Approche Clinique de l'Informatique

Pascal Plantard

▶ **To cite this version:**

Pascal Plantard. Approche Clinique de l'Informatique. Education. Université de Nanterre - Paris X, 1992. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨edutice-00001443⟩

HAL Id: edutice-00001443

https://theses.hal.science/edutice-00001443v1

Submitted on 5 Apr 2006

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.

HAL Authorization

Université Paris X Nanterre

UFR de Sciences Psychologiques et de l'Éducation

Approche Clinique de l'Informatique

Thèse de Doctorat ès Lettres et Sciences Humaines

Présentée par :

• **Pascal PLANTARD**

Sous la direction du Professeur :

• **Monique LINARD**

Soutenue le 14 novembre 1992 devant le jury composé de

Mesdames et Messieurs les Professeurs :

• Monique LINARD – U. Paris X Nanterre – Sciences de l'Éducation

• Claudine LAVILLE – U. Paris X Nanterre – Sciences de l'Éducation

• Michel LEMAY – U. de Montréal – Psychiatrie et Psychopathologie

• Gilles LE CRADINAL – U. de Technologie de Compiègne – Sciences de l'Information et de la Communication

Table des matières

1. Problématique Générale.....1

1.1. Introduction.....1
1.1.1. Préambule en forme de trajectoire 1
1.1.2. "Bruno n'est pas défini".....1

1.2. Les deux premières interrogations éducatives.....4
1.2.1. Futur : Informatique et Société ? 5
1.2.2. Naissance : Baby computer ? 8

1.3. Emergence d'une approche clinique paradoxale dans l'éducation spécialisée.....11
1.3.1. Educateur : un héritage compliqué.....11
1.3.2. La question du Sujet de l'approche clinique 17
1.3.3. La question de la cognition dans l'approche clinique 22
1.3.4. Epistémologie clinique.....26
1.3.5. D'où parle-t-on de clinique?.....33

1.4. Hypothèses 35
1.4.1. Les hypothèses du D.E.A.....35
1.4.2. Les nouvelles hypothèses.....38

2. Socio-logiques.....42

2.1. Sociologique, radicale, humaniste, alternative et démocratique 43
2.1.1. Ivan Illich 44
2.1.2. Rompre avec la reproduction _ 47
2.1.3. La reproduction et le système scolaire 48
2.1.4. Echec scolaire 54
2.1.5. La reproduction et l'aide sociale.....58
2.1.6. De la sociologie du conflit vers l'espace convivial 61
2.1.7. Du danger déterministe.....67

2.2. Philosophiques d'insertion et de handicaps 71
2.2.1. Corps brisés.....74
2.2.2. Ami débile.....76
2.2.3. Fous 82
2.2.4. Psichiatria Democratica.....84
2.2.5. Finance et santé 87
2.2.6. L'impasse de la psychiatrie de secteur.....89
2.2.7. équivoque transalpine.....91

2.3. Lien social : Post-moderne et rock.....92
2.3.1. Culture Rock.....92
2.3.2. Le vertige et la Pop Music.....94
2.3.3. Jeunesse.....100
2.3.4. En France, la contestation : Rock Attitude 111
2.3.5. Clinical Rock.....118
2.3.6. Le principe de multiplicité branchée.....119
2.3.7. De l'insertion démocratique.....122

3. Pause culturelle : Techno-histoire 127

3.1. Techno-proto histoire ou comment "Computer" vient aux hommes 129
3.1.1. Simonide ou l'ordination de la mémoire..... 129
3.1.2. Histoires de chiffres 131
3.1.3. L'arrivée des machines..... 137
3.1.4. Le siècle des lumières raisonnables..... 139
3.1.5. Un siècle d'ombre 142

3.2. Emergence de l'ordinateur dans la société contemporaine..... 145
3.2.1. Bugs _ 145
3.2.2. La guerre, la bombe et 4 hommes _..... 146
3.2.3. Alan TURING..... 146
3.2.4. Norbert WIENER..... 149
3.2.5. John VON NEUMANN 153
3.2.6. Thomas J. WATSON..... 156

