité sont deux principes diamétralement opposés, sauf au sens où l'entend Bakounine (1882) :

« Chacun est autorité dirigeante et chacun est dirigé à son tour. Donc il n'y a point d'autorité fixe et constante mais un échange continu d'autorité et de subordination mutuelles, passagères et surtout volontaires ». [...] « Nous reconnaissons donc l'autorité absolue de la science parce que la science n'a d'autre objet que la reproduction mentale, réfléchie et aussi systématique que possible, des lois naturelles qui sont inhérentes à la vie tant matérielle qu'intellectuelle et morale, tant du monde physique que du monde social, ces deux mondes ne constituant dans le fait qu'un seul et même monde naturel. En dehors de cette autorité uniquement légitime, parce qu'elle est rationnelle et conforme à la liberté humaine, nous déclarons toutes les autres autorités mensongères, arbitraires, despotiques et funestes »¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

« La seule grande et toute-puissante autorité naturelle et rationnelle à la fois la seule que nous puissions respecter, ce sera celle de l'esprit collectif et public d'une société fondée sur l'égalité et sur la solidarité, aussi bien que sur la liberté et sur le respect humain et mutuel de tous ses membres »¹⁰⁸ (Bakounine, 1882).

Plus d'Autorité, cela implique pour Proudhon un accord de l'intérêt de chacun avec l'intérêt de tous, identité de la souveraineté collective et de la souveraineté individuelle assurée par ce qu'il nomme le « contrat social » et définit ainsi :

Extrait de « Idée générale de la Révolution au XIXe siècle », Proudhon, 1851 :

« [...] trouver une forme de transaction qui, ramenant à l'unité la divergence des intérêts, identifiant le bien particulier et le bien général, effaçant l'inégalité de nature par celle de l'éducation, résolve toutes les contradictions politiques et économiques: où chaque individu soit également et synonymiquement producteur et consommateur, citoyen et prince, administrateur et administré; où sa liberté augmente toujours, sans qu'il ait besoin d'en aliéner jamais rien; où son bien-être s'accroisse indéfiniment, sans qu'il puisse éprouver, du fait de la société ou de ses concitoyens, aucun préjudice, ni dans sa propriété, ni dans son travail, ni dans son revenu, ni dans ses rapports d'intérêts, d'opinion ou d'affection avec ses semblables »¹⁰⁹. (Proudhon, 1851)

¹⁰⁸ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

¹⁰⁹ Proudhon P-J., *Idée générale de la Révolution au XIXe siècle*, 1851 (réédition 1923)

2. La Justice, le Droit et la Morale

« *S'il est une chose que je n'ai pas le droit de faire, c'est que je ne la fais pas de propos délibéré, c'est-à-dire que je ne m'y autorise pas moi-même. C'est à moi de décider ce qui est pour moi le droit. Hors de moi, pas de droit. Ce qui m'est juste est juste* ». (Max Stirner)

En mythologie, Thémis (titanide fille de Gaïa et Ouranos) est la personnification de la *Justice*. Elle est représentée d'ordinaire sous la figure d'une jeune fille tenant d'une main la balance et de l'autre l'épée, les yeux bandés en signe d'impartialité, mais peut-être également en témoignage de son incapacité à distinguer le vrai du faux, soulignant par là le caractère hasardeux de ses interventions.

L'idée de « Justice » (et avec elle celle de liberté) a présidé à la constitution de nos Etats démocratiques. Mais le mot « justice » est à double-sens : il peut signifier la « vertu » intellectuelle qui consiste à reconnaître à chaque chose sa véritable valeur et traduit idéalement « *la mesure des interdépendances* » (Mac Say, 1934), ou bien désigner l'ensemble de l'appareil judiciaire (tribunaux, magistrats, etc.) qui ne se soucie que de l'application des lois, en engendrant en matière de « morale » cet état d'esprit que tout ce qu'elles ne proscrivent pas peut être perpétré, justice qui n'est au final qu'une émanation de l'Autorité qui prétend agir au nom du « Droit », mais qui est en réalité au service de l'Etat et des gouvernements : « *Les gouvernements faisant des lois pour persuader qu'il existe une justice* »¹¹⁰ (Achille Tournier, 1934).

L'idée de « Droit » peut également être envisagée selon une double acceptation. Le Droit « objectif » qui désigne l'ensemble des préceptes, règles ou lois qui gouvernent l'activité humaine dans la société, ou bien le Droit « subjectif » qui désigne les facultés ou prérogatives appartenant à un individu et dont il peut se prévaloir à l'égard de ses semblables dans l'exercice de ses activités et dans ses relations, ce qui dans ce sens implique l'idée d'un pouvoir accordé à l'individu : « *[...] je ne reconnais d'autre droit que celui que je m'accorde moi-même* »¹¹¹ (Stirner, 1843).

¹¹⁰ In Faure S., *L'Encyclopédie Anarchiste* (La Librairie Internationale, 1934)

¹¹¹ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

Les libertaires agissent donc en fonction d'une « morale », ou plus exactement d'une « éthique » qui leur est propre, car ainsi que le souligne Malatesta (1926) « *L'anarchiste ignore la loi, s'il le peut; mais il a sa propre loi morale, volontairement acceptée, qui lui impose de faire ce qu'il estime bien, indépendamment de ce que la loi des codes permet ou interdit* »¹¹², éthique qui selon Morel (1934) « [...] consiste dans la reconnaissance spontanée et dans l'observation bienveillante de l'équité »¹¹³, une éthique dont le but serait de rendre la vie meilleure et plus harmonieuse, un art raisonné du bonheur individuel et général.

Mais la morale qui prédomine dans la société est bien souvent, pour l'inconscient collectif, cette morale religieuse que dénonce Stirner (1843) en affirmant que « *l'habitude de penser religieusement nous a si bien faussé l'esprit que notre nudité, notre nature nous épouvantent ; elle nous a tellement dégradés que nous nous imaginons n'être que diable, souillés par le péché originel. [...] Que penseriez-vous, si quelqu'un vous répondait que Dieu, la conscience, le devoir, la loi, etc., sont des mensonges dont on vous a farci la tête et le cœur jusqu'à vous hébéter ?* »¹¹⁴.

Aussi la morale se confond-elle souvent avec la religion, sa fonction première étant de protéger la propriété et le pouvoir, notamment par l'instauration d'un gendarme psychique.

En ce qui concerne la « morale laïque », tant vantée actuellement par nos politiciens de gauche, elle n'est pas plus émancipatrice : elle est sous le contrôle de l'Etat au lieu d'être sous celui de l'Eglise, elle est nationaliste au lieu d'être religieuse. La morale laïque est un enseignement d'Etat, elle prêche les vertus civiques et patriotiques, l'obéissance à la loi et à l'ordre établi.

Si les anarchistes reconnaissent une valeur à l'éducation morale délivrée aux enfants, c'est uniquement dans le sens où elle consiste, indépendamment de tout dogme quel qu'il soit, à apprendre les règles de vie tirées de l'expérience humaine et les moyens de se guider plus tard par eux-mêmes. Nous développerons plus loin cette question dans la partie pédagogique du cadre théorique, notamment à travers quelques expériences de pédagogies libertaires.

¹¹² Malatesta E., *Umanità Nova*, (12 juillet 1920)

¹¹³ In Faure S., *L'Encyclopédie Anarchiste* (La Librairie Internationale, 1934)

¹¹⁴ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

3. Dieu, l'Eglise et l'Etat

« [...] l'idée de Dieu implique l'abdication de la raison et de la justice humaines, elle est la négation la plus décisive de l'humaine liberté et aboutit nécessairement à l'esclavage des hommes, tant en théorie qu'en pratique »¹¹⁵. (Bakounine, 1882)

3-1. Dieu

Si le mystère de l'existence de Dieu est inexplicable, quoique de grands penseurs s'y soient intéressés (Héraclite, Platon, Descartes, Hegel,...), c'est parce qu'il est absurde et que « *l'absurde seul ne se laisse point expliquer* » (Bakounine, 1882).

Comment en effet expliquer qu'un Etre Suprême puisse soudainement, après une éternité d'immobilisme, créer Adam et Eve par on ne sait quel caprice divin, puis qui, dans une terrible et ridicule fureur, les condamne tous deux ainsi que toute l'humanité à un enfer éternel (hormis une poignée d'élus qui accéderont au Paradis), puis qui envoie son fils unique sur Terre se faire tuer par les hommes. Pour Bakounine, « *Il est évident que quiconque en a besoin [de Dieu] pour son bonheur, pour sa vie, doit renoncer à sa raison, et, retournant s'il le peut à la foi naïve, aveugle, stupide, répéter [...] ces paroles qui résument la quintessence même de la théologie : « Je crois en ce qui est absurde. » Alors toute discussion cesse, et il ne reste plus que la stupidité triomphante de la foi* »¹¹⁶.

C'est l'ignorance dans laquelle les peuples sont maintenus qui est selon Bakounine à l'origine de la perpétuation de cette croyance absurde qui trouve sa source dans « l'animalité première de l'homme » et qui offusque la raison et le bon sens : « *L'homme, bête féroce, cousin du gorille, est parti de la nuit profonde de l'instinct animal pour arriver à la lumière de l'esprit [...]* » (Bakounine, 1882). Bakounine voit dans l'universalité de cette croyance en un Dieu « *une erreur historiquement nécessaire dans le développement de l'humanité* », mais s'insurge face à la persistance de cette croyance auprès de la majorité de l'espèce humaine qui l'accepte encore aujourd'hui comme une vérité, alors que « *Si Dieu est, l'homme est esclave ; or l'homme peut, doit être libre, donc Dieu n'existe pas* », et d'ajouter : « *Contre cette maladie, [...] il n'est qu'un seul remède : c'est la Révolution sociale* ».

¹¹⁵ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

¹¹⁶ Ibid.

Sébastien Faure (1848-1952) abonde par ailleurs en ce sens avec son célèbre pamphlet « *Douze preuves de l'inexistence de Dieu* » proclamé lors d'une conférence (nd) durant laquelle il démonte par une argumentation rationnelle et rigoureuse l'idée même de Dieu tel qu'il nous est présenté par la religion catholique. Il dénonce notamment l'impossibilité du « geste créateur » à partir du néant, ou bien l'impossibilité pour ce Dieu qui est « pur Esprit » (donc immatériel) d'avoir engendré l'Univers (matériel) : « *Nous avons vu que l'hypothèse d'une Puissance véritablement créatrice est inadmissible ; nous avons vu, en second lieu, que, même si l'on persiste à croire en cette Puissance, on ne saurait admettre que l'Univers essentiellement matériel ait été déterminé par le pur Esprit essentiellement immatériel* ».

Douze arguments, enchaînés dans une logique implacable et une démonstration d'une rigueur méthodologique à faire pâlir les mathématiciens les plus aguerris, par lesquels Sébastien Faure démontre l'inexistence de Dieu : « *Le Parfait ne peut produire l'imparfait* », « *L'Être éternel, actif, nécessaire, ne peut, à aucun moment, avoir été inactif ou inutile* », « *L'être immuable ne peut avoir créé* », « *Dieu ne peut avoir créé sans motif ; or, il est impossible d'en discerner un seul* », « *La multiplicité des Dieux atteste qu'il n'en existe aucun* », « *Dieu n'est pas infiniment bon : l'Enfer l'atteste* », etc.

Nous retranscrivons à la suite un extrait de la conclusion que nous livre S. Faure, afin notamment que le lecteur trouve dans cette étude quelques lignes dignes d'intérêt :

« *Tel est pourtant le Dieu que, depuis des temps immémoriaux, on a enseigné et que, de nos jours encore, on enseigne à une multitude d'enfants, dans une foule de familles et d'écoles. Que de crimes ont été commis en son nom ! Que de haines, de guerres, de calamités ont été furieusement déchaînées par ses représentants ! Ce Dieu, de quelles souffrances il a été la source ! quels maux il engendre encore ! Depuis des siècles, la Religion tient l'humanité courbée sous la crainte, vautrée dans la superstition, prostrée dans la résignation. Ne se lèvera-t-il donc jamais le jour où, cessant de croire en la Justice éternelle, en ses arrêts imaginaires, en ses réparations problématiques, les humains travailleront, avec une ardeur inlassable, à l'avènement, sur la terre, d'une Justice immédiate, positive et fraternelle ? Ne sonnera-t-elle donc jamais l'heure où, désabusés des consolations et des espoirs fallacieux que leur suggère la croyance en un paradis compensateur, les humains feront de notre planète un Eden d'abondance, de paix et de liberté, dont les portes seront fraternellement ouvertes à tous ? [...] Quand tu auras chassé les Dieux du ciel et de la terre, quand tu te seras débarrassé des Maîtres d'en haut et des Maîtres d'en bas, quand tu auras accompli ce double geste de délivrance, alors, mais seulement alors, ô mon frère, tu t'évaderas de ton enfer et tu réaliseras ton ciel ! ».*

3-2. L'Eglise

« Les marchands de prières nous prêchent le paradis: C'est très bath, le paradis, que je me dis. Seulement, je le veux sur cette terre, de mon vivant » (Pouget, 1894).

L'Eglise, en s'appuyant sur cette croyance en Dieu, tue chez les individus la raison (instrument de l'émancipation) et les réduit à l'ignorance (condition de leur esclavage) :

« Ai-je besoin de rappeler que les prêtres de toutes les Églises, loin de se sacrifier aux troupeaux confiés à leurs soins, les ont toujours sacrifiés, exploités et maintenus à l'état de troupeau, en partie pour satisfaire leurs propres passions personnelles et en partie pour servir la toute-puissance de l'Église ? »¹¹⁷ (Bakounine, 1882).

Il convient bien évidemment de replacer les propos de Bakounine dans leur contexte historique, c'est-à-dire avant la promulgation de la loi de 1905 qui sépare l'Eglise de l'Etat, quoique les religions et leurs sbires continuent encore aujourd'hui au nom de leurs dieux et de leurs Eglises à asservir les hommes de par le monde.

Alors, comme écrivait Emile Pouget (1894), *« y aura donc pas un gas à poil qui ait le nerf de gueuler toutes ces vérités, nom de dieu ? »¹¹⁸*. C'est ce à quoi s'emploiera Pouget lui-même, notamment par le biais de son journal « Le Père Peinard » dont le premier numéro parut en 1889, avec cette langue verte si caractéristique : *« [...] la grammaire que j'ai eu à l'école ne m'ayant guère servi qu'à me torcher le cul, je ne saisis pas en quel honneur je me foutrais à la piocher maintenant »¹¹⁹*.

Ses cibles favorites étaient bien sûr « les cochons du gouvernement », « la rosserie des patrons » et même les journalistes qui ont toujours *« Le nez au cul des bourgeois, des financiers, des gouvernants, ils ne cherchent qu'à empocher des pièces de cent sous. [...] Y a pas, c'est un truc épatant pour empêcher les chiens de mordre, que de les attacher avec des saucisses !... »* (Les médias étant encore aujourd'hui dépendants de groupes financiers, l'analogie semblerait à ce jour tout aussi pertinente).

Mais l'Eglise et ses représentants (« les enfroqués ») constituent sans conteste pour Pouget une cible privilégiée :

¹¹⁷ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

¹¹⁸ Emile Pouget, « *Le Père Peinard* » (Almanach du Père Peinard, 1894)

¹¹⁹ Idem

« Les enfroqués sont des feignasses qui, s'ils étaient restés des hommes, n'auraient pas été ni plus malpropres, ni plus méchants, ni plus criminels que le premier venu. Mais ils ne sont pas restés des hommes ! Ils se sont isolés, se sont créé une existence à part, une vie anti-humaine... Il n'y a donc rien d'épatant à ce qu'ils arrivent à être des monstres »¹²⁰. Aussi, Pouget préconise-t-il, suite à une affaire de pédophilie concernant « les ensoutanés », la castration pure et simple de ces derniers :

« [...] le vœu de chasteté que les ensoutanés prononcent les prédispose à toutes les cochonneries: ce vœu les tourneboule, la luxure les brûle et ils se vautrent vite dans toutes les salauderies ! [...] Il n'y aurait qu'un moyen de foutre les enfroqués à l'abri du vice malpropre: ce serait de les chaponner ! »¹²¹.

3-3. L'Etat

« L'État ne s'appellera plus Monarchie, il s'appellera République, mais il n'en sera pas moins l'État, c'est-à-dire une tutelle officiellement et régulièrement établie par une minorité d'hommes compétents, d'hommes de génie ou de talent vertueux, pour surveiller et pour diriger la conduite de ce grand, incorrigible et terrible enfant, le peuple » (Bakounine, 1882).

Avec la question de l'Etat, nous entrons au cœur de la lutte fratricide entre « libertaires » et « autoritaires ».

Nous avons vu avec Proudhon l'analogie inconsciente supposée entre la société et la famille dont découlent les formes patriarcales et hiérarchiques du pouvoir et une sorte de personnification de ce dernier. Pour Stirner (1843) il en va de même à propos de l'Etat dont nous ne pourrions nous libérer « tant que nous serons plongés dans l'erreur de croire qu'il est « moi » »¹²², c'est-à-dire une « personne » (morale ou publique) : « Il [l'Etat] exerce sur moi une influence morale, domine mon esprit, me dépossède de mon Moi pour se substituer à lui en tant que mon véritable moi. Bref l'Etat est sacré [...] »¹²³.

¹²⁰ Emile Pouget, « Le Père Peinard » (Almanach du Père Peinard, 19 février 1899)

¹²¹ Idem.

¹²² Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

¹²³ Idem.

En accord sur ce point avec Stirner, Voline (1934) écrit dans un article de « l'Encyclopédie anarchiste » à propos de l'Etat :

*« On prétend que cette organisation sociale se place au-dessus de toutes les autres, que son pouvoir est indiscutable, sacré, général. On l'impose à tout le monde. On lui doit une obéissance absolue et aveugle. C'est ainsi qu'on a créé une fiction, un fétiche. [...] Quelle est, donc, la raison pour laquelle on m'oblige d'obéir, de me soumettre à une institution qui n'est, peut-être, qu'une fiction, dont les origines sont inconnues, et le rôle historique discutable ? Pourquoi veut-on que je reconnaisse, que je vénère une fiction ? [...] D'ailleurs, c'est toujours pour des fictions (Dieu ! Eglise ! Etat ! etc.) que l'homme s'est battu, et se bat encore. Les réalités, tout ce qui n'est pas fiction, lui échappent. Les fantômes l'entraînent, le guident, l'absorbent... N'est-ce pas tragique ? Et l'on dit que nous, les anarchistes, sommes des utopistes, des rêveurs !... »*¹²⁴ (Voline, 1934).

Les « marxistes », quant à eux, souhaitent le remplacement d'un Etat bourgeois par un « Etat populaire » qui assurera la domination des prolétaires sur les capitalistes, jusqu'à la disparition des classes et de l'Etat lui-même. Mais le matérialisme dialectique de Marx qui a tant apporté à la science, n'en demeure pas moins par trop mécaniciste, et ne tient pas suffisamment compte des forces librement créatrices des individus qui constituent la force de la collectivité. Aussi les étatistes, en concevant trop mécaniquement la vie et les activités humaines, ne peuvent-ils se représenter l'organisation humaine sans l'activité constante d'un facteur mécanique puissant : l'Etat. Et pour le rendre plus puissant, pensent-ils, l'Etat sera mis à disposition des chefs du Parti communiste qui prendront les rênes du gouvernement.

Pour les anti-étatistes, l'inscription paradigmatique est toute autre. L'existence même de l'Etat constitue pour les anarchistes le fondement du manque d'indépendance des hommes, lesquels sont découpés à la taille de l'Etat comme sur le lit de Procuste¹²⁵ : l'Etat « *ne s'occupe que de lui-même, il n'a cure de mes besoins et ne se soucie de moi que pour m'occire, c'est-à-dire faire de moi un autre Moi, un bon citoyen* »¹²⁶ (Stirner, 1843).

La forme de contrat social induite par l'Etat implique donc la soumission de l'individu à la volonté générale incarnée par des représentants qui régissent le peuple en fonction de leur propre idée du bien commun et de l'être humain, incapables de concevoir les particularités infinies de chaque individu.

¹²⁴ Voline, in Faure S., *L'Encyclopédie Anarchiste* (La Librairie Internationale, 1934)

¹²⁵ Dans la mythologie grecque, Procuste allongeait ses hôtes sur un lit qui ne correspondait à la taille d'aucun être humain. Afin de les mettre à la dimension de leur couche, il les étirait ou leur coupait les membres, de sorte que nul n'en réchappait jamais. Thésée le tua en le soumettant au même supplice.

¹²⁶ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

Aussi l'Etat doit-il disparaître, quelle que soit sa forme, y compris l'« Etat populaire » (*Volkstaat* en allemand), au profit de la libre association des hommes. Une association avec évidemment une certaine limitation des libertés individuelles, car on ne saurait s'affranchir de tout, de même que l'on ne peut s'affranchir de la pesanteur (la liberté absolue n'existe pas), mais une association qui en contrepartie accordent d'autres libertés et renforce le pouvoir de chacun, sans assujettir pour autant l'individu par aucun lien sacré ou spirituel :

« L'association [...] est ma création propre, ma créature. Elle n'est pas sacrée. Elle ne s'impose pas comme une puissance spirituelle supérieure à mon esprit. [...] Je veux encore moins m'engager pour tout mon avenir dans l'association, lui « vendre mon âme », comme dirait le diable, et comme c'est réellement le cas quand il s'agit de l'Etat ou de toute autre autorité spirituelle. Je suis et resterai toujours vis-à-vis de moi-même plus que l'Etat, que l'Eglise, que Dieu, etc. et donc, infiniment plus, aussi, que l'association »¹²⁷ (Stirner, 1843).

Pour Kropotkine (1903) « [...] ce seront les idées sur la liberté individuelle que l'on apportera dans l'association qui en détermineront le caractère plus ou moins libertaire »¹²⁸.

4. Révolte et délinquance

Les détracteurs des idéaux libertaires ne manqueront pas de répéter cette objection courante : s'il n'y a plus d'Autorité (sociale), ni Etat, ni gouvernement, ni Dieu, ni religion, qui réfrènera les délinquants qui ne respecteraient pas le « contrat social » ?

Entendons-nous tout d'abord sur le terme de « délit », à comprendre au sens d'acte antisocial portant atteinte au droit des autres à une égale liberté et non pas dans le sens où il porterait atteinte aux privilèges de la classe dominante, auquel cas nous parlerions de « révolte ». Bakounine relève d'ailleurs que l'humanité s'est émancipée de sa condition animale par un acte de révolte, en mangeant le « fruit défendu » (pêché originel), c'est-à-dire le fruit de la science :

« L'homme s'est émancipé, il s'est séparé de l'animalité et s'est constitué comme homme : il a commencé son histoire et son développement proprement humain par un acte de désobéissance et de science, c'est-à-dire par la révolte et par la pensée »¹²⁹ (Bakounine, 1882).

¹²⁷ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

¹²⁸ Kropotkine, Publications des « *Temps Nouveaux* », n°27, 1903

¹²⁹ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

En ce qui concerne le « délit », Errico Malatesta (1924) le définit ainsi : « [...] *est un délit toute action qui tend à augmenter volontairement la souffrance des hommes: c'est la violation du droit de tous à une égale liberté et à la jouissance du maximum possible de biens moraux et matériels* »¹³⁰.

Est donc délinquant quiconque viole l'égale liberté d'autrui, et il convient de s'en défendre, (sans quoi ce serait la réapparition de la police et du gouvernement, c'est-à-dire d'un nouveau système d'oppression) en commençant par l'élimination des causes socio-économiques de la plupart des délits, par l'éducation aux sentiments de fraternité et de respect réciproque, mais également, comme le souligne Malatesta (1922) : « [...] *en s'habituant à considérer les délinquants comme des frères qui se sont égarés, comme des malades à soigner avec amour, comme on le ferait avec n'importe quel hydrophobe et n'importe quel fou dangereux* »¹³¹.

Concernant la délinquance puissante et organisée, comme le fascisme, le nazisme, le capitalisme (en tant qu'exploitation de l'homme par l'homme) ou les fanatismes religieux en tous genres, pas d'alternative : lutter et vaincre.

5. L'éducation rationnelle et intégrale

*« Que la culture universelle de l'école vise à l'apprentissage de la liberté, non de la soumission : être libres, voilà la vraie vie »*¹³² (Stirner, 1842).

La question de l'éducation revêt une importance capitale pour les anarchistes, dans la mesure où elle est l'une des conditions essentielles de l'émancipation des individus et des peuples, et la cause première des inégalités entre les hommes : « *Celui qui sait davantage dominera naturellement celui qui saura moins* »¹³³ (Bakounine, 1869). Rationalistes, les anarchistes préconisent donc une éducation rationnelle basée sur l'observation des faits naturels et l'expérimentation rigoureusement scientifique, mais ne perdent pas de vue l'indéfinissable singularité de chacun, ce « Reste » dans l'équation, à travers lequel se manifeste et s'exprime la puissance créatrice de l'homme.

¹³⁰ Malatesta E., *Pensiero e Volontà*, (15 août 1924)

¹³¹ Malatesta E., *Umanità Nova*. (30 septembre 1922)

¹³² Stirner M., *Ecrits mineurs* (1842), in Guérin D., *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, Vol. I (petite collection Maspero, Paris, 1970)

¹³³ Bakounine M., « L'Instruction intégrale » (1869), *L'Égalité*, N°28 à 31 (31 juillet - 21 août 1869)

L'autorité n'est en rien absente dans la conception qu'ont les anarchistes de l'éducation ainsi que le souligne Bakounine (1882), mais elle doit progressivement s'effacer : « *Toute éducation rationnelle n'est au fond rien que cette immolation progressive de l'autorité au profit de la liberté, le but final de l'éducation ne devant être que celui de former des hommes libres et pleins de respect et d'amour pour la liberté d'autrui* »¹³⁴ (Bakounine, 1882).

Le rôle de l'éducation consiste pour les anarchistes à développer les habiletés dans tous les domaines, aussi les notions d'« éducation rationnelle » et d'« éducation intégrale » sont-elles intimement corrélées : « [...] nous demandons pour lui [le peuple] *l'instruction intégrale, toute l'instruction, aussi complète que le comporte la puissance intellectuelle du siècle* »¹³⁵ (Bakounine, 1869). Si le terme d'« instruction » prévalait alors, nous lui préférons aujourd'hui celui d'« éducation », le mot instruction renvoyant à une image passive du « sujet apprenant » qui pourrait prêter à confusion.

Et de même qu'ils veulent l'Égalité, les anarchistes veulent également une éducation intégrale pour tous. Bakounine (1882) écrit par ailleurs qu'« [...] *il faut répandre à pleines mains l'instruction dans les masses, et transformer toutes les églises, tous ces temples dédiés à la gloire de Dieu et à l'asservissement des hommes, en autant d'écoles d'émancipation humaine* »¹³⁶, sans pour autant s'en remettre à l'État en matière d'éducation car « *Les professeurs de l'École et les fonctionnaires de l'État s'appelleront des républicains ; mais ils n'en seront pas moins des tuteurs, des pasteurs, et le peuple restera ce qu'il a été éternellement jusqu'ici, un troupeau. Gare alors aux tondeurs [...]* »¹³⁷ (Bakounine, 1882).

Aussi les anarchistes s'insurgent-ils contre l'enseignement traditionnel (« la Vieille » pour Jacotot, « la scolastique » pour Freinet), « [...] *où l'on s'applique à ne pas laisser pénétrer la liberté, à ne pas tolérer d'opposition : ce qu'on veut, c'est de la soumission* »¹³⁸ (Max Stirner, 1842).

« *Quand donc, nom d'un pétard, qu'on viendra à l'éducation vraie et naturelle, qui nous montrera la vie telle qu'elle est, - et nous empêchera de prendre les vessies pour des becs de gaz !* »¹³⁹ (Emile Pouget, 1894)

¹³⁴ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

¹³⁵ Bakounine, « L'Instruction intégrale », *L'Égalité*, n°28 à 31 (31 juillet - 21 août 1869)

¹³⁶ Bakounine, *Dieu et l'Etat* (Edition de Genève, 1882)

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Stirner M., *Ecrits mineurs* (1842), in Guérin D., *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, Vol. I (petite collection Maspero, Paris, 1970)

¹³⁹ Emile Pouget, « *Le Père Peinard* » (Almanach du Père Peinard, 1894)

6. Liberté et Egalité

« *Nous voulons la liberté, c'est-à-dire l'anarchie, et l'égalité, c'est-à-dire le communisme* »¹⁴⁰. (Carlo Cafiero, 1880)

Pour Bakounine (1871), être libre cela signifie pour l'homme « *être reconnu et considéré et traité comme tel par un autre homme, par tous les hommes qui l'entourent* »¹⁴¹. L'homme ne peut donc avoir conscience de sa liberté qu'en présence d'autres hommes et femmes tous également libres entre eux. L'égalité de liberté d'autrui est la condition nécessaire et la confirmation de ma propre liberté : « *Je ne deviens vraiment libre que par la liberté des autres, de sorte que, plus nombreux sont les hommes libres qui m'entourent, et plus étendue et plus large est leur liberté, plus étendue et plus profonde devient ma liberté* »¹⁴² (Bakounine, 1871). Aussi l'esclavage d'un seul homme sur la terre constitue une offense au principe même de l'humanité (vivre libres et égaux) en même temps que la négation de la liberté de tous. La liberté de chacun n'est donc réalisable que dans l'égalité de tous.

L'égalité entre les hommes n'assure cependant pas automatiquement leur liberté. Certaines communautés religieuses ou populations carcérales incarnent parfaitement ce cas de complète égalité en même temps qu'un manque total de liberté. A l'inverse, là où existe la vraie liberté, l'égalité est assurée.

Ce sont les communistes libertaires de la Fédération jurassienne (Cafiero, Malatesta, etc.) qui dès 1876, se distinguant alors des « collectivistes » (Schwizguébel, etc.), ont su articuler les concepts de liberté et d'égalité (et donc d'anarchie et de communisme) sur le plan social et économique.

Les communistes anti-autoritaires, au début de l'AIT (1864), se disaient volontiers « collectivistes » afin de se distinguer des communistes autoritaires et faire valoir cette idée de mise en commun des instruments et matières de travail, mais aussi des produits du travail collectif. Mais cette notion de « collectivisme » a subi une évolution pour se résumer chez certains à la formule prétendue communiste « *De chacun selon les nécessités de la production, à chacun selon son temps de travail* »¹⁴³ (Jules Guesde, 1882). Voilà qui fut source de dissensions au sein même de la fédération jurassienne, car cela impliquait d'une

¹⁴⁰ Cafiero C., rapport extrait du compte-rendu du congrès de la Fédération jurassienne (1880), publié dans *Le Révolté* (Genève, 1880).

¹⁴¹ Bakounine, extraits du manuscrit « *L'Empire knouto-germanique* », 1871

¹⁴² Idem.

¹⁴³ Guesde J., « Une formule prétendue communiste », *L'Égalité*, 14 mai 1882

part, une rétribution selon le mérite sous la forme d'un salaire, en prenant pour base de la répartition des richesses l'heure de travail, et d'autre part, la conservation de la monnaie et donc une accumulation possible des richesses par certains, alors que pour Cafiero (1880), l'attribution individuelle des produits du travail selon le mérite rétablirait de fait l'inégalité entre les hommes, mais aussi l'inégalité entre les différents genres de travail.

S'opposant à cette interprétation fallacieuse d'une société communiste, et en accord avec la conception socialiste anti-autoritaire de Bakounine, nombreux se distinguèrent alors du collectivisme en tant que « communistes libertaires », en prônant l'attribution des produits de la production non pas en fonction du mérite, mais en fonction des besoins, selon la formule libertaire « *De chacun et à chacun selon sa volonté* », passant de la rétribution à la distribution.

Le positionnement idéologique des communistes libertaires qui articule liberté et égalité est présenté par Carlo Cafiero dans la conclusion de son rapport au congrès de la confédération jurassienne en 1880 :

*« On ne peut pas être anarchiste sans être communiste. [...] Nous devons être communistes, car c'est dans le communisme que nous réaliserons la vraie égalité. Nous devons être communistes, parce que le peuple, qui ne comprend pas les sophismes collectivistes, comprend parfaitement le communisme comme les amis Reclus et Kropotkine l'ont déjà fait remarquer. Nous devons être communistes, parce que nous sommes des anarchistes, parce que l'anarchie et le communisme sont les deux termes nécessaires de la révolution »*¹⁴⁴. (Cafiero, 1880).

Cette idée est partagée par Kropotkine (1903) pour qui « [...] de toutes les formes de groupement social qui furent essayées jusqu'à ce jour, c'est encore le communisme qui garantit le plus de liberté à l'individu – pourvu que l'idée mère de la commune soit la Liberté, l'Anarchie »¹⁴⁵. Car le communisme peut revêtir toutes les formes de liberté (communisme libertaire), mais également d'oppression (communisme autoritaire), auquel cas le communisme cesse d'exister, ainsi qu'en témoignera l'Histoire, notamment avec la période stalinienne, qui a autant porté préjudice à l'idée du communisme qu'à l'émancipation des peuples. « *Avec l'anarchie comme but et comme moyen, le communisme devient possible. Sans cela il serait forcément la servitude et, comme telle, il ne pourrait exister* » (Kropotkine, 1903).

¹⁴⁴ Cafiero C., rapport extrait du compte-rendu du congrès de la Fédération jurassienne (1880), publié dans *Le Révolté* (Genève, 1880).

¹⁴⁵ Kropotkine, Publications des « *Temps Nouveaux* », n°27, 1903

7. La doctrine anarchiste

« Ni Dieu, ni Maître »¹⁴⁶

Etymologiquement, « An-archie » (du grec : « a » privatif et « archè », commandement, pouvoir) signifie selon *l'Encyclopédie anarchiste* de Sébastien Faure (1934) : « état d'un peuple et, plus exactement encore, d'un milieu social sans gouvernement ». Mais le mot « Anarchie » a été insidieusement détourné de sa signification exacte, de sorte que la plupart des dictionnaires traduisent le terme par : chaos, bouleversement, confusion, gâchis, désarroi, ou encore désordre, laissant entendre qu'en l'absence de Gouvernement et de répression policière, il ne peut y avoir que désordre et criminalité.

Ne constate-t-on pas pourtant qu'en dépit de l'Autorité et des lois qui nous gouvernent, un effroyable chaos règne dans nos sociétés ?

La doctrine anarchiste s'oppose à tout dogmatisme et repose sur une base individualiste (elle part de l'individu vivant en société) sans pour autant s'opposer à la notion d'« associationnisme ». Sébastien Faure (1934) définit ainsi cet idéal :

« Comme idéal social et comme réalisation effective, l'Anarchie répond à un modus vivendi dans lequel, débarrassé de toute contrainte légale et collective ayant à son service la force publique, l'individu n'aura d'obligations que celles que lui imposera sa propre conscience. [...] ; il s'engagera librement dans les contrats de tous genres qui, toujours temporaires et révocables ou révisibles, le lieront à ses semblables et, ne voulant faire subir à personne son autorité, il se refusera à subir l'autorité de qui que ce soit. Ainsi, souverain maître de lui-même, de la direction qu'il lui plaira de donner à sa vie, de l'utilisation qu'il fera de ses facultés, de ses connaissances, de son activité productrice, de ses relations de sympathie, d'amitié et d'amour, l'individu organisera son existence comme bon lui semblera : rayonnant en tous sens, s'épanouissant à sa guise, jouissant, en toutes choses, de sa pleine et entière liberté, sans autre limite que celles qui lui seront assignées par la liberté - pleine et entière aussi - des autres Individus »¹⁴⁷.

¹⁴⁶ En 1870, Susini (disciple de Blanqui) fit paraître une brochure intitulée « Plus de Dieu, plus de Maître ». Blanqui fonda à son tour en 1880 un journal auquel il donna pour titre « Ni Dieu ni maître ». Le titre devint par la suite la devise du mouvement anarchiste.

¹⁴⁷ Faure S., *L'Encyclopédie Anarchiste* (La Librairie Internationale, 1934)

Considérant que toutes les aspirations, tous les désirs, toutes les activités de l'individu ont pour but la satisfaction d'un ou plusieurs besoins, satisfaction qui lui procure une sensation de plaisir, tandis que la non-satisfaction lui cause une sensation de peine, nous concluons que l'individu, en recherchant la satisfaction de ses besoins a en vue le plaisir qu'il y trouve et nous affirmons en conséquence que l'homme recherche le bonheur. La recherche du bonheur est donc le but précis auquel tend l'être humain.

Mais l'être humain vivant en société, parce que c'est dans sa nature et qu'il en éprouve le besoin, nous sommes conduits à passer de l'individuel au social, le groupement en société ayant pour but d'accroître le bonheur de ceux qui le constituent et la raison d'être de la société étant d'assurer le bonheur de ses membres. « [...], *le bonheur de l'individu, tel est le but de la vie individuelle ; le bonheur de tous les individus vivant en société, tel est le but de la vie sociale* »¹⁴⁸. (Faure, 1934)

En devançant la psychanalyse, la doctrine anarchiste propose une forme de société en harmonie avec la psyché humaine qui s'efforce de rechercher le plaisir et de fuir le déplaisir, pour atteindre dans l'idéal le « Nirvana », « *la jouissance de Moi* »¹⁴⁹ (Stirner, 1843) :

« *Les hommes veulent être heureux et le rester. Cette aspiration a deux faces, un but négatif et un but positif : d'un côté éviter la douleur, de l'autre rechercher de fortes jouissances* »¹⁵⁰ (Freud, 1933). L'anarchisme et la psychanalyse ont en effet le même objet d'investigations et d'études : l'homme (individu ou sujet), et visent tous deux l'émancipation, la libération des diverses formes d'aliénation et la conquête du bonheur.

C'est ce que nous allons voir, pour conclure cette partie, avec l'anarchiste « individualiste » Max Stirner, taxé abusivement de « nihiliste » par ses contemporains.

Max Stirner (de son vrai nom Johann Caspar Schmidt, 1806-1856) demeure injustement ignoré par le mouvement socialiste en général, et fut toujours considéré comme un dissident dans le contexte de la philosophie « post-hégélienne » des années 1840 (Feuerbach, Bauer, Schopenhauer), philosophie qui selon Stirner ne parvenait pas à s'émanciper vraiment du cercle du christianisme, ce qui faisait dire à Stirner : « *Nos athées sont des gens pieux !* ».

La pensée profonde et avant-gardiste que présente Stirner dans son principal ouvrage *L'Unique et sa propriété* (1843) a très certainement navigué jusqu'à Freud en passant par Nietzsche, quoiqu'étrangement Freud ait proclamé n'avoir jamais lu Nietzsche, de même que

¹⁴⁸ Faure S., *L'Encyclopédie Anarchiste* (La Librairie Internationale, 1934)

¹⁴⁹ Stirner M., *L'Unique et sa propriété* (1843)

¹⁵⁰ Freud S., *Essais de psychanalyse appliquée* (Paris, Gallimard 1933).

ce dernier refusât de reconnaître avoir lu Stirner, alors que plusieurs faits corroborent le contraire. C'est l'effet « dérangeant » de Stirner, parce qu'il dénonce « l'intériorisation », qui semble provoquer son refoulement systémique : de Marx (matérialisme dialectique) à Freud (refoulement et inconscient), en passant par Nietzsche (« Dieu est mort »).

Mais peu importe que la paternité de la pensée stirnérienne soit reconnue, elle n'en demeure pas moins subversive en ébranlant les convictions communément admises par la plupart des socialistes dont la société idéale était pour Stirner « *la société des gueux* » !

Karl Marx entreprit d'écrire un compte-rendu critique de « L'Unique », mais ne publia finalement pas son manuscrit. A la suite de quoi il se détourna définitivement de Feuerbach et élaborait une philosophie qui devait être à l'abri de la critique stirnérienne : le « matérialisme historique », qui n'est autre que le refoulement primaire de Stirner par Marx.

Stirner reproche aux rationalistes de son temps d'avoir seulement « tué Dieu » et supprimé « l'au-delà hors de nous », alors qu'ils conservent en « pieux athées » le fondement de l'éthique religieuse : « l'au-delà en nous » (instance psychologique pour laquelle Freud conçut en 1923 le concept de « Surmoi »).

Stirner réhabilite donc, à une époque où domine l'anti-individualisme hégélien, et où les termes de « social-isme » et « individual-isme » semblent antinomiques, Stirner réhabilite, disions-nous, l'« individualisme » dans son sens véritable, c'est-à-dire ainsi que l'entend Kropotkine : « [...] *non pas de celui qui pousse l'homme à la guerre de chacun contre tous et qui est le seul que l'on ait connu jusqu'à ce jour, mais celui qui représente la pleine éclosion de toutes les facultés de l'homme, le développement supérieur de ce qu'il a d'original en lui, la plus grande fécondité de l'intelligence, du sentiment et de la volonté* »¹⁵¹.

Stirner exalte dans *L'Unique* la valeur intrinsèque de l'individu « unique », c'est-à-dire singulier et à nul autre pareil, « *tiré par la nature à un seul exemplaire* »¹⁵² (Guérin, 1974), qui doit, pour s'affranchir, « *passer au crible le bagage dont l'ont obéré ses géniteurs et ses éducateurs. Il doit se livrer à un vaste travail de « désacralisation* » » (Guérin).

Aussi Stirner s'en prend-il tout particulièrement à la morale bourgeoise et laïque, au puritanisme et au conformisme, en un mot à tout ce qui relève du « sacré » et s'immisce dans les esprits.

Nous proposons à la suite et pour conclure, quelques extraits de *L'Unique et sa propriété* de Stirner (1843), qui feront transition avec l'approche psychanalytique de la liberté que nous aborderons ensuite.

¹⁵¹ Kropotkine P., *L'Anarchie. Sa philosophie, Son idéal* (Conférence, nd)

¹⁵² Guérin D., *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, Vol. I (petite collection Maspero, Paris, 1974)

Extraits de *L'Unique et sa propriété*, Max Stirner, 1843 :

« Adressez-vous donc à vous-mêmes, plutôt qu'à vos dieux ou à vos idoles : découvrez en vous ce qui y est caché, amenez-le à la lumière et révélez-vous ! »

« Je suis le noyau, je suis l'amende qui doit être délivrée de toutes ses enveloppes, de la coquille où elle est à l'étroit. Et que restera-t-il, quand je serai délivré de tout ce qui n'est pas Moi ? Moi, toujours et rien que Moi ! »

« Des siècles de culture ont obscurci à vos yeux votre vraie signification et vous ont fait croire que vous n'êtes pas des égoïstes, que votre vocation est d'être des idéalistes, de « braves gens ». Secouez tout cela ! Ne cherchez pas dans l'abnégation une liberté qui vous dépouille de vous-mêmes, mais cherchez-vous vous-mêmes, devenez des égoïstes, et que chacun de vous devienne un Moi tout-puissant. Plus nettement : refaites connaissance avec vous-mêmes, apprenez à connaître ce que vous êtes réellement et abandonnez vos efforts hypocrites, votre manie insensée d'être autre chose que ce que vous êtes. »

« Votre langue s'est ainsi façonnée peu à peu sur le point de vue chrétien, et la conscience universelle est encore trop chrétienne pour ne pas reculer avec effroi devant le non-chrétien comme devant quelque chose d'imparfait et de mauvais ; c'est ce qui fait que l'intérêt personnel, égoïste, est si peu estimé. »

« [...] mon œuvre d'homme est différente de toutes les œuvres d'hommes, et ce n'est que grâce à cette différence qu'elle est réelle et qu'elle m'appartient. L'humain en soi est une abstraction, un fantôme, un être imaginaire. »

« L'Homme n'est qu'un idéal et l'espèce n'est qu'une pensée. Etre un homme ne signifie pas représenter l'idéal de l'homme, mais être soi, l'individu. Qu'ai-je à faire de réaliser l'humain en général ? Ma tâche est de me contenter, de me suffire à moi-même. C'est Moi qui suis mon espèce ; je suis règle, sans loi, sans modèle, etc. Il se peut que je ne puisse faire de moi que fort peu de choses, mais ce peu est tout, ce peu vaut mieux que ce que pourrait faire de moi une force étrangère, le dressage de la Morale, de la Religion, de la Loi, de l'Etat, etc. »

III. Psychanalyse : science de la libération des différentes formes d'aliénation internes et externes

« La psychanalyse tout entière, tant théorique que pratique, n'est qu'une glorification, unique en son genre, de la conscience et de sa puissance »¹⁵³ (Otto Rank, 1929)

La psychanalyse freudienne est une science qui, au-delà de ses prétentions thérapeutiques, constitue un modèle de compréhension des comportements humains en société, par l'étude du jeu des antagonismes qui régissent, dans un rapport dialectique, les activités psychiques. Elle vise, au même titre que le matérialisme dialectique de Marx, non seulement une meilleure compréhension du monde, mais également la transformation de ce dernier, par une meilleure compréhension des processus psychiques qui se déroberont à la conscience et poussent l'homme à agir à son insu.

Freud (1925) définit la psychanalyse sur le plan théorique comme une *« tentative pour se représenter l'appareil psychique à partir d'un certain nombre d'instances ou de systèmes et de rendre compte des relations qu'ils entretiennent entre eux »¹⁵⁴.*

L'ensemble de l'œuvre de Freud repose sur une théorie de l'enfance et de son développement, période déterminante quant à la formation du sujet, et soulève des questions fondamentales dans le champ de l'éducation, notamment la question de l'adaptation de l'enfant à la réalité (naturelle et socioculturelle) et de son émancipation progressive de la tutelle autoritaire des adultes, vers une autonomie intellectuelle que seuls la culture et le savoir scientifique (et introspectif) permettent d'atteindre.

Aussi la psychanalyse est-elle une force de destruction des illusions qui asservissent l'homme et l'éloignent de la vérité, « illusions » au sens freudien du terme, c'est-à-dire déformations de la réalité par projections et identifications (extériorisation de l'inconscient et intériorisation dans l'inconscient), mais « illusions » également au sens bachelardien du terme, c'est-à-dire des « obstacles épistémologiques »¹⁵⁵ à la connaissance scientifique : *« la connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres », [...]*

¹⁵³ Rank O., *Le Traumatisme de la naissance*. Traduit par le Dr. S. Jankélevitch, Paris, 1928, Bibl. Scientifique. Payot, Edit.

¹⁵⁴ Freud S., *Sigmund Freud présenté par lui-même* (Paris, Gallimard, 1991).

¹⁵⁵ Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique* (Librairie Philosophique J.Vrin, 2004)

« Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. » (Bachelard, 2004). Déceler les obstacles épistémologiques, c'est pour Bachelard « contribuer à fonder les rudiments d'une psychanalyse de la raison. ».

C'est en effet la raison qui permettra la démystification des illusions, ainsi que l'explication des consolations illusoire de la religion, et conduira l'homme de la servitude à la liberté grâce à une éducation rationnelle. Selon Gérard Mendel (1968) « *L'irrationnel est, par essence, mystifiant, aliénant et cause de dépendance et de régression* »¹⁵⁶, bien qu'il soit en même temps nécessaire au sujet, car la vie fantasmatique (l'art notamment) lui assure la part de nourriture irrationnelle dont il a besoin pour vivre : « [...] *la vie fantasmatique qui puise aux sources mêmes de l'irrationnel et qui double chacune de nos activités est, dans le vécu individuel, à l'origine du sentiment de plénitude* »¹⁵⁷. Rationalité et irrationalité sont donc irréductiblement associées en l'homme, l'irrationnel est constitutif de l'homme (avec son Inconscient engendré par le refoulement¹⁵⁸, ou encore avec la fonction fantasmatique¹⁵⁹) : « [...] *jamais la « lumière de la raison » ne fera radicalement disparaître les « ténèbres de l'irrationnel ». Le conflit habite irréductiblement la psyché* » (Mendel, p.180).

Le travail de l'homme consiste donc à mieux appréhender cette part d'irrationalité en lui afin de se prémunir de ses effets néfastes.

Aussi la psychanalyse doit-elle être entendue dans le sens de « science de la libération » : « [...] *la spécificité de l'homme résidant dans son pouvoir progressif de libération d'envers les forces aliénantes internes ou externes, les Sciences dites « humaines » ne peuvent se définir que comme des sciences de la liberté. La psychanalyse est une science de la libération* »¹⁶⁰ (Mendel, 1968).

¹⁵⁶ Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.364)

¹⁵⁷ Ibid., p.289

¹⁵⁸ Le « refoulement » protège le Moi, non pas sur son versant narcissique (c'est la fonction du fantasme), mais sur son versant objectal (c'est-à-dire dans sa relation avec autrui).

¹⁵⁹ Le « fantasme » protège le sentiment d'unité du sujet. Il s'agit d'un mécanisme de défense corrélatif de l'impuissance motrice originelle. L'acte de fantasmer est « désir réalisé » et non « réalisation du désir ».

¹⁶⁰ Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.344)

1. L'aliénation aux imagos archaïques

Les imagos occupent une place centrale dans l'organisation de la *psyché*¹⁶¹.

Gérard Mendel, dans « La révolte contre le Père »¹⁶² (1968), définit ainsi l'imago : « *L'imago, c'est précisément cet autre – l'Objet du désir – intériorisé et devenu inconscient, devenu alors le représentant psychique de la pulsion* » (p.19).

L'apparition de l'Imago fait suite au « chaos originaire » de la naissance (stade du « *Moi-Tout* » pour Mendel), alors que le nourrisson, avec un équipement neurophysiologique inachevé, ne peut agir sur le monde, ni se percevoir comme une unité distincte du monde extérieur, tandis que, paradoxalement, son développement sensoriel est précoce. Cette discordance de la maturation sensori-motrice, avec surinvestissement de « représentations de choses », entraîne une dépendance physique et psycho-affective, source de souffrances narcissiques et d'agressivité (tensions internes). Cette « angoisse originaire », née de la frustration des énergies libidinales à pouvoir s'exprimer sur le plan moteur et relationnel, est à l'origine de ce que la psychanalyse nomme la « blessure narcissique originelle ». Pour s'en protéger, des « mécanismes de défense » sont érigés. Le « fantasme » (processus créateur d'irrationnel) est la première défense contre cette angoisse ; il protège le Moi en formation sur son versant narcissique, c'est-à-dire le pré-Moi narcissique constitué par l'amour de soi élémentaire garant de la survie. L'autre mécanisme de défense est le « refoulement » (constitutif de l'Inconscient, vers 6 mois), qui protège le Moi sur son versant objectal, et dont l'objectif est de « *mettre à l'écart et tenir à distance du conscient* » (Freud) certaines « représentations de choses » intolérables pour le Moi en formation. Vers 6 mois s'opère donc le « clivage du Moi-Tout originel » (Mendel) en « sujet » et en « objet » : une partie de la libido narcissique investit l'objet (libido objectale), le Moi et l'Inconscient se constituent, et avec ce dernier se forme un monde par essence irrationnel, échappant à l'épreuve de la réalité. Mais le refoulement va à son tour être générateur d'angoisse, avec l'ambivalence (amour et haine) dont il est à l'origine et la culpabilité fondamentale (peur de perdre amour et protection) qui en découle. C'est alors le « processus d'intériorisation » de l'objet qui va donner naissance à l'Imago et permettre les identifications parentales.

¹⁶¹ Psyché est, dans la mythologie grecque, la personnification de l'âme. Humaine d'une beauté semblable à celle de la déesse Aphrodite (ce qui lui valut bien des déboires), elle épousa Eros et devint immortelle après avoir consommé l'ambrosie. En psychanalyse, la psyché est le terme qui désigne l'appareil psychique.

¹⁶² Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968)

L'imaginaire paternel fait initialement référence à la figure du père de la horde primitive, que Freud (1921) qualifie de « [...] personnalité toute-puissante et dangereuse, à l'égard de laquelle on ne pouvait se comporter que d'une manière passive et masochiste, devant laquelle on devait renoncer complètement à sa volonté propre et dont on ne pouvait aborder le regard sans faire preuve d'une audace coupable »¹⁶³. D'après Henri Rey-Flaud (1998) :

« Le mythe de la horde primordiale, dominée par le père « illimité » (unumschränkte), exprime au registre de la phylogénèse un état archaïque de la société qui répond au champ de l'ontogénèse à la fiction freudienne de l'enfant de l'homme (Menschenkind) livré à la détresse (Hilflosigkeit) au moment de sa naissance, c'est-à-dire abandonné à la toute-puissance d'un Autre primordial dont la mère soutient la figure »¹⁶⁴.

C'est à ce père, dont le meurtre (réel ou fantasmé) aboutit dans l'inconscient à la formation de l'« Idéal du Moi » (image du Père idéalisé) et du « Surmoi »¹⁶⁵ (image du Père assassiné), que s'identifie le fils. Mais l'agressivité envers le père (génératrice de culpabilité) devient une agressivité du père intériorisé envers le fils (peur du talion et de la castration par le Père répondant au désir de le châtrer), une agressivité du Surmoi envers le Moi.

Les fils des origines de l'humanité, tels que Freud (1913) les a présentés dans *Totem et tabou*, ont tué le père et l'ont intériorisé (au propre et au figuré) : ils l'ont assassiné, puis mangé, renouvelant ensuite le rituel lors des repas totémiques. L'identification psychique inconsciente au père est donc double (ambivalence) : d'une part, le père fort et bienveillant, objet d'amour, part constituante de l'Idéal du Moi (héritier du narcissisme originaire), et d'autre part, le père haï et attaqué, intériorisé en Surmoi.

D'où la double image inconsciente (imago) du Père : une imago « bénéfique » qui vient remanier le Moi idéal (héritier du narcissisme primaire) pour former l'Idéal du Moi, et une imago « maléfique » qui, suite à l'identification, constitue le Surmoi.

La spécificité humaine réside pour Mendel (1968) dans le « rapport étroit avec l'image du Père telle que l'enfant l'intériorise et à laquelle il s'identifie, avec l'Idéal du Moi post-œdipien plus encore qu'avec le Surmoi »¹⁶⁶, intériorisation qui renforce le Moi dans sa lutte face aux imagos maternelles, dans le combat de l'homme contre la Nature, cette Mère universelle et toute-puissante vécue à l'image de la mère à la fois nourricière et frustrante de

¹⁶³ Freud S., *Psychologie collective et analyse du Moi* (1921)

¹⁶⁴ Rey-Flaud H., *Autour du malaise dans la culture de Freud* (Paris, PUF, 1998)

¹⁶⁵ « L'Idéal du Moi agit dans le sens d'une progression vers plus de liberté et d'autonomie, alors que le Surmoi tend à rechercher une illusoire sécurité psycho-affective par une soumission infantile à un personnage parental qui trouve son reflet dans les Institutions socioculturelles. » (Mendel, 1968)

¹⁶⁶ Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.17)

l'enfance (à l'origine de la Mère « bonne » et de la Mère « mauvaise », ou encore le « bon sein » et le « mauvais sein » pour Mélanie Klein).

L'intériorisation de l'image paternelle, à travers le jeu des Institutions socioculturelles, permet ainsi à l'homme d'imposer progressivement son pouvoir sur la Nature, « *introduisant la temporalité et l'innovation dans l'immuable, développant la réflexion, le langage, la rationalité* » (Mendel, p.21), et aurait créé les conditions nécessaires au développement de la science et de la technologie. « *L'image du Père, une fois intériorisée, équilibre l'influence des imagos maternelles et permet la modification du rapport traditionnel de l'homme avec le monde* » (p.25).

Mais la rançon de la conquête de la Nature implique une double culpabilité : culpabilité inconsciente envers le Père, dont le meurtre permet l'intériorisation de l'image paternelle, qui serait à l'origine des puissantes images paternelles externes incarnant le Pouvoir social, mais culpabilité également de l'exploitation de la Mère-Nature vécue inconsciemment comme une agression de l'imago maternelle archaïque, face à laquelle le Père social constitue une défense.

La présence de ce Père social, à travers les imagos paternelles qui l'incarnent, est vécue comme une dénégation du meurtre du Père (« puisqu'il est là, c'est que nous ne l'avons pas tué ») et occupe ainsi une fonction de déculpabilisation.

Depuis le totémisme, plusieurs figures ont successivement incarné ce Père surpuissant : le Dieu paternel monothéiste, le Savant-Roi ou encore le Dictateur.

L'aspiration des hommes à la liberté connote sans doute « *ce désir inconscient de se libérer de celui qui autrefois permit de se libérer de la mère mais dont le pouvoir, aujourd'hui, est devenu aussi fondamentalement oppressif* » (Mendel, 1968).

Il s'agit donc pour l'individu de recouvrer une partie du pouvoir délégué, en raison de la culpabilité, à des Pères religieux ou politiques, faute de quoi pourrait s'opérer selon Mendel une « alliance » avec la figure de la « Mère vengeresse » contre les imagos paternelles, mais aussi contre la rationalité scientifique, au nom d'un nihilisme total et destructeur.

2. Pouvoir social et régressions pré-œdipiennes

Il faut entendre par « Pouvoir social » l'ensemble des Institutions socioculturelles (la première d'entre elles étant la relation mère-enfant¹⁶⁷), c'est-à-dire un ensemble d'éléments qui participent aux échanges interindividuels (tradition orale, coutumes, mœurs, mythes, religions, art, langage, formes politiques de gouvernement, technologie, etc.), Institutions par l'intermédiaire desquelles est assurée la transmission de l'acquis des générations antérieures. Mendel (1968) relève à ce propos que « *Chez l'animal, une expérience utile à l'espèce ne peut être héréditairement transmise. [...] Alors que grâce à l'institution scientifique, toutes les expériences utiles à l'espèce sont, chez l'homme, transmises en dehors du système génétique [...]* » (Mendel, p.359). C'est en cela sans doute que l'on peut évoquer la transcendance de l'homme sur la nature : « *L'histoire de l'homme se distingue de l'histoire de l'évolution de la nature en ce que nous avons fait celle-là et non celle-ci* » (Marx, *Le Capital*, 1872). Mais pour se déculpabiliser, d'une part, de son action sur la nature vécue inconsciemment comme une agression de l'Imago maternelle, et d'autre part, du meurtre fantasmatique (ou réel) du Père, une partie de la liberté est déléguée à une figure paternelle externe (totem, dieu, roi, dictateur, etc.) en laquelle s'incarne symboliquement le Pouvoir social qui joue un rôle de protecteur contre la « cruelle Nature ». Alors que Freud voit dans le Pouvoir social un avatar du Surmoi paternel projeté, pour Mendel (1968), une certaine partie de l'imago maternelle hostile est aussi projetée, se mêlant à l'imago paternelle. Aussi, les attributs dits « paternels » (droit, justice, rationalité) cèderaient actuellement peu à peu devant les attributs dits « maternels » (arbitraire, irrationnel), avec un contraste toujours plus grand entre l'Idéal du Moi (désir de justice et de liberté) et les valeurs incarnées par le Pouvoir social : « *Sous le masque du Père, c'est le refoulé maternel agressif qui fait retour* » (Mendel, p.175). Nous reviendrons sur les concepts essentiels de Narcissisme et d'Idéal du Moi dans la dernière partie de cette étude, mais il pourrait être intéressant de relever avec Mendel que le jeu sociologique du Pouvoir et de l'Etat (et donc de l'Ecole) attaque cette instance hautement élaborée qu'est l'Idéal du Moi : « *Ce que le processus de maturation et les soins de la famille parviennent à créer, l'Etat l'annule en partie par tout un ensemble de mesures coercitives et répressives qui commence à l'école primaire et se continue lors du service militaire et dans les facultés : d'un adulte en puissance, elle refait un enfant, futur sujet docile* »¹⁶⁸ (Mendel, 1968).

¹⁶⁷ « *Il existe un rapport étroit entre la profondeur de la régression que peut atteindre l'âme collective lors d'une crise économique, politique ou militaire, et les modalités de la relation mère-enfant [...]* » (Mendel).

¹⁶⁸ Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.121)

L'Institution scolaire

Au sortir de l'œdipe, l'individu âgé de cinq ans (âge de la maturité sexuelle chez les primates) est déjà un adulte en puissance, porté par un élan émancipateur que le jeu des Institutions socioculturelles, scolaires particulièrement, vient contrecarrer en brisant le haut degré de maturation psychique déjà atteint : « *Les murs de l'institution coupent l'enfant de la vie et le poussent vers une vie imaginaire malsaine, empêchant l'équilibre opportun entre plaisir et réalité.* »¹⁶⁹ (Aichhorn, 1925).

Cet « écrasement » du Moi est notamment imputable au surmenage induit par le non respect des rythmes biologiques de l'enfant (qui passent au second plan derrière les intérêts politico-économiques), aux mesures coercitives et répressives de l'Institution scolaire face à l'agressivité qu'elle a elle-même engendrée, aux systèmes d'évaluation et leur logique de contrôle déshumanisante au service de la compétition et de la sélection à l'origine de rivalités, jalousie, infériorisation, etc., autant d'éléments susceptibles de provoquer troubles, angoisse, agressivité, crises, tristesse, etc., qui en tout état de cause nuisent à l'épanouissement du sujet.

Ainsi, l'Ecole, au lieu de la stimuler, détruit la confiance en soi (forme d' « amour de soi » consciente par laquelle se manifeste un accord du Moi et de l'Idéal du Moi) nécessaire aux apprentissages et plus particulièrement à l'apprentissage de la liberté :

« *Le milieu socio-culturel actuel s'efforce d'utiliser la culpabilité résiduelle du conflit œdipien (le Surmoi) et cette souffrance narcissique, pour procéder à un écrasement du Moi, à une régression de l'Idéal du Moi, ceci afin d'obtenir ultérieurement des adultes infantiles, culpabilisés, « dressés à obéir » [...] »* (Mendel, 1968, p.145). « *Cette régression obligatoire imposée à l'enfant contemporain, régression au stade anal pré-œdipien, est, pour nous, le reflet des conflits inconscients contemporains de l'âme collective* » (p.362).

Cette « régression anale »¹⁷⁰ sous-tend pour Mendel (1968) la crise de la civilisation actuelle, où l'adulte « [...] répond à l'aliénation narcissique – perte de sa liberté – en investissant sur le mode régressif anal des biens tels que l'automobile, le diplôme, une promotion hiérarchique, l'argent, etc. » (p.388). Même si ses propos rédigés pendant la période effervescente de mai 68 méritent d'être reconsidérés, ils pourraient apporter quelques lumières sur la crise que connaît actuellement notre société moderne.

¹⁶⁹ Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} Ed.1925] (Editions Champ social, 2005, p.133)

¹⁷⁰ « *Le stade anal, [...] est caractérisé sur le plan libidinal, non par l'amour de l'objet, mais par le désir de l'asservir, de le retenir, de le maîtriser. [...] Le sujet fixé à ce stade aura la même position envers son objet libidinal que l'avare quant à son or. [...] Sur le plan de l'agressivité, celle-ci est de nature sadique, trouvant plaisir dans la souffrance de l'Objet* ». Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.158)

En effet, « *Cette part de soi que l'homme ne peut accomplir dans la société actuelle, cette confiance en soi et cette fierté de ses actes qu'il tend à perdre, cette liberté toujours plus rationnée, font lever une agressivité explosive dont nous voyons chaque jour les manifestations* » (p.368). Gérard Mendel et Christian Vogt (1973) relèvent dans *Le Manifeste Educatif* que « *plus le sujet est frustré et angoissé, plus il ressent le besoin d'une Autorité protectrice ; et plus il se soumet à cette Autorité, davantage il est frustré et donc agressif.* »¹⁷¹ (Mendel & Vogt, 1973).

Ces manifestations d'agressivité propres aux sujets « carencés » pourraient donc bien être l'expression d'une profonde blessure narcissique, une agressivité réactionnelle à la frustration du désir de liberté et d'autonomie, qui conduit soit à la recherche d'un Père social surpuissant, soit à des conduites violentes et antisociales auxquelles nos sociétés font face à l'aide de « techniques contra-limitatives » (alcool, tabac, antidépresseurs, télévision, jeux vidéos, voiture, etc.).

Cette crise de la civilisation actuelle reflèterait donc les conflits inconscients de l'âme collective (reflet conscient d'une culpabilité inconsciente), dans une société de consommation fondée sur l'efficacité et le rendement, où l'idéal chosifiant est la Machine et « *où il apparaît de plus en plus à l'homme qu'il lui faut produire et consommer pour que la Machine se porte bien, et non le contraire* »¹⁷² (Mendel, 1968). Aussi Francis Imbert (2005) écrit-il : « *De là, dans le champ éducatif, l'emprise croissante d'une technicisation [...] qui correspond à cette étape de la rationalisation où la technique et son efficacité tendent à se prendre pour fin en soi* »¹⁷³, avec une exigence de résultats et donc l'élimination de tout « reste » (de tout incontrôlable, de tout imprévu), la réduction du réel et de l'humain à ce qui est mesurable, l'hégémonie du « paradigme mécaniciste » au détriment du « paradigme biologique » (cf. Michel Vial¹⁷⁴, 2010, Annexe n°6, p.161), bref, une atteinte à la « liberté ». Alors que Julia Kristeva (2012) rappelle bien que « *[...] ce n'est pas la meilleure performance technique et économique qui est la plus porteuse de libération humaine* »¹⁷⁵ (Kristeva, 2012).

Aussi, pour Mendel, « *Cette infantilisation sociale par l'école, cette fixation régressive au stade anal, rendront nécessaire – en raison de l'agressivité intense du sujet frustré envers ses imagos et de la culpabilité corrélative – le recours ultérieur par l'adulte à l'image externe d'un Père surpuissant, Dieu ou chef d'Etat.* » (Mendel, p.158).

¹⁷¹ Mendel G. et Vogt C., *Le Manifeste Educatif* (Petite Bibliothèque Payot, 1973, p.31)

¹⁷² Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.359)

¹⁷³ Imbert F., *L'inconscient dans la classe* (ESF Editeur, 2005)

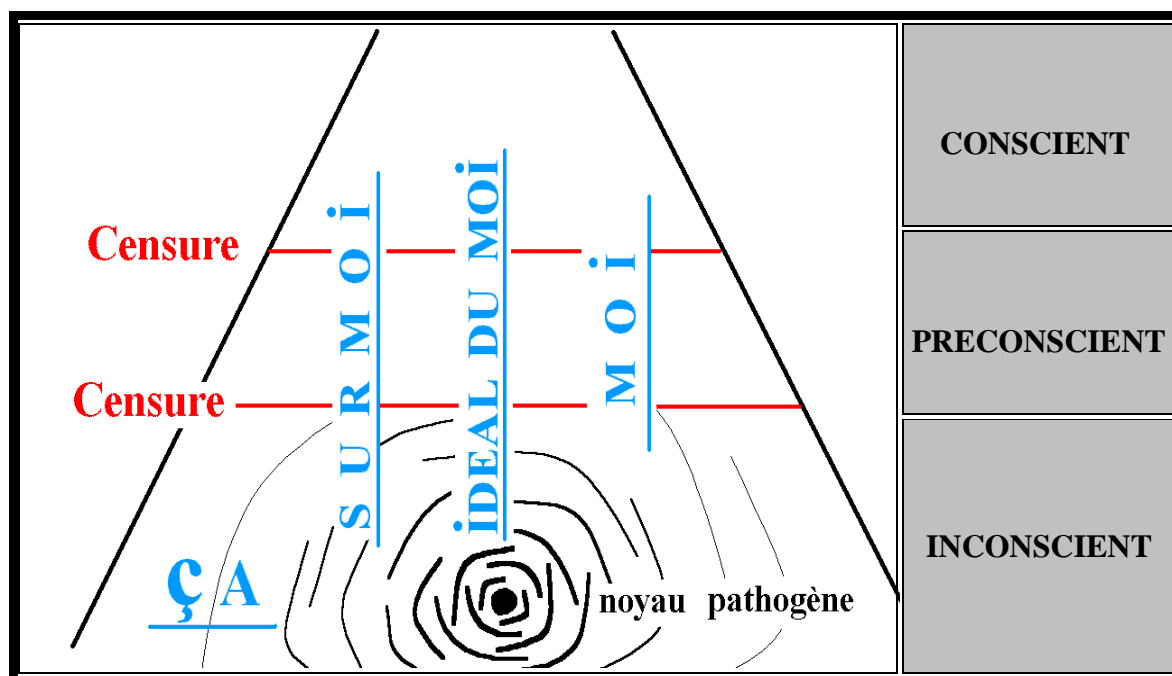
¹⁷⁴ Vial M., *Se former pour évaluer* (De Boeck, 2010)

¹⁷⁵ Kristeva J., *L'avenir d'une révolte* (Flammarion, 2012, p.106)

3. Le Moi contre le Ça et le Surmoi

Si le Pouvoir social constitue une des principales formes d'aliénations externes susceptibles d'étouffer l'élan émancipateur du Moi en le conduisant à des régressions pré-œdipiennes, d'autres formes d'aliénations, internes celles-là, sont également susceptibles de conduire le sujet à agir à son insu en le poussant à adopter des conduites irrationnelles, ou à laisser apparaître des « symptômes » de type névrotique, dont il convient de se libérer pour être un tant soit peu maître en sa demeure et vivre en bonne harmonie avec soi-même et avec autrui.

Pour August Aichhorn (1925), pionnier de la pédagogie psychanalytique, « *La psychanalyse appelle symptôme cette réunion de deux tendances antagonistes en une manifestation [...]* »¹⁷⁶. Ces tendances antagonistes émanent des trois instances de la psyché telles que Freud les a conceptualisées en 1923 dans sa deuxième topique : le Ça (pôle pulsionnel, passions, « *grand réservoir de la libido* »), le Moi (perception, raison, sagesse) et le Surmoi (agent critique), et son corolaire l'Idéal du Moi (modèle narcissique). Les principaux phénomènes psychiques s'expliquent selon Freud en termes de conflits « dynamiques » entre les différentes instances¹⁷⁷ :



¹⁷⁶ Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} Ed.1925] (Editions Champ social, 2005)

¹⁷⁷ Freud, *Le Moi et le Ça* (1923) : « [...] les faits psychiques latents, c'est-à-dire inconscients au sens descriptif, mais non dynamique, du mot, sont des faits préconscients, et nous réservons le nom d'inconscients aux faits psychiques refoulés, c'est-à-dire dynamiquement inconscients. Nous sommes ainsi en possession de trois termes : conscient, préconscient et inconscient, dont la signification n'est plus purement descriptive. »

Le terme de « topique » désigne, dans la métapsychologie freudienne, une description spatiale de l'appareil psychique qui ne se confond pas avec une localisation anatomique. La première topique, qui distingue et situe l'Inconscient, le Préconscient, le Conscient, est complétée par la deuxième topique, qui différencie et oppose Ça, Moi, Surmoi.

Le Ça :

Le pronom démonstratif « Ça »¹⁷⁸ (Es) est emprunté par Freud à G. Groddeck¹⁷⁹ en 1923 pour désigner les forces inconnues et non maîtrisables qui habitent la psyché humaine. Ce noyau de notre être où règne le principe de plaisir et qui est en relation étroite et conflictuelle avec les deux autres instances, demeure selon Freud inconnu et inconscient. Il s'agit pour Freud (1932) de « *la partie obscure, inaccessible de notre personnalité* »¹⁸⁰, l'arène où s'affrontent pulsions de vie (Eros) et pulsions de mort (Thanatos). Quoique les caractères attribués à l'Inconscient dans la première topique soient repris par Freud pour qualifier le Ça, l'Inconscient n'est plus considéré dans la deuxième topique comme un « système » mais comme une « propriété » du Ça : « *L'inconscient est la seule qualité dominante à l'intérieur du Ça* »¹⁸¹ (Freud, 1938). Ainsi, le Ça ne se superpose pas à l'Inconscient, mais a la propriété d'être totalement inconscient. C'est donc la dimension pulsionnelle de la psyché que Freud met en avant avec le Ça, dont l'énergie traduirait dans le psychisme le but véritable de la vie organique.

Le Moi :

Le Moi est selon Freud le siège de la conscience, c'est le système « conscience-perception » qui en forme le noyau, ce qui conduit Freud (1923) à affirmer que le Moi conscient « [...] ne représente que notre corps. ». Mais il est aussi le lieu de manifestations inconscientes : « *Le moi n'est pas nettement séparé du ça, il fusionne avec lui dans sa partie inférieure* »¹⁸² (Freud, 1923). Le Moi est une différenciation du Ça « *modifié de manière adéquate par la proximité du monde extérieur* » (Freud, 1932) à qui il emprunte l'énergie. Il est l'instance du registre imaginaire, des identifications et du narcissisme.

¹⁷⁸ Note de Freud in, *Le Moi et le Ça* (1923) : « Groddeck lui-même s'est inspiré, à cet égard, de l'exemple de Nietzsche qui emploie cette expression grammaticale pour désigner ce qu'il y a d'impersonnel, de soumis aux nécessités naturelles dans notre être. »

¹⁷⁹ Freud S., *Le Moi et le Ça* (1923) : « Cet auteur n'est autre que C. Groddeck, qui ne se lasse pas de répéter que ce que nous appelons notre Moi se comporte dans la vie d'une façon toute passive, que nous sommes, pour nous servir de son expression, vécus par des forces inconnues, échappant à notre maîtrise. »

¹⁸⁰ Freud S., *Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse* (1932)

¹⁸¹ Freud S., *Abrégé de psychanalyse* (1938)

¹⁸² Freud S., *Le Moi et le Ça* (1923)

Freud laisse entendre qu'à l'origine « tout était Ça », mais que le Moi s'en différencie peu à peu, même s'il reste en quelque sorte « mélangé » au Ça dans sa partie inconsciente. Si Freud écrit dans les *Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse* (1932) « *Wo Es war soll Ich werden* » (« Là où était du Ça, doit advenir du Moi »), Lacan soutient qu'il y va là non pas du Moi « *constitué en son noyau par une série d'identifications aliénantes* »¹⁸³, mais du *je*, du « *sujet véritable de l'inconscient* », qui doit venir au jour en ce lieu d'être qu'est le Ça. Le Moi est donc une instance mouvante en perpétuelle réélaboration. Siège des résistances et des identifications imaginaires, capable de réaliser le refoulement et de gérer les rapports entre « principe de plaisir » et « principe de réalité », il participe à la censure (avec l'aide du Surmoi).