3.3. Une renaissance la micro-informatique..... 167
3.3.1. Stephen Paul dit Steve Jobs..... 167
3.3.2. Il est né le micro, il renaît l'ordinateur..... 169
3.3.3. L'ultime leurre bleu : le P.C. 174
3.3.4. Au début, il y avait le code puis vinrent les langages..... 176

3.4. Macintosh 177
3.4.1. La galaxie "Hyper Texte"..... 181
3.4.2. Aime ton prochain ! NeXt..... 184

3.5. Deux ouvertures de la micro vers l'éducation 186
3.5.1. Cognitive, LOGO, de Piaget à Papert..... 187
3.5.2. Ludique, Jeu et Micro-ordinateur 190

3.6. Une conclusion du côté de l'inconscient 203
3.6.1. Retour cartésien sur la proto-histoire : 203
3.6.2. Malgré tout du côté de la vie 207
3.6.3. Les apôtres du mythe..... 209
3.6.4. Les totems informatiques 212
3.6.5. Narcissisme héroïque et transitionnalité 219
3.6.6. Relecture culturelle des hypothèses..... 222

4. Situation pédagogique..... 226

4.1. Le monde scolaire..... 226
4.1.1. De la reconnaissance du sujet à l'école à la question pédagogique 226
4.1.2. Fonction de l'école et l'Approche Clinique de l'Informatique 229

4.2. Les nouvelles méthodes pédagogiques 237
4.2.1. Antoine de la Garanderie 237
4.2.2. Feuerstein & son programme d'enrichissement instrumental (P.E.I.) 240

4.3. Les approches de remédiation 247
4.3.1. Carl Rogers 247
4.3.3. La Psycho-éducation québécoise..... 250
4.3.4. Conscience, Ego et Cognition..... 257

5. Pré-expérimentation : le galop d'essai 263

5.1. Prélude.....263

5.2. Enfants et Adolescents déficients intellectuels 264
5.2.1. L'atelier LOGO de 1986..... 264
5.2.2. Vignettes cliniques : déficiences..... 265
5.2.3. Conclure avec Jacques 270

5.3. Ces enfants "Caractériels" calmes devant la machine ...274
5.3.1. Inhibition intellectuelle..... 275
5.3.2. Vignettes cliniques : inhibitions 276

5.4. Enfants et Adolescents Cas Sociaux 288
5.4.1. Présentation d'un atelier informatique expérimental d'un quartier
très défavorisé d'Orléans en 1988/89 288
5.4.2. Quelques chiffres..... 289
5.4.3. Antonio graphe sur les rues sa douleur au c_ur de l'ordinateur 290
5.4.4. Du jeu à la formation professionnelle 291

5.5. Adolescents et jeunes adultes toxicomanes :.....293
5.5.1. Présentation d'un atelier individuel dans un lieu d'accueil ouvert
pour jeunes toxicomanes en 1987. 293
5.5.2. Bilan chiffré : 294
5.5.3. Socialisation : Karl..... 295
5.5.4. Art et mystique : Jack..... 296
5.5.5. Humour et toxique : Lionel..... 297
5.5.6. Conclusion..... 298

5.6. Conclusion des premières expérimentations 299

6. Un modèle clinique de la pédagogie 302

6.1. De la justice au R.M.I. 302
6.1.1. Le sens du choix des références théoriques..... 304
6.1.2. Lien symbolique entre exclusion et innovation..... 305

6.2. Topologie d'un modèle symbolique.....306
Sujet individuel et Sujet social 306

6.3. Vis-à-vis de l'école.....308
Pour la rénovation du système scolaire _..... 309

6.4. Triple polarité dynamique et déséquilibrée.....311
6.4.1. Modèle du Modèle _..... 311

6.4.2. Pôle Axiologique : l'humanisme 313
6.4.3. Pôle Praxéologique : le bricolage pédagogique 314
6.4.4. Pôle Psychologique : le transfert 317
6.4.5. Triade paradoxale 319