Le Surmoi :

Le Surmoi (héritier de l'œdipe) est, à l'instar du Moi, une différenciation du Ça. Rattaché aux expériences psychiques qui ont donné naissance au totémisme, son rôle est de juger le Moi : il inhibe nos actes et produit le remords. Il ne se limite pas à signifier au Moi : « [...] *sois ainsi* » (*comme ton père*), mais ils impliquent aussi l'interdiction « *ne sois pas ainsi* » (*comme ton père*) ; autrement dit : *ne fais pas tout ce qu'il fait ; beaucoup de choses lui sont réservées, à lui seul.* »¹⁸⁴ (Freud, 1923). Instance judiciaire de notre psychique, le Surmoi est au centre du concept de « conscience morale » et aussi du « sentiment de culpabilité » inconscient : « *La distance qui existe entre les exigences de la conscience morale et les manifestations du Moi fait naître le sentiment de culpabilité.* » (Freud, 1923). D'abord apparu dans la théorie freudienne sous la forme de la « censure », il fait partie du Moi, mais peut en être séparé. Cette instance intérieure s'est d'abord manifestée à l'extérieur à travers la puissance de l'autorité parentale qui impulse le renoncement aux satisfactions pulsionnelles. Cette « essence supérieure » n'est autre selon Freud que le Surmoi, « *dans lequel se résument nos rapports avec les parents. Petits enfants, nous avons connu ces êtres supérieurs qu'étaient pour nous nos parents, nous les avons admirés, craints et, plus tard, assimilés, intégrés à nous-mêmes.* » (Freud, 1923). C'est par le mécanisme de l'identification que les interdits parentaux sont intériorisés dans le Surmoi, de sorte que l'angoisse devant l'autorité extérieure devient angoisse devant le Surmoi. Le désir ne pouvant être dissimulé au Surmoi, il en résulte un sentiment de culpabilité, sentiment refoulé puisque le Moi n'en veut rien savoir, ce qui mobilise un intense besoin de punition.

¹⁸³ In Chemana R. et Vandermersch B., *Dictionnaire de la psychanalyse* (Larousse, 2009)

¹⁸⁴ Freud S., *Le Moi et le ça* (1923)

L'idéal du Moi :

Surmoi et Idéal du Moi sont souvent confondus, tant sont imbriqués les deux aspects de l'idéal et de l'interdiction. L'idéal du Moi (introduit par Freud en 1914) est corrélatif de l'admiration que porte l'enfant pour ses parents : « *derrière cet idéal se dissimule la première et la plus importante identification qui ait été effectuée par l'individu : celle avec le père de sa préhistoire personnelle*¹⁸⁵. » (Freud, 1923). L'Idéal du Moi naît de l'abandon de certaines prétentions du Moi idéal (première ébauche du Moi pré-œdipien investi libidinalement) sous la pression parentale. Le Moi cherche donc à atteindre, à travers l'Idéal du Moi, les satisfactions narcissiques perdues. L'Idéal du Moi constitue selon Freud « [...] ce qu'il y a de plus élevé dans l'âme humaine, à l'échelle de nos valeurs courantes. » (Freud, 1923), mais aussi qu'« *En mesurant la distance qui sépare son Moi du Moi idéal [Idéal du Moi], l'homme éprouve ce sentiment d'humilité religieuse qui fait partie intégrante de toute foi ardente et passionnée.* » (Freud, 1923). Si, à l'instar du Surmoi, l'Idéal du Moi occupe des fonctions de jugement, de censure et d'idéalisation, il s'en distingue toutefois en tentant de concilier les exigences libidinales et les exigences culturelles par le processus de « sublimation ». Freud (1923) rappelle que « *Le Moi idéal [Idéal du Moi] représente ainsi l'héritage du Complexe d'Oedipe et, par conséquent, l'expression des tendances les plus puissantes, des destinées libidinales les plus importantes, du Ça. Par son intermédiaire, le Moi s'est rendu maître du Complexe d'Oedipe et s'est soumis en même temps au Ça.* »¹⁸⁶. L'Idéal du Moi peut être considéré comme l'incarnation du désir de liberté, « *désir de libération d'avec les imagos maternelles qui sous-tendent la relation objectale primaire.* »¹⁸⁷ (Mendel, 1968).

Freud (1929) affirme dans le cadre de sa *Traumdeutung* que le Moi conscient n'occupe qu'une infime partie de la psyché : « *Pour bien comprendre la vie psychique, il est indispensable de cesser de surestimer la conscience. Il faut, comme l'a dit Lipps, voir dans l'inconscient le fond de toute vie psychique. L'inconscient est pareil à un grand cercle qui enfermerait le conscient dans un cercle plus petit. [...] L'inconscient est le psychique lui-même et son essentielle réalité. Sa nature intime nous est aussi inconnue que la réalité du monde extérieur, et la conscience nous renseigne sur lui d'une manière aussi incomplète que nos organes des sens sur le monde extérieur* »¹⁸⁸(Freud, 1929).

¹⁸⁵ Freud S., *Le Moi et le Ça*, (1923) « Il serait prudent de dire : « avec les parents », car avant que l'individu ait acquis une connaissance certaine de la différence qui existe entre les sexes (présence ou absence d'un pénis), il se comporte de la même manière à l'égard du père et de la mère. » (Note)

¹⁸⁶ Freud S., *Le Moi et le Ça*, (1923)

¹⁸⁷ Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.399)

¹⁸⁸ Freud S., *L'interprétation des rêves* (Paris, PUF, 1967)

Cette conception freudienne de l'appareil psychique semble pourtant bien pessimiste, avec un Moi conscient « coincé » entre le Ça (instincts) et le Surmoi (inhibitions) et qui n'aurait finalement qu'une infime marge de manœuvre. C'est oublier que l'être humain est un être « en devenir », une « *naissance jamais achevée de l'individualité* » (Rank, 1929), capable non pas d'atteindre l'inconscient en tant que tel, mais d'en percevoir les manifestations et d'en ressentir les effets, capable d'en reconnaître l'existence et de l'accepter, tout en lui permettant de s'exprimer librement par la sublimation notamment, à travers des activités socialement reconnues, voire valorisées, comme l'expression artistique par exemple, l'Art et la création, c'est-à-dire l'expression de cette puissance créatrice de l'homme qui va bien au-delà de la simple sublimation, cette « impulsion créatrice de l'individu » à laquelle fait référence Otto Rank (*L'artiste*, 1923) qui va jusqu'à la « création de l'individu lui-même » (Rank, *Traumatisme de la naissance*, 1928) :

« *C'est en cela que consiste, en somme, la création, elle s'oppose à l'adaptation et doit être considérée comme un phénomène de volonté. [...] Cette idée que l'individu influence et transforme le milieu renferme celle de création [...].* »¹⁸⁹ (Rank, 1929).

Le Moi conscient a donc cette capacité de se renforcer, de gagner en indépendance par rapport au Surmoi, tout en s'appropriant des éléments du Ça. Freud (1923) rappelle par ailleurs que « *La psychanalyse est un procédé qui facilite au Moi la conquête progressive du Ça.* »¹⁹⁰. Un contenu inconscient (parce que refoulé) est toujours susceptible de parvenir à la conscience grâce à ce que Freud appelle dans le cadre de l'analyse « le désamorçage des résistances », à condition que la volonté adhère à ce travail d'introspection. Et l'on sait à quel point la psychanalyse est victime d'attaques et de dénigrement parce qu'elle heurte ce que Julia Kristeva (2012) appelle le « *ne pas vouloir savoir de l'être humain* »¹⁹¹. Comme le souligne Rank (1929), « *[...] l'introspection dévoile la vérité intime que nous ne voulons pas voir [...]* ».

¹⁸⁹ Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

¹⁹⁰ Freud S., *Le Moi et le Ça*, (1923)

¹⁹¹ Kristeva J., *L'avenir d'une révolte* (Flammarion, 2012, p.28)

4. La volonté consciente et créatrice

Otto Rank (1929) reproche à la psychanalyse freudienne d'avoir surestimé ce qu'il y a dans l'homme d'inconsciente impulsivité et sous-estimé la puissance de son Moi conscient et volontaire. Pour lui, la psychanalyse devrait être une glorification de la conscience et de sa puissance, aussi bien sur le plan thérapeutique (c'est par la prise de conscience de ses motifs inconscients que la névrose se guérit) que scientifique (connaissance et savoir sur l'inconscient) ou culturel (développement de l'humanité). Rank relève l'importance du « dedans », c'est-à-dire le *Moi* (noyau individuel, représentant du vouloir créateur et de la personnalité consciente) indépendant du « dehors », c'est-à-dire le *Surmoi* (ce « dedans » qui advient après avoir été le « dehors », par suite aux identifications) et le *Ça* (qui peut être considéré comme extérieur puisqu'il appartient à l'espèce, l'« inconscient collectif » pour Jung).

La volonté consciente n'est donc pas une force biologique purement instinctive, mais bien une puissance créatrice individuelle :

*« La puissance accrue de la conscience permet donc au moi individuel de se libérer non seulement de la domination des forces naturelles qui l'entourent, mais encore de cette contrainte biologique à la répétition du ça hérité; en même temps, grâce à la formation d'un idéal, il fait de plus en plus sentir son influence positive sur le développement du sur-moi et, finalement, sur le monde extérieur où s'exerce sa force créatrice et dont la transformation par l'homme se répercute en lui et dans son développement intérieur »*¹⁹²(Rank, 1929).

Pour Rank, la volonté est une force psychique (créatrice consciente et positive) et un facteur psychologique de premier ordre, qui façonne l'homme et le monde qui l'entoure. Aussi dénonce-t-il le préjugé selon lequel la volonté serait néfaste, du point de vue des religions (moralisatrices par essence) ou de la philosophie (qui lui préfère la raison).

Le « névrosé » souffre de la répression des tendances considérées comme mauvaises ou immorales (refoulement). « [...] dans toutes ces projections du grand conflit de la volonté, l'homme s'avoue, d'une façon ou de l'autre, pécheur, coupable et méchant » (Rank, 1929), alors que les « mauvais » désirs, ceux-là mêmes qui relèvent de l'Œdipe ou de la castration, n'auraient du point de vue psychanalytique rien de mauvais dans la mesure où l'individu n'en est pas responsable puisqu'ils sont universels.

¹⁹² Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

Mais pour Rank, la psychanalyse n'est dans sa « technique » qu'une forme de consolation et de justification qui rassure l'homme quant à ses penchants « mauvais » (puisqu'ils sont propres à la nature humaine), au détriment du contenu de son système théorique : « *Dans la théorie elle est pessimiste : l'homme n'a ni volonté, ni puissance créatrice; il est poussé par le ça, inhibé par les autorités du sur-moi, il est esclave et pourtant coupable* »¹⁹³.

La théorie de la « psychologie de la volonté » de Rank est donc une réponse à la conception freudienne de la volonté « mauvaise ». Il ne s'agit pas de condamner la volonté comme mauvaise ou de la justifier comme bonne, mais d'en reconnaître et d'en affirmer le caractère nécessaire, sans jugement de valeur.

La psychologie de la volonté de Rank qui rejoint pour une grande part les considérations de Stirner (1843), vise le développement de soi : « [...] *l'homme doit devenir, par lui-même, ce qu'il est, et non se laisser modeler, par l'éducation ou la thérapie psychanalytique, comme c'est le cas aujourd'hui, en un bon citoyen qui accepte, sans protester, les idéals de tous et n'a pas de volonté personnelle* »¹⁹⁴. Face à l'oppression qu'exercent sur sa volonté le Pouvoir social et la morale « judéo-chrétienne », l'homme doit réapprendre à vouloir et réaliser en lui ce qu'il est.

Pour Rank, « *Le drame intime que nous appelons conflit et la culpabilité qui y est attachée nécessairement, n'apparaissent, dans notre vie profonde, qu'au moment ou à l'affirmation « je veux », vient s'ajouter une tendance contradictoire* ». « [...] *c'est l'existence de la volonté d'autrui qui fait naître la contre-volonté* ». (Rank, 1929). Mais cette volonté née d'un reniement, d'une négation, jusqu'à lors simplement exécutive, devient créatrice : « *création positive de ce qui doit être, donc en s'appuyant sur la formation personnelle de l'idéal du moi, de ce qui est comme le moi le veut* » (Rank, 1929).

Mais d'où nous viennent ces concepts de « péché » et de « culpabilité » ?

Pour les mythologies et les religions, la volonté consciente (le vouloir humain) est perçue comme source du mal originare (« sentiment de culpabilité ») à cause de son origine négative (basée sur une négation). « *Enfin la notion chrétienne de culpabilité qui nous domine encore autant que la notion juive de péché, marque la réaction contre les tendances créatrices positives de la volonté de l'homme, contre sa prétention d'être non seulement omniscient, semblable à dieu, mais lui-même dieu créateur* »¹⁹⁵ (Rank, 1929).

¹⁹³ Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Ibid.

Ainsi le sentiment de culpabilité est une simple conséquence de la conscience ou, plus exactement, il est la conscience qu'a l'individu de son vouloir : « *La signification du péché originel n'est-elle pas : le savoir est péché, la connaissance crée la culpabilité ?* » (Rank, 1929). Aussi, la conscience, outil de la volonté, devient alors « *la tourmentante conscience qu'a de soi l'individu moderne* » évoquée par Otto Rank.

Si le reniement est une tentative pour opposer à la réalité pénible l'affirmation de sa volonté, il finit par être employé intérieurement : il se manifeste par l'affectivité dans le domaine sentimental et par le refoulement dans le domaine de la conscience. Dans la situation analytique par exemple, la volonté de l'analysant apparaît sous forme de « résistance » à la volonté de l'analyste, tel l'enfant qui brise et fortifie à la fois sa volonté en la dressant contre celle de ses parents. L'analyse permet alors de renvoyer cette résistance sur l'individu lui-même et de lui montrer qu'il souffre en somme d'un conflit purement intérieur entre sa volonté et sa conscience, conflit que l'analyse lui permet d'extérioriser. La manifestation de ce conflit dans la sphère du vouloir (au-dedans et au-dehors) est à la base de la « psychologie de la volonté » de Rank, selon laquelle c'est la sphère consciente de l'individu qui aboutit à la formation positive et constructive d'un idéal personnel. Car la conscience est aussi une source de plaisir, au même titre que la réussite de la volonté : « *La conscience qui dit oui à la volonté, qui approuve sa réalisation est la source du plaisir en soi* » et « *La réussite de la volonté, qui se manifeste dans le vécu, la conscience de cette réussite dans l'événement, tel est le mécanisme du sentiment de plaisir que nous appelons bonheur* »¹⁹⁶ (Rank, 1929).

Le « névrosé » pense et agit comme s'il était commandé par deux volontés antagonistes, à la manière de notre volonté qui lutte parfois contre une volonté extérieure. Ces deux facteurs ont d'abord été décrits par Freud en tant que « conscient » et « inconscient » (1^{ère} topique), puis en tant que « Moi » et « Ça » (2^{ème} topique), quoique le Moi et le conscient ne se superposent pas, dans la mesure où sont attribués au Moi des éléments inconscients.

Mais que ce conflit soit intérieur ou extérieur (entre deux individualités), l'une des forces en présence est toujours la même, c'est notre « volonté consciente ». Celle-ci doit, dans le conflit intérieur, faire face à une autre force : la « sexualité » dans son sens le plus large (libido), à travers un conflit qui exprime d'une part la lutte du moi individuel (volonté consciente) contre la sexualité (contrainte de l'espèce) et d'autre part, l'attraction des sexes à la base du complexe d'Œdipe.

¹⁹⁶ Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

L'individu cherche à échapper à cette domination intérieure des pulsions précisément à cause de son caractère dominateur, « *parce qu'elle se dresse, tel un dictateur, sous forme de contre-volonté infiniment plus forte, en face de la volonté personnelle renforcée à l'âge de la puberté* »¹⁹⁷ (Rank, 1929). L'individu se défend alors contre la domination de l'instinct sexuel biologique et de la volonté sexuelle de l'Autre, à l'âge où le Moi commence à peine à se libérer du poids de l'autorité volontaire d'autrui, notamment par la pratique de l'onanisme¹⁹⁸, expression du conflit entre la volonté individuelle et celle de l'espèce : « *Aussi recourt-il nécessairement à un mécanisme de satisfaction qui lui permette, tout en obéissant à la poussée sexuelle, de conserver, au moins un certain temps, l'autonomie nouvellement acquise, sans se soumettre à une volonté sexuelle étrangère* ». (Rank, 1929)

L'individu s'efforce ainsi de placer l'instinct sexuel sous le contrôle de la volonté individuelle qui le maîtrise en le réprimant par un effort conscient de volonté, tout en le satisfaisant.

« *Ici encore le problème qui se pose est de savoir pourquoi l'individu ne peut accepter, avouer, affirmer cette volonté personnelle, pourquoi il est contraint de la nier et de la renier, autrement dit de la remplacer par un « il faut ».* » (Rank, 1929).

C'est cette tendance au reniement qui est à l'origine du sentiment de culpabilité et d'infériorité dont le mot d'ordre est selon Rank : « *je ne devrais point avoir une volonté personnelle aussi puissante, je ne devrais même avoir aucune volonté* ».

L'instinct sexuel biologique (représentant à la fois de la volonté et de la contrainte de l'espèce) justifie la manifestation de la liberté individuelle en même temps qu'il provoque le sentiment de la culpabilité sexuelle : « *Donc la culpabilité du vouloir, en trouvant un contenu concret par le déplacement dans la sphère sexuelle, est en même temps reniée et justifiée. [...]* c'est le reniement de la volonté d'où résultent culpabilité et infériorité » (Rank, 1929).

Pendant la période de latence (6-11 ans), le moi de l'individu (sa volonté propre) s'est fortifié et s'est dressé contre les parents et autres autorités :

« *Dans la lutte qui commence alors contre la sexualité, le moi appelle au secours les inhibitions parentales autrefois combattues, les prend comme alliées contre l'instinct sexuel plus puissant. Cet appel au facteur volontaire permet seul d'expliquer psychologiquement l'énigmatique processus d'intériorisation de l'autorité des parents* »¹⁹⁹. (Rank, 1929)

¹⁹⁷ Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

¹⁹⁸ Dans l'Ancien Testament, Onan est un personnage qui, refusant de féconder l'épouse de son défunt frère (comme la tradition l'exigeait), aurait préféré « *laisser sa semence se perdre dans la terre* » (Gn 38, 9-10). Par extension, le terme d'« onanisme » deviendra synonyme de « masturbation ».

¹⁹⁹ Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

Si l'enfant n'a d'abord aucun motif d'élever ces inhibitions extérieures au rang d'instances personnelles intérieures, l'adolescent qui s'éveille à l'autonomie volontaire s'approprie ces interdictions parentales dans sa lutte contre la contrainte de la sexualité : « *Ici l'individu forme lui-même son sur-moi parce qu'il a besoin de cette norme morale pour que sa volonté soit victorieuse de l'instinct sexuel* »²⁰⁰(Rank, 1929). Aussi, l'organisation constructive du Surmoi et sa transformation en ce que Rank appelle « idéal du soi » est un processus qui consiste en l'appropriation par l'individu des limitations extérieures, puis en leur affirmation pour les mettre au service de la volonté : « *je veux, parce que je dois.* » (Rank, 1929).

Rank relève que si ce conflit extérieur s'intériorise, deux réponses deviennent alors possibles : « *[...] l'une conduit à des réactions névrotiques, l'autre, à des lois éthiques. [...]* Mais si la volonté personnelle dit : *Oui ! à cette contrainte, à cette obligation intérieure, la contrainte se transforme en liberté intime, volonté et contrevolonté s'unissant dans une même affirmation, dans un même vouloir.* » (Rank, 1929). L'idéal éthique personnel, influencé par des modèles extérieurs, commence alors à se former sans l'aide de la morale autoritaire.

Extrait de, Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929) :

« *Peu importe que l'individu réussisse à se libérer totalement des notions morales transmises; il n'y réussit probablement jamais, surtout quand il doit vivre avec d'autres individus plus ou moins soumis à cette morale traditionnelle. L'important, c'est que tout ce qui est créateur, quel que soit son genre de manifestation - même la névrose - est dû à cette aspiration de l'individu, à sa volonté personnelle de se libérer du code moral traditionnel et de puiser en lui-même son idéal éthique personnel qui, en plus des normes qu'il lui fixera, lui donnera l'assurance de pouvoir créer et d'être heureux. Ce processus de formation d'idéal personnel, qui commence par l'établissement de règles morales intimes, est une grandiose tentative pour transmuter la contrainte en liberté* »²⁰¹ (Rank, 1929).

Rank distingue trois niveaux d'adaptation : le premier échelon (adaptation de l'individu au réel) correspond à la conscience du devoir, le deuxième (névrotique), à la conscience de la culpabilité, le troisième (éthique), à la conscience de soi.

²⁰⁰ Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

²⁰¹ Ibid.

Ce « schéma » se réalise de façon différente pour chaque individu, mais dans tous les cas, il faut d'abord surmonter le mépris névrotique de soi tel qu'il résulte du reniement de la volonté. « *Enfin l'idéal de la personnalité est un idéal véritable au sens propre du terme : être comme on voudrait être* » (Rank, 1929). Car il ne suffit pas de se connaître soi-même selon le précepte socratique, encore faut-il se déterminer soi-même pour pouvoir réellement « devenir » soi, « faire œuvre de soi-même » et, dans une certaine mesure, transformer le monde à son image.

« *Telle est la différence essentielle entre l'homme moyen, qui dissimule à autrui ses rêveries, le névrosé qui se les cache à lui-même (refoulement), et le type créateur, qui les affirme, les révèle au monde, les lui impose même* » (Rank, 1929).

L'impulsion créatrice est donc non seulement la forme la plus haute de l'affirmation de la volonté individuelle, mais aussi la plus grande victoire de la volonté individuelle sur la volonté de l'espèce, représentée par la sexualité. Le créateur crée ainsi un monde à son image : « *Dans ce cas, créer c'est projeter sa vie intérieure sur l'extérieur, faire de la vérité psychique, le réel; du moi, le monde.*»²⁰² (Rank, 1929).

Pour Rank, l'événement thérapeutique ne peut se comprendre que par l'événement créateur, et le type créateur en lui-même est l'ultime « salut » de l'humanité en ce qu'il permet d'échapper à cet inextricable conflit névrotique. L'homme créateur, extirpé de son chaos névrotique, est donc son propre thérapeute : « *Sa création expie la faute, tandis que le vouloir névrotique, avec son reniement, donne à l'individu la conscience de sa faute* » (Rank, 1929).

Selon Rank, trois aspects viennent étayer le besoin de rédemption chez l'homme : la sexualité, la vie affective et la conscience intime de l'individu.

Concernant la sexualité, « *l'homme d'aujourd'hui ne comprend ni n'éprouve plus le sexuel comme un phénomène biologique pur, mais l'utilise moralement comme contenu essentiel du problème volonté-culpabilité; et cela contribue, dans une large mesure, à l'apparition du conflit névrotique* » (Rank, 1929).

Le besoin de « bonheur » et de « salut » est rivié au contenu sexuel. La sexualité marque psychologiquement pour les deux sexes la réussite de la volonté, mais ne procure aucun salut visant à la libération de l'individu et du soi conscient, et ne peut donner du « bonheur » que lorsque l'individu est à même d'affirmer son individualité et sa volonté, ce dont le névrosé est incapable.

²⁰² Rank O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929)

Dans le domaine de la vie affective, Rank (1929) relève que « *Dans le sentiment vécu, la volonté individuelle fléchit sous l'influence du sentiment, de sorte que l'abandon au partenaire n'est point une soumission de la volonté, au sens propre, mais la simple conséquence du fléchissement intentionnel du vouloir personnel. [...] ce qu'on recherche, ce n'est pas la soumission de l'autre, c'est la sienne propre.* »

Dans la sphère de la conscience, lorsque cette dernière affirme la réalisation du vouloir, dont elle fut d'abord l'instrument, elle procure la sensation de plaisir, lequel devient peine quand la conscience nie la volonté au lieu de l'affirmer, provoquant la conscience du pêché à la place de celle du plaisir : « *L'aspiration au salut s'empare alors de la conscience coupable, forme torturante de la conscience de soi, qui, par l'affirmation de la volonté, avait d'abord procuré du plaisir.* » (Rank, 1929). La distinction entre l'aspiration au « salut » et l'aspiration au « bonheur » nous paraît ici essentielle, « *Car le désir de bonheur est un point culminant de l'individualisme et de son affirmation joyeuse du vouloir par la conscience personnelle; tandis que l'aspiration au salut cherche, au contraire, la suppression de l'individualité, l'égalité, l'unité, l'unification avec le tout* » (Rank, 1929).

5. Principes de plaisir et de réalité en éducation

L'éducation consiste à permettre le passage du plaisir de toute-puissance au principe de réalité, c'est-à-dire à renoncer à l'accomplissement des désirs pulsionnels, ce qui constitue l'aptitude même à la civilisation et la condition de l'édification du Moi et de son émancipation. Si le concept de « liberté » peut être entendu après Freud (*Malaise dans la civilisation*, 1929) comme une « *poussée pulsionnelle* » visant la réalisation des désirs, la civilisation pourrait apparaître comme « liberticide » dans la mesure où elle fait justement entrave à la réalisation des désirs pulsionnels : « *[...] l'homme primitif avait en effet la part belle puisqu'il ne connaissait aucune restriction à ses instincts. En revanche, sa certitude de jouir longtemps d'un tel bonheur était très minime. L'homme civilisé a fait l'échange d'une part de bonheur possible contre une part de sécurité.* »²⁰³ (Freud, 1929).

Le renoncement à la liberté pulsionnelle est donc la condition du maintien de la vie et de la sauvegarde de l'espèce, « *[...] ce maintien en vie restant la seule et unique valeur de la dialectique libertaire.* » (Kristeva, 2012). Pour Julia Kristeva (2012) « *c'est l'émergence de la pensée telle que la réalise le langage partageable qui freine la pulsion et la commande* »²⁰⁴.

²⁰³ Freud S., *Malaise dans la civilisation* [1929] (Paris, PUF, 1971, p.37)

²⁰⁴ Kristeva J., *L'avenir d'une révolte* (Flammarion, 2012, p.40)

Freud relève dans *Au-delà du principe de plaisir* (1920) qu'une forte tendance à se conformer au principe du plaisir est en effet inhérente à la psyché, mais que certaines forces et circonstances s'opposent à cette tendance :

« Nous savons notamment que notre appareil psychique cherche tout naturellement, et en vertu de sa constitution même, à se conformer au principe du plaisir, mais qu'en présence des difficultés ayant leur source dans le monde extérieur, son affirmation pure et simple, et en toutes circonstances, se révèle comme impossible, comme dangereuse même pour la conservation de l'organisme. Sous l'influence de l'instinct de conservation du moi, le principe du plaisir s'efface et cède la place au principe de la réalité qui fait que, sans renoncer au but final que constitue le plaisir, nous consentons à en différer la réalisation, à ne pas profiter de certaines possibilités qui s'offrent à nous de hâter celle-ci, à supporter même, à la faveur du long détour que nous empruntons pour arriver au plaisir, un déplaisir momentané. »²⁰⁵ (Freud, 1920).

Si l'Inconscient, ou plus exactement le Ça, est au service du principe de plaisir dont le but est de procurer le plaisir et d'épargner le déplaisir²⁰⁶ (provoqué par la libération du refoulé), la fonction éducative consiste justement à permettre au sujet de se rendre accessible à ce déplaisir, en faisant appel au principe de réalité, qui n'est autre selon Freud qu'une forme modifiée du principe de plaisir.

La fonction première du principe de plaisir consiste ainsi à maintenir un niveau d'excitation (excitations intérieures et extérieures) aussi bas que possible (même si Freud reconnaît l'existence de tensions agréables), et, ainsi que l'écrit Sylvie Canat (2007), « Ce n'est peut-être qu'en visant cet objectif (atteindre le nirvana), que l'homme rencontre et différencie ce qui est au-dedans et ce qui appartient au dehors. Le nirvana étant le narcissisme primordial avant la coupure ou trait unaire pour Lacan [...] »²⁰⁷. Mais si l'excitation extérieure peut être, comme l'écrit Freud (1915), « supprimée par une unique action appropriée, par exemple fuite motrice devant la source d'excitation »²⁰⁸, les excitations « du dedans » ne peuvent être supprimées par la fuite. Quatre solutions sont alors possibles : « Le renversement dans le contraire, le retournement sur la personne propre, le refoulement, la sublimation. » (Freud, 1915).

²⁰⁵ Freud S., *Au-delà du principe de plaisir* (1920)

²⁰⁶ Freud S., *Le Moi et ça* (1923) : « [...] le déplaisir est caractérisé par une augmentation, le plaisir par une diminution de la charge énergétique. »

²⁰⁷ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ social éditions, 2007, p.31).

²⁰⁸ Freud S., « Pulsions et destins des pulsions », in *Métapsychologie* (1915)

Si le principe de plaisir entraîne le sujet vers la recherche d'une satisfaction, le principe de réalité vient donc réguler cette recherche si prépondérante chez les sujets « carencés » (ou « déviants ») qui souvent ne sont intéressés que par la satisfaction immédiate :

*« C'est en être asocial que chaque enfant commence sa vie : il veut imposer l'accomplissement des désirs directs et primitifs de sa vie pulsionnelle, sans tenir compte en même temps des désirs et des exigences de son environnement. Ce comportement, normal chez le petit enfant, est considéré comme asocial ou déviant lorsqu'il se prolonge au-delà de la première enfance. »*²⁰⁹ (Aichhorn, 1925).

Aussi, pour faciliter le passage du principe de plaisir au principe de réalité, August Aichhorn (1925) cherche-t-il dans sa pratique pédagogique à toucher l'Inconscient du jeune « abandonné à lui-même » grâce au levier transférentiel qui va favoriser le passage de « l'idéalisation » (où les qualités de l'objet sont extérieures au Moi) à « l'identification » (le Moi s'enrichit alors des qualités de l'objet qu'il a introjectées) en jouant au niveau des perturbations identificatoires. Le jeune carencé retrouve alors les qualités qu'il a un jour accordées à son père (ou à sa mère) et qu'il veut maintenant s'approprier. René Diatkine (2006) relève par ailleurs que *« L'enfant désire s'approprier les qualités de l'objet pour supporter son absence. »*²¹⁰

Nous relèverons avec August Aichhorn, pour conclure cette partie et avant d'aborder l'approche pédagogique du concept de « Liberté », que la fonction éducative et thérapeutique consiste à apprendre au jeune carencé que *« [...] la somme du gain de plaisir, dans le cadre de la vie sociale de l'établissement, est plus grande que la somme des gains partiels de plaisir procurés par des actes déviants isolés avec la somme de déplaisir qui leur fait suite. »*²¹¹(Aichhorn, 1925). Aussi, pour Lemay (1993), *« La thérapie vise à provoquer un réaménagement de l'organisation libidinale afin que le jeune puisse réaliser dans son milieu de vie les nouveaux désirs éveillés. »*²¹² (Lemay, 1993).

²⁰⁹ Aichhorn A., *Jeunes en souffrance* (Editions Champ social, 2005, p.10)

²¹⁰ Diatkine R., *Langages et activités psychiques de l'enfant* (Editions du Papyrus, 2006, p.24)

²¹¹ Aichhorn A., *Jeunes en souffrance* (Editions Champ social, 2005, p.180)

²¹² Lemay M., *J'ai mal à ma mère* (Editions Fleurus, Paris, 1993, p.273)

IV. Pédagogie : science de l'apprentissage de la liberté

La pédagogie consiste étymologiquement, ainsi que nous l'avons vu dans la partie philosophie de l'éducation, à accompagner la liberté d'un sujet. Or, il se trouve qu'être libre, ça s'apprend, et qu'apprendre, ça s'apprend aussi. Nous en concluons que la fonction première de la pédagogie est d'apprendre à apprendre pour être libre, et qu'en conséquence, la pédagogie est une science de l'apprentissage de la liberté.

Pour Philippe Meirieu, la pédagogie s'articule entre deux postulats fondamentaux, nécessaires, quoiqu'en apparence contradictoires : le postulat d'« éducatibilité », selon lequel tout le monde peut apprendre et grandir (on n'a pas le droit de désespérer de quiconque), et son corolaire le postulat de « liberté », selon lequel nul ne peut contraindre quiconque à apprendre.

Nous nous efforcerons donc dans cette partie de présenter la manière dont la pédagogie propose de faire face à cet irréductible dilemme, en visant l'émancipation du sujet capable de penser par lui-même, au lieu de le considérer comme un vase vide qu'il suffirait de remplir, car ainsi que l'écrivait le pédagogue anarchiste Albert Thierry (1909) : « *Il n'y a pour un homme de vérités que celles qu'il trouve* »²¹³.

Aussi commencerons-nous par nous intéresser dans un premier temps à quelques expériences pédagogiques libertaires qui ont vu le jour dès la fin du XIX^{ème} siècle, sans qu'il soit pour autant question de prôner ici un quelconque « retour en arrière » vers un « âge d'or » révolu qui n'a jamais existé ou qui répondrait au désir inconscient d'un retour fusionnelle à la relation primitive avec la Mère, sentiment sur lequel nos politiciens n'hésitent d'ailleurs pas à s'appuyer pour prôner un « retour aux sources » dans le champs éducatif, avec notamment la notion de « retour aux fondamentaux », ou aux « bonnes vieilles méthodes » qui n'ont d'ailleurs jamais fait la preuve de leur efficacité.

Il s'agira donc simplement de prêter une oreille attentive à ces pédagogues qui pourraient tant nous apporter aujourd'hui, car ainsi que l'écrivait Hannah Arendt : « *Il se pourrait qu'aujourd'hui seulement le passé s'ouvre à nous avec une fraîcheur inattendue et nous dise des choses pour lesquelles personne encore n'a eu d'oreilles.* »²¹⁴ (Arendt, 1954).

²¹³ Thierry A., *L'homme en proie aux enfants* [1909] (Nouvelle Librairie de France, 1964, p.193)

²¹⁴ Arendt A., *La crise de la culture* [1954] (Gallimard, 1972, p.125)

1. Les pédagogies libertaires

« Reconnaissons qu'il n'y a qu'un seul critérium de la pédagogie : la liberté. »²¹⁵ (Léon Tolstoï).

Là aussi, c'est par souci de clarté que nous dissociions les « pédagogies libertaires » du mouvement proprement dit de l'« Education Nouvelle », dans la mesure où les deux mouvements, contemporains l'un de l'autre, se superposent à bien des égards, s'influencent mutuellement et placent tous deux l'enfant au centre des apprentissages (pédocentrisme).

Aussi considérerons-nous comme « libertaires » les pédagogues qui au travers de leurs expériences pédagogiques ont tenté d'articuler théories libertaires et pratiques éducatives, dans le but d'améliorer la condition matérielle et intellectuelle des plus défavorisés, mais aussi afin de former intégralement des êtres libres et de transformer ainsi la société.

1.1. Paul Robin (1837-1912) et l'orphelinat de Cempuis (1880-1894)

Paul Robin naît le 3 avril 1837 à Toulon dans une famille bourgeoise et catholique, ce qui ne l'empêchera pas de fréquenter les milieux socialistes, en particulier la branche bakouninienne, et d'adhérer à l'Association Internationale des Travailleurs (A.I.T.)²¹⁶. Il poursuit des études secondaires à Bordeaux, puis prépare l'Ecole Normale Supérieure pour entreprendre une carrière dans l'enseignement. Professeur de 1861 à 1864 et révolté contre le système scolaire qu'il juge inégalitaire et autoritaire, il est particulièrement préoccupé par les considérations d'ordre pédagogique. Ferdinand Buisson²¹⁷ l'invite à collaborer à son *Dictionnaire de pédagogie* (édité en 1882) avant de lui proposer un poste d'inspecteur de l'enseignement primaire à Blois. Mais face à l'hostilité que ses pratiques d'éducation intégrale font naître chez ses supérieurs hiérarchiques, Paul Robin se voit contraint de demander sa mutation. Aussi, Ferdinand Buisson lui propose-t-il en décembre 1880 la direction de l'orphelinat de Cempuis (Oise). C'est là que Paul Robin va pouvoir expérimenter sa première réalisation concrète en matière de pédagogie libertaire.

²¹⁵ Tolstoï L., *Œuvres complètes* (tome XIII, Stock éd., Paris, 1905)

²¹⁶ Le 3^{ème} Congrès de l'AIT qui se tint à Bruxelles en septembre 1868 adopta son rapport sur l'enseignement intégral. En 1871, Paul Robin devint même membre du conseil général de l'Internationale sur proposition de Karl Marx, mais en sera rapidement exclu à cause de ses sympathies pour Bakounine.

²¹⁷ En 1878, Ferdinand Buisson, à qui Jules Ferry avait confié la charge de rénover l'enseignement primaire, entreprit l'élaboration de son *Dictionnaire de Pédagogie* en collaboration notamment avec James Guillaume et Paul Robin.

Robin organisa le fonctionnement pédagogique de l'orphelinat de Cempuis (établissement d'Etat qui présentait ses pensionnaires au Certificat d'études) autour des principes de l'« éducation intégrale » : « *Le mot intégral, appliqué à l'éducation, comprend trois qualificatifs : physique, intellectuel et moral, et indique en outre, les relations contenues entre ces trois dimensions. [...] c'est la culture, le développement harmonieux de toutes les facultés humaines [...]* »²¹⁸ (Robin, 1901).

Dans le domaine de l'éducation physique, les élèves pratiquaient à Cempuis la natation (dans la piscine qu'ils avaient eux-mêmes construite), la gymnastique (agrès, barres parallèles), la boxe sans combat, la canne, le saut, le grimper, la course, le lancer, l'équitation, etc. Robin pensait en effet que la santé du corps était une condition primordiale de celle de l'esprit. La nourriture simple et variée était à base végétarienne et la vie au grand air était développée au maximum. C'est ainsi qu'en 1883, les enfants de Cempuis allèrent en colonie de vacances au bord de la mer, à Mers-les-Bains. Ce fut sans doute la première « colo ».

Concernant l'éducation intellectuelle, essentiellement empirique, elle comprenait aussi l'apprentissage manuel et technique, dans la tradition proudhonienne de « l'école-atelier ». Robin mit à ce propos en place des ateliers qui permettaient aux enfants de s'initier à de nombreux métiers (agriculture, cordonnerie, menuiserie, imprimerie, maçonnerie, couture, cuisine, etc.) tout en réalisant des travaux utiles pour la collectivité, de sorte que l'orphelinat put subvenir à ses propres besoins. Les élèves pouvaient se rendre d'un atelier à l'autre, et ce « papillonnage », comme disait Robin, avait pour but d'affiner leurs sens et de déceler leurs goûts et compétences. Les matières artistiques telles que le dessin, ou encore la musique et le chant (enseignés selon la méthode *Galini-Paris-Chevé*) étaient également fort prisées. Jusqu'à douze ans, l'enfant avait donc l'occasion de « papillonner » entre salles de classe et ateliers, avant d'approfondir l'étude d'un métier manuel défini. L'apprentissage de la lecture était favorisé par la pratique de jeux de lecture, avec une méthode phonétique inventée par Paul Robin, ainsi qu'avec l'usage de lettres mobiles découpées dans du carton ou du métal. Une machine à écrire fut introduite très tôt et l'atelier d'imprimerie avec ses caractères en plomb était également utilisé, préfigurant par là les techniques que Freinet allait plus tard mettre en œuvre. L'orthographe était complétée par l'étude de la sténographie et les élèves étaient très tôt initiés aux chefs-d'œuvre de la littérature. Les mathématiques s'inspiraient de problèmes concrets puisés dans la vie quotidienne. La géographie contenait des questions d'économie et l'Histoire étudiée était surtout celle des civilisations.

²¹⁸ Robin P., in *Bulletin de l'Ecole Moderne*, n°3, décembre 1901

A côté des ateliers, Robin créa également un petit jardin botanique, un laboratoire de physique-chimie, un observatoire d'astronomie et de météorologie, ainsi qu'un musée de mathématiques. Il y avait aussi un théâtre aménagé par les pensionnaires, une riche bibliothèque et des salles d'études permettant le travail individuel ou collectif.

Concernant l'éducation morale, elle consistait principalement à tremper l'enfant dans un bain de liberté et de fraternité, avec un total respect de la liberté des enfants, en renonçant à leur imposer une quelconque autorité qui ne pourrait avoir pour base que le droit du plus fort. « *Donc, donnez de bons exemples, des conseils appuyés sur des raisons convaincantes, jamais sur la violence, ne commandez, ne forcez jamais.* » (Robin). Tout était fait pour que l'enfant développe son esprit critique, que jamais il n'accepte quoi que ce soit sans y avoir réfléchi abondamment et y avoir apporté son accord. Cette pratique générale de la liberté s'accompagnait en toute logique de la « coéducation » et de l'éducation sexuelle. Garçons et filles recevaient en effet un enseignement identique et il n'était pas rare de voir les filles travailler à la forge. « *Laissez l'enfant faire lui-même ses découvertes, attendez ses questions, répondez-y sobrement, avec réserve, pour que son esprit continue ses propres efforts ; gardez-vous par-dessus tout de lui imposer des idées toutes faites, banales, transmises par la routine irréfléchie et abrutissante.* »²¹⁹ (Paul Robin, n.d.).

Paul Robin, néo-malthusien²²⁰ et fervent défenseur de la condition féminine, publia par ailleurs un grand nombre de brochures et donna de nombreuses conférences pour faire connaître les méthodes contraceptives et défendre le droit à l'avortement. Il créa une « *Ligue anti-esclavagiste pour l'affranchissement des filles* », et envisagea même la création d'une agence pour unions libres, ou encore la fondation du syndicat des prostituées ! Mais la mise en pratique de ce qu'on appelait alors la « coéducation des sexes » (la « mixité » dirions-nous aujourd'hui) fut la cause d'une vive hostilité de la part des réactionnaires haineux de l'époque, ces « anti-vie » dirait A.S. Neill, qui obtinrent néanmoins la révocation de Paul Robin à la suite d'une campagne calomnieuse instiguée par l'Eglise catholique qui créa un scandale largement répercuté par la presse, laquelle n'hésitait pas alors à qualifier l'orphelinat de Cempuis de « porcherie ». En août 1894, Paul Robin fut officiellement démis de son poste. Retenons cependant de Cempuis et de Robin que, pour la première fois et pendant quatorze ans, une éducation intégrale et libertaire put être dispensée à un nombre important d'enfants des deux sexes. Conformément à ses convictions, Paul Robin se suicida le 1^{er} septembre 1912.

²¹⁹ In Giroud G., *Paul Robin. Sa vie, ses idées, son action* (Mignolet et Storz, Paris, 1937, p.34)

²²⁰ Propagandiste de la limitation volontaire des naissances et de l'eugénisme, Paul Robin fonde en 1896 la *Ligue pour la Régénération humaine* dont est membre Francisco Ferrer, et son organe de presse *Régénération* compte Elisée Reclus parmi ses collaborateurs.

1.2. Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) et l'Ecole Moderne (1901-1906)

Francisco Ferrer i Guardia est né le 10 janvier 1859, à Alella, village situé à 15 kilomètres au nord de Barcelone, et fut éduqué religieusement dans une famille catholique et royaliste.

Anarchiste pacifiste, Francisco Ferrer fut contraint de s'expatrier à la suite de l'échec du soulèvement républicain de 1886 auquel il avait participé et qui permit le retour des monarchistes au pouvoir. Il rejoignit donc Paris où il fit la connaissance de Paul Robin et fut enthousiasmé par sa conception de l'éducation intégrale : « *on n'éduque pas intégralement l'homme en disciplinant son intelligence, en omettant le cœur et en reléguant la volonté* »²²¹ (Ferrer, 1901). Il vécut notamment en donnant des leçons particulières d'espagnol et hérita alors d'une de ses élèves (Mlle Meunier) que ses projets d'écoles laïques à Barcelone avaient conquise et qui lui légua sa fortune, ce qui lui permit d'ouvrir son *Ecole Moderne* qu'il inaugura le 8 septembre 1901 : elle ouvrit avec trente élèves (12 filles et 18 garçons), mais à la fin de la première année, le nombre total d'écoliers était passé à soixante-dix.

Comme l'orphelinat de Cempuis, l'Ecole Moderne était mixte. La coéducation des sexes représentait une innovation particulièrement audacieuse dans une Espagne très chrétienne et Francisco Ferrer dut vaincre bien des résistances à ce sujet. L'Ecole Moderne était aussi laïque, quoique son fondateur évitât d'utiliser cet adjectif pour ne pas entrer en conflit avec les autorités ecclésiastiques toutes puissantes et parce qu'il condamnait la fausse neutralité de l'école républicaine dominée par l'Etat. Il répétait avec insistance : « *Dans cette école, il ne faudra glorifier ni Dieu, ni patrie, ni rien.* » Il prônait une éducation rationnelle, voire rationaliste, et on lui a quelquefois reproché de faire une part trop grande à la science.

A l'Ecole Moderne, les enfants jouissaient d'une grande liberté de parole et de mouvement. Ils étudiaient pour leur plaisir, selon leur rythme, dans une ambiance sereine d'où était exclue toute forme de compétition. Il n'y avait d'ailleurs ni examens ni classements, ni récompenses ni punitions, considérés comme autant d'obstacles aux apprentissages. Les méthodes actives étaient privilégiées et le travail collectif et coopératif se traduisait par la constitution de petites équipes hétérogènes qui développaient l'esprit de solidarité : les plus grands épaulaient les plus petits, les plus doués aidaient ceux qui l'étaient moins. Les collaborateurs de Francisco Ferrer intervenaient le moins possible, laissant aux élèves le soin de faire le premier pas et de les solliciter. Leurs relations étaient à la fois empreintes de respect mutuel et de cordialité. Les cours, vivants et variés, ne duraient jamais plus d'une heure ; ils se déroulaient souvent sous la forme de dialogues plus ou moins improvisés et alternaient avec des travaux pratiques. Une

²²¹ Ferrer F., *Bulletin de l'Ecole Moderne*, 30 octobre 1901

grande place était aussi accordée aux activités manuelles (jardinage, nettoyage, bricolage...), à l'éducation physique, à la musique et aux excursions.

Ferrer contribua, à l'instar de Paul Robin, à donner une forme concrète aux principes libertaires d'éducation intégrale en créant l'Ecole Moderne de Barcelone où s'appliquait la mixité sociale et de genre, l'expérimentation scientifique à la base de la compréhension du monde, la participation active des élèves au fonctionnement de l'institution, l'implication des parents dans le processus d'apprentissage de leurs enfants, mais aussi l'abolition des sanctions et des examens au profit de la motivation et du plaisir, bref, il s'agissait de « s'instruire en s'amusant ». « *Je me sentais sous le poids d'une responsabilité librement consentie que je voulais accomplir selon ma conscience.* »²²² (Ferrer, 2009).

Cinq ans après l'ouverture de l'Ecole Moderne, cinquante écoles laïques appliquaient les méthodes rationalistes d'enseignement répandues par la maison d'édition que Ferrer avait créée et qui publiait entre autres le *Bulletin de l'Ecole Moderne*. L'Ecole Moderne devint aussi une véritable Université populaire, qui organisait avec succès des conférences et des cours du soir à l'intention des adultes. Elle mit ses locaux et sa bibliothèque à la disposition des syndicats ouvriers. Sans s'occuper directement de politique, elle devint bientôt un puissant foyer d'opposition et le symbole de la subversion. A ce titre, elle ne tarda pas à inquiéter sérieusement les autorités civiles et religieuses, tant son exemple était contagieux et commençait à se répandre dans toute l'Espagne.

Le 31 mai 1906, à la suite de l'attentat manqué perpétré contre Alphonse XIII (1886-1941) par Mateo Morral (qui avait été bibliothécaire à l'Ecole Moderne) Francisco Ferrer fut injustement accusé d'être l'instigateur de cet acte terroriste et fut emprisonné pendant plus d'un an. Aucune charge n'ayant pu être retenue contre lui, il fut finalement libéré le 10 juin 1907, mais l'Ecole Moderne n'obtint pas l'autorisation de rouvrir ses portes.

En 1909, la mobilisation des réservistes pour aller combattre au Maroc provoqua une insurrection populaire en Catalogne qui déboucha sur « la semaine tragique », laquelle s'acheva le 31 juillet par une sévère répression qui fit une centaine de victimes. Accusé là encore d'être l'instigateur de « la semana trágica », Ferrer fut arrêté le 1^{er} septembre 1909. Malgré l'absence de preuves, Francisco Ferrer fut condamné à mort le 12 octobre 1909 et fusillé le lendemain matin. « *F. Ferrer pensait que nul n'était méchant volontairement et que tout le mal qui est dans le Monde vient de l'ignorance. C'est pourquoi les "ignorants" l'ont assassiné [...].* »²²³ (Albert Camus).

²²² F. Ferrer i Guardia, *L'Ecole Moderne*. [1^{ère} édition 1911] (Couleur livres asbl, Bruxelles, 2009, p.19)

²²³ Sol Ferrer, *La vie et l'œuvre de Francisco Ferrer* (Librairie Fischbacher, Paris, 1962)

1.3. Sébastien Faure (1858-1942) et La Ruche (1904-1917)

Sébastien Faure naît le 6 janvier 1858, à Saint-Etienne, dans une famille traditionaliste et conservatrice. Sensible aux idées socialistes, il adhère d'abord au Parti ouvrier français (il se présente aux élections de 1885 en Gironde), puis devient à partir de 1888 un des militants les plus actifs du mouvement libertaire. Il parcourt la France en donnant de nombreuses conférences et ses qualités d'orateur (dont nous avons eu un aperçu dans la partie politique de cette étude) sont d'ailleurs célèbres de par leur éloquence et leur force de persuasion. Roland Lewin (1989) écrit d'ailleurs à son propos dans son excellent ouvrage intitulé *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Education libertaire* (1989) :

« Sa voix n'a pas le timbre sonore qui secoue les nerfs d'une salle. Il parle, d'une coulée harmonieuse, pénètre, s'insinue, entre par une savante emprise dans l'oreille et les yeux et le cerveau de son public. [...] Rarement il termine sans avoir parcouru le cycle entier de l'argumentation possible. Il est redoutable à ses contradicteurs en ce qu'il prévient l'objection, la présente sans réticence, dans toute sa force, puis la brise, l'émiette, la réduit à néant... »²²⁴ (Lewin, 1989).

Après *Le Procès des Trente*²²⁵ (août 1894), *L'affaire Dreyfus*²²⁶ (octobre 1894) va le mobiliser et il écrira un *J'accuse* plus percutant que celui de Zola. Il fonde, avec Louise Michel²²⁷, le journal *Le Libertaire* en 1895, et dirigera l'*Encyclopédie Anarchiste* (1934).

²²⁴ Lewin R., *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Education libertaire* (Cahiers de l'Institut d'Histoire des Pédagogies libertaires, Editions Yvan Davy, 1989, p.57-58)

²²⁵ Suite aux attentats de Emile Henry, Vaillant et Caserio, les pouvoirs publics organisèrent un gigantesque procès passé dans l'Histoire sous le nom de *Procès des Trente*, qui s'ouvrit le 6 août 1894 et visait à justifier par leur application les « lois scélérates » de 1893-1894. Sébastien Faure sera acquitté, ainsi que les autres théoriciens qu'on avait abusivement amalgamés à des « propagandistes par le fait », dans un procès qui visait principalement à porter atteinte au mouvement anarchiste. Le premier épisode du feuilleton de Sébastien Faure sur *Le Procès des Trente* parut dans le n°40 du *Libertaire*, le 15 août 1896.

²²⁶ *L'affaire Dreyfus* n'a, à ses débuts (1894), suscité que très peu de réaction de la part des anarchistes, pour qui Dreyfus n'apparaissait que comme un ennemi de classe. Emile Pouget, qui révisera plus tard son jugement, écrit dans *Le Père Peinard* : « *Qu'il soit innocent ou coupable, je m'en tamponne le coquillard ! J'ai beau le reluquer sut toutes les coutures, je ne trouve en lui que l'officier. [...]. Laissons donc les jean-foutre de la haute se manger le nez et ne nous emballons pas pour leurs salopises. Notre turbin est autre.* » (1894). Ce n'est que le 13 janvier 1898, c'est-à-dire quatre ans après l'arrestation de Dreyfus, que Zola publie dans *L'aurore* son célèbre article « *J'accuse* », suivi par Sébastien Faure qui, convaincu de son innocence, titre dans *Le Libertaire* du 4 septembre 1898 « *Dreyfus est innocent* » et écrit : « *Nous avons eu le grand tort de ne nous élever ni assez tôt, ni assez vigoureusement, contre le courant antisémite* » (1898). En septembre 1899, Dreyfus est gracié.

²²⁷ Louise Michel (1830-1905) était une militante révolutionnaire française. Elle prit une part active à la Commune et fut déportée en Nouvelle-Calédonie. Graciée en 1879, elle retourna en France et joua un rôle important au sein du mouvement libertaire.

Faure dénoncera sa vie durant et sans relâche toutes les formes d'oppression. Il s'attaque principalement à l'Etat, au Capital et à la Religion, et propose un idéal de justice et de liberté, tout en invitant inlassablement ses auditeurs à se ranger derrière le drapeau noir de l'Anarchie.

Mais pour Sébastien Faure, qui pense qu'on ne peut pas transformer la société si les individus ne se transforment pas eux-mêmes, l'éducation est au centre de son communisme libertaire. Aussi Sébastien Faure consacra-t-il, dès 1903, l'essentiel de son temps et de ses ressources à la réalisation de son projet le plus ambitieux : éduquer des enfants selon les principes libertaires. Sa plus grande réalisation restera donc sans conteste l'école de *La Ruche*, essai d'éducation libertaire et de vie communautaire.

C'est à la campagne, près de Rambouillet (48km de Paris), que Sébastien Faure loua en janvier 1904 un domaine de vingt-cinq hectares, à proximité d'une immense forêt, avec une vaste maison (cf. Annexe 7, p.162), ainsi que diverses dépendances destinées notamment aux animaux et aux récoltes. C'est là, dans des conditions des plus précaires, que naquit « La Ruche » et où vécurent ensuite en permanence une soixantaine de personnes environ : une quarantaine d'enfants des deux sexes, issus des milieux les plus défavorisés, et une vingtaine d'adultes, volontaires et bénévoles. Rapidement victime de sa renommée et de son succès, *La Ruche* ne pouvait pas satisfaire les trop nombreuses demandes qui lui étaient adressées :

*« Hélas ! ce ne sont pas les enfants qui manquent ! Le sort des travailleurs est souvent si lamentable, la famille ouvrière est si déplorablement détraquée par la maladie, le chômage, l'accident ou la mort ; les querelles intestines ravagent si fréquemment le milieu familial, querelles dont l'enfant devient l'innocente victime, que cent Ruches, mille Ruches, pourraient être rapidement peuplées de petits à abriter et à éduquer. »*²²⁸ (S. Faure).

Aussi les enfants étaient-ils soigneusement sélectionnés selon trois critères précis : ils devaient être bien portants, avoir au moins six ans et pas plus de dix, et rester à *La Ruche* jusqu'à l'âge de seize ans révolus. Sébastien Faure assumait les fonctions de directeur, qui n'impliquaient selon lui aucune idée de hiérarchie ou d'autorité, et était le responsable et le porte-parole de la communauté, épaulé par des collaborateurs non salariés : *« On le voit : les avantages matériels attachés au titre de collaborateur de « La Ruche » sont plutôt minces. »*²²⁹ (Faure, 1914). On comptait parmi eux des partisans d'une société libertaire et

²²⁸ In Lewin R., *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Education libertaire* (Cahiers de l'Institut d'Histoire des Pédagogies libertaires, Editions Yvan Davy, 1989, p.77)

²²⁹ Faure S., *« La Ruche ». Son but, son organisation, sa portée sociale* (Paris, impr. Communiste de « La Ruche », 1914)

collectiviste, mais aussi des réfugiés politiques provenant des quatre coins de l'Europe : « *La Ruche c'était la porte ouverte à tous, jour et nuit.* »²³⁰ (Lewin, 1989).

Le bon fonctionnement de *La Ruche* était assuré de la façon suivante : « *Tous les services sont autonomes ; chaque collaborateur connaît les attributions et les responsabilités qui s'attachent à la fonction qu'il exerce. Tous s'en remettent à la capacité et à la conscience de chaque responsable.* »²³¹ (Faure, 1914).

Sans véritable statut légal, *La Ruche* posa cependant dès son ouverture un problème administratif et juridique aux pouvoirs publics qui enjoignirent Faure de régulariser la situation de l'établissement. Bien décidé à éviter toute ingérence des autorités dans son entreprise libertaire, Faure répondit et démontra que la Ruche n'était ni une école, ni un pensionnat, ni un orphelinat, tels que définis par la loi, et qu'il n'était donc pas tenu de s'y conformer. Aussi répondit-il dans un courrier adressé à l'Inspection académique :

« *Je ne reçois pas de pensionnaires à « La Ruche ». Les parents avec lesquels je m'entends pour donner à leurs enfants l'éducation qu'ils sont eux-mêmes incapables de leur assurer ne paient aucune pension. Je ne leur demande aucune rétribution. Ces enfants sont à ma charge et je les loge, nourris, habille, entretiens, éduque, instruis comme s'ils étaient mes propres enfants. [...] Ma situation est donc bien simple et des plus précises : « La Ruche » n'est ni une école, ni un pensionnat, ni un orphelinat ; elle n'est pas au nombre des unités scolaires que vise la loi. Le législateur l'ignore. Elle constitue une famille, et j'ai, chez moi, des professeurs – non payés – qui, par pur dévouement, instruisent mes enfants. Dans ces conditions, je n'ai aucune autorisation à solliciter et je n'en demande aucune.* » (Faure, 1914).

Ce qui n'empêcha pas Sébastien Faure de présenter par ailleurs *La Ruche* comme l'« école » de l'avenir ! « *L'école chrétienne, c'est celle d'hier ; l'école laïque, c'est celle d'aujourd'hui ; « La Ruche », c'est, dores et déjà, l'école de demain.* » (Faure, 1914).

En réalité, *La Ruche* était à la fois un pensionnat, un orphelinat et une école. C'était selon Lewin « [...] un laboratoire pédagogique, une communauté libertaire, une grande famille. « *La Ruche* » était le paradis des enfants, une petite république où chacun d'eux était roi... »²³² (Lewin, 1989).

²³⁰ In Lewin R., *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Éducation libertaire* (Cahiers de l'Institut d'Histoire des Pédagogies libertaires, Editions Yvan Davy, 1989, p.82)

²³¹ Faure S., « *La Ruche* ». *Son but, son organisation, sa portée sociale* (Paris, impr. Communiste de « La Ruche », 1914)

²³² Lewin R., *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Éducation libertaire* (Cahiers de l'Institut d'Histoire des Pédagogies libertaires, Editions Yvan Davy, 1989, p.90)

Si Sébastien Faure s'est pour une grande part inspiré des principes pédagogiques de Paul Robin (lui-même influencé par les théories de Proudhon et Bakounine), son expérience d'éducation libertaire et de vie communautaire a le mérite d'avoir été réalisée dans une complète indépendance. Faure s'est lui aussi efforcé de mettre en pratique les principes de l'éducation libre et intégrale dont l'objectif était de former des « êtres complets » en développant au maximum les facultés physiques, intellectuelles et morales des enfants, condition d'une véritable révolution sociale :

*« Le corps, l'esprit et le cœur de l'enfant doivent être, pour l'éducateur, comme l'enclos sacré où, jamais découragé, quelque rude que soit la besogne, il a le devoir de nettoyer, désherber, bêcher, semer, éclaircir, transplanter, émonder, tailler, greffer, soutenir, protéger, arroser, cueillir, afin que, dans ce jardin dont il est responsable, s'épanouissent les fleurs parfumées et mûrissent les fruits savoureux. »*²³³ (Faure, 1933).

L'ambition de Sébastien Faure était donc de former des êtres aussi complets que possible par une éducation à la fois physique (le corps), intellectuelle (l'esprit) et morale (le cœur) : c'est-à-dire une éducation intégrale, rationnelle et permanente.

L'éducation physique proprement dite comprenait, entre autres, des séances de gymnastique intégrées à l'emploi du temps hebdomadaire et l'on faisait également quelques exercices et un peu de course le matin, avant d'aller en classe. L'été, les enfants pouvaient profiter des étangs voisins pour pratiquer la natation. Des randonnées étaient régulièrement organisées à travers la campagne et dans la forêt proche, égayées par des jeux collectifs et autres déjeuners sur l'herbe, en pleine nature. A la base de l'alimentation, qui faisait l'objet de soins particuliers, figuraient essentiellement : soupes, laitages, légumes et fruits (crus ou cuits) de saison, mais de la viande était aussi, en principe, servie une fois par jour. Jeunes et adultes prenaient leur repas en commun au réfectoire, et tous s'organisaient à tour de rôle pour effectuer les tâches domestiques (ou pour sortir le bon vieux cheval *Pyrame* de la cuisine qui venait là pour renifler les plats et quémander quelques caresses, à la grande joie des enfants !). L'éducation physique comprenait également des notions d'hygiène et de propreté corporelle. Les enfants n'allaient se mettre au lit qu'après avoir pris une bonne douche et s'être vigoureusement frottés des pieds à la tête, douche suivie d'une minutieuse inspection (ils se lavaient plus sommairement le matin). D'autre part, ils devaient toujours se laver les mains avant de se mettre à table ou de prendre un livre.

²³³ Faure S., *Propos d'éducateur (Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale)*, (1933)

L'éducation intellectuelle était, pour Faure, indissociable de l'éducation manuelle (enseignement technique et professionnel). Aussi, les enfants, en fonction de leur groupe d'âge²³⁴, passaient-ils une partie de la journée en classe et l'autre à l'atelier ou aux champs. « *L'important c'est que, à l'école, l'enfant apprenne à apprendre.* »²³⁵ (Faure, 1933). Il s'agissait d'amener l'élève à aiguiser son esprit critique par ses propres démarches inductives qui habituent « [...] à constater, à contrôler, à vérifier, à comparer, à noter les ressemblances et les oppositions » (1933), pour devenir un autodidacte, c'est-à-dire un homme qui apprend tout seul : « *Mais, malheureux ! C'est en marchant qu'on apprend à marcher, en lisant qu'on apprend à lire, en calculant qu'on apprend à calculer, en forgeant qu'on devient forgeron, et c'est en pratiquant la liberté qu'on apprend à s'en servir !* »²³⁶ (Faure, 1910). Principe essentiel qui sera au fondement de la « Méthode naturelle » de Célestin Freinet.

Il n'y avait à *La Ruche* ni punitions, ni récompense, ni classement : « *C'est ce que produit ce classement : chez les uns, l'orgueil, la présomption, la dureté du cœur, l'arrivisme ; chez les autres, l'envie, le découragement, la haine de l'étude, le dégoût de l'effort. [...] L'enfant ne doit pas être comparé à d'autres ; il doit être comparé à lui-même.* »²³⁷ (Faure, 1921). L'emploi du temps hebdomadaire comprenait du français (lecture, écriture, grammaire, vocabulaire, dictée expliquée, rédaction), des mathématiques (arithmétique, système métrique, géométrie), de la géographie économique et humaine, de l'histoire, des sciences naturelles, du dessin et de la gymnastique. L'emploi du temps prévoyait également une heure de couture et de repassage le samedi après-midi, pour les filles comme pour les garçons, concrétisant ainsi l'égalité des sexes. Mais l'enseignement présentait néanmoins des lacunes évidentes et constituait très probablement le point faible de *La Ruche* :

« *L'instruction fut le côté de l'expérience le moins réussi. Manque de sérieux de la part de certains enseignants, les cours pas toujours bien suivis car trop souvent dérangés par de nombreux visiteurs qui venaient par dizaines ou plus. [...] Ces visites distraient les enfants de leurs études et donnaient à « La Ruche » un air presque continu de fête, ce qui plaisait beaucoup aux enfants, mais l'école en souffrait.* »²³⁸ (Lewin, 1989)

²³⁴ Les enfants étaient répartis en trois groupes (mixtes). Les « petits » (de 6 à 13 ans) partageaient leur temps entre la classe, les jeux et les menus services qui ne nécessitaient pas une grande force physique. Les « moyens » (de 13 à 15 ans) avaient autant d'activités manuelles qu'intellectuelles et bénéficiaient d'un enseignement pré-professionnel avec stages pratiques. Les « grands » (à partir de 15 ans) cessaient d'aller en classe (mais bénéficiaient de cours du soir) pour se perfectionner dans la branche professionnelle correspondant au métier de leur choix.

²³⁵ Faure S., *Propos d'éducateur (Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale)*, (1933)

²³⁶ Faure S., *Propos d'éducateur* (1910)

²³⁷ Faure S., *L'enfant* (éd. de « La Librairie sociale », 1921)

²³⁸ Lewin R., *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Éducation libertaire* (Cahiers de l'Institut d'Histoire des Pédagogies libertaires, Editions Yvan Davy, 1989, p.111)

Quant à l'éducation morale, elle consistait pour Sébastien Faure à promouvoir dans l'individu tout ce qui est beau, bon, vrai et juste, selon un principe qui évoque l'apologue²³⁹ socratique des « trois tamis » (vérité, bonté et nécessité) : « [...] *si ce que tu as à me dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile, je préfère ne pas le savoir, et quant à toi, je te conseille de l'oublier...* » (Socrate). L'éducation morale ne devait en aucun cas reposer sur des dogmes religieux ou laïques quels qu'ils fussent. Pour Faure, « [...] *l'enfant apprend à se bien conduire, comme il apprend à marcher.* »²⁴⁰ (Faure, 1910). Faure et ses collaborateurs réprouvaient donc la morale républicaine et laïque empreinte de chauvinisme et de bellicisme, sans pour autant chercher à inculquer leurs convictions, en tout cas pas auprès des enfants, devant lesquels ils s'efforçaient de faire preuve d'une relative neutralité. L'éducation morale était avant tout pour Faure une question de méthode :

*« Si vous ne voulez pas que vos enfants vous mentent, ne les trompez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils se battent entre eux, ne les frappez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils vous parlent grossièrement, ne les insultez jamais. Si vous voulez qu'ils aient confiance en vous, prouvez que vous avez confiance en eux. Si vous voulez qu'ils vous écoutent, parlez-leur comme à des être capables de vous comprendre ; si vous voulez qu'ils vous aiment, ne leur marchandez pas leur affection. [...] La plus grande force moralisatrice, c'est l'exemple. Le Mal est contagieux. Le Bien l'est aussi. »*²⁴¹ (Faure, 1910).

L'école de *La Ruche* a ainsi assuré à plusieurs centaines d'enfants une éducation novatrice, mixte, intégrale et anti-autoritaire : en un mot, anarchiste. Elle s'inscrivait dans la continuité des expériences pédagogiques menées à Cempuis par Paul Robin, ou à Barcelone par Francisco Ferrer, expériences qui ont toutes largement inspiré les réalisations de Célestin Freinet et contribué à nourrir le mouvement de l'Education Nouvelle de façon générale.

La guerre mit un terme à cette extraordinaire expérience : « *En février 1917, « La Ruche » mourut, victime, comme tant d'autres œuvres amoureusement édifiées, de la Guerre à jamais abhorrée.* »²⁴² (Faure, 1934).

²³⁹ L'« apologue » est un discours narratif démonstratif, à visée argumentative et didactique, allégorique, rédigé en vers ou en prose, qui renferme des enseignements, dont on tire une morale pratique.

²⁴⁰ Faure S., *Propos d'éducateur* (1910)

²⁴¹ Ibid.

²⁴² Faure S., *L'encyclopédie anarchiste* (1934)

1.4. Les livres communautés scolaires de Hambourg (1919-1930)

Nous traiterons dans cette partie des « livres communautés scolaires de Hambourg » essentiellement à partir de l'ouvrage de Jakob Robert Schmid, intitulé *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*²⁴³ (1936), qui fut d'abord édité en 1936 chez « Delachaux et Niestlé », puis réédité en 1971 aux éditions « Maspero », et qui vise surtout à distinguer l'Éducation Nouvelle de la pédagogie libertaire, malgré leur identité de principes et de références.

Il ne s'agit donc pas, ainsi que pourrait le laisser entendre son titre, d'un « hymne » à la gloire de la pédagogie libertaire des « maîtres-camarades » de Hambourg, mais plutôt de la critique de ce mouvement, critique bienveillante (mais non complaisante), dans la mesure où Schmid est lui-même proche du mouvement de l'Éducation Nouvelle, ce qui ne l'empêche pas de réagir contre ce qu'il estime être des excès et des dérives utopistes, impulsés par certaines pédagogies « anarchisantes » qui souhaitant pousser à son paroxysme la libération de l'enfant finissent par compromettre la mission éducative par la remise en cause radicale de la relation de subordination de l'enfant à l'adulte. Aussi Dominique Ottavi (2009) souligne-t-elle que : « *Aller vers l'autonomie ne veut pas dire faire prévaloir la volonté de l'enfant par rapport à celle du maître, au moins quand il s'agit de l'enfant et de l'adulte qui assume la responsabilité de son éducation.* »²⁴⁴. Tous les pédagogues anarchistes ne s'opposent pas pour autant à ce principe, Sébastien Faure soulignait déjà en 1910 que « [...] *autant il serait déraisonnable, par respect pour la liberté absolue de l'enfant, de le laisser tout seul, exposé à trébucher à chaque pas et à tomber dans un précipice, autant il serait insensé par crainte des risques encourus, de ne pas lui laisser faire un pas, avant qu'il sache marcher.* »²⁴⁵ (Faure, 1910).

Les écoles anti-autoritaires de Hambourg, qui vont elles aussi influencer Célestin Freinet, sont fondées en 1919, en même temps que la république de Weimar, après la première guerre mondiale et la chute de l'Empire, et au lendemain de la révolution allemande. Les écoles publiques de Hambourg sont, dans un contexte de rejet du modèle militariste, le théâtre d'expérimentations radicales en matière de pédagogie, que la ville de Berlin imitera, sous l'influence du pédagogue Wilhelm Paulsen, Le projet des expérimentations de Hambourg consiste à réaliser une école communautaire (*gemeinschaftsschule*), mot qui a été traduit en

²⁴³ Schmid J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* [1^{ère} éd.1936] (Maspero, 1971)

²⁴⁴ Ottavi D., *A propos de Jakob Robert Schmid*, Article publié en ligne le 16 février 2009, consulté le 13 mars 2013 sur le site : <http://www.sens-public.org/spip.php?article636>

²⁴⁵ Faure S., *Propos d'éducateur* (1910)

français par « école solidariste », c'est-à-dire une école organisée à la façon d'une communauté de vie et qui valorise l'originalité individuelle en tant que ferment du génie de la communauté : « *L'école solidariste revendique la liberté absolue, elle libère la jeunesse de toute contrainte, même de celle d'une conception de la vie trop exclusivement orientée vers les préoccupations économiques et politiques. C'est en construisant sa propre vie que l'enfant prend conscience de lui-même.* »²⁴⁶ (Wilhelm Paulsen, nd).

Etant donnée la diversité des expériences réalisées, nous limiterons nos propos aux quatre écoles publiques de Hambourg les plus représentatives de ces « communautés scolaires » et de la pratique éducative du « maître camarade » : la *Wendeschule* (la plus radicale), la *Schule Berlinertor*, la *Schule Am Tieloh* et la *Schule Telemannstrasse* (la plus modérée). La particularité de ces libres communautés scolaires consistent essentiellement en ce qu'aucune « méthode » n'y est pratiquée. « *Aucune contrainte d'apprendre quoi que ce soit n'était exercée sur les enfants, aucun effort ne leur était demandé, qui ne fut spontané et volontaire. [...] Ils restaient ignorants des choses qu'ils n'avaient pas encore le désir d'apprendre.* »²⁴⁷ (Schmid, 1936). Chaque enfant a ainsi le droit de se désintéresser du travail quand il le souhaite, car « *ce n'est que la liberté entière qui rend possible chez l'individu le sentiment que le travail est indispensable.* »²⁴⁸ (Schmid, 1936). Aussi, bulletins et examens, au service de la compétition, disparaissent, et à l'inévitable mais non moins nécessaire « chaos » des débuts, se substitue rapidement une répartition des responsabilités organisée par les élèves : « *Donc, ayons le courage du chaos* »²⁴⁹ (Schmid, 1936) pour qu'advienne le « *kósmos* ». L'école n'est plus considérée comme un instrument de préparation à la vie, car l'école doit être la vie elle-même. Une circulaire (n.d.) de la *Berlinertor* déclare par ailleurs : « *Pour nous, la tâche de l'école, c'est d'offrir à l'enfant un lieu où il pourra être enfant, jeune et joyeux, sans tenir compte de buts à atteindre, mais en développant en lui un sens des responsabilités envers les êtres humains parmi lesquels il vit.* »

Le « maître-camarade »

La valeur et l'intérêt particulier de ces expériences menées dans le cadre des libres communautés scolaires de Hambourg résident dans la transformation de la relation entre l'éducateur et l'enfant, dans le sens d'un esprit de « camaraderie », avec un effacement du

²⁴⁶ Paulsen W., *L'École solidariste*, (Centrale du PES de Belgique, nd., p.27)

²⁴⁷ Schmid J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* [1^{ère} éd.1936] (Maspero, 1971, p.29)

²⁴⁸ Ibid. p.31

²⁴⁹ Ibid. p.7

maître en franche opposition par rapport à l'attitude en vigueur dans l'école traditionnelle.

Les élèves, qui choisissent eux-mêmes leurs activités, sont ainsi soutenus par un « maître-camarade », généralement appelé par son prénom, et dont le rôle consiste à aider et conseiller les élèves dans leurs démarches d'apprentissage, dans une relation d'« amour » plutôt que d'« autorité » : « *Depuis le plus grand, jusqu'au plus petit, les enfants m'aiment. Et moi aussi je les aime. C'est un grand mot, mais c'est vrai* » écrit l'un d'entre eux.