6.5. La psychopédagogie psychanalytique 321
Une pédagogie du doute et de l'incertitude 322

6.6. Les techniques psychopédagogiques 324
6.6.1. Co-animation 324
6.6.2. Macintosh 328
6.6.3. La quête du temps 332
6.6.4. La quête de l'espace 336

6.7. L'observation en A.C.I. 339

6.8. Modèle et hypothèses sur fond de solidarité 345
6.8.1. Les hypothèses à la lumière du modèle 345
6.8.2. Dernière remarque éthique 347

7. L'expérience principale auprès d'adultes bénéficiaires du R.M.I. 349

7.1. Préambule 349
7.1.1. Mise en place du projet 350
7.1.2. Recrutement des stagiaires 352

7.2. Identification des populations 352
7.2.1. Ages 352
7.2.2. Situation familiale 353
7.2.3. Logement 354
7.2.4. Niveau académique 354
7.2.5. Indication nosographique 355
7.2.6. Identification préalable 357
7.2.7. Service instructeur 358
7.2.8. Suivi complémentaire 359

7.3. Taxonomies sociologiques du R.M.I. 360
7.3.1. L'analyse identitaire des assistés par Michel Messu 360
7.3.2. Les statuts de la pauvreté par Serge Paugam 364

7.4. Articulation transitionnelle 368
7.4.1. Evaluation de l'attracteur 368
7.4.2. Espoir d'un désir informulable 373
7.4.3. Du lieu idéal au fond commun d'évidence 374
7.4.4. Besoin et Motivation 377

7.5. Evolutions des difficultés observables chez les sujets lors de l'expérience 379
7.5.1. Les quatre faces de l'insertion 379
7.5.2. Facteur "symptôme" liés à la santé 380
7.5.3. Facteur "comportement" mettant en jeu le groupe 382
7.5.4. Facteur "apprentissage" liés à la formation 383

7.5.5. Facteur "socialisation" lié à la transposit°des évoluti° vers le lien social 385
7.5.6. Evolution générale pondérée des difficultés..... 386

7.6. Tentative d'évaluation quantitative des résultats.....387
7.6.1. Nature des projections des sujets 388
7.6.2. Typologie des parcours d'insertion 389
7.6.3. La première vague 1989/90 : les assistés..... 392
7.6.4. La seconde vague 1990/91 : les marginaux..... 398
7.6.5. Le suivi individuel post-formation..... 402
7.6.6. Un modèle d'insertion en couches 404
7.7. Etudes de cas.....406
7.7.1. Les groupes 1 et 2 de 1989/1990..... 406
7.7.2. Didier ou la quête paternelle 406
7.7.3. Jacques : de l'enfer à la technique..... 413
7.7.4. Colette : un exemple d'insertion..... 420
7.7.5. Les mamies font de la résistance !..... 425
7.7.6. Les groupes 3 et 4 de 1990/1991..... 435
7.7.7. Les stigmates de Florence 435
7.7.8. Clothilde, mais je suis une femme !..... 444
7.7.9. Odile_ Silence, on tourne ! 450
7.7.10. Romain ou le viol d'enfance 455

8. Conclusion 470

8.1. Quelques questions, quelques réponses _.....470
8.1.1. Est-il pertinent de réduire les ordinateurs à des systèmes logiques ?..... 470
8.1.2. L'ordinateur est-il une rencontre constructive dans un parcours éducatif ? 471
8.1.3. Quelles sont les meilleures conditions pour cette rencontre ?..... 473

8.2. Relecture finale des hypothèses. 474
8.2.1. Hypothèse N° 1 474
8.2.2. Hypothèse N° 2 477
8.2.3. Hypothèse N° 3 478

8.3. Une conclusion d'ouverture 487
8.3.1. Psychanalyste : l'appel du terrain ! 487
8.3.2. Le tremplin du savoir scientifique..... 488
8.3.3. Clinique et technocratie ! 489