C'est sur cette question de l'« amour » dans la relation pédagogique que portent notamment les critiques de Schmid, qui dénonce les dérives sexuelles auxquelles l'*Eros paidikos*²⁵⁰ platonicien, défendu par Wyneken, pourrait conduire. M.K. Zeidler (n.d.), maître à la *Wendeschool*, déclare lors d'une conférence qu'il s'agit en fait d'un amour immédiat et irréfléchi, qui « *aime et apprécie l'enfant avec tous ses défauts et toutes ses faiblesses, dans ses imperfections et dans ses erreurs.* ». On ne doit pas selon lui renier le fond affectif de toute relation humaine qui se manifeste aussi dans l'éducation, et c'est sur cette base que repose la relation pédagogique du maître-camarade envers ses élèves : « [...] *l'affection réciproque a été substituée à l'autorité [...].* » (Schmid, 1936).

L'influence des maîtres-camarades sur la conduite et les actions des élèves passe principalement par le conseil et la critique, l'encouragement et la sollicitation, mais surtout par l'exemple sciemment donné : « *L'exemple est la condition indispensable de tout effort pédagogique sincère.* »²⁵¹ (Schmid).

La communauté scolaire

Il faut entendre par « communauté » l'ensemble des élèves et des maîtres. Si ces derniers font en sorte de s'effacer autant que possible afin que toutes les initiatives partent des élèves, ils n'en demeurent pas moins membres de la communauté dans laquelle ils gardent un certain rôle directeur : « *Cette relation avait ainsi un double caractère : elle était égalité et supériorité à la fois, identité et diversité en même temps [...].* » (Schmid, 1936). Mais c'est la communauté qui devient le véritable éducateur à la place du maître et qui permet également de régler et délimiter la liberté de chacun, les maîtres se refusant à imposer l'ordre : « [...] *il importe que chaque élève sente en lui-même l'obligation de s'astreindre à un ordre, à une discipline morale.* » (Schmid).

²⁵⁰ L'*Eros paidikos* est cet amour auquel Platon fait référence dans son *Banquet* et auquel la civilisation grecque accorde une place légitime dans la vie de la cité. Il s'agit de cet « amour platonique », sentimental, sexuel même dans son fond, mais pur et spirituel dans ses manifestations.

²⁵¹ Schmid J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* [1^{ère} éd.1936] (Maspero, 1971, p.44)

Quand aux maîtres-camarades au sein de la communauté, leur objectif pourrait être résumé par les propos de l'un d'entre eux : « *Nous voulons enfin commencer à vivre fraternellement avec les enfants à l'école. Nous ne voulons pas seulement les instruire, pas seulement travailler avec eux : nous voulons vivre avec eux en vrais camarades.* » (n.d.).

Mais certains de ces « maîtres-camarades » parmi les plus radicaux iront, dans leurs démarches d'émancipation anti-autoritaires, jusqu'à nier toute forme d'autorité en se refusant à assigner un quelconque but à l'éducation et aux élèves, négation « infantile » et nihiliste de l'acte éducatif que Schmid dénonce comme étant une illusion, car il considère, à l'instar d'Hannah Arendt, que la spécificité de l'enfant consiste en une dépendance préalable incontournable à toute émancipation future. Aussi Schmid leur reproche-t-il d'exercer une autorité d'autant plus pernicieuse qu'elle est niée. En effet, pour Schmid, la liberté absolue et l'éducation sont deux notions qui s'excluent : « *La liberté absolue est un but vers lequel tend l'éducation, mais qui est en dehors de sa portée [...].* » (Schmid, 1936). Schmid considère finalement la liberté non pas comme un « but » mais comme un « moyen » au service de l'éducation.

Les libres communautés scolaires de Hambourg prirent fin en 1930, entre autres raisons à cause de l'avènement du national socialisme. Mais les maîtres-camarades avaient pu néanmoins, au-delà de certaines dérives éducatives, réaliser une expérience pédagogique vraiment nouvelle, en transformant radicalement l'attitude de l'éducateur envers l'enfant, dans une relation de « camaraderie » sincère, authentique et réciproque, au sein d'une communauté éducative joyeuse.

1.5. Alexander Sutherland Neill (1883-1973) et l'école de Summerhill (1921-1973)

Quoique A.S.Neill puisse être à juste titre considéré comme l'un des pionniers du mouvement de l'Education Nouvelle, d'autant plus qu'il déplorait, selon ses dires, que son nom puisse ne pas apparaître dans tout ouvrage intitulé *Anthologie de l'Education Nouvelle*, sa conception franchement anarchisante de la pédagogie et de l'éducation nous incite à le compter parmi les pédagogues « libertaires », plutôt que parmi les pédagogues de l'Education

Nouvelle proprement dite, pédagogues face auxquels Neill n'hésitait d'ailleurs pas à exprimer ses divergences.

A.S.Neill s'insurgeait contre l'école traditionnelle plus préoccupée d'instruction que d'éducation, mais aussi contre les formes d'éducation dites « libérales » qui sous couvert de « libre consentement » assujettissaient l'individu à un idéal présumé, alors que comme l'écrit Maud Mannoni « *Toute recherche pédagogique qui pose au départ l'idéal à atteindre ne peut que méconnaître ce qui touche à la réalité du désir (de l'enfant et de l'adulte).* »²⁵².

Neill, qu'Adolphe Ferrière surnommait « *l'enfant terrible de la pédagogie extrémiste en Angleterre* »²⁵³ (Ferrière, 1922), fonda l'école de Summerhill en 1921 dans le village de Leiston (Angleterre). L'école de Summerhill, désignée par les journaux de l'époque comme l'« *Ecole-à-la-Va-Comme-J'te-Pousse* », accueillait des élèves âgés de 5 à 16 ans (25 garçons et 25 filles en moyenne) en provenance de différents pays et qui se répartissaient en trois groupes d'âge : les plus jeunes (de 5 à 7 ans), les moyens (de 8 à 10 ans) et les plus grands (de 11 à 15 ans). L'institution était en partie gérée par les enfants eux-mêmes selon le principe du *self-government*, avec une assemblée générale hebdomadaire durant laquelle les décisions importantes étaient démocratiquement prises (la voix de Neill ne comptait pas davantage que celle d'un enfant et ses propositions n'étaient d'ailleurs pas toujours acceptées).

Les cours étaient facultatifs et si les leçons existaient, ce n'est, selon les propres aveux de Neill, que parce qu'il ne pouvait tout de même pas empêcher les enfants de vouloir passer des examens ! « *[...] les cours y sont facultatifs. Les élèves peuvent les suivre ou ne pas les suivre, selon leur bon vouloir, et cela pour aussi longtemps qu'ils le désirent. Il existe un emploi du temps – mais il n'est là que pour les professeurs.* »²⁵⁴ (Neill, 1960). Rêveur et idéaliste, Neill ne portait que peu d'intérêt à la didactique et ne pensait pas que les méthodes d'enseignement fussent d'une grande importance. Quoique facultatifs, les cours étaient suivis très assidument par la plupart des élèves, même si une jeune fille passa trois années avant de venir voir ce qui pouvait bien se passer dans la classe ! (ce temps de « vagabondage » étant, selon Neill, proportionnel au degré de haine de l'école). Neill écrivait à ce propos que « *Cette idée qu'un enfant perd son temps s'il n'apprend pas quelque chose est une véritable malédiction – une malédiction qui aveugle des milliers d'enseignants et presque tous les inspecteurs d'écoles.* » (Neill, p.52).

²⁵² Mannoni M., in préface à Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill* (Edition la Découverte, 2004, p.8)

²⁵³ Ferrière A., *L'école active* (Delachaux & Niestlé, 1922, p.384)

²⁵⁴ Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill* (Edition la Découverte, 2004, p.25)

Toujours est-il que les élèves s'insurgeaient contre toute proposition présentée en assemblée générale de priver de cours l'un d'entre eux, en invoquant la trop grande sévérité de la sanction !

Le travail de « composition » ne figurait que rarement au programme, mais voilà le genre de question que l'on pouvait par exemple y trouver : « *Où trouve-t-on Madrid, l'Ile-du-Jeudi, hier, l'amour, la démocratie, la haine, mon tournevis de poche ? (Hélas, cette dernière question est restée sans réponse.)* »²⁵⁵ (Neill, 1960). Evidemment, ces questions n'étaient pas destinées à être prises au sérieux, elles contribuaient simplement à nourrir cette jovialité ambiante qui faisait dire à Neill que « *Summerhill est probablement l'école la plus heureuse du monde.* » (p.29). Neill se refusait à introduire les prix, les notes et les classements, car il estimait « *qu'une chose doit être faite pour elle-même, pas en vue d'une récompense* », mais en vue de la satisfaction du travail accompli. Pour Neill, « *L'enfant ne devrait jamais être forcé à faire quelque chose avant d'être arrivé de lui-même à l'idée – son idée – qu'il doit la faire.* » (p.158). Le critère de réussite, c'était pour Neill « *la capacité qui permet de travailler joyeusement et de vivre positivement* » (p.55), et il préférait de loin « *voir sortir de nos écoles d'heureux balayeurs de rue que des savants névrosés.* » (p.25)

Voilà ce qu'écrivait Bruno Bettelheim (1972) à propos du cadre éducatif de Summerhill :

« *Quoiqu'un tel cadre éducatif impose peu d'exigences spécifiques, et celles-ci ne sont jamais banales, ce genre d'institution est des plus exigeantes. Et cela parce qu'un tel cadre demande de l'enfant qu'il développe un degré très élevé de respect de lui-même et de véritable respect des autres. C'est beaucoup plus difficile que d'apprendre à entrer en classe automatiquement à neuf heures du matin.* »²⁵⁶ (Bettelheim, 1972).

Les cours se terminaient à 13h00, après quoi les après-midi étaient libres pour tous, chacun s'occupant comme il le souhaitait. Le thé était servi à 16h00 : on a beau être libertaire, on n'en demeure pas moins anglais ! A partir de 17h00, les enfants pouvaient s'adonner à diverses activités organisées : lecture, dessin, peinture, travail du cuir, poterie, etc., de sorte que les ateliers étaient pleins tous les soirs. Le fonctionnement des ateliers n'était soumis à aucun emploi du temps et les enfants y faisaient ce qu'ils voulaient : « *Et ce qu'ils veulent faire, invariablement, c'est un revolver, un fusil, un bateau ou un cerf-volant.* » (Neill, 1960). Le mardi soir était réservé à ce que Neill appelait sa « causerie psychologique », initialement destinée aux adultes, mais qui s'étendit ensuite aussi aux enfants, lesquels avaient protesté de n'y être pas conviés. Le mercredi soir était consacré à la danse, le vendredi soir aux

²⁵⁵ Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill* (Edition la Découverte, 2004, p.27)

²⁵⁶ Bettelheim B., *Pour ou contre Summerhill* (1972, p.95)

événements spéciaux et le dimanche soir au théâtre. Mais la soirée la plus attendue était le samedi soir, jour de l'Assemblée générale où étaient votées les règles de fonctionnement de l'institution, préfigurant le *Quoi d'Neuf* ou *Le Conseil* de la PI : pour Neill, « *une assemblée générale hebdomadaire a plus de valeur qu'une semaine de travail académique.* ».

Psychanalyste de formation, Neill, inspiré par Homer Lane et son « centre de correction » le *Little Commonwealth*, a voulu, au même titre que son contemporain Aichhorn, mettre les découvertes de la psychanalyse au service de l'éducation, même si ses considérations rousseauistes quant à la bonté originelle de l'homme ne concordent pas forcément avec les analyses freudiennes. Bruno Bettelheim (1972) écrit à son propos :

« *Neill reste ignorant des raisons qui font son succès [...] ; il ne réalise pas que tout est dû à la façon dont ils [les élèves] s'identifient à lui. Il ne comprend pas que Summerhill est un succès non pas parce que l'école est un lieu idéal pour éduquer des enfants, mais parce qu'elle est une extension de sa personnalité à lui. Tout à Summerhill est une expression de Neill [...] Les enfants sont enveloppés par Neill, par ses convictions et ses principes. Partout ils sentent l'impact puissant de la personne [...] et, tôt ou tard, la plupart finissent par s'identifier à lui-même lorsqu'ils semblent lui résister [...] Il est l'homme le plus extraordinaire qu'ils connaissent.* »²⁵⁷ (Bettelheim, 1972).

Le succès de la pédagogie de Neill résidait donc, d'après Bettelheim, dans le processus identificatoire, levier qu'Aichhorn avait d'ailleurs placé, ainsi que nous l'avons vu plus haut, au centre de sa pédagogie psychanalytique, même si, contrairement à Aichhorn, Neill ne recevait pas à Summerhill de jeunes délinquants mais plutôt des enfants et adolescents issus de la classe moyenne, parmi lesquels il rencontra néanmoins quelques enfants dits « difficiles » : « *Un enfant difficile est un enfant malheureux. Il est en guerre contre lui-même et par contre-coup avec le monde entier.* »²⁵⁸ (Neill, 1960). Maud Mannoni situe Neill dans la lignée anarchisante qui donna naissance à l'« antipsychiatrie », sans doute à cause de son scepticisme concernant la notion de « guérison », car, comme l'écrivait Fernand Deligny (1978) : « *Qui dit guérir, dit malade.* » (Deligny, *Le Monde*, 1978). Pour Neill, « *La seule guérison à laquelle on doit travailler, c'est celle du mal de l'âme* »²⁵⁹ (Neill, 1960) (l'« âme » étant entendue au sens de « siège des émotions »), et « *A Summerhill, c'est l'amour qui guérit ; l'approbation et la reconnaissance du droit à être soi-même.* »²⁶⁰ (p.68).

²⁵⁷ Bettelheim, B., *Pour ou contre Summerhill* (1972, p.91)

²⁵⁸ Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill* (Edition la Découverte, 2004, p.20)

²⁵⁹ Ibid.

²⁶⁰ Ibid., p.68

Neill acceptait par exemple la destructivité des enfants âgés de moins de dix ans, ne la considérant pas comme antisociale, car la notion de propriété personnelle leur est à cet âge étrangère. Pour Neill, « *La véritable destructivité, c'est la haine en action. Symboliquement, c'est le meurtre.* »²⁶¹. Aussi Neill s'opposait-il fermement à toute forme de punition qui n'est toujours qu'une projection de haine : « *Punir pour désobéissance, c'est s'identifier avec Dieu-Tout-Puissant : Un seul Dieu tu adoreras.* ». D'autant que le caractère pernicieux de la punition (qui n'atteint jamais le mobile inconscient de l'acte délictueux), c'est qu'elle finit par former un cercle vicieux : « *Il faut se rappeler que la religion et la morale font de la punition une institution presque attrayante. Car la punition est le salut de la conscience « J'ai payé mon tribut ! », s'exclame le pécheur.* »²⁶² (Neill, 1960). Rejoignant Homer Lane, Neill pensait que pour débarrasser un enfant d'une tendance anti-sociale, il convenait de le laisser « épuiser ses désirs », afin de réduire inhibitions et conflits. Pour Neill, « [...] *la délinquance n'est pas de la perversité, mais plutôt une forme de maladie qui demande de la compassion et de la compréhension.* » (p.358). La nécessaire discipline devait émaner selon Neill du désir d'approbation de l'autre qui doit conduire l'enfant à se bien conduire. Pour Neill, « *Avoir de bonnes manières, c'est penser aux autres – ou plutôt, c'est ressentir les autres.* » (p.249).

Comme les maîtres-camarades de Hambourg, Neill plaçait l' « amour » et la « liberté » au centre de son action éducative : « [...] *lorsque les enfants sont en liberté, ils n'ont pas autant de haine à exprimer que les enfants opprimés. La haine engendre la haine, comme l'amour engendre l'amour. L'amour c'est l'acceptation de l'enfant et c'est essentiel dans n'importe quelle école.* »²⁶³ (Neill, 1960). Pour Neill, « *Les nouvelles générations doivent avoir le droit de croître dans la liberté. Le don de la liberté, c'est le don de l'amour. Et seul l'amour peut sauver le monde.* »²⁶⁴

²⁶¹ Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill* (Edition la Découverte, 2004, p.193)

²⁶² Ibid., p.222

²⁶³ Ibid., p.29

²⁶⁴ Ibid., p.131

2. L'Education Nouvelle

Le mouvement de l'*Education Nouvelle*, dont nous avons précédemment présenté une orientation radicale à travers quelques expériences pédagogiques libertaires, est, de par son hétérogénéité, difficile à circonscrire, aussi bien dans le temps que dans l'espace. Largement influencé par les idéaux éducatifs de Rousseau, tels qu'il les a présentés dans l'*Emile* (parce que dans les faits, Rousseau a abandonné ses propres enfants à l'Assistance publique), les origines du mouvement de l'*Education Nouvelle* sont difficiles à établir.

Sans doute Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), avec son école de *Stans* (1799), peut-il être considéré comme un des précurseurs de ce mouvement, lui qui souhaitait « donner des mains à l'Emile », tout en essayant de dépasser les contradictions de l'œuvre de Rousseau.

Mais c'est plutôt à la fin du XIX^{ème} siècle qu'il faut chercher les origines du mouvement de l'*Education Nouvelle* proprement dit, mouvement imprégné par le contexte historique et nourri d'influences politiques et pédagogiques, mais aussi psychologiques (Claparède, Piaget) ou encore psychanalytiques (Freud, Adler).

Les principales influences pédagogiques que l'on peut retenir sont :

- L'« *école active* », qui se propose de faire de l'activité spontanée de l'enfant le principe moteur de l'enseignement.
- Le « *self-government* », qui fait de la responsabilité et de l'autonomie des élèves la base de l'éducation.
- Les « *écoles nouvelles* », qui s'efforcent de réaliser l'éducation intégrale, le plus souvent en internat de campagne.

2.1. L'Ecole active

Ces essais de rénovation scolaire forment dans leur ensemble un mouvement relativement « homogène », qu'on a nommé le mouvement de « *l'école active* », terme que l'on doit à Adolphe Ferrière qui l'emploie pour la première fois dans un article de *L'intermédiaire des éducateurs* (n°48-50, juillet 1917).

On compte parmi les pionniers de *l'école active*, John Dewey, qui met en œuvre dès 1894 sa formule « *Learning by doing* » et fonde son école d'essai à Chicago en 1896. On y trouve aussi Maria Montessori qui crée, à Rome, en 1904, la « Casa dei Bambini », ou encore Ovide Decroly et son école de « l'Hermitage » à Bruxelles (1907).

L'école active entretient des rapports étroits avec la pédagogie libertaire, en ce sens qu'y prédomine un régime de liberté (liberté de mouvement et liberté intellectuelle). Albert Malche (1923), professeur à l'université de Genève, la définit ainsi :

« Sur la définition de l'école active, nous avons réussi à nous mettre à peu près d'accord. La libre initiative de l'écolier, la recherche personnelle où l'observation, l'invention, la critique sont portées au plus haut point, voilà ce qui caractérisera le régime. Il y a école active quand le sentiment et la pensée de l'enfant sont captivés tout entiers par son travail, alors il s'intéresse de tout son être à la question sur laquelle il s'est lancé comme un limier sur sa piste... »²⁶⁵ (Malche, 1923).

Le travail « machinal » est proscrit au profit du travail « productif » car, ainsi que l'écrit Ferrière (1922), « Une activité mécanique, imposée du dehors, ne mérite pas le nom de travail. Le vrai travail est une activité spontanée et intelligente qui s'exerce du dedans au dehors. »²⁶⁶. Il ajoute que « L'activité spontanée, personnelle et productive, tel est l'idéal de l'École active. » (Ferrière, 1922).

L'éducation morale de l'école active, qui repose également sur le principe de liberté, consiste à « faire surgir pour l'enfant des occasions de jugement et de choix moral, de le stimuler à faire usage de sa volonté, à prendre par conséquent des initiatives »²⁶⁷ (Pierre Bovet, 1926), afin de développer chez les élèves autonomie et sens des responsabilités.

Dans tous les domaines, la coopération et l'entraide viennent se substituer à la compétition égoïste, formant ainsi une communauté de travail vivante. Cet élément social est primordial dans la conception active du travail. Il constitue le pilier de la « méthode de travail libre par groupes » de Roger Cousinet (1925) basée sur les centres d'intérêt des élèves. Pour Schmid, « En se laissant guider par l'intérêt spontané de l'élève, le maître fait preuve d'une considération nouvelle pour la personnalité de l'enfant. »²⁶⁸ (Schmid, 1936).

Dans la classe active, le maître, qui ne détient plus le monopole de l'initiative, ne trône plus sur son estrade : il descend de la chaire où l'avait assigné l'école traditionnelle, pour travailler avec les élèves et apporter son aide et son soutien, transformant ainsi radicalement la relation entre le maître et l'élève par l'abolition de la distance qui les séparait (cf. le « maître-camarade »).

Mais donnons, pour conclure cette partie, la parole à Adolphe Ferrière, qui s'efforce non pas de définir, mais de caractériser autant que faire se peut ce qu'est l'école active :

²⁶⁵ Malche A., « Ecole active et centres d'intérêt », in *L'Éducateur* du 18 mai 1923

²⁶⁶ Ferrière A., *L'École active* (Neuchâtel et Genève, 1922)

²⁶⁷ Bovet P., *L'Unité de la pédagogie contemporaine* (1926)

²⁶⁸ Schmid J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* [1^{ère} éd. 1936] (Maspero, 1971, p.78)

Extrait de Adolphe Ferrière, *L'École active*, 1922 :

« Mais enfin, demandera-t-on peut-être, qu'est-ce que cette École active dont vous nous indiquez l'orientation sans en préciser les contours ? Ce qu'elle est, je ne le dirai point, pour une bonne raison : comme elle cherche à réaliser avant tout l'épanouissement de ce qu'il y a de meilleur dans la nature propre de l'enfant – de chaque enfant – elle ne saurait adopter la définition a priori, de programme a priori, de méthode a priori. Elle n'est pas, elle devient. Ce qu'elle était hier, elle ne le sera plus demain. Elle se transforme. Elle est, comme on dit en mathématiques, "fonction" des individualités enfantines qui la créent. Tenter de l'enserrer dans un cadre rigide serait méconnaître ce qui, en elle, est essentiel. C'est que les principes qui la dirigent sont, diraient les électriciens, d'ordre "dynamique" et non pas d'ordre "statique", des "courants" et non des "masses". Elle n'est donc pas le chaos inorganisé ; elle n'est pas davantage un mécanisme rigide ; elle est un organisme, avec tout ce que cette conception comporte d'ordre et d'imprévu, de précision dans l'universel et d'indéfinissable dans l'individuel. Pour tout dire en un mot, l'École active, pour la première fois dans l'histoire, rend justice à l'enfant. »

2.2. Le Self-government

Le mouvement du *self-government* est difficilement séparable du mouvement de l'*école active*, mais par son évolution propre d'un point de vue historique, il mérite d'être considéré comme un second courant qui contribue à constituer l'Education Nouvelle.

Quoique l'on puisse trouver des expériences de *self-government* remontant au XVI^{ème} siècle avec par exemple le « système des aides » des jésuites, le mouvement « moderne » du *self-government*, davantage fondé sur la spontanéité de l'enfant et sur la réduction efficace de l'autorité de l'éducateur, a plusieurs sources d'influence. On trouve parmi elles les *Public Schools* anglaises, où les élèves collaborent activement à l'ordre et à la discipline de l'école, avec le système des *prefects* et des *captains* chargés du service d'ordre. Thomas Arnold, directeur du collège de Rugby (1828-1848), a même fait du *prefect system* un instrument d'éducation morale, en confiant par exemple les charges comportant le plus de responsabilité aux élèves les plus turbulents, avec des résultats prodigieux qui inspireront notamment Edmond Demolins, fondateur de l'*Ecole des Roches* (1899) en France.

Une autre source du *self-government* est américaine, avec notamment la colonie d'enfants abandonnés et délinquants fondée par William R. George en 1885 à Freeville (Etat de New York) avec sa « république d'enfants », ou encore le système d' « école-cité » (*school-city*) entrepris par L. Wilson Gill en 1897, fonctionnant sur la base d'une constitution calquée sur celle des Etats-Unis, avec un conseil d'Etat et un tribunal scolaire.

D'autres sources européennes vont aussi contribuer à nourrir le mouvement du *self-government*, avec par exemple le travail de Johannes Langermann (1902) à Zehlendorf (près de Berlin) auprès d'enfants « arriérés », ou encore C. Burkhard (1907) à Bâle, « *qui faisait de sa classe un véritable Etat démocratique* » (Schmid, 1936). Nous pourrions également évoquer Karl Prodingier (1908) qui, lassé des querelles entre les élèves de son collège à Pola (Autriche), commence à traduire leurs disputes devant le « forum » de l'école (*schulgemeinde*) qui devient une véritable institution parlementaire.

Selon le principe du *self-government*, le maître remet aux élèves certaines fonctions dont il avait auparavant la charge (service d'ordre, administration du matériel et des outils, gestion de la bibliothèque, etc.). Ce système se développe dans les « républiques d'enfants » au point de devenir une véritable autonomie économique (*Self supporting-system*), qui à l'obéissance passive et à la contrainte disciplinaire substitue la collaboration du maître et des élèves dans un respect mutuel. Pour Schmid (1936), le *self-government* « [...] *supprime l'antagonisme traditionnel des deux volontés : celle du maître qui ordonne et défend et celle de l'enfant qui sent que les droits de sa personnalité sont violés et qui est poussé à une attitude d'opposition.* »²⁶⁹

2.3. Les écoles nouvelles

Sur la suggestion d'Edmond Demolins, Adolphe Ferrière fonde en 1899 le *Bureau international des écoles nouvelles* à Genève. Ferrière reste inspiré par les expériences des *écoles nouvelles* à la campagne, dont les débuts datent de 1889, avec la création de la *New School* d'Abbotsholme par le pasteur Cecil Reddie, ou plus tard avec les *landerziehungsheime* (de 1898 à 1904) d'Hermann Lietz (1868-1919) en Allemagne (Lietz chez qui séjournera d'ailleurs Ferrière de 1900 à 1902).

²⁶⁹ Schmid J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* [1^{ère} éd. 1936] (Maspero, 1971, p.87)

Les *Ecoles nouvelles* militant pour les « méthodes actives » d'éducation, leur distinction d'avec le mouvement de l'*Ecole active* est, hormis sur le plan historique, d'une relative pertinence. De plus, la diversité des expériences singulières réalisées dans le cadre du mouvement des *écoles nouvelles* permet difficilement les généralisations.

Oublions donc un instant les classifications réductrices pour nous attacher à quelques-unes de ces *écoles nouvelles* et à leurs initiateurs dont les pratiques et apports théoriques ont contribué à nourrir le mouvement de l'*Education Nouvelle* et la pédagogie de façon générale.

Edmond Demolins (1852-1907) et l'*Ecole des Roches* (1899)

Demolins rencontre en 1897 le pasteur Cecil Reddie, fondateur de l'école d'Abbotsholme où les cours sont remplacés par des activités artistiques, scientifiques et techniques dans lesquelles les enfants découvrent les savoirs nécessaires à leur instruction. Enthousiasmé par Reddie et par ses idées, Demolins se fait le porte-parole de la « pédagogie active » comme moyen de développement personnel, économique et social. Il fonde L'*Ecole des Roches* en 1899.

Maria Montessori (1870-1952) et la *Casa dei bambini* (1907)

Figure de proue du mouvement de l'*Education nouvelle*, Montessori fait partie des pionniers de l'*Ecole active*. Première femme médecin en Italie, elle travaille d'abord auprès d'enfants « arriérés » et porte un intérêt tout particulier aux études de Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) concernant Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. Puis elle oriente ses recherches vers la petite enfance (phase critique selon elle dans l'évolution de l'individu) et crée en 1907 la *Casa dei bambini*. Le but que Montessori assigne à son travail est de fournir à l'éducation des enfants une base scientifique solide constamment vérifiée par l'expérience. Elle pense que le développement cognitif naît des sensations et met au point un matériel adapté qui prend en compte le besoin d'activité des enfants, pour les faire agir et entraîner tous leurs sens participant à l'acquisition de compétences et de savoirs. La « pédagogie sensorielle » de Montessori requiert un lieu de vie adapté (mobilier, matériel, ambiance, etc.), permettant de créer des espaces et de structurer le temps, afin d'améliorer la concentration et de guider l'enfant vers l'autonomie, selon sa maxime : « *Aide-moi à faire tout seul.* ». Il s'agit de focaliser l'attention sur des exercices rigoureux, exiger toujours l'exactitude et la précision, inviter au silence, développer l'aide mutuelle, favoriser le respect du travail des autres.

Jean-Ovide Decroly (1871-1932) et l'école de l'*Hermitage* (1907)

Médecin et éducateur belge, Decroly s'intéresse d'abord aux enfants anormaux et retardés. Il élabore pour eux une pédagogie fondée sur les « centres d'intérêt », mais aussi sur la stimulation de la curiosité. En 1907, il fonde à Bruxelles l'école de l'*Hermitage* qui s'adresse à des enfants « normaux », mais qui s'organise autour des mêmes principes : il s'agit d'articuler les enseignements, non aux caprices spontanés des enfants, mais à leurs besoins fondamentaux (se nourrir, se protéger, agir en interaction avec le milieu). Pour cela, il invente de très nombreux outils et dispositifs pédagogiques : les boîtes à surprise, les jeux d'observation et de construction, les activités de nature, les exposés, les journaux, les causeries, etc.

Janusz Korczak (1878-1942) et l'orphelinat de Varsovie (1912)

Médecin et écrivain, mais aussi enseignant, éducateur et animateur, Korczak crée en 1912 un premier orphelinat pour enfants juifs. Il poursuivra sa tâche éducative tout au long de sa vie, jusque dans le ghetto de Varsovie. Profondément convaincu que l'enfant a le droit d'exister et d'être respecté en tant que tel, il énoncera, pour la première fois, l'idée de « droits de l'enfant ». Toujours exigeant, il met en place des dispositifs permettant à l'enfant de surseoir à ses impulsions (comme la « boîte aux lettres » où l'on écrit demandes et griefs, le « parlement » qui statue sur les règles nécessaires au fonctionnement de la collectivité, le tribunal, la gazette, etc.). Le programme pédagogique de Korczak repose sur l'idée qu'il faut pleinement comprendre les enfants, qu'il faut pénétrer dans leur monde et saisir leur psychologie, mais qu'il faut avant tout et surtout les respecter et les aimer, c'est-à-dire les traiter en fait comme des partenaires et des amis. Pour reprendre ses propres termes : « *Les enfants ne sont pas de futures personnes ; ce sont déjà des personnes... Les enfants sont des êtres dont l'âme contient les germes de toutes les pensées et de toutes les émotions qui nous animent. La croissance de ces germes doit être guidée en douceur.* »²⁷⁰ (Korczak, 1899). Korczak considère l'application du principe d'autogestion comme un élément important de l'action pédagogique. Enfants et adultes doivent se mettre d'accord sur les règles régissant la vie de l'institution, puis veiller ensemble à leur application.

Le 5 août 1942, Korczak refuse d'abandonner les enfants de l'orphelinat et disparaît avec eux dans le camp de Treblinka.

²⁷⁰ Korczak J., « Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku » [Le développement de l'idéal de l'amour du prochain au XIXe siècle], dans : *Czytelnia dla Wszystkich* [Lectures pour tous], 1899, no. 52.

Roger Cousinet (1881-1973)

Instituteur, puis inspecteur et professeur à la Sorbonne, Cousinet propose une « méthode de travail libre par groupes » : libre constitution des groupes et libre choix par chaque groupe de son travail. Le maître prépare des ensembles d'objets et de documents ainsi que des fiches méthodologiques pour aider au travail. Il suit ensuite les différents groupes dans leur évolution (que les élèves consignent dans un cahier) ; il veille également à ce que les connaissances acquises soient identifiées, formalisées et appropriées. Cousinet souligne le rôle essentiel du jeu et privilégie les savoirs opératoires et le désir de l'enfant, en pointant la différence entre enseigner et apprendre. Il est l'auteur de quelques unes des formules les plus radicales de l'Education Nouvelle : « *Il faut que le maître s'arrête d'enseigner pour que les élèves commencent à apprendre.* ».

Anton Sémionovitch Makarenko (1888-1939) et la colonie Gorki (1920-1927)

Instituteur, puis directeur d'école, fortement influencé par les théories de Marx et Engels, Makarenko fonde des maisons d'enfants pour les orphelins de la guerre civile qui suit la révolution bolchevique. Face aux difficultés des adolescents qu'il doit « rééduquer », Makarenko considère qu'il faut agir sur l'environnement: « *L'enfant est malade, soignez le milieu* ». Le système des « détachements » impose une discipline dure, mais systématise aussi la rotation des tâches. Un « tribunal » permet aux enfants de statuer sur les sanctions et de traiter les comportements déviants sans recourir à l'exclusion. Pour autant, l'éducateur reste le garant de l'intérêt collectif. Ses conceptions éducatives influenceront aussi bien Korczak que Freinet. Selon Makarenko, la force de l'éducation dans la société socialiste tient à l'utilisation judicieuse des apports de l'ensemble des sciences humaines et sociales appelées à jouer un rôle dans l'organisation pratique du processus éducatif et dans la recherche pédagogique. La pédagogie étant selon lui « la science la plus dialectique », il part du principe que « *l'éducation est un processus social au sens le plus large du mot [...] Au sein de la réalité ambiante, prodigieusement complexe, l'enfant entre dans une infinité de rapports dont chacun se développe sans cesse, se relie aux autres et se complique du fait de la croissance physique et morale de l'enfant. Tout ce « chaos » qui semble n'être susceptible d'aucun recensement n'en crée pas moins à chaque moment des modifications dans la personnalité de l'enfant. Orienter et diriger ce développement, telle est la mission de l'éducateur.* »²⁷¹

²⁷¹ Makarenko A., *Œuvres complètes en sept volumes*, (2^{ème} éd., vol. 4, p. 20, Moscou, 1957)

Le mouvement de l'*Education Nouvelle* est ainsi à entendre comme un vaste ensemble d'expériences pédagogiques et éducatives qui se sont multipliées tout au long du XX^{ème} siècle et qui, malgré leur hétérogénéité, ont une visée commune : rendre l'enfant acteur de ses apprentissages à l'aide de méthodes actives d'éducation, pour qu'il puisse mieux se construire et apprendre (émanciper plutôt que normaliser). Il s'agit donc de placer l'enfant au centre des apprentissages, et donc le sujet au centre des préoccupations, ce qui ne signifie pas traiter l'élève comme un « enfant-Roi » et céder à tous ses caprices, ainsi que l'insinuent les détracteurs habituels de la pédagogie et de l'*Education Nouvelle*, dont nous taïrons les noms afin qu'ils n'émergent point du légitime anonymat où les maintient leur indigence.

Si l'*Ecole active* est au centre du mouvement de l'*Education Nouvelle*, nous avons vu que les démarches pour rendre l'enfant actif sont multiples : se retirer en tant qu'enseignant pour accorder aux enfants la liberté d'agir (pédagogies libertaires), partir des intérêts des enfants et de leurs besoins comme celui de jouer (Claparède) ou de produire et travailler (Freinet), leur proposer un milieu à leur portée et un matériel spécifique (Montessori), les rendre responsables de la vie communautaire (*self-government*) et de leurs apprentissages (pédagogies coopératives), instaurer un « travail libre par groupes » (Cousinet), les faire réinventer, recréer les objets culturels (de Decroly au *Groupe Français d'Education Nouvelle*).

3. La pédagogie Freinet

3.1. Freinet et le « Mouvement Freinet »

Célestin Freinet naît en 1896 à Gars, petit village de montagne dans les Alpes Maritimes. D'origine rurale, sa condition paysanne marquera fortement sa façon de penser l'éducation, et sa femme Elise Freinet (qu'il épouse en 1926) écrira à son propos que « *l'expérience pastorale sera pour Freinet le leitmotiv de son expérience éducative* » (Elise Freinet, 1977).

La guerre de 1914 éclate et Freinet, âgé alors de dix-huit ans, est mobilisé. En 1915, il est grièvement blessé au poumon lors de la bataille du *Chemin des Dames*. Cette blessure, dont il gardera toute sa vie les séquelles (un souffle court), conduiront Freinet à privilégier les méthodes actives plutôt que les cours magistraux portés par la voix du maître.

En 1920, Freinet est nommé instituteur dans la commune de Bar sur Loup (Alpes Maritimes) où il met en place, dès 1924, sa technique de l'imprimerie à l'école. Il participe à

cette époque aux congrès internationaux de l'*Education Nouvelle* et rencontre Ferrière, Claparède, Decroly, Bovet, Cousinet, etc. Militant politique (syndicaliste et membre du parti communiste), ses conceptions politiques impacteront fortement sa pédagogie populaire.