9. Bibliographie 492

1. Problématique Générale

1.1. Introduction

1.1.1. Préambule en forme de trajectoire

Dans ce préambule, il s'agit de nous situer en tant que sujet ayant une histoire personnelle déterminante dans ce travail de recherche. Nous étions adolescents lors de l'invention du micro-ordinateur. L'idée d'incorporer cette culture à notre pratique éducative nous a intéressée au début des années quatre-vingt parallèlement à une approche des psychothérapies psychanalytiques utilisant un outil (musicothérapie, psychodrame _). Lors de notre cursus initial d'éducateur spécialisé, l'occasion de suivre une formation au psychodrame ainsi qu'un projet de voyage d'études à l'université de Montréal nous fut offerte par Michel LEMAY[1] en 1984. Ce projet avait pour objet le rapport entre l'informatique et la psychoéducation québécoise. C'est à cette occasion que nous avons découvert Logo et son étayage pédagogique et cognitif. En Septembre 1985, nous décidions de continuer les études en sciences de l'éducation tout en introduisant progressivement l'outil informatique dans notre pratique. Cette recherche aura donc mis neuf années à aboutir sur l'écrit qui va suivre.

1.1.2. "Bruno n'est pas défini"
ou tout commence par une erreur _

En rentrant du Québec, nous avons travaillé, pendant l'année scolaire 1985/86 dans une maison d'enfants à caractère social à Orléans. Avec trois collègues, éducateurs d'internat, nous avions pour mission d'organiser le temps extrascolaire d'une quinzaine d'adolescents présentant des difficultés sociales graves. Sur ce groupe, il y avait un échec scolaire massif, avec des capacités cognitives a priori intactes, ainsi que quelques troubles psychiques. Outre la vie quotidienne, les activités de week-end et de vacances, nous

[1] LEMAY M. est à la fois éducateur spécialisé et psychiatre. Ancien directeur d'un C.M.P.P., d'un C.R.E.A.I. et d'une école d'éducateurs en Bretagne, il dirige actuellement le département de psychiatrie infantile de l'Université de Montréal et intervient dans l'organisation des études des psycho-éducateurs.

organisions un atelier informatique bi-hebdomadaire. Fort de nos observations québécoises, l'atelier était construit autour du langage Logo. Les objectifs pédagogiques se résumaient alors à la stimulation cognitive que Logo devait entraîner. Ayant retrouvé un ami qui travaillait comme informaticien dans un centre de formation, nous avions commencé à deux, dans des locaux extérieurs à la maison d'enfants, sur un parc de vénérables Apple //e en bon état.

D'abord, les jeunes devaient apprivoiser la machine. La plupart de ceux à qui nous avions fait manipuler ces ordinateurs (non-graphiques) commençaient spontanément par frapper sur le clavier leur nom ou leur prénom. Mais cette simple entrée n'était pas sans faire problème à l'époque. Lorsqu'un garçon tapait directement par exemple "Bruno", l'ordinateur lui répondait qu'il ne comprenait pas cette commande inconnue. C'est-à-dire qu'il ne pouvait renvoyer que ce qui lui avait été préalablement programmé. C'était notre première idée, renvoyer aux jeunes que l'ordinateur n'est qu'une stupide machine qui ne fait que ce qu'on lui dit. Malheureusement, les ingénieurs qui avaient traduit le Logo américain[2] de l'époque avaient opté pour la retranscription littérale. Cela devait fonctionner parfaitement puisque c'était un bon produit américain. Lorsque Logo ne comprend pas un mot XX frappé sur le clavier, il répond : "XX is not defined" en anglais, traduit littéralement en français. Nous utilisions donc un langage avec des adolescents "caractériels, cas sociaux avec troubles de la conduite et du comportement". L'ordinateur répondait imperturbablement : "Bruno n'est pas défini".