En 1928, Freinet quitte Bar sur Loup pour Saint Paul de Vence où il a été muté avec sa femme Elise. C'est là qu'ils développent tous deux l'imprimerie à l'école, la correspondance interscolaire, la coopérative scolaire, etc. Ils créent aussi, à l'échelle nationale, la *Coopérative de l'Enseignement Laïque* (CEL), véritable entreprise de production de matériel et d'édition de documents pédagogiques. Mais l'arrivée d'un couple d'instituteurs communistes militants est très mal perçue par la municipalité de droite de Saint Paul de Vence : c'est alors que surgit « l'affaire de St Paul » (1932-33). A la suite d'une campagne menée par l'extrême droite contre Freinet et avec le soutien des pouvoirs publics, la municipalité obtient la mutation d'office du couple Freinet, qui refuse sa réaffectation à Bar sur Loup et démissionne de l'Education nationale²⁷². C'est alors que, de 1934 à 1935, avec l'appui de son mouvement et de ses amis, Freinet construit à Vence (arrière-pays niçois) sa propre école libre expérimentale : « Le Pioulier » (cf. Annexe 8, p.167), qui accueillera des enfants de couches sociales défavorisées, ainsi que des réfugiés de la guerre civile espagnole.

En 1935, il fonde avec les autres mouvements pédagogiques, notamment avec le *Groupe Français d'Education Nouvelle* (GFEN) et Henri Wallon, le « Front de l'Enfance ».

En 1939, la deuxième guerre mondiale éclate et, en mars 1940, Freinet est arrêté et placé en camp de concentration, puis en liberté surveillée.

Il participe alors à l'organisation de la résistance et rejoint le maquis, jusqu'à la libération de Gap, en 1944. Reconnu par la résistance, il sera aux côtés de Langevin et Wallon et de leur « Plan » de rénovation de l'école (« Projet Langevin-Wallon », 1945).

En 1947, après la CEL, naît l'*Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*²⁷³ (ICEM), dont le nom et le fonctionnement ne sont pas sans évoquer l'*Ecole moderne* de Francisco Ferrer. L'ICEM s'implante à Cannes et devient un centre important de fabrication et de diffusion de matériel pédagogique.

²⁷² Le « ministère de l'instruction publique » prend le nom de « ministère de l'éducation nationale » le 3 juin 1932 lors de la formation du troisième cabinet Herriot.

²⁷³ Toujours en activité, l'ICEM est aujourd'hui agréé par le ministère de l'Education nationale et celui de la jeunesse et de la vie associative. L'association regroupe des enseignants, des formateurs et des éducateurs autour des principes de la pédagogie Freinet dont elle promeut la diffusion. L'ICEM se donne pour objectifs la recherche et l'innovation pédagogiques, l'expérimentation d'outils pédagogiques pour la classe, ainsi que l'édition de publications. La Charte de l'Ecole Moderne est adoptée au congrès de Pau de 1968 (cf. Annexe 9, p.169).

En 1950, Freinet est exclu du Parti communiste avec lequel il est en désaccord, entraînant des remous dans son mouvement qui avait gagné de l'importance sur le plan national et international.

En 1957 a lieu le congrès fondateur de la *Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne* (FIMEM), dont l'objectif est de développer la coopération internationale afin de consolider la pratique de la pédagogie Freinet sur tous les continents.

Célestin Freinet décède le 8 octobre 1966 à Vence, mais le « Mouvement Freinet », par son aspect coopératif, survit pourtant à son initiateur (grâce à l'ICEM ou la FIMEM notamment), et s'étend même désormais, au-delà de la sphère pédagogique, aux champs du social et de l'animation.

3.2. La « pédagogie Freinet »

Freinet s'inscrit pleinement dans le courant de l'*Education Nouvelle* dont il adopte de nombreux principes et techniques, mais s'en distingue pourtant dans la mesure où il dénonce la trop grande sophistication de certaines pédagogies trop onéreuses dans leur mise en œuvre que seules quelques écoles privées peuvent assumer, alors que lui s'adresse à des enfants issus de la classe paysanne et ouvrière dont les parents sont trop pauvres pour s'acquitter d'aucun frais de scolarité. Il s'agit donc pour Freinet de mettre en œuvre une éducation « populaire » accessible à tous, avec une orientation sociale et politique particulièrement prépondérante.

Mais Freinet s'insurge surtout contre ce qu'il nomme la « scolastique » (savoirs dépourvus de sens) de l'éducation traditionnelle, dans « *ces classes-prisons d'une école-caserne* »²⁷⁴(Freinet, 1949) où l'on exige de l'enfant qu'il écoute et surtout se taise :

« *La technique de travail traditionnelle est tout entière basée sur la leçon faite par le maître, [...] mécaniquement, en suivant les manuels [...]. L'instituteur fait une leçon, la plupart du temps sans conviction ni chaleur, car il n'y a rien qui use plus et qui déforme comme de pontifier sans cesse.* »²⁷⁵ (Freinet, 1937).

Et il ajoute que « *Rien n'est tentant, pour des éducateurs, comme la scolastique ; rien n'est aussi dangereux. Elle coupe l'arbre de ses racines, l'isole du sol qui le nourrit. Il nous faut retrouver la sève.* »²⁷⁶ (Freinet, 1946).

²⁷⁴ Freinet C., « Les Dits de Mathieu » in *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n° 47, juillet 1949.

²⁷⁵ Freinet C., *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* (n°2, octobre 1937)

²⁷⁶ Freinet C., *L'éducation du travail* [1^{ère} éd.1946] (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel : 1967, p.56)

Il faut d'après Freinet supprimer toutes ces leçons faites « ex-cathedra », les résumés à apprendre par cœur, etc., pour « travailler » enfin dans la joie et la coopération, dans une « Ecole de la Vie » à la mesure des enfants qui y vivent.

Pour Freinet, ce n'est pas tant le « jeu », exutoire d'une activité qui n'a pas trouvé à s'employer ailleurs, qui est vital pour l'enfant, mais le « travail », le « vrai travail », non pas celui que l'on associe d'ordinaire au dur labeur sans gratification aucune, synonyme de souffrance et de punition, mais le travail en tant qu'expression de l'élan vital de l'homme qui transforme le monde à son image et en retire satisfaction et dignité : « [...] *il faut concevoir et réaliser une pédagogie qui soit vraiment la science de la formation du travailleur dans sa double fonction de travailleur et d'homme.* »²⁷⁷ (Freinet, 1946). Freinet considère que l'école doit être « [...] *comme une rose des métiers, effectivement pratiqués, adaptés tout à la fois aux possibilités enfantines et aux nécessités sociales, dans les champs et les fermes, dans les boutiques, et plus souvent, dans les ateliers qui seraient les cellules vivantes de notre centre d'éducation.* » (p.112). Son rôle consiste, pour Freinet, à « *exalter en l'individu ce qu'il porte de spécifiquement humain, cette parcelle d'idéal qui illumine une raison de vivre, même dans les pires déchéances* » (p.116).

Pour Freinet, « *L'enfant [...] est comme un moteur puissant qui se donne jusqu'à l'extrême limite. Il lui reste encore de la vie à dépenser et ne peut se résoudre à s'asseoir là, avec nous, à écouter s'écouler le temps.* » (p.120). Le jeu s'impose alors comme un palliatif au travail vrai, celui qui en dépit de la fatigue et de la souffrance qu'il procure, conduit à la satisfaction de remplir dignement son rôle d'homme et d'en retirer une forme de reconnaissance sociale, dans une victoire sur soi et sur les éléments qui confère ce sentiment de puissance, de plénitude et de liberté:

« [...] *j'appelle exclusivement travail cette activité qu'on sent si intimement liée à l'être qu'il en devient comme une fonction dont l'exercice est par lui-même sa propre satisfaction, même s'il nécessite fatigue et souffrance. Fatigue et souffrance ne sont d'ailleurs pas [...] des ennemis irréductibles du bonheur ; elles en sont parfois, au contraire, la condition préalable.* » (p.125).

Afin de favoriser la motivation des élèves dans leur travail, Freinet applique les principes de l'*Ecole active* tels que les présente Ferrière, et il met en œuvre ce qu'il nomme une « pédagogie de la réussite » qui permet à chacun de « prendre la tête du peloton » (cf. Annexe 10, p.172) dans une activité qui place l'élève en position de réussite :

²⁷⁷ Freinet C., *L'éducation du travail* [1^{ère} éd.1946] (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel : 1967, p.97-98)

« N'avez-vous jamais pensé à la détresse de tous ces arbustes qui, dans la forêt de votre classe, n'auront jamais l'avantage de voir le soleil et de prendre la tête du peloton et qui s'étiolent et se racornissent, et abandonnent ? »²⁷⁸ (Freinet, 1949).

Freinet construit sa pédagogie sur la base de principes qu'il estime « inattaquables » et propose une liste d'« invariants » qui constituent une sorte de « Code pédagogique » qu'il présente dans *Les invariants pédagogiques* (1964) (cf. Annexe 11, p.173).

Le travail coopératif est au centre de sa pédagogie basée sur la « méthode naturelle » d'enseignement et d'apprentissage, et sur ce qu'il appelle le « tâtonnement expérimental » :

« C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler [...]. Tous les progrès [...] se font par ce processus universel de tâtonnement expérimental »²⁷⁹ (Freinet, 1961).

3.3. Les « techniques Freinet »

Freinet est avant tout un praticien, un ouvrier didacticien d'une pédagogie de terrain qui institue des « techniques » au service de l'apprentissage de la vie. Cette instrumentalisation qui s'inscrit dans une démarche matérialiste vise à articuler apprentissages individuels et dynamique collective, principe d'éducabilité et principe de liberté, et à favoriser l'émancipation du sujet par une possible transposition des savoirs et des acquis en dehors du champ scolaire, c'est-à-dire par un transfert des connaissances. Ces techniques ne doivent pas être appréhendées de façon cloisonnée, mais au contraire considérées dans leur interaction qui en constitue tout l'intérêt.

On compte parmi ces techniques les « *Classes-promenades* », qui invitent les élèves, par des moyens d'observation directe, à collecter des éléments dans leur milieu pour les étudier ensuite en classe. Les « *Enquêtes* » font aussi partie de ces techniques qui conduisent les élèves à effectuer des recherches personnelles sur des sujets de leur choix. Ces témoignages individuels apportés en classe par les élèves désireux de faire part d'événements liés à leur vécu ou à leurs intérêts personnels sont à la base de « *Textes-libres* » qui incitent les élèves à écrire dans divers registres : reportages, récits, contes, poèmes, essais, etc. Ces productions écrites sont ensuite publiées dans le « *Journal scolaire* » qui permet d'ouvrir la classe au milieu familial et aux partenaires de l'école.

²⁷⁸ Freinet C., « Les Dits de Mathieu » in *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n° 47, juillet 1949.

²⁷⁹ Freinet C., *Méthode Naturelle de Lecture* (Editions de l'Ecole Moderne Française, 1961)

La « *Correspondance inter-scolaire* » permet d'échanger textes libres, dessins, travaux, colis, etc. avec d'autres classes et permet d'approfondir la connaissance de différents milieux. Toutes ces techniques de communication sont facilitées par « *L'imprimerie à l'école* » dont la simplicité d'usage permet même aux plus jeunes de réaliser des productions de qualité pour un prix de fonctionnement modique (encre et papier).

En ce qui concerne l'évaluation, Freinet établit son « *Système des brevets* » (emprunté au scoutisme) qui conduit à associer l'élève à sa propre évaluation (auto-évaluation) en lui permettant de prendre par lui-même conscience de ses possibilités et de ses difficultés, et à se fixer ses propres objectifs. Il s'agit donc d'une alternative au système obsolète des examens traditionnels qui, par le biais des notes et des classements, ne servent qu'à trier, sélectionner et éliminer, dans une perspective capitaliste de l'éducation.

Enfin, le « *Conseil de coopérative* », dont la présidence est assurée à tour de rôle par les enfants, permet l'élaboration de projets communs, mais vise également le bon fonctionnement du groupe par la promulgation de règles de vie qui aident, entre autres, à la résolution d'éventuels conflits.

D'autres techniques de travail (une trentaine en tout) sont établies par Freinet, mais celles-ci ne sont pas immuables, ni reproductibles en l'état, dans une société moderne dont la caractéristique première est l'évolution permanente. A l'heure des « Technologies de l'Information et de la Communication à l'Ecole » (TICE), la technique de « l'imprimerie à l'école » doit être reconsidérée à l'aune de l'ère informatique :

*« Notre tort, c'est seulement de croire que des techniques d'éducation acceptables, ou même bonnes il y a cinquante ans, puissent s'adapter avec les mêmes avantages au monde mouvant d'aujourd'hui. Et nous commettrions la même erreur si nous supposions que des méthodes que nous essayons de préparer à la mesure de notre époque puissent nous survivre dans une forme immuable, bien vite décalée par rapport à un monde qui marche à une allure déconcertante. »*²⁸⁰ (Freinet, 1946).

²⁸⁰ Freinet C., *L'éducation du travail* [1^{ère} éd.1946] (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel : 1967, p.116)

4. La pédagogie autogestionnaire

« L'idée est qu'il faut que la communauté, le groupe, l'institution prennent en charge leur propre fonctionnement, assument leur propre gestion et leur propre direction. » (Michel Lobrot)

Si l'*Education Nouvelle* prétend faire passer les idées « démocratiques » dans l'école, la pédagogie autogestionnaire se propose d'étendre et renforcer cet idéal, en s'efforçant d'aller plus loin que Freinet et sa doctrine. On trouve parmi les promoteurs de ce mouvement Georges Lapassade, régulièrement taxé de « fouteur de merde », alors que lui prétendait seulement la « remuer », ou encore Raymond Fonvieille, adepte de la pédagogie Freinet et membre du Conseil d'Administration de la CEL, mais aussi Michel Lobrot, Bernard Bessière, ainsi que Fernand Oury et son groupe des « classes de perfectionnement ».

Le mouvement de la pédagogie autogestionnaire naît de l'indignation face au sort réservé aux enfants scolarisés en milieu urbain dans ces horribles « écoles-casernes » qui n'ont rien à voir avec l'école bucolique de Freinet. Pour porter le plus loin possible ce cri de révolte, Fonvieille et ses collaborateurs de l'*Institut Parisien de l'Ecole Moderne* (IPEM, filiale de l'ICEM), soutenus par l'*Institut Pédagogique National* (IPN), ont l'idée d'une revue, *Educateur d'Ile-de-France* (1956), qui fait suite au modeste *Bulletin d'information de l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne* (1955), où ils reconnaissent que l'ensemble des problèmes d'éducation et d'enseignement dans les grandes écoles urbaines ne peut être résolu par les seules « techniques Freinet ». Freinet, qui à l'instar de Marx avec le mouvement prolétarien souhaite garder le contrôle du mouvement de l'Ecole Moderne, voit dans cette tentative parisienne de désenclavement du mouvement un dénigrement de sa pédagogie et de sa personne et s'insurgera plus tard dans *L'Educateur* contre ce qu'il nomme des entreprises de « techniques Freinet sans Freinet »²⁸¹. Aussi, il exclut du « mouvement Freinet », en 1961, Fonvieille et F.Oury, qui sont suivis par tous ceux qui restent attachés aux nouveaux objectifs d'ouverture. C'est ainsi que naît le *Groupe Techniques Educatives* (GTE) et sa revue *Education et techniques*²⁸², formé par un petit groupe de Parisiens « dissident malgré lui »²⁸³ (Fonvieille, 1998), qui par sa « recherche-action » donne naissance à la « pédagogie autogestionnaire » et nourrit plus généralement le « mouvement institutionnel » centré sur le

²⁸¹ Freinet C., *L'Educateur*, n°12-13 de mars-avril 1962

²⁸² Le premier numéro de la revue *Education et techniques* est publié par la clinique de La Borde de J. Oury.

²⁸³ Fonvieille R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire* (Ed. economica, 1998)

fonctionnement du groupe et inspiré par la non-directivité rogéienne et la dynamique de groupe. Cette nouvelle conception de l'institution ne supprime pas pour autant les institutions existantes, c'est pourquoi cette « analyse institutionnelle »²⁸⁴ (ou « socianalyse ») qui vise à libérer l'individu de la contrainte des institutions s'apparente plutôt en réalité à un mouvement « contre-institutionnel » ou « anti-institutionnel ». Pour Michel Lobrot, « [...] « l'analyse institutionnelle » se situe au début du processus dont la « pédagogie institutionnelle » constitue la fin. »²⁸⁵ (Lobrot, 1998). Mais même si une « révolution » est susceptible de modifier les institutions dans leur structure, elle ne modifie pas les comportements des individus, ni leur mode de pensée. Pour Françoise Dolto (1988), « *La vraie révolution à l'Education Nationale n'est pas de doubler le budget mais de changer la mentalité de ses fonctionnaires.* »²⁸⁶.

La participation du psychiatre Jean Oury (le frère de Fernand), du Docteur Schaffer (proche d'Adler) et de Félix Guattari aux discussions et conférences du GTE donne à ce dernier une orientation prophylactique et « psychothérapique » qui s'efforce de mettre en évidence l'influence de la personnalité de l'éducateur sur sa méthode éducative, tout en s'appuyant sur la thérapie institutionnelle des hôpitaux psychiatriques pour étudier les relations à l'intérieur du groupe-classe. Il s'agit de favoriser, par la « coopération », la « socialisation » des enfants, c'est-à-dire l'émergence d'un « être social » au sens politique du terme, tout en tenant compte des lois de l'Inconscient.

Fernand Deligny participe au mouvement en lui faisant notamment parvenir des extraits de sa propre revue *Journal d'un éducateur*, mais ses propositions de collaborations adressées à F.Oury ne suscitent que peu d'enthousiasme de la part de ce dernier, trop marqué selon Fonvieille par la même rigidité bureaucratique qui l'avait pourtant exclu du mouvement Freinet.

La démarche autogestionnaire du GTE vise la formation et la conscientisation à travers un choix d'activités et de groupements, notamment par les institutions de la classe, parmi lesquelles on retrouve le « Conseil de classe », héritier du « Conseil de coopérative » des classes Freinet, lieu de parole vraie et de manifestation de la conscience du groupe, mais surtout lieu de régulation et de décision où le consensus est recherché. Le GTE se propose donc d'analyser les résistances au sein de l'Institution, notamment par des *Training-group*, dans une démarche d'action-recherche qui n'est autre que la démarche de l'*Intervention*,

²⁸⁴ « *L'analyse institutionnelle c'est l'analyse des effets du système sur ses propres institutions et sur les institutions internes du sujet.* » Jacques Pain, in « Formations », revue de Paris 8, 2002.

²⁸⁵ Lobrot M., in Préface à Fonvieille R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire* (Ed. Economica, 1998)

²⁸⁶ Dolto F., *La cause des adolescents* (Robert Laffont, 1988)

laquelle va donner naissance à la *Pédagogie Institutionnelle*, c'est-à-dire pour F.Oury « [...] quelque chose qui n'existe pas encore et que nous nous efforçons de créer : l'ensemble des conditions matérielles et des situations ; des structures de la classe et de l'école ; des institutions – qui créent un milieu éducatif, lui-même condition de toute acquisition culturelle. », même si Fonvieille relève que « *Baptiser un enfant six ou dix ans avant sa naissance comporte un certain risque.* »²⁸⁷.

La participation de Félix Guattari au GTE élargit le champ de la recherche institutionnelle en lui donnant une dimension de « transversalité »²⁸⁸ résolument politique avec la *Fédération des Groupes d'Etudes et de Recherches Institutionnelles* (FGERI) et la revue *Recherches*.

Cette nouvelle orientation du groupe vers la recherche conduit en 1964 à la création de deux groupes de travail (GT) : le *Groupe d'Etudes Théoriques* (GET) de F.Oury, qui, avec la participation de la psychologue Aïda Vasquez, met l'accent sur l'aspect psychanalytique des relations dans la classe (fantasmes, identifications, Idéal du Moi, etc.) dans une optique de thérapie freudienne proche de la psychothérapie institutionnelle, et le *Groupe de Pédagogie Institutionnelle* (GPI) de Fonvieille, qui considère que « *tous les enfants ne sont pas des malades* » et qui s'attache par une approche plus psychosociologique à l'étude de l'autogestion dans les classes et à l'analyse de leur fonctionnement.

Voilà qui laisse transparaître des dissensions au sein du GTE qui mettront un terme à la revue *Education et techniques* en 1965 et provoqueront la démission des principaux administrateurs du GTE, dont Fonvieille, qui écrit :

« *Ai-je eu tort de ne pas vouloir entrer dans ce jeu infantile de la lutte pour le pouvoir légal ? Pour y entrer, il aurait fallu croire à la démocratie de tout appareil bureaucratique. Or, je n'y crois pas ; je la crois fallacieuse. La lutte de tendances tue nos syndicats ; elle n'aurait pas été plus heureuse dans un groupe de recherche.* »²⁸⁹ (Fonvieille, 1998).

La dissolution du GTE est décidée en octobre 1966.

²⁸⁷ Fonvieille R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire* (Ed. Economica, 1998, p.125)

²⁸⁸ « *La transversalité, c'est le fait qu'il y a de l'institution à tout moment dans la vie quotidienne* » (J. Pain)

²⁸⁹ Fonvieille R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire* (Ed. Economica, 1998, p.230)

5. La Pédagogie Institutionnelle

Le mouvement de la « Pédagogie Institutionnelle », terme employé pour la première fois par Jean Oury au congrès de Paris de l'École Moderne en 1958, est nourri par un large mouvement d'idées et de pratiques. La PI s'inscrit en effet dans le prolongement de plusieurs courants : le *self-government* de l'Éducation Nouvelle, le *mouvement Freinet*, l'*analyse institutionnelle* (Fonvieille, Lapassade, Bessière, Lobrot, Lourau), la *psychothérapie institutionnelle* (Tosquelles, Deleuze, Guattari, J.Oury), ou encore la *psychanalyse* (Freud, Lacan, Dolto). La PI perdure aujourd'hui avec notamment la « *pédagogie institutionnelle d'intervention* » (J. Pain), le GRPI (Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle) fondé par F. Imbert, ou encore la « *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* » (S. Canat).

Quoique la *Pédagogie Institutionnelle* semble difficile à définir dans la mesure où il s'agit justement d'un « mouvement », Fernand Oury, qui en est le véritable initiateur (avec le GET), se propose de la caractériser par sa « théorie du trépied » qui présente les trois dimensions sur lesquelles elle repose.

La dimension matérialiste

On y retrouve les influences du matérialisme dialectique de Marx appliqué à l'éducation (cf. Makarenko et sa *colonie Gorki*) en appréhendant la réalité naturelle et sociale à partir des rapports sociaux et de leurs déterminations matérielles, et en ce sens, les « techniques Freinet » constituent pour F.Oury la voie privilégiée. Le travail scolaire s'organise autour d'un ensemble d'activités de production (imprimerie, journal scolaire, correspondance, etc.) qui transforme le milieu et détermine les relations, à l'aide de matériel et de techniques qui nécessitent une organisation basée sur la coopération et la valeur éducative du « vrai travail ».

La dimension sociologique

Ce sont les apports de la psychosociologie et de la psychologie sociale concernant la « dynamique de groupe » (Lewin, Bion, Moreno, Anzieu, etc.) qui conduisent à prendre en considération les phénomènes d'interdépendance à l'intérieur du « groupe-classe », lui-même inscrit dans un « ensemble de groupes ». Si F.Oury se défend d'une trop grande proximité avec la psychosociologie, la PI se propose néanmoins de faire émerger dans la classe des « sous-groupes » constitués sur la base de projets différents, à l'instar des « clubs-thérapeutiques » (J.Oury) expérimentés dans le cadre de la psychothérapie institutionnelle.

La dimension psychanalytique

Ainsi que l'écrivaient F.Oury et A.Vasquez (1971), « *Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir.* »²⁹⁰. Il s'agit donc d'être à l'écoute des effets du « transfert » et du « contre-transfert », des projections inconscientes et autres processus identificatoires, et permettre l'émergence du désir dans le cadre de la relation pédagogique. C'est à cette orientation psychanalytique de la pédagogie institutionnelle que nous consacrerons la dernière partie de cette étude.

Ces trois dimensions interagissent pour former des « institutions » (au sens dynamique) qui tendent à s'opposer à l'« Institution » (au sens statique), c'est-à-dire à l'« Etablissement », ou à l'« Institution-Ecole » dénoncée par Carl Rogers (1969) comme « [...] *l'institution la plus traditionaliste, la plus conservatrice, la plus rigide, la plus bureaucratique de notre temps* »²⁹¹. Pour Fernand Oury (1980), « [...] *ce qui soigne ce n'est pas l'institution mais l'institutionnalisation, c'est-à-dire le processus de création, mais aussi de destruction dès qu'apparaît un risque de pétrification et d'hégémonie de telle ou telle institution.* »²⁹². Il ajoute par ailleurs que « *La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution* »²⁹³ (F.Oury, 1971) et considère que les institutions sont « [...] *ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment [...].* » (1980), « [...] *ce que nous tentons d'élaborer pratiquement et théoriquement.* » (1971).

C'est donc tout un ensemble de techniques, d'outils, d'institutions et de médiations qui constitue la Pédagogie Institutionnelle. Celle-ci promeut une libération du sujet qui passe par la circulation de la parole et l'expression symbolique d'idées ou de sentiments jusqu'alors inexprimés ou refoulés : « *Il faut arriver à définir topologiquement un lieu qui permette la transition des messages, la création d'un langage, l'accession à la signification, l'affleurement inconscient à la loi du signifiant.* »²⁹⁴ (Jean Oury).

²⁹⁰ Vasquez A., Oury F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Maspéro, Paris, 1971)

²⁹¹ Rogers C., *Liberté pour apprendre* [1^{ère} éd.1969] (DUNOD, Paris, 1996)

²⁹² Texte de F.Oury (1980) reproduit dans la revue *Institutions* n°34, mars 2004

²⁹³ Oury F., Vasquez A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* [1^{ère} éd.1971] (Editions Matrice, 1998)

²⁹⁴ *Ibid.*, p.178

Conclusion au Cadre théorique

L'approche multiréférentielle du concept de *Liberté* proposée dans cette partie de l'étude (sans doute trop longue et pourtant tellement partielle et partielle), ne nous permet pas davantage de définir l'indéfinissable notion de *Liberté*. Peut-être est-ce mieux ainsi, la Liberté supporte difficilement toute forme d'enfermement, pas même celui d'une définition.

Nous retiendrons cependant que l'homme peut et doit être libre, et qu'être libre cela s'apprend, à condition toutefois d'en avoir la « volonté » et le « désir ». Or, on ne peut ni vouloir, ni désirer « à la place » de l'autre, pas plus qu'à la place de nos élèves. Aussi la véritable question est-elle ainsi exposée par Carl Rogers (1969) : « *Comment puis-je me transformer pour encourager davantage mes étudiants à être libres d'apprendre ?* »²⁹⁵ (Rogers, 1969). Sans doute l'enseignant doit-il commencer par exprimer lui-même quelque chose qui relève du désir, simplement du désir d'être « là » (et non pas « las »), pour espérer éveiller chez ses élèves leurs propres désirs, surtout auprès de ces jeunes « carencés » scolarisés en ITEP et marqués par l'« échec scolaire ».

Aussi envisagerons-nous dans la dernière partie de cette étude la mise œuvre d'une *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* (PIA) qui s'efforce d'articuler théorie et pratique, afin de construire une praxis pédagogique émancipatrice qui favorise la restauration du Narcissisme et de l'Idéal du Moi de ces jeunes en souffrance orientés en institut thérapeutique et leur permettre, par l'apprentissage de la liberté, de s'émanciper de leur condition de « personne handicapée » (cf. Loi 2005 sur le handicap), en les aidant à « [...] se séparer d'un partenaire qui s'appelle symptôme. »²⁹⁶ (Daniel Sibony, 1989). Pour Aichhorn (1925) « [...] ce qui est en jeu n'est pas l'élimination des manifestations de carence, mais la levée de l'état carenciel »²⁹⁷, qui permettra de progresser vers la liberté, même si AS Neill rappelle que « *La liberté progresse lentement ; un enfant peut mettre plusieurs années à comprendre ce qu'elle signifie.* »²⁹⁸ (Neill, 1960).

²⁹⁵ Rogers C., *Liberté pour apprendre* [1^{ère} éd. 1969] (DUNOD, Paris, 1996, p.99)

²⁹⁶ Sibony D., *Entre dire et faire* (Grasset, Paris, 1989, p.130)

²⁹⁷ Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} Ed. 1925] (Editions Champ social, 2005, p.39)

²⁹⁸ Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill* [1^{ère} éd. 1960] (Edition la Découverte, 2004, p.159)

PARTIE IV : MISE EN ŒUVRE

Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée

La PIA s'inscrit pleinement dans la lignée de la *pédagogie institutionnelle* qui s'appuie sur la « théorie du trépied » de Fernand Oury, tout en s'efforçant d'en approfondir l'entrée psychanalytique afin de mieux s'adapter à ces jeunes dits à « besoins éducatifs particuliers ». On y retrouve entre autres techniques le « Conseil de coopérative » issu des techniques Freinet (axe matérialiste), qui reste une de ces institutions indispensables dans la mesure où il engendre de nouvelles institutions et favorise les médiations. Repris sous la forme de « Conseil de classe » ou « Quoi d neuf », le « Conseil » demeure une institution en PIA qui permet d'institutionnaliser le milieu de vie commun (axe sociologique), une sorte de « filet institutionnel » (J.Oury) susceptible à la fois d'accueillir, mais aussi de transférer les « transferts » (axe psychanalytique). Aussi la PIA vise-t-elle l'émancipation du sujet par l'émergence de la parole, en instituant des moments bien repérés dans le temps et l'espace, qui doivent permettre à chacun d'être entendu de tous, car « *L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit, que le fait que ce soit dit et entendu.* »²⁹⁹ (F.Oury et A.Vasquez, 1971).

Le travail de la PIA s'inscrit dans une démarche d'« action-recherche » qui vise à permettre à chaque « être au monde » singulier de s'inscrire dans le « commun » du « corps social », sans s'y dissoudre ni le faire voler en éclats, la difficulté étant que le symptôme naît justement de la tension entre le singulier et le commun, entre Moi et l'Autre.

Pour Sylvie Canat (2007), l'élève doit à l'école être capable de « [...] *renoncer a minima à l'épanchement de sa subjectivité (par le processus du refoulement : tenir à l'écart ses pulsions et ses désirs archaïques pour les mettre au service de la pulsion épistémique)* »³⁰⁰ (Canat, 2007), c'est-à-dire réaliser un compromis entre le principe de plaisir et le principe de réalité, condition du passage de l'état de nature à l'état de culture, ce qui implique un renoncement à la toute-puissance et l'acceptation de la castration symbolique, pas facile pour ces sujets « empêchés de penser » ou « carencés » qui souffrent justement d'un défaut du processus de refoulement. Aussi le projet pédagogique et thérapeutique de la PIA doit-il « [...] *viser un déplacement des automatismes défensifs qui se déclenchent par l'intrusion de la demande scolaire* »³⁰¹ (Canat, 2007), pour passer du désir de savoir au projet d'apprendre.

²⁹⁹ Oury F. et Vasquez A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (Matrice, 1998, p.89)

³⁰⁰ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ Social Editions, 2007, p.12-13)

³⁰¹ Ibid., p.93

I. De la singularité

« Je suis le propriétaire de ma puissance, et je le suis quand je me sais Unique » (Max Stirner, 1843)

Une *pédagogie institutionnelle adaptée* s'attache à la singularité de chaque individu « unique », « *tiré par la nature à un seul exemplaire* »³⁰² (Guérin, 1974). Elle promeut, à l'instar de Claparède (1922), « une école sur mesure », à l'heure où, sous l'impulsion des agences internationales d'évaluation, PISA et l'OCDE notamment, on assiste plutôt à « une école de la mesure », où tout doit être mesuré, standardisé, codifié, normé, ce que ne manque pas de relever Pontalis (2011) pour qui: « *Classer, étiqueter permet, là comme ailleurs, d'atténuer, d'effacer la singularité du fait* »³⁰³, alors que comme l'écrit Marie-Jean Sauret (2011) « [...] *l'humain est ainsi fabriqué que chacun est une exception de l'ensemble.* »³⁰⁴.

C'est pourquoi la PIA, qui se refuse à cautionner l'hégémonie actuelle des méthodes exclusivement quantitatives et mécanicistes parce qu'un sujet n'est pas réductible à sa dimension matérielle immédiate, s'inscrit dans une démarche d'écoute clinique qui seule permet d'accéder à la singularité d'un sujet qui s'énonce par la parole.

Le terme de « clinique » est emprunté à la médecine et vient du latin « *clanicus* » (« alité »). On retrouve également l'origine du terme dans le grec « *klinikos* » (de « *kliné* », « qui visite les malades au lit »), indiquant que le diagnostic du médecin est réalisé « au chevet du malade ». Selon la définition de Daniel Lagache (1949), la clinique est « *l'étude approfondie des cas individuels [...] l'étude de la personne totale en situation* ». La méthode clinique s'intéresse donc au sujet « in vivo » et « in situ », elle se range du côté des approches qualitatives car elle s'intéresse à la « parole » d'un sujet singulier dans un contexte particulier, avec pour objectif la recherche du sens dans les phénomènes étudiés.

Mais pour qu'une parole authentique et singulière puisse émerger sur la scène scolaire, l'enseignant doit pouvoir s'engager « en personne ». Contrairement à la position habituelle de l'analyste, l'enseignant doit s'engager activement dans l'échange avec l'élève, afin de provoquer en retour un engagement de ce dernier. L'enseignant doit alors, dans une certaine mesure, s'identifier au sujet, pour percevoir et traduire de l'intérieur l'expérience d'autrui, ce qui nécessite de l'« empathie » (Rogers, 1996 ; Kaufman, 2011) à l'égard du sujet, c'est-à-dire qu'il doit entrer en sympathie avec lui (cf. le « *maître-camarade* ») tout en saisissant ses

³⁰² Guérin D., *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, Vol. I (petite collection Maspero, Paris, 1974)

³⁰³ Pontalis J-B., *Un jour, le crime* (Gallimard, 2011, p.26)

³⁰⁴ Abelhauser A., Gori R., Sauret M-J., *La folie évaluation* (Editions Mille et une nuits, 2011, p.73)

structures intellectuelles, afin que ce dernier se sente en confiance parce qu'on s'intéresse à lui en tant que personne, que l'on comprend son système de pensée et la singularité de son « être au monde », dans laquelle l'enseignant, il faut bien l'avouer, se reconnaît parfois, « *comme ceux qui ne peuvent lire que dans ces miroirs là le visage de leur propre différence* »³⁰⁵ (Deleuze, 1972).

Si la PIA propose une écoute de type clinique, il ne s'agit pas pour autant d'occuper une fonction de psychanalyste en classe. Ainsi que le souligne Sylvie Canat (2007), « *On confond souvent analyse du transfert dans le cadre de la cure psychanalytique et analyse des effets du transfert sur l'école et l'enseignant. Celui-ci contrairement à l'analyste vise un objet à savoir l'accès à la culture et à la socialisation* »³⁰⁶. L'enseignant est donc une présence qui s'expose à devenir objet de transfert, présence qu'il se doit de soutenir en « personne » pour permettre les mouvements transférentiels. Jean Oury ajoute que « *L'enseignant qui n'engage pas sa présence, ne saurait aider l'enfant à engager la sienne. Une présence qui exprime quelque chose du désir, simplement du désir d'être là* »³⁰⁷.

II. Transfert et contre-transfert

1. Le transfert

*« Chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique. »*³⁰⁸ (Lacan, 1975)

C'est Freud qui découvre le phénomène inconscient (ou plus précisément préconscient) du « transfert » dans le cadre de la cure analytique, pour y être lui-même impliqué de par sa position d'analyste, et qui établit que le transfert « *est un phénomène universellement humain [...] il domine même d'une manière générale les relations d'un individu à son entourage humain.* »³⁰⁹ (Freud, 1925). Après l'abandon de la méthode « cathartique » établie avec Breuer, le transfert devient pour Freud « *l'agent même de l'action curative et de la réussite* »,

³⁰⁵ Deleuze G., in préface à Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité* (Maspero, 1972)

³⁰⁶ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ Social Editions, 2007)

³⁰⁷ Oury J., *Onze heures du soir à La Borde* (éd. Galilée, Paris, 1980)

³⁰⁸ Lacan J., *Le Séminaire, livre I : Les écrits techniques de Freud* (Le Seuil, Paris, 1975)

³⁰⁹ Freud S., *Sigmund Freud présenté par lui-même* (1925)

en même temps que ce « *qui oppose au traitement la plus forte des résistances.* »³¹⁰ (Freud, 1912). Freud appelle cette résistance à l'analyse « résistance de transfert », par laquelle l'analysant se protège de l'imgo parentale ambivalente projetée sur la personne de l'analyste (transfert imaginaire), ce qui peut se traduire par de la méfiance, de l'agressivité, voire de la provocation. Ainsi que l'écrit Aichhorn (1925), « *Pour le jeune carencé, je suis un danger, le plus grand danger même, car je représente pour lui la partie de la société avec laquelle il vit en conflit.* »³¹¹. Mais Freud, qui relève l'ambivalence des manifestations transférentielles (haine et amour), est conduit à distinguer le transfert « négatif » du transfert « positif », ce dernier se divisant à son tour en transfert positif empreints d'éléments amicaux conscients, et transfert positif composé d'éléments érotiques refoulés. Il s'agit donc selon Francis Imbert (2005) « [...] de « liquider » le transfert, « en le rendant conscient » ; et, ce faisant, d'écarter de la personne du médecin, deux composantes de la relation affective : celle du transfert « négatif », et celle du transfert « érotique ». »³¹² (Imbert, 2005). Comme le soulignent Pochet C., Oury F. et Oury J. (1986) « *Si ce transfert sur l'analyste n'est pas analysé, liquidé – c'est-à-dire détruit – il maintient l'analysant dans une situation de dépendance.* »³¹³. Le transfert est « liquidé » lorsque l'analysant accepte son manque à être, « [...] du strict fait de son rapport au langage en tant que sujet parlant, qui le confronte irréductiblement au manque de signifiant dans l'Autre. »³¹⁴ (Chemana R. et Vandermersch B., 2009).

Si pour Michel Neyraut (1974) « *Le transfert est comme un paquet d'enveloppes closes, et qu'un aveugle distribue aux passants* »³¹⁵, il s'agit fondamentalement d'un appel au savoir adressé par l'inconscient d'un sujet à un grand Autre (transfert symbolique), ou à un « sujet-supposé-savoir » (transfert de savoir) situé hors du sujet (objet partiel de la pulsion ou objet « a » pour Lacan) dont l'analyste ou l'enseignant constitue le support. Dominique et Gérard Miller (1991) notent que « *celui qui se supposera un inconscient, en supposera le savoir à un autre, et celui-là il l'aimera.* »³¹⁶, ou, pour reprendre les propos de Gérard Bonnet (1991), « *Quelqu'un en moi entre en communication avec quelqu'un en l'autre, à propos de quelque chose qui ne pouvait se faire entendre jusque là, et c'est absolument bouleversant.* »³¹⁷.

³¹⁰ Freud S., *La dynamique du transfert* (1912)

³¹¹ Aichhorn A., *Jeunes en souffrances* [1^{ère} éd. 1925] (Editions Champ social, 2005, p.110)

³¹² Imbert F., *L'inconscient dans la classe* (ESF éditeur, 3^{ème} éd. 2005, p.29)

³¹³ Pochet C., Oury F. et Oury J., *L'année dernière, j'étais mort* (Matrice, 1986, p.117)

³¹⁴ Chemana R. et Vandermersch B., *Dictionnaire de la psychanalyse* (Larousse, 2009)

³¹⁵ Neyraut M., *Le transfert* (PUF, Paris, 1974)

³¹⁶ Miller D. et G., *Psychanalyse 6 heures ¼* (Le Seuil, Paris, 1991)

³¹⁷ Bonnet G., *Le transfert dans la clinique psychanalytique* (PUF, Paris, 1991)

Aussi, il arrive qu'un « amour de transfert » soutienne le désir d'apprendre et permette « [...] le déplacement de l'investissement de l'objet primordial – dans une perspective kleinienne, le corps de la mère et ses contenus – sur des objets nouveaux. »³¹⁸ (Imbert, 2005).

De façon plus générale, Laplanche et Pontalis (1967) définissent le transfert comme « processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation [...]. Il s'agit d'une répétition de prototypes infantiles vécus avec un sentiment d'actualité marqué. »³¹⁹ (Laplanche & Pontalis, 1967).

La PIA se propose donc de multiplier les « médiations » facilitant ce déplacement de l'affect, afin que les désirs anciens refoulés deviennent disponibles, permettant ainsi un remaniement des identifications au service d'un désir retrouvé, qui passe par le « transfert du transfert », c'est-à-dire pour Laplanche « [...] le transfert du processus de transfert en un ou plusieurs autres lieux, dans une ou plusieurs autres relations. »³²⁰ (Laplanche, 1987).

2. Le contre-transfert

« Là où se pense l'élève, le maître ne doit pas l'attendre. » (Sylvie Canat, 2007)

Le « contre-transfert », que Freud n'a que peu abordé dans sa théorie, est pourtant l'outil principal de la *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* (PIA), ce qui implique que l'enseignant soit attentif au phénomène. Selon Canat (2007), il faut entendre par « contre-transfert » « [...] tout ce qui de la personnalité et des processus inconscients, du soignant pédagogue ou éducateur, peut intervenir dans le lien. »³²¹. Si le « contre-transfert » est habituellement envisagé comme « réaction » de l'analyste au « transfert » de l'analysant, Lacan remet en cause cette distinction en considérant que le « transfert » implique simultanément les deux protagonistes (analyste et analysant) également engagés comme « personnes » ou « ego ». D'où l'intérêt pour Imbert (2005) « d'entendre le contre-transfert au-delà de son sens « réactif », et de le saisir comme le transfert proprement dit de l'analyste sur son analysant. »³²², au point que nous devrions plutôt parler de « transfert de l'analyste » avec toute sa part d'inconsciente subjectivité.

³¹⁸ Imbert F., *L'inconscient dans la classe* (ESF éditeur, 3^{ème} éd. 2005, p.41)

³¹⁹ Laplanche J. et Pontalis J-B., *Vocabulaire de la psychanalyse* (PUF, 1967)

³²⁰ Laplanche J., *Nouveaux fondements pour la psychanalyse* (PUF, Paris, 1987)

³²¹ Canat S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (Champ Social Editions, 2007, p.106)

³²² Imbert F., *L'inconscient dans la classe* (ESF éditeur, 3^{ème} éd. 2005, p.41)

Pour Imbert (2005), « *Accepter la prise en compte de son contre-transfert c'est pour l'analyste se montrer capable d'accepter l'embarras où il peut se trouver et de reconnaître à ce moment-là la façon dont [...] son inconscient réagit.* »³²³.

L'enseignant doit alors renoncer aux fantasmes de toute-puissance fondés sur la croyance en une maîtrise possible de son « objet » et accepter la part d'incertitude, d'ambiguïté, d'imprévisibilité et d'irrationalité inhérente à toute praxis pédagogique, et à toute relation humaine, et faire de cette « vulnérabilité » une force.

Il semble donc important dans la perspective d'une *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* de ne pas perdre de vue le double sens du contre-transfert, aussi bien dans son sens « réactif », c'est-à-dire au niveau des affects provoqués par le transfert de l'autre, que dans le sens transférentiel proprement dit, qui implique les représentations inconscientes et *habitus* socioculturels de l'enseignant. Ainsi que l'écrivait Deligny (1945) « *Si tu joues au policier, ils joueront aux bandits. Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables. Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers. Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés.* »³²⁴

III. Narcissisme et Idéal du Moi

« L'homme, c'est sa liberté. Et de même que l'amour est la valeur objectale la plus accomplie, la liberté est la valeur correspondant au plus haut degré de maturation du narcissisme. » (Mendel, 1968)

Ces jeunes marqués par « l'échec scolaire » et orientés en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP), auxquels s'adresse en premier lieu la *Pédagogie Institutionnelle Adaptée*, souffrent d'une profonde blessure narcissique : « *Un ensemble de réactions d'angoisse secondaires à l'échec social que représente la mauvaise appréciation par l'école, s'installe en famille et par contre-coup, dans la cohésion narcissique du sujet et dans sa construction œdipienne.* »³²⁵ (Dolto, 1971). Cette faille narcissique est susceptible de convoquer des angoisses très originaires qui font obstacle au désir de « libération » comme expression de l'instinct de vie et de l'amour de soi.

³²³ Imbert F., *L'inconscient dans la classe* (ESF éditeur, 3^{ème} éd. 2005, p.66)

³²⁴ Deligny F., *Graine de crapule* [1^{ère} éd.1945] (DUNOD, Paris, 1998)

³²⁵ Dolto F., Préface in Oury F. et Vasquez A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (Matrice, 1998, p.10)

Le mythe de Narcisse

Narcisse, fils de la nymphe Liriope et du dieu fleuve Céphise, était un jeune homme d'une beauté sans égal. Il était si fier de lui qu'il repoussait toutes ses prétendantes, y compris la belle nymphe Echo. Un jour qu'il s'abreuvait, il aperçut son propre reflet dans l'eau claire d'une source et en tomba éperdument amoureux. Selon les versions, il se noya en voulant embrasser son reflet dans l'eau, ou bien se suicida face à sa passion sans espoir, expression dans tous les cas du versant destructeur et auto-agressif du narcissisme : « [...] vénérer l'image, c'est tuer le sujet du désir. »³²⁶ (Tyszler J-J, 2009). Pour Mendel (1968), « *Le Narcisse de la légende est un être profondément immature qui, incapable de tolérer la réalité objectale, régresse vers le Moi-Tout : pour son Inconscient, sa mort n'est pas un suicide [...] mais la réalisation du désir de revenir à un état de nourrisson comblé, quand sujet et objet étaient encore confondus dans la béatitude d'un sommeil nirvanique.* »³²⁷ (Mendel, 1968).

Nul ne peut jouir de lui-même, la présence de l'Autre (Echo) est nécessaire : « *Je me vois d'où ça ma regarde* » écrivait Lacan. Aussi Freud prend-il en compte la dynamique de l'économie libidinale, tantôt fixée sur le Moi (libido narcissique), tantôt fixée sur les objets (libido objectale) : « *Durant toute la vie, le moi demeure le grand réservoir d'où les investissements libidinaux partent vers les objets et où aussi ils sont ramenés [...].* »³²⁸ (Freud, 1938). Pour Mendel (1968) « *L'amour propre [...] et toutes les valeurs représentées par l'Idéal du Moi (désir de liberté, de justice) sont certaines des formes du devenir de cette partie du Narcissisme qui, après l'immense détour par le monde objectal, a fait retour au Moi après les identifications et en particulier après l'identification œdipienne au père.* » (Mendel, 1968).

Aussi la PIA vise-t-elle la (re)construction de cette confiance en soi (forme d' « amour de soi » consciente par laquelle se manifeste un accord du Moi et de l'Idéal du Moi), cet « amour-propre » (investissement du Moi par la libido) nécessaire à l'apprentissage de la liberté et à l'émancipation du sujet, et qui passe par l'établissement d'un Idéal du Moi mature, narcissiquement investi. Il s'agit donc de restaurer, par le jeu des identifications, l'Idéal du Moi défaillant chez les sujets « carencés » (Aichhorn) ou « abandonnique » (Lemay), l'Idéal du Moi, incarnation du désir de liberté, représentant ce que le Moi cherche à atteindre pour retrouver les satisfactions narcissiques perdues.

³²⁶ Tyszler J-J, in Chemana R. et Vandermersch B., *Dictionnaire de la psychanalyse* (Larousse, 2009)

³²⁷ Mendel G., *La révolte contre le père* (Petite Bibliothèque Payot, 1968, p.365)

³²⁸ Freud S., *Abrégé de psychanalyse* (1938)

IV. Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée

Il s'agit pour l'enseignant « psychopédagogue », dans le cadre d'une *Pédagogie Institutionnelle Adaptée*, d'occuper une position intermédiaire entre l'écoute flottante du psychanalyste et l'action de l'éducateur, pour repérer une symptomatologie et une étiologie des troubles et élaborer une thérapie efficace.

La relation transférentielle (transfert positif) est alors au service du processus identificatoire par lequel l'Idéal du Moi défaillant est réélabore grâce à l'intégration de nouveaux traits de personnalité empruntés à l'éducateur (le moi s'enrichit des qualités de l'objet qu'il a introjectées), permettant ainsi d'ériger un nouveau modèle intérieur plus compatible avec la socialité. Aussi le pédagogue doit faire preuve d'« empathie » (Rogers) pour pouvoir incarner une image parentale « suffisamment bonne » (Winnicott) (ni trop de sévérité, ni trop d'amour) et pour recouvrir d'un nouveau « feuillet psychique » (Canat) l'imgo parentale défaillante. Une relation de confiance doit donc rapidement s'instaurer avec le jeune, ce qui implique par exemple de ne pas répondre par la sanction à ses comportements délictueux, suscitant ainsi un effet de surprise qui précipite le jeune « carencé » (Aichhorn) dans la relation transférentielle, alors que la sanction ne fait que renforcer le symptôme lié au besoin de punition issu du sentiment de culpabilité inconscient (Freud).

Il ne s'agit pas pour autant de livrer le jeune à sa fantaisie et de le laisser agir à sa guise aux dépens des autres, car comme le souligne Bettelheim : « *Si nous permettons à une personne de nous imposer sa force ou de nous intimider, nous ne pouvons plus faire grand chose pour elle. Nous ne pouvons plus l'aider, parce qu'elle ne nous respecte plus ; et aussi parce que nous ne l'aimons pas, qu'on se l'avoue ou non.* »³²⁹ (Bettelheim, 1972).

Aussi, il semble opportun de rappeler ici la définition du « délit » que nous livre l'anarchiste Errico Malatesta (1924), délit face auquel la « sanction éducative » s'impose : « [...] *est un délit toute action qui tend à augmenter volontairement la souffrance des hommes: c'est la violation du droit de tous à une égale liberté et à la jouissance du maximum possible de biens moraux et matériels* »³³⁰. Hors de cette définition du délit, point de sanction.

Au besoin, le « Conseil » est là pour fonctionner sur le mode du « Tribunal », qui permet de responsabiliser l'élève en l'aidant à prendre conscience de la portée de ses actes, tout en travaillant sur le sentiment d'appartenance au groupe, selon le principe du *self-government*.

³²⁹ Bettelheim, B., *Pour ou contre Summerhill* (1972)

³³⁰ Malatesta E., *Pensiero e Volontà*, (15 août 1924)

Et le désir d'apprendre ?

Il y a pour ces élèves en échec du « contrat psychique » et social un préalable au travail scolaire qui nécessite de reprendre leur « *équation psychique originaires* » (Canat, 2007), notamment par le biais des processus transférentiels et identificatoires. La PIA se propose donc de concevoir une autre façon de penser et soigner la relation de l'élève au savoir, le maître jouant alors un rôle de médiateur dans le triangle didactique, en ne perdant pas de vue que l'élève est avant tout un « sujet apprenant » (Rogers).

Aussi, sur le plan pédagogique, la PIA s'inspire-t-elle des méthodes de l'*Ecole active* basées sur l'« autostructuration », qui tiennent compte du développement de l'enfant selon le paradigme constructiviste de la cognition (Piaget, Wallon) et dans le respect de la « Zone de proche développement » (Vygotski).

A ce propos, l'organisation de l'*unité d'enseignement* dans les ITEP, impliquant enseignants et éducateurs techniques spécialisés, remplit les conditions pour la mise en œuvre d'une pédagogie active proche de celle de l'« école-atelier » (Proudhon) ou de l'« éducation intégrale » (Robin), qui permet l'articulation du travail manuel et intellectuel. Ainsi que l'écrivent Mendel et Vogt (1973), « *L'on connaît bien les effets idéologiques de la division en travail manuel et en travail intellectuel et de la survalorisation bourgeoise de ce dernier : un homme « sectionné » et, de ce fait, plus aisément modelable par l'idéologie dominante* »³³¹.

Qu'il s'agisse de travail scolaire ou technique, c'est la « pédagogie de la réussite » (Freinet) qui prévaut. Parmi les « techniques Freinet » comme outils d'une praxis pédagogique émancipatrice, les « systèmes de brevets » constituent par exemple une alternative au *Livret Personnel de Compétences* (LPC) qui atomise les savoirs dans une « usine-à-cases » et s'inscrit dans la logique marchande et technocratique ambiante. Le système des « ceintures » de Fernand Oury permet également de valoriser les réussites de ces élèves qui ont avant tout besoin de reprendre confiance en eux par la restauration préalable de l'estime de soi, pour accepter enfin de se confronter au manque et au doute propres à tout apprentissage, y compris celui de la liberté, mais dont le goût retrouvé constitue la sève même de tout désir d'apprendre : « [...] *ce n'est que la liberté entière qui rend possible chez l'individu le sentiment que le travail est indispensable.* »³³² (Schmid, 1936).

³³¹ G.Mendel et C.Vogt, *Le manifeste éducatif. Contestation et socialisme* (Petite Bibliothèque Payot, 1973)

³³² Schmid J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* [1^{ère} éd.1936] (Maspero, 1971, p.31)

CONCLUSION

C'est en termes d' « obstacles » psychopédagogiques que la PIA se propose d'appréhender les troubles que présentent ces jeunes en souffrance scolarisés en ITEP , afin de sortir de toute idéologie de l'échec ou du diagnostic a priori d'une psychopathologie et permettre d'engager une dynamique favorisant le dépassement de l'obstacle et de soi-même par une réorganisation du fonctionnement psychique et cognitif favorable à l'émancipation du sujet.

A cette fin, la PIA se propose de multiplier les médiations et les espaces transitionnels, afin notamment de nouer subjectivité, institutions, symptômes et culture, tout en prenant en compte les singularités ainsi que le sujet dans ses modes d'être avec l'autre et avec le vivre ensemble, au service d'une école pleinement inclusive.

Mais comme le souligne Charles Gardou : « *Ce mouvement inclusif nous demande de nous libérer de ce qui reste d'archaïsme dans l'inconscient collectif, d'obscurantisme tenace et de mystification qui entourent le handicap.* »³³³ (Gardou, 2012). Ce travail d'inclusion implique donc, pour l'ensemble des acteurs de l'éducation et du médico-social, une remise en cause permanente des représentations inconscientes à propos du handicap, mais surtout une prise en compte de l'Inconscient et du contre-transfert qui peuvent, s'ils ne sont pas pris en considération, agir comme autant d'obstacles à la relation pédagogique et aux transferts positifs. Aussi Krishnamurti (1980) écrit-il que :

*« Si nous voulons changer les conditions existantes, nous devons d'abord nous transformer nous-mêmes, c'est-à-dire devenir conscients de nos actions, de nos pensées, de nos sentiments dans notre vie quotidienne [...]. Seule une profonde révolution intérieure [...] peut créer un milieu nouveau. Et une telle révolution ne peut se faire que par vous et par moi, car aucun ordre nouveau ne naîtra tant qu'individuellement nous n'aurons pas démolé nos propres barrières psychologiques et ne seront pas libres. »*³³⁴.

Aussi, pour pouvoir prétendre accompagner la liberté de ces sujets « accidentés par la vie », encore faut-il être libre soi-même: « *Pour émanciper un ignorant, il faut et il suffit d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain.* »³³⁵(Rancière, 2007). Il s'agit donc de mener de front un travail analytique sur soi-même, en même temps qu'un travail politique à l'extérieur, et se débarrasser enfin des « Maîtres d'en haut » et des « Maîtres d'en bas » (Faure S.), mais aussi des « Maîtres

³³³ Gardou C., *La société inclusive. Parlons-en !* (Erès, 2012, p.117)

³³⁴ Krishnamurti J., *De l'éducation* (Delachaux et Niestlé, 1980)

³³⁵ Rancière J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (Fayard, 1987, p.29)

intérieurs » qui surveillent notre esprit « *comme une garnison dans une ville conquise.* »³³⁶ (Freud, 1930).

La *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* est ainsi un prolongement du mouvement de l'analyse institutionnelle. Nourrie par les apports du mouvement de l'Education Nouvelle, de la psychothérapie, de la PI et de la psychanalyse, la PIA promeut une pédagogie du « désir ». En effet, pour Diatkine (2006), si « *Etre scolarisé, c'est pouvoir s'intéresser à ce qui ne nous concerne en rien* », alors « *Education et thérapeutique doivent mettre l'enfant en état de désirer.* »³³⁷. Il s'agit donc pour la PIA de faire de l'institution « [...] *l'objet d'une véritable création où la folie et la révolution, sans se confondre, se renvoient précisément ce visage de leur différence dans les positions singulières d'une subjectivité désirante* »³³⁸ (Gilles Deleuze, 1972). Il est alors possible de permettre à chaque être au monde, quelle que soit sa singularité, de réaliser en lui « [...] *la pleine éclosion de toutes les facultés de l'homme, le développement supérieur de ce qu'il a d'original en lui, la plus grande fécondité de l'intelligence, du sentiment et de la volonté* »³³⁹ (Kropotkine), tel don Quichotte, qui envers et contre tous, se réalise en tant que « *caballero andante* »³⁴⁰. C'est vrai que don Quichotte a parfois l'esprit embrumé au point de prendre les moulins à vent pour des géants, qu'il se prend, dans sa vieille armure rouillée, pour un « chevalier errant » alors qu'il n'en existe plus depuis longtemps et que sa princesse Dulcinea del Toboso n'est en réalité qu'une pauvre bergère, ainsi que le lui rappelle Sancho qui est au réel ce que don Quichotte est à l'imaginaire. Ce à quoi don Quichotte ne manque pas de répondre par cette assertion décisive : « *Yo sé quién soy !* »³⁴¹. Mais qui nous dit que le monde tel que le perçoit don Quichotte n'est pas son réel à lui ? Pourquoi Dulcinea ne serait-elle pas une véritable princesse à ses yeux ? Brassens a bien trouvé « les pieds d'une Reine » dans *les sabots d'Hélène...*

Alors pourquoi ne serions-nous pas des don Quichotte en puissance, assez fous pour transformer le monde à notre image, mais aussi « [...] *assez fou pour avoir la possibilité d'être avec les fous* » (Jean Oury, 1972) et se lancer avec eux à l'« aventure »³⁴² hors des sentiers battus ?

³³⁶ Freud S., *Le Malaise dans la culture* [1930] (Flammarion, Paris, 2010)

³³⁷ Diatkine R., *Langages et activités psychiques de l'enfant* (Editions du Papyrus, 2006, p.43)

³³⁸ Deleuze G., in Préface à Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité* (François Maspero, Paris, 1972)

³³⁹ Kropotkine P., *L'Anarchie. Sa philosophie, Son idéal* (Conférence, nd)

³⁴⁰ « Chevalier errant »

³⁴¹ Cervantès M. de., *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* [1ère éd.1605] (Castalia, Madrid,1991)

³⁴² Selon le petit Robert : « *ensemble d'activités, d'expériences qui comportent des risques, de la nouveauté, et auxquelles on accorde de la valeur.* »

Liste de références

Les références précédées d'un astérisque (*) désignent des études issues de méta-analyses.

- Aichhorn, A. (1925). *Jeunes en souffrances*. Nîmes : Editions Champ social 2005.
- Ardoino, J. (1993). *Pratiques de Formation-Analyses*. Université Paris 8, *Formation Permanente*, n°25-26, janvier-décembre 1993.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. 1^{ère} éd.1954.
- Artis, J-P. (2007). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°40, 2007.
- Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie Philosophique J.Vrin.
- Bakounine, M. (1869). « L'instruction intégrale ». *L'Égalité*, n°28 à 31 (31 juillet - 21 août).
- *Bakounine, M. (1870). *La Commune de Paris et la notion de l'Etat*.
- Bakounine, M. (1882). *Dieu et l'Etat*. Genève : 1^{ère} édition.
- *Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*.
- *Bettelheim, B. (1972). *Pour ou contre Summerhill*.
- *Bobin, C. (1996). *L'inespérée*. Paris : Gallimard.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : DUNOD.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : DUNOD.
- Boiral, P. Bourdouil, G. et Milhau J. (2007). *Deligny et les tentatives de prise en charge des enfants fous*. Ramonville St-Agne : éditions éres.
- *Bonnet, G. (1991). *Le transfert dans la clinique psychanalytique*. Paris : PUF.
- *Bovet, P. (1926). *L'Unité de la pédagogie contemporaine*.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Paris : Librairie Hachette et Cie.

- Cafiero, C. (1880). Rapport extrait du compte-rendu du congrès de la Fédération jurassienne publié dans *Le Révolté*, Genève, 1880.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : éditions Champ Social.
- Canat, S. (2003). *Être et/ou connaître : pour une compréhension d'un rapport limite à la connaissance*. Thèse doctorale.
- Cervantès, M. (1605). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Castalia 1991.
- Chemama, R. et Vandermersch, B. (2009). *Dictionnaire de la Psychanalyse*. Larousse.
- Deligny, F. (1945). *Graine de crapule*. Paris : DUNOD 1998.
- Diatkine, R. (2006). *Langages et activités psychiques de l'enfant*. Editions du Papyrus.
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris : Robert Laffont.
- Dolto, F. (1994). *Tout est langage*. Gallimard.
- Faure, S. (1895). *L'Enseignement*.
- Faure, S. (n.d.). *Douze preuves de l'inexistence de Dieu*. Conférence.
- Faure, S. (1914). « *La Ruche* ». *Son but, son organisation, sa portée sociale*. Paris : imprimerie Communiste de « La Ruche ».
- *Faure, S. (1921). *L'enfant*. Editions de « La Librairie sociale ».
- *Faure, S. (1933). *Propos d'éducateur (Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale)*.
- Faure, S. (1934). *L'Encyclopédie Anarchiste*. La Librairie Internationale.
- Ferrasse J. (1992). *Formation et personnalisation des adultes*. Polycoché interne aux sciences de l'éducation à l'Université-Toulouse-le-Mirail.
- Ferrer i Guardia, F. (1901). *Bulletin de l'Ecole Moderne* du 30 octobre.
- Ferrer i Guardia, F. (1911). *L'Ecole moderne*. Bruxelles : Editions Couleur livres asbl, 2009.

- *Ferrer, S. (1962). *La vie et l'œuvre de Francisco Ferrer*. Paris : Librairie Fischbacher.
- *Ferrière, A. (1922). *L'école active*. Genève : Delachaux & Niestlé.
- Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Economica.
- *Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1949). *Les Dits de Mathieu*. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 47 juillet 1949.
- Freinet, C. (1961). *Méthode Naturelle de Lecture*. Cannes : éd.de l'Ecole Moderne Française.
- Freinet, C. (1964). *Les Invariants pédagogiques*. Cannes : éd. de l'Ecole Moderne Française.
- Freinet, C. (1967). *L'Education du travail*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Freud, S. (1913). *Totem et tabou*. Paris : Petite Bibliothèque Payot 2001.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : éditions Payot 1968.
- Freud, S. (1923). *Le moi et le ça*. Paris : éditions Payot 1968.
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF 1971.
- Freud, S. (1930). *Le Malaise dans la culture*. Paris : éditions Flammarion, 2010.
- *Freud, S. (1932). *Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse*.
- *Freud, S. (1933). *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard.
- *Freud, S. (1938). *Abrégé de psychanalyse*.
- Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF.
- *Freud, S. (1991). *Sigmund Freud présenté par lui-même*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (2012). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : éditions Payot & Rivages.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive. Parlons-en !*. Editions érès.
- *Giroud, G. (1937). *Paul Robin. Sa vie, ses idées, son action*. Paris : Mignolet et Storz.
- Gori, R. Abelhauser, A. et Sauret M-J. (2011). *La folie Evaluation*. Ed. Mille et une nuits.

- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité*. Paris : François Maspero.
- *Guelfi, J.D et Crocq, M.A. (2005). *DSM-IV-TR, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. 4^{ème} édition, Masson.
- Guérin, D. (1974). *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*. Paris : François Maspero.
- Guesde, J. (1882). « Une formule prétendue communiste ». *L'Égalité*, le 14 mai 1882.
- Houssier, F. (2004). « Un pionnier dans l'histoire de la psychanalyse : August Aichhorn et le traitement de la délinquance dans la première moitié du XX^{ème} siècle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n° 6, 2004.
- Imbert, F. (2005). *L'inconscient dans la classe*. Issy-les-moulineaux : ESF Editeur.
- Jacotot, J. (1823). *Enseignement Universel Langue Maternelle*. Louvain : édition de Paw.
- Jeammet, P. (2004). « La dépendance pathologique à l'environnement : une approche psychopathologique des troubles du comportement des adolescents ». *La nouvelle revue de l'AIS*, Editions du Cnefei, n°26, 2^{ème} trimestre 2004.
- Kaufmann, J-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} éd.
- *Krischnamurti, J. (1980). *De l'éducation*. Delachaux & Niestlé.
- Kristeva, J. (2012). *L'avenir d'une révolte*. Flammarion.
- Kropotkine, P. (1903). « Communisme et Anarchie ». Publications des *Temps nouveaux*, n°27, 1903.
- Kropotkine, P. (n.d.). *L'Anarchie. Sa philosophie, Son idéal*. Conférence.
- *Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, livre I : Les écrits techniques de Freud*. Paris : Le Seuil.
- *Laplanche, J. (1987). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : PUF.
- *Laplanche, J. et Pontalis J-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lemay, M. (1993). *J'ai mal à ma mère*. Paris : Editions Fleurus.
- Lewin, R. (1989). *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Éducation libertaire*. Cahiers de l'Institut d'Histoire des Pédagogies libertaires. Editions Yvan Davy.

- *Makarenko, A. (1957). *Œuvres complètes en sept volumes*. Moscou : 2^{ème} éd.
- *Malatesta, E. (1920). *Umanità Nova*, du 12 juillet 1920.
- *Malatesta, E. (1924). *Pensiero e Volontà*, du 15 août 1924.
- *Marx, K. (1875). *Les Gloses marginales au programme du Parti Ouvrier*.
- Marx, K. (1872). *Le Capital*. Trad. de M.J. Roy. Paris : éd. Maurice Lachatre et Cie.
- Meirieu, P. (2007). *Au-delà des grilles, la liberté*, intervention de Philippe Meirieu au colloque organisé par le collectif « Pas de 0 de conduite », le 10 novembre 2007 à Paris.
- Meirieu, P. et Frackowiak, P. (2008). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Edition de l'Aube.
- Mendel, G. (1968). *La révolte contre le père*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Mendel, G. et Vogt, C. (1973). *Le Manifeste Educatif*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- *Miller, D. et G. (1991). *Psychanalyse 6 heures ¼*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (1994). *Sociologie*. Paris : Fayard.
- Neill, A.S. (2004). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Edition la Découverte.
- *Neyraut, M. (1974). *Le transfert*. Paris : PUF.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Oury, F. Oury, J. et Pochet, C. (1986). *L'année dernière j'étais mort*. Vigneux : Matrice.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle ?*. Vigneux : Matrice. 1^{ère} éd. Maspéro 1971.
- Oury, J. (1980). *Onze heures du soir à La Borde*. Paris : éditions Galilée.
- Oury, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Lecques : éditions du Champ social.
- *Paulsen, W. (n.d.). *L'École solidariste*. Centrale du PES de Belgique.

- Pontalis, J.-B. (2011). *Un jour, le crime*. Gallimard.
- Pouget, E. (1894). « *Le Père Peinard* ». Almanach du Père Peinard.
- Pouget, E. (1905). *Le sabotage*. Paris : Librairie des sciences politiques et sociales.
- Proudhon, P.-J. (1851). *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle*. Réédition 1923.
- Proudhon, P.-J. (1846). *Système des contradictions économiques ou philosophie de la misère*.
- Proudhon, P.-J. (1862). *Théorie de la propriété*. Montréal-Paris : Éditions l'Harmattan, 1997.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Rank, O. (1929). *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur*. Paris : Librairie Stock, 1934.
- *Rank, O. (1928). *Le Traumatisme de la naissance*. Paris : Bibliothèque Scientifique Payot.
- *Rey-Flaud, H. (1998). *Autour du malaise dans la culture de Freud*. Paris : PUF.
- Robin, P. (1901). *Bulletin de l'Ecole Moderne*. n°3, décembre 1901.
- Rogers, C. (1969). *Liberté pour apprendre*. Paris : DUNOD 1996.
- Rousseau, J.-J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements des inégalités parmi les hommes*.
- Schmid, J.R. (1936). *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*. Paris : François Maspero, 1971.
- *Serres, M. (1992). *Le Tiers instruit*. Gallimard.
- *Sibony, D. (1989). *Entre dire et faire*. Paris : Grasset.
- *Stirner, M. (1842). *Ecrits mineurs*.
- Stirner, M. (1843). *L'Unique et sa propriété*. Paris : P.V. Stock Éditeur, 1899.
- Thierry, A. (1909). *L'homme en proie aux enfants*. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1964.
- *Tolstoï, L. (1905). *Œuvres complètes*, tome XIII. Paris : Stock éd.
- Vial, M. (2010). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.

Publications officielles

Circulaire interministérielle 2007-194 du 14 mai 2007 relative aux Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques.

Décret 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.

Loi 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales.

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Rapport de l'Inserm, *Troubles des conduites, chez l'enfant et l'adolescent*, Editions Inserm, 2005.

Rapport n°2012-100 de juillet 2012 de l'IGEN et de l'IGAENR concernant la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.

Rapport de l'Assemblée Nationale, *L'enseignement scolaire*, le 10 octobre 2012.

Rapport annuel 2012 du Haut conseil à l'éducation (HCE).

Table des acronymes

AIT : Association Internationale des Travailleurs
ARS : Agence Régionale Santé
AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire
CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CEL : Coopérative de l'Enseignement Laïque
CFTMEA : Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent
CIM-10 : Classification Internationale des Maladies
CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire
DSM-IV : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
FGERI : Fédération des Groupes d'Etudes et de Recherches Institutionnelles
FIMEM : Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne
GET : Groupe d'Etudes Théoriques
GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle
GPI : Groupe de Pédagogie Institutionnelle
GRPI : Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle
GTE : Groupe Techniques Educatives
HCE : Haut Conseil à l'Education
ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne
IPEM : Institut Parisien de l'Ecole Moderne
IPN : Institut Pédagogique National
IR : Institut de Rééducation
ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique
JORF : Journal Officiel de la République Française
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PI : Pédagogie Institutionnelle
PIA : Pédagogie Institutionnelle Adaptée
PISA : Programme for International Student Assessment
PPA : Projet Personnalisé d'Accompagnement
PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
RASED : Réseau d'Aide Spécialisée pour les Elèves en Difficultés
SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile
TCC : Trouble de la Conduite et du Comportement
TDAH : Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication à l'Ecole
TOP : Trouble Oppositionnel avec Provocation
ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
WISC : Wechsler Intelligence Scale for Children
ZEP : Zone d'Education Prioritaire

Table des annexes

Annexe 1 : Freinet Célestin, « L’histoire du cheval qui n’a pas soif », <i>Les dits de Mathieu</i> (1949).....	p.156
Annexe 2 : Décret du 6 janvier 2005 fixant les conditions d’organisation des ITEP.....	p. 157
Annexe 3 : Rapport de l’Assemblée Nationale, Enseignement scolaire, du 10 octobre 2012.....	p.158
Annexe 4 : Équivalence entre la CFTMEA R-2012 (Classification Française des Troubles Mentaux de l’Enfant et de l’Adolescent) et la CIM-10 de l’OMS (Classification Internationale des Maladies).....	p.159
Annexe 5 : L’échec scolaire expliqué par l’empêchement de penser (Boimare, 2008)....	p.160
Annexe 6 : « Le conflit paradigmatique dans la vision du monde » (Vial, 2010).....	p.161
Annexe 7 : Photographies de « La Ruche » (1904-1917) de Sébastien Faure.....	p.162
Annexe 8 : Photographies de l’école « Le Pioulier » (1935) de Célestin Freinet.....	p.167
Annexe 9 : La <i>Charte de l’Ecole Moderne</i> adoptée par l’ICEM au congrès de Pau de 1968.....	p.169
Annexe 10 : Freinet Célestin, « Prendre la tête du peloton », <i>Les dits de Mathieu</i> (1949).....	p.172
Annexe 11 : Les « Invariants pédagogiques » de Freinet (1964) [extraits].....	p.173

Annexe 1 : Freinet Célestin, *Les dits de Mathieu*³⁴³(1949) :

L'HISTOIRE DU CHEVAL QUI N'A PAS SOIF

Le jeune citadin voulait se rendre utile à la ferme où on l'hébergeait :

- Avant de mener le cheval aux champs, se dit-il, je vais le faire boire. Ce sera du temps de gagné. On sera tranquille pour la journée.

Mais, par exemple ! C'est le cheval qui commanderait, maintenant ? Comment ? Il se refuse à aller du côté de l'abreuvoir et n'a d'yeux et de désirs que pour le champ de luzerne proche.

Depuis quand les bêtes commandent-elles ?

- Tu viendras boire, te dis-je !...

Et le campagnard novice tire sur la bride, puis va par derrière, et tape à bras raccourcis. Enfin !... La bête avance... Elle est au bord de l'abreuvoir...

- Il a peur, peut-être... Si je le caressais ?... Tu vois comme l'eau est claire ! Tiens ! Mouille-toi les naseaux... Comment ! Tu ne bois pas ?... Tiens !

Et l'homme enfonce brusquement les naseaux du cheval dans l'eau de l'abreuvoir.

- Tu vas boire, cette fois !

La bête renifle et souffle, mais ne boit pas.

Le paysan survient, ironique.

- Ah ! tu crois que ça se mène ainsi, un cheval ? C'est moins bête qu'un homme, sais-tu ? Il n'a pas soif... Tu le tuerais, mais il ne boira pas. Il fera semblant, peut-être ; mais l'eau qu'il aurait avalée, il te la dégorgera... Peine perdue, mon vieux !...

- Comment faire, alors ?

- On voit bien que tu n'es pas paysan ! Tu n'as pas compris que le cheval n'a pas soif en cette heure matinale, mais qu'il a besoin de bonne luzerne fraîche. Laisse-le manger son saoul de luzerne. Après, il aura soif, et tu le verras galoper à l'abreuvoir. Il n'attendra pas que tu lui en donnes la permission. Je te conseille même de ne pas trop te mettre en travers... Et quand il boira, tu pourras tirer sur la longe !