Mais ce Bruno là, n'avait pas de père "défini". Alors, il tenta d'inscrire sur l'ordinateur le nom de sa mère, son nom de "presque" famille. Ce nom, bien évidemment, n'était pas défini. L'ordinateur réagit comme on l'avait prévu. Il est idiot, mais nous étions plus idiots que lui car Bruno n'y comprend rien. Il entend l'écho de tout autre chose. Il inscrira alors le nom de sa ville d'attache qui n'était pas plus défini. Rien de ce qui concernait vraiment Bruno n'était défini sur cette machine qu'il avait tant désirée. Et nous, éducateur, formateur, adulte responsable, nous n'avions rien vu, pris que nous étions dans notre propre fascination de l'ère technologique qui s'ouvrait devant nous. Lui, Bruno en souffrance originaire, vient chercher autre chose : une réponse sur lui.

[2] la société A.C.T. éditrice de l'Edi LOGO.

L'atelier informatique fonctionnait tellement bien avec tous les autres jeunes. Pourquoi Bruno déchirait-il le monolithisme de notre projection devant nos yeux ? Notre objectif premier était qu'ils comprennent tous que la machine était bête et qu'il fallait connaître les clefs, les codes nécessaires pour communiquer avec elle. Ensuite, ils auraient forcément envie d'apprendre ces codes puisque nous, nous les avions appris. La projection de propres désirs pour l'autre est une mauvaise conseillère éducative.

Bruno, cet adolescent "carencé affectif grave" comme le définirait Michel LEMAY[3], règlait toujours seul ses problèmes. Comme sa famille n'existait pas ailleurs que dans sa tête pleine de doutes et dans les méandres dramatiques de la vie difficile, comme l'école lui disait qu'elle ne voulait pas de lui puisqu'il ne voulait pas apprendre et qu'il cassait tout. La société lui avait d'ailleurs déjà signifié par la parole du juge qu'il était dangereux (pardon pré-dangereux parce que pré-délinquant). Alors ailleurs, il reposait SA question :

Qui suis-je ???
Toi, la machine, tu me reconnaîtrais ???
Tu sais qui je suis ???
Et la machine lui répondait : "Bruno n'est pas défini"

Pourquoi n'avons-nous rien entendu de cette demande ? C'est lui qui en parlait le plus avant l'atelier. C'est lui qui fantasmait sur les journaux informatiques, sur les bricoles électroniques. C'est lui qui en avait le plus besoin et c'est lui qui restait devant le mur _ bloqué par sa détresse existentielle et notre trop petite capacité d'écoute.

Brusquement Bruno a compris le message. Il a compris comment on peut prendre sur soi et pour soi le fait qu'une machine vous répète que vous n'existez pas, que vous n'êtes pas fini, pas défini _ Il a commencé à cogner dessus et a failli jeter l'écran. Il fut très difficile de le raisonner dans ce passage à l'acte qui transpire la profonde souffrance. Depuis, Bruno n'a plus jamais fait d'informatique. Et nous non plus _ enfin, plus de la même façon _ sans prendre les précautions pédagogiques élémentaires _ en n'oubliant plus le sujet derrière la machine. Depuis nous nous posons toujours cette question : qui est ce

[3] LEMAY M., J'ai mal à ma mère, 1980, Paris, Ed. Fleurus

sujet fragile face à cette machine dans sa relation intense avec nous ?

C'est ici qu'est née pour nous l'idée d'une approche clinique de l'informatique.

C'est cette idée qui est en fait l'objet de cette thèse !

Voilà notre question : quelle est l'attitude humaine qui rendrait possible l'utilisation du micro-ordinateur auprès de populations d'enfants et d'adultes en difficulté dans un objectif d'éducation, de ré-éducation, de remédiation, d'insertion _ de mieux être pour le sujet dans son cadre social ?