C'est ainsi qu'on se trompe toujours, quand on prétend changer l'ordre des choses, et vouloir faire boire qui n'a pas soif... [...].

³⁴³ Extrait de la *Brochure d'Education Nouvelle Populaire*, n°47, juillet 1949

Annexe 2 : Décret du 6 janvier 2005 fixant les conditions d'organisation des ITEP

Art. D. 312-59-2. – I. – Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques :

« 1° Accompagnent le développement des personnes mentionnées à l'article D. 312-59-1, au moyen d'une intervention interdisciplinaire. Cet accompagnement amène ces personnes à prendre conscience de leurs ressources, de leurs difficultés et à se mobiliser pour aller vers leur autonomie ;

« 2° Dispensent des soins et des rééducations ;

« 3° Favorisent le maintien du lien des intéressés avec leur milieu familial et social ;

« 4° Promeuvent leur intégration dans les différents domaines de la vie, notamment en matière de formation générale et professionnelle. À ce titre, ils favorisent le maintien ou préparent l'accueil des intéressés en écoles et établissements scolaires, dans des dispositifs ordinaires ou adaptés ;

« 5° Assurent, à l'issue de l'accompagnement, un suivi de ces personnes pendant une période définie et renouvelable dans la limite de trois années ;

« 6° Peuvent participer, en liaison avec les autres intervenants compétents, à des actions de prévention, de repérage des troubles du comportement et de recherche de solutions adaptées pour les personnes mentionnées à l'article D. 312-59-1.

« II. – Pour mettre en œuvre les missions définies au I du présent article, les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques disposent d'une équipe interdisciplinaire qui :

« 1° Conjugue des actions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques sous la forme d'une intervention interdisciplinaire réalisée en partenariat avec les équipes de psychiatrie de secteur, les services et établissements de l'éducation nationale et, le cas échéant, les services de l'aide sociale à l'enfance et ceux de la protection judiciaire de la jeunesse

« 2° Réalise ces actions dans le cadre d'un projet personnalisé d'accompagnement, adapté à la situation et l'évolution de chaque personne accueillie.

Annexe 3 : Rapport de l'Assemblée Nationale, Enseignement scolaire, du 10 octobre 2012

*Évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré
(France métropolitaine + dom hors Mayotte, public et privé)*

Année scolaire		2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Taux de croissance annuelle moyen depuis 2006	Évolution entre 2006 et 2011	
									En effectifs	En %
Classe ordinaire	Préélémentaire	29 683	27 822	27 691	28 111	27 465	27 391	-1,6	-2 292	-7,7
	dont public	91,1	90,5	90,5	90,6	91,1	91,2			
Classe ordinaire	Élémentaire	41 716	42 226	46 560	51 018	55 844	58 698	7,1	16 982	40,7
	dont public	88,5	87,0	86,7	86,8	86,6	86,6			
Clis		39 684	39 634	40 231	41 051	42 985	44 428	2,3	4 744	12,0
dont public		94,9	94,4	94,4	94,2	94,0	93,9			
Total 1^{er} degré		111 083	109 682	114 482	120 180	126 294	130 517	3,3	19 434	17,5

Source : réponse au questionnaire budgétaire du rapporteur pour avis

Répartition des élèves par type de troubles public + privé (2011/2012)

Types de troubles	1 ^{er} degré		dont CLIS		1 ^{er} + 2 nd degré	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Troubles intellectuels et cognitifs	60 513	46,4	34 009	76,5	90 658	43,1
Troubles du psychisme	27 192	20,8	4 211	9,5	40 772	19,4
Troubles du langage et de la parole	14 149	10,8	1 921	4,3	29 692	14,1
Troubles viscéraux	2 283	1,7	139	0,3	3 721	1,8
Troubles moteurs	9 746	7,5	1 059	2,4	19 081	9,1
Troubles visuels	2 444	1,9	278	0,6	4 721	2,2
Troubles auditifs	3 994	3,1	681	1,5	7 459	3,5
Plusieurs troubles associés	8 495	6,5	1 993	4,5	11 651	5,5
Autres troubles	1 701	1,3	137	0,3	2 640	1,3
Total	130 517	100	44 428	100	210 395	100

Source : DGESCO, audition du rapporteur pour avis, 18 septembre 2012.

Évolution des principales dépenses liées à la scolarisation des enfants handicapés

(en millions d'euros)

	2007	2008	2009	2010	2011	2007-2011
Enseignants spécialisés ²²⁸	558,4	599,6	640,7	637,2	663,3	+ 18,79 %
AVS/EVS (ensemble)	186,6	272,7	327,3	347,3	373,8	+ 100,34 %
Matériel pédagogique adapté	9,7	10,2	8,7	9,4	12,4	+ 27,84 %

Source : IGEN et IGAENR, rapport n° 2012-100 (juillet 2012).

Annexe 4 : Équivalence entre la CFTMEA R-2012 (Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent) et la CIM-10 de l'OMS (Classification Internationale des Maladies)³⁴⁴

	Intitulés CFTMEA-2012	Codes CIM	Intitulés CIM
3	Pathologies limites		
3.0	Dysharmonies évolutives (<i>pour préciser les éventuels troubles instrumentaux cf. catégorie p.??</i>)	F60.3	Personnalité émotionnellement labile
3.1	Pathologie limite avec prédominance des troubles de la personnalité	F92.8	Autres troubles mixtes des conduites et troubles émotionnels
3.2	Pathologie limite avec prédominance schizotypique	F21	Trouble schizotypique
3.3	Pathologie limite avec prédominance comportementale	F91.9	Troubles des conduites, sans précision
3.4	Dépressions liées à une pathologie limite	F92.0	Troubles des conduites avec dépression
3.8	Autres pathologies limites	F98.8	Autres troubles précisés du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence
3.9	Pathologie limite NS	F98.9	Trouble du comportement et trouble émotionnel apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence, sans précision
0	Variations de la normale		
0.0	Angoisses, rituels, peurs	F93.1	Trouble anxieux phobique de l'enfance
0.1	Moments dépressifs	F38.0	Autres troubles de l'humeur [affectifs] isolés
0.2	Conduites d'opposition	F91.8	Autres troubles des conduites
0.3	Conduites d'isolement	F93.1	Trouble anxieux phobique de l'enfance
0.4	Difficultés scolaires non classables dans les catégories précédentes	Z55.4	Mauvaise adaptation éducative et difficultés avec les enseignants et les autres élèves
0.5	Retards ou régressions transitoires	R62.8	Autres retards du développement physiologique
0.6	Aspects originaux de la personnalité	R46.8	Autres symptômes et signes relatifs à l'apparence et au comportement

³⁴⁴ Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent – R-2012 (Presses de l'école des hautes études en santé publique, 5^{ème} édition, 2012)

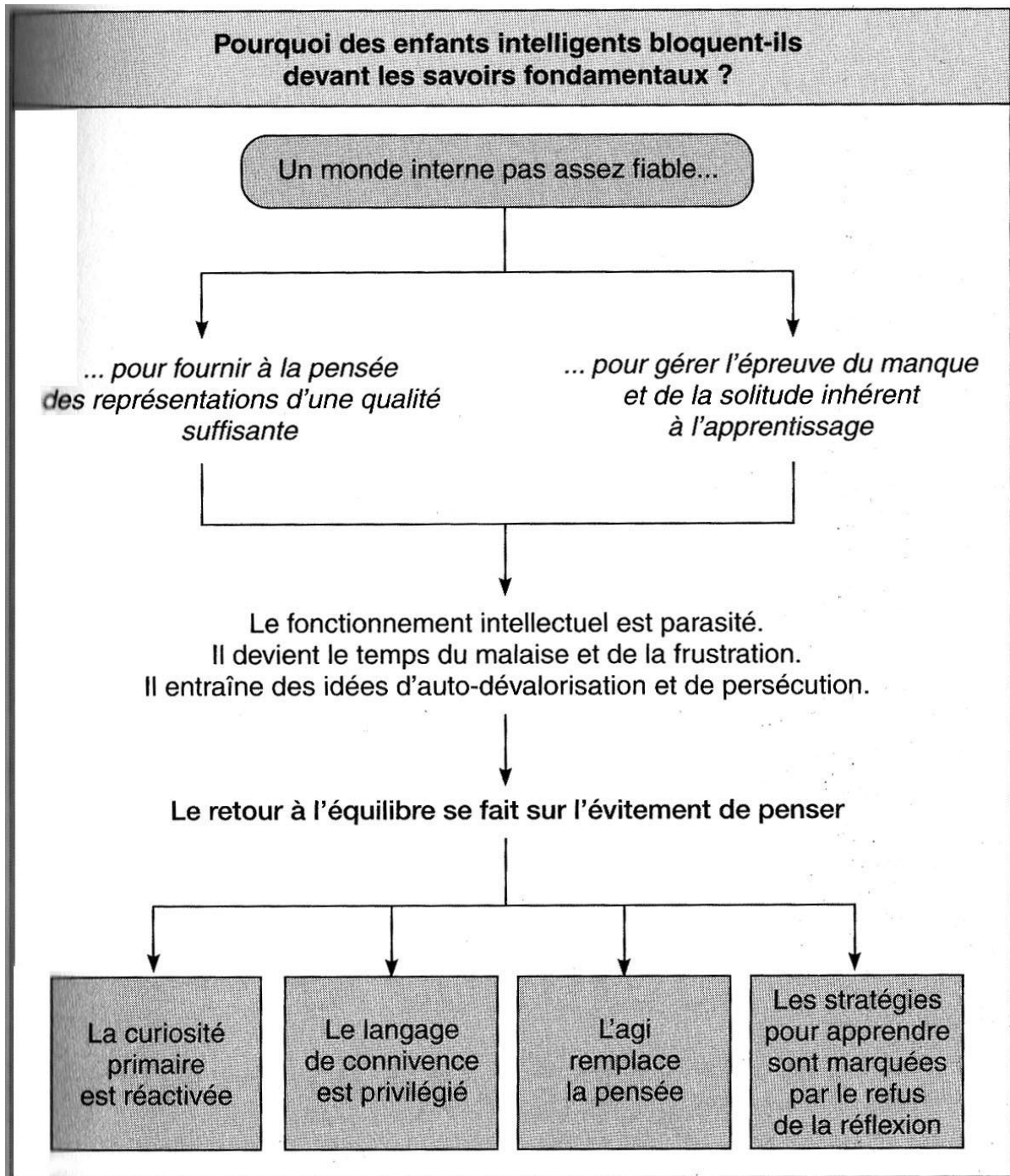


Figure 4.1. L'échec scolaire expliqué par l'empêchement de penser.

³⁴⁵ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser* (DUNOD, Paris, 2008, p.65)

Annexe 6 : « Le conflit paradigmatique dans la vision du monde »³⁴⁶ (Vial, 2010)

TABLEAU 4 : Le conflit paradigmatique dans la vision du monde — la tresse dépliée : le sujet est le troisième brin

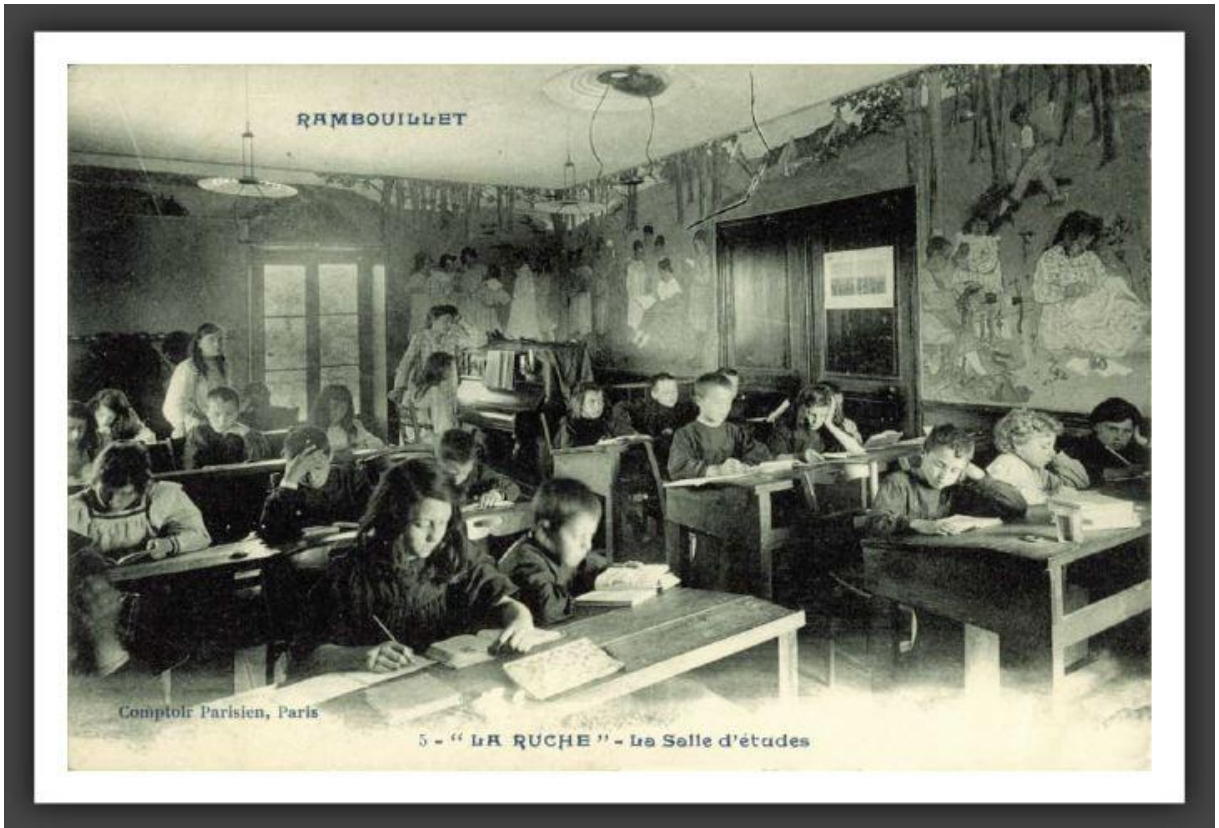
Échelle	Mot-étiquette possible	
	Paradigme mécaniciste	Paradigme biologique
inspiration philosophique	idéalisme essentialisme nature humaine	holisme personnalisme énergétisme vitalisme
rattachement épistémologique revendiqué	positivisme nominalisme déterminisme rationalisme	dans la mode actuelle du « constructivisme » partout opposé au béhaviorisme. dans le mysticisme consensuel
mode de raisonnement survalorisé	disjonctive : le « ou » réduction - isolement analytique atomisme le fabriqué le faire	conjonctive : le « et » correspondances synchrétique confusionnisme le senti le verbe
figure tutélaire invoquée	Parménide	Héraclite d'Éphèse
symboles génériques affectionnés	l'horloge le moteur l'objet le cristal l'ordinateur	le texte le vent, le fol, le tors le sujet la fumée le tourbillon
statut du discours prépondérant	Ratio convaincre argumentation technique information explicatif rapports de forces logique formelle	pathos et mythos suggérer, émouvoir poésie fantasmatique, communication symbolique ruses de sens associations analogiques
méthode de recherche privilégiée	l'expérimentalisme	la clinique
type de relation formative induite	le magister le guide le maître	la convivialité l'empathie le maternage
esthétique	le classicisme le raide - le dépouillé- le clean	Le rococo l'échevelé, l'enjolivé, le filigrané
En résumé : deux formes dégradées	le brin rationnel de la Raison	Le brin du reste (tout ce qui n'est pas le rationnel) et du Sacré

³⁴⁶ Vial M., *Se former pour évaluer* (De Boeck, 2010, p.60)

Annexe 7 : Photographies de « La Ruche » (1904-1917) de Sébastien Faure³⁴⁷



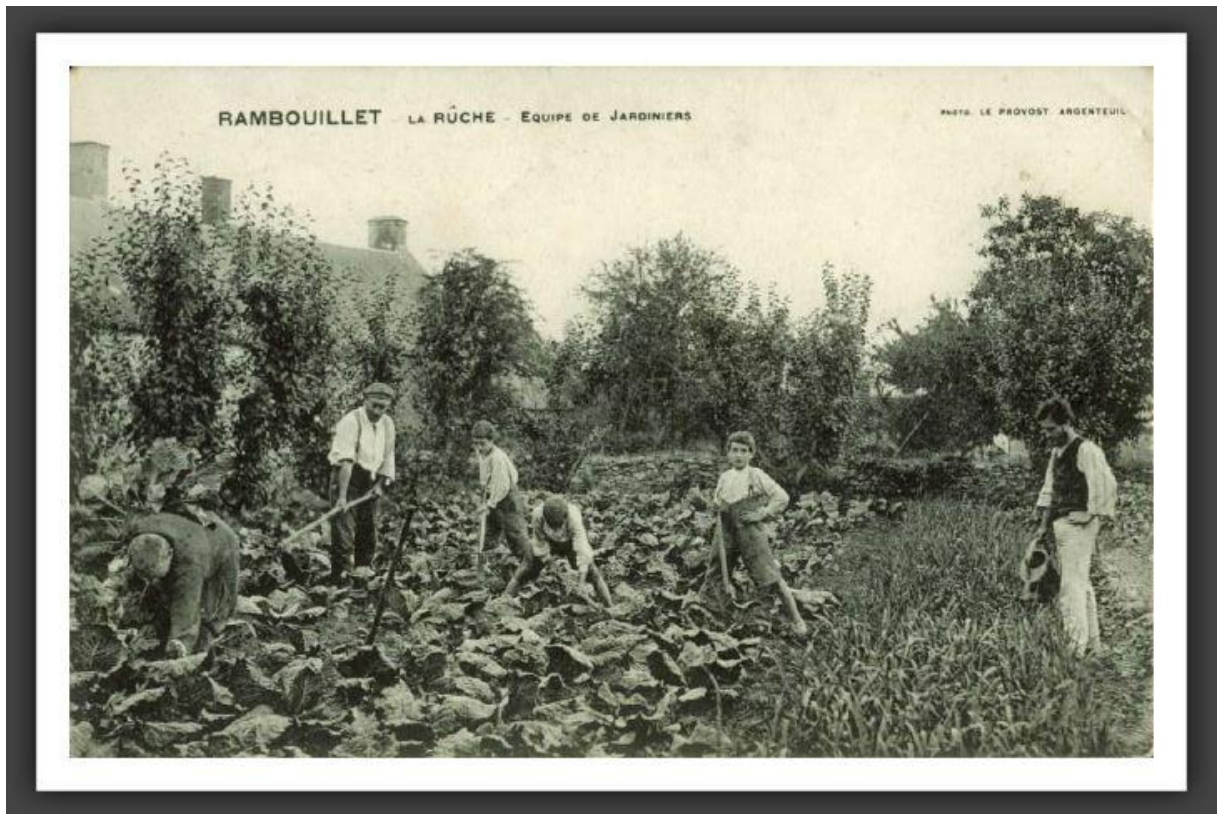
³⁴⁷ Source : *La Ruche*, de Sébastien Faure. Album, What's new: 30 August 2007. [Online]. <http://raforum.info/spip.php?article3521> [Accessed on 18 December 2013]



348



³⁴⁸ Source : *La Ruche*, de Sébastien Faure. Album, What's new: 30 August 2007. [Online]. <http://raforum.info/spip.php?article3521> [Accessed on 18 December 2013]



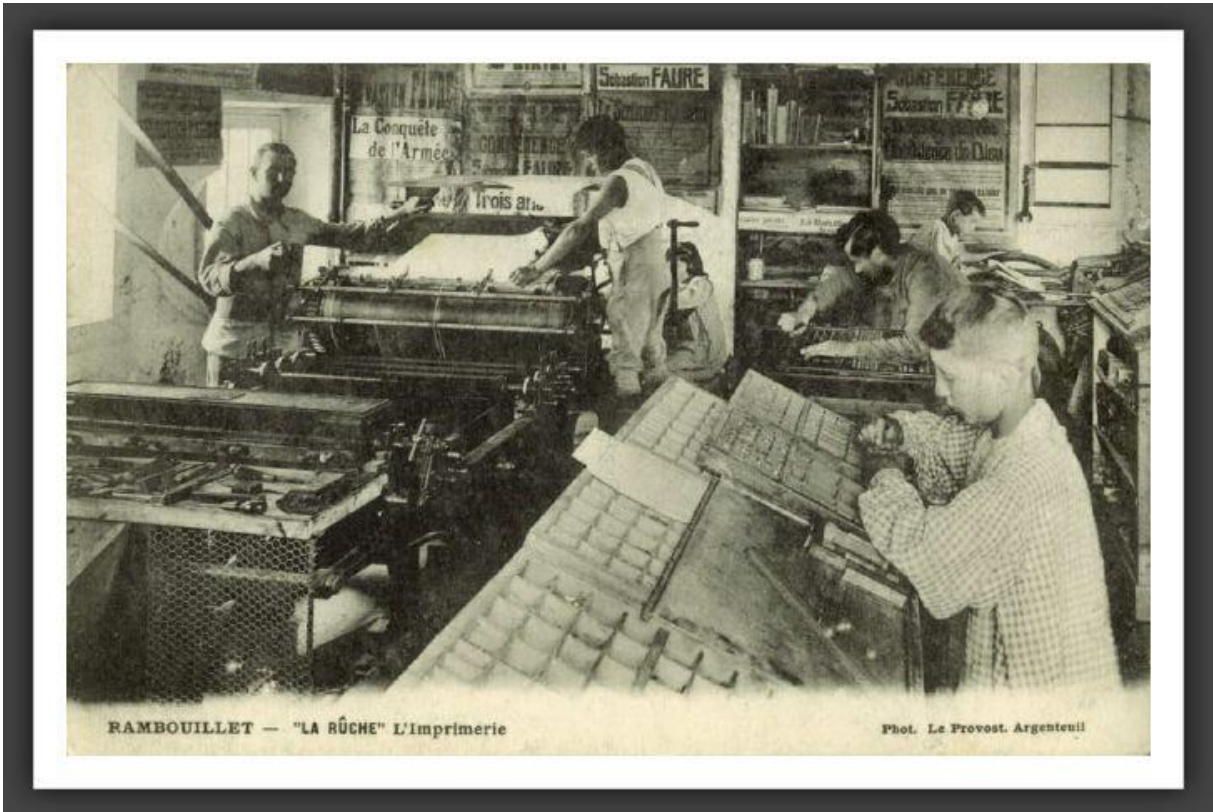
349



³⁴⁹ Source : *La Ruche*, de Sébastien Faure. Album, What's new: 30 August 2007. [Online]. <http://raforum.info/spip.php?article3521> [Accessed on 18 December 2013]



350



³⁵⁰ Source : *La Ruche*, de Sébastien Faure. *Album*, What's new: 30 August 2007. [Online]. <http://raforum.info/spip.php?article3521> [Accessed on 18 December 2013]

Sébastien Faure (1858-1942)



Annexe 8 : Photographies de l'école de Vence (1936-1940) de Célestin Freinet³⁵¹



³⁵¹ Source : © Association Amis de Freinet - www.amisdefreinet.org



³⁵² Source : © Association Amis de Freinet - www.amisdefreinet.org

1/ L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition.

Dans cet esprit nous recherchons les techniques de travail et les outils, les modes d'organisation et de vie, dans le cadre scolaire et social, qui permettront au maximum cet épanouissement et cette élévation.

Soutenus par l'œuvre de Célestin Freinet et forts de notre expérience, nous avons la certitude d'influer sur le comportement des enfants qui seront les hommes de demain, mais également sur le comportement des éducateurs appelés à jouer dans la société un rôle nouveau.

2/ Nous sommes opposés à tout endoctrinement.

Nous ne prétendons pas définir d'avance ce que sera l'enfant que nous éduquons ; nous ne le préparons pas à servir et à continuer le monde d'aujourd'hui mais à construire la société qui garantira au mieux son épanouissement. Nous nous refusons à plier son esprit à un dogme infaillible et préétabli quel qu'il soit. Nous nous appliquons à faire de nos élèves des adultes conscients et responsables qui bâtiront un monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme.

3/ Nous rejetons l'illusion d'une éducation qui se suffirait à elle-même hors des grands courants sociaux et politiques qui la conditionnent.

L'éducation est un élément mais n'est qu'un élément d'une révolution sociale indispensable. Le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents comme des enfants influencent d'une façon décisive la formation des jeunes générations.

Nous devons montrer aux éducateurs, aux parents et à tous les amis de l'école, la nécessité de lutter socialement et politiquement aux côtés des travailleurs pour que l'enseignement laïc puisse remplir son éminente fonction éducatrice. Dans cet esprit, chacun de nos adhérents agira conformément à ses préférences idéologiques, philosophiques et politiques pour que les exigences de l'éducation s'intègrent dans le vaste effort des hommes à la recherche du bonheur, de la culture et de la paix.

³⁵³ Charte consultable sur le site Internet de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/28832>

4/ L'école de demain sera l'école du travail.

Le travail créateur, librement choisi et pris en charge par le groupe est le grand principe, le fondement même de l'éducation populaire. De lui découleront toutes les acquisitions et par lui s'affirmeront toutes les potentialités de l'enfant.

Par le travail et la responsabilité, l'école ainsi régénérée sera parfaitement intégrée au milieu social et culturel dont elle est aujourd'hui arbitrairement détachée.

5/ L'école sera centrée sur l'enfant. C'est l'enfant qui, avec notre aide, construit lui-même sa personnalité.

Il est difficile de connaître l'enfant, sa nature psychologique, ses tendances, ses élans pour fonder sur cette connaissance notre comportement éducatif ; toutefois la pédagogie Freinet, axée sur la libre expression par les méthodes naturelles, en préparant un milieu aidant, un matériel et des techniques qui permettent une éducation naturelle, vivante et culturelle, opère un véritable redressement psychologique et pédagogique.

6/ La recherche expérimentale à la base est la condition première de notre effort de modernisation scolaire par la coopération.

Il n'y a, à l'ICEM, ni catéchisme, ni dogme, ni système auxquels nous demandions à quiconque de souscrire. Nous organisons au contraire, à tous les échelons actifs de notre mouvement, la confrontation permanente des idées, des recherches et des expériences.

Nous animons notre mouvement pédagogique sur les bases et selon les principes qui, à l'expérience, se sont révélés efficaces dans nos classes : travail constructif ennemi de tout verbiage, libre activité dans le cadre de la communauté, liberté pour l'individu de choisir son travail au sein de l'équipe, discipline entièrement consentie.

7/ Les éducateurs de l'ICEM sont seuls responsables de l'orientation et de l'exploitation de leurs efforts coopératifs.

Ce sont les nécessités du travail qui portent nos camarades aux postes de responsabilité à l'exclusion de toute autre considération.

Nous nous intéressons profondément à la vie de notre coopérative parce qu'elle est notre maison, notre chantier que nous devons nourrir de nos fonds, de notre effort, de notre pensée et que nous sommes prêts à défendre contre quiconque nuirait à nos intérêts communs.

8/ Notre Mouvement de l'École Moderne est soucieux d'entretenir des relations de sympathie et de collaboration avec toutes les organisations œuvrant dans le même sens.

C'est avec le désir de servir au mieux l'école publique et de hâter la modernisation de l'enseignement qui reste notre but, que nous continuerons à proposer, en toute indépendance, une loyale et effective collaboration avec toutes les organisations laïques engagées dans le combat qui est le nôtre.

9/ Nos relations avec l'administration.

Au sein des laboratoires que sont nos classes de travail, dans les centres de formation des maîtres, dans les stages départementaux ou nationaux, nous sommes prêts à apporter notre expérience à nos collègues pour la modernisation pédagogique.

Mais nous entendons garder, dans les conditions de simplicité de l'ouvrier au travail et qui connaît ce travail, notre liberté d'aider, de servir, de critiquer, selon les exigences de l'action coopérative de notre mouvement.

10/ La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale.

C'est sur le principe d'équipes coopératives de travail que nous tâchons de développer notre effort à l'échelle internationale. Notre internationalisme est, pour nous, plus qu'une profession de foi, il est une nécessité de travail.

Nous constituons sans autre propagande que celle de nos efforts enthousiastes, une Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM) qui ne remplace pas les autres mouvements internationaux, mais qui agit sur le plan international comme l'ICEM en France, pour que se développent les fraternités de travail et de destin qui sauront aider profondément et efficacement toutes les œuvres de paix.

Charte adoptée au Congrès de Pau de 1968

PRENDRE LA TETE DU PELOTON

Vous vous demandez parfois, en traversant la forêt, pourquoi le sol est si nu entre, les troncs d'arbres et pourquoi une génération de petits pins ne pousse pas sur l'humus généreux, humide à souhait, à l'abri des vents. C'est que, pour grandir, pour vivre et durer, l'arbre a besoin d'atteindre la lumière et le soleil, même s'il doit, pour cela, s'infléchir et se faufiler entre les hautes tiges. S'il n'y parvient pas, il s'étiolé et meurt.

Regardez les coureurs du Tour de France. Ou bien ils prennent à quelque moment la tête du peloton et arrivent en bonne place au classement, ou bien ils abandonnent. Parce que la course n'a pour eux ni sens ni avantage si elle ne leur permet pas, ne serait-ce qu'un instant, de se réchauffer au soleil de la réussite et de la gloire.

N'avez-vous jamais pensé à la détresse de tous ces arbustes qui, dans la forêt de votre classe, n'auront jamais l'avantage de voir le soleil et de prendre la tête du peloton et qui s'étiolent et se racornissent, et abandonnent ?...

A moins que, avant d'abandonner ils ne se redressent et se faufilent eux aussi pour prendre, ne serait-ce qu'une fois, la tête du peloton, même si c'est un peloton peu recommandable. Vous louangez le bon élève, intelligent et appliqué. Mais il est d'autres pelotons qui dévalent la pente et vous bousculent parfois ; l'élève qui ne réussit pas selon les normes dont vous avez fait la règle scolaire sera peut-être la plus habile à jouer aux billes, à partir à la chasse avec sa fronde à élastique, à allumer un feu sur la colline... ou plus simplement à vous tourner en ridicule pendant que vous écrivez au tableau... Et celui qui tient le record des élèves qui mettent le plus de mouches dans l'encrier a, à sa façon, gagné, un instant au moins la tête du peloton.

Ne découragez pas les coureurs. Il y a le grimpeur qui tiendra la tête à la montée du col, le rapide qui file dans les plaines ; celui qui s'envole au départ et celui qui gagne au sprint. Que chacun de vos élèves puisse, lui aussi, à quelque moment, prendre la tête du peloton et exceller dans une des multiples tâches que l'Ecole Moderne offre à ses disciples : vous aurez le maître écrivain, le poète, le dessinateur, le conteur, le comptable, le tragédien, le comique, l'imprimeur, le graveur, le menuisier, l'ajusteur, le classeur, l'amoureux de l'ordre, le musicien, le chanteur, le jardinier, le commissionnaire, l'allumeur de poêle... Il vous sera facile de trouver trente fonctions éminentes pour vos trente enfants. Vous verrez alors monter les troncs et s'épaissir le feuillage.

Annexe 11 : Les « Invariants pédagogiques » de Freinet³⁵⁴ (1964) [extraits]

Invariant n°1 : *L'enfant est de la même nature que nous.*

Invariant n°2 : *Etre plus grand ne signifie pas forcément être au dessus des autres.*

Invariant n°3 : *Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.*

Invariant n°4 : *Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.*

Invariant n°5 : *Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.*

Invariant n°6 : *Nul n'aime être contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.*

Invariant n°7 : *Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.*

Invariant n°8 : *Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est à dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.*

Invariant n°9 : *Il nous faut motiver le travail.*

Invariant n°10 : *Plus de scolastique.*

Invariant n°10 bis : *Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.*

Invariant n°10 ter : *Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.*

Invariant n°11 : *La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.*

Invariant n°12 : *La mémoire, dont l'école fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est au service de la vie.*

Invariant n°13 : *Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue avant les bœufs.*

Invariant n°14 : *L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.*

Invariant n°15 : *L'école ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.*

³⁵⁴ Freinet C., *Les invariants pédagogiques* (Editions de l'Ecole Moderne Française, Cannes : 1964)

Invariant n°16 : *L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex-cathedra.*

Invariant n°17 : *L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.*

Invariant n°18 : *Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.*

Invariant n°19 : *Les notes et classements sont toujours une erreur.*

Invariant n°20 : *Parlez le moins possible.*

Invariant n°21 : *L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.*

Invariant n°22 : *L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.*

Invariant n°23 : *Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.*

Invariant n°24 : *La vie nouvelle de l'école suppose la coopération scolaire, c'est à dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.*

Invariant n°25 : *La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.*

Invariant n°26 : *La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.*

Invariant n°27 : *On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens et de démocrates.*

Invariant n°28 : *On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'école.*

Invariant n°29 : *L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique, est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.*

Invariant n°30 : *Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.*

Table des matières

INTRODUCTION.....	p.7
PARTIE I: CONTEXTE. Le handicap et les troubles de l'apprentissage en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique.....	p.12
I. CONSTATS: Cadre législatif.....	p.12
1. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.....	p.12
2. Décret du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP.....	p.16
3. Circulaire interministérielle du 14 mai 2007 relative aux Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques.....	p.19
4. Rapport de juillet 2012 de l'IGEN et de l'IGAENR concernant la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.....	p.24
II. ANALYSES: Les élèves d'ITEP en situation de difficultés scolaires.....	p.27
1. L'échec scolaire.....	p.27
2. Les Troubles de la Conduite et du Comportement (TCC).....	p.28
3. La peur d'apprendre.....	p.32
4. Approche psychanalytique du trouble.....	p.34
PARTIE II : PROBLEMATIQUE et Hypothèse de recherche.....	p.39
I. Positionnement éthique et épistémologique.....	p.39
II. Problématique et hypothèse de recherche.....	p.40
<i>Comment éveiller le désir d'apprendre chez des sujets pour qui la confrontation aux apprentissages réveille des angoisses archaïques ?</i>	

PARTIE III : CADRE THEORIQUE. Emancipation et liberté.....	p.42
I. Philosophie de l'éducation : éducatibilité et émancipation intellectuelle.....	p.43
1. L'égalité des intelligences	p.45
2. L'enseignement universel	p.47
3. La puissance de la volonté	p.48
II. Politique : le concept de liberté du point de vue des socialistes anti-autoritaires.....	p.50
1. L'Autorité, le Pouvoir, l'Ordre et la Loi	p.52
2. La Justice, le Droit et la Morale	p.59
3. Dieu, l'Eglise et l'Etat	p.61
4. Révolte et délinquance	p.66
5. L'éducation rationnelle et intégrale	p.67
6. Liberté et égalité	p.69
7. La doctrine anarchiste	p.71
III. Psychanalyse : science de la libération des différentes formes d'aliénation internes et externes.....	p.75
1. L'aliénation aux Imagos archaïques	p.77
2. Pouvoir social et régressions pré-oedipiennes	p.80
3. Le Moi contre le Ça et le Surmoi	p.83
4. La volonté consciente et créative	p.88
5. Principes de plaisir et de réalité en éducation	p.94
IV. Pédagogie : science de l'apprentissage de la liberté	p.97
1. Les pédagogies libertaires	p.98
2. L'Education Nouvelle	p.117
3. La pédagogie Freinet	p.124
4. La pédagogie autogestionnaire	p.130
5. La pédagogie institutionnelle	p.130

PARTIE IV : MISE EN ŒUVRE	p.136
Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) qui restaure le Narcissisme et l'Idéal du Moi, et qui éveille le désir de liberté et donc d'apprendre.	
I. De la singularité	p.137
II. Transfert et contre-transfert	p.138
1. Transfert	p.138
2. Contre-transfert	p.140
III. Narcissisme et Idéal du Moi	p.141
IV. Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée	p.143
CONCLUSION.....	p.145
Références bibliographiques.....	p.147
Table des acronymes.....	p.154
Table des annexes	p.155
ANNEXES.....	p.156
TABLE DES MATIERES	p.175

L'apprentissage de la liberté au service de l'émancipation des élèves en situation de difficultés scolaires

Résumé :

La question du handicap a profondément évolué dans nos sociétés, notamment avec les changements impulsés par la loi de 2005 en faveur d'une société plus inclusive, capable d'accueillir la différence non pas comme a-normalité, mais comme une forme singulière d'« être au monde ». La forme particulière de handicap à laquelle se réfère cette étude concerne ces élèves scolarisés en ITEP, jeunes « carencés » ou « abandonniques » qui souffrent de troubles de la conduite et du comportement. Souvent dans le refus, l'opposition ou encore la provocation, leurs symptômes face aux apprentissages révèlent des angoisses archaïques. Cette étude postule que c'est par l'apprentissage de la liberté qu'il sera possible d'éveiller chez eux le désir d'apprendre, et elle se propose donc de caractériser le concept de « liberté » par une approche multiréférentielle, avant d'en articuler les principes avec une pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) qui s'efforce de construire une praxis pédagogique émancipatrice favorisant la restauration du Narcissisme et de l'Idéal du Moi de ces jeunes en souffrance.

Mots clés :

Handicap, Inclusion, Troubles du comportement, Apprentissages, Emancipation, Liberté.