Une certaine représentation de l'informatique a basculé pour nous ce jour-là. Bruno nous a fait grandir. On aurait pu se dire qu'il était vraiment difficile. Qu'on ne peut réussir à tous les coups. Que globalement, sans lui, l'atelier a été un des succès "miraculeux" de la pédagogie informatique qui ont constitué à son mythe _ Ou bien, que c'était de la faute des informaticiens. Ces techniciens sans âme humaine qui ont traduit le Logo n'importe comment. Mais, même si sur le moment on a pu penser tout cela, il restait une amertume, comme un doute sur cette machine et sur nous-mêmes. Nous étions responsables du blocage de Bruno, même si ce n'était pas nous qui l'avions traduit, même si les machines ne nous appartenaient pas. Nous aurions pu accorder davantage attention aux messages qui étaient renvoyés, par éthique pédagogique ou par responsabilité éducative. Après, nous avons utilisé un Logo qui disait : "je ne comprend pas XX", ce qui permettait d'avancer et non de nier.

Les éducateurs, les enseignants ont-ils un réel regard pédagogique sur cette informatique qui pourrait bien les remplacer ? Cette machine est-elle uniquement cognitive ? Quelle est la nature de ce reflet, de cet effet de miroir renvoyé par l'écran de l'ordinateur, aussi passionnant que dangereux ? En quoi engage-t'il le sujet qui l'utilise ? Serait-ce aussi une machine narcissique, projective ? Comment s'en rendre compte ?

Telles sont les questions qui font l'objet de cette thèse !

Si le Sujet est un terme central de l'interaction avec la machine, alors la Pédagogie, la Psychanalyse, la Sociologie, la Philosophie, les Sciences Cognitives mais aussi l'éthique, l'école, la jeunesse, le rock, l'emploi, le social, l'histoire _ tout

cela, et d'autres champs se bousculent à l'intérieur d'une certaine idée des sciences de l'éducation qui nous conduit à chercher le sens de l'éducation sous la machine.

Dans l'état actuel des choses, cela apparaît très complexe et, comme le plus grand danger semble être la simplification, nous préférerons amorcer les pistes plutôt que donner des recettes. Cette approche tentera de transcrire le doute constant, le décentrage difficile de soi et les quelques espoirs, signes de l'utopie indispensable pour continuer dans la démarche d'aide qui est la notre.

Il me faut remercier ce voyage outre atlantique et cet adolescent carencé qui, bien involontairement, ont aiguisé notre _il et nous ont donnés envie d'aller voir derrière le miroir des micros _ pour trouver les traces du grand ordinateur. Depuis, ce sont toutes ces histoires de vie éducative qui ont construit cette obligation éthique et fondamentale d'empêcher "d'informatiser en rond" ; d'empêcher qu'on "gère" la vie en cercle fermé ; d'empêcher qu'on perde prise sur cette machine en se laissant prendre par elle. C'est de ce terrain que part cette recherche dans l'espoir profond qu'elle y retourne.

1.2. Les deux premières interrogations éducatives.

Informatique et éducation : conjonction de mondes différents dont la coordination apparaît bien complexe. Depuis une vingtaine d'années, on parle d'un terme comme si l'un, ne pouvait se passer de l'autre. L'enseignement général, technologique, professionnel, l'éducation spécialisée, les activités ludiques, les apprentissages spécifiques, les aides ergonomiques, les activités de création, les aides à la communication sont des champs où le pédagogique a été, tour à tour, touché par ce phénomène technologique quelque peu envahissant. Est-ce bien surprenant ? La société entière a subi ce même investissement. Depuis vingt ans, on a vu se dégager les influences disparates d'un outil neuf et puissant.

Introduisons nos interrogations par deux constats importants que Seymour PAPERT, le créateur de Logo, énonce : "Premièrement, les modifications importantes des schémas de développement intellectuel découleront des **remaniements culturels**, et deuxièmement, le plus probable facteur de

profonds remaniements culturels dans un proche avenir est **la généralisation de la présence de l'ordinateur**"[4].

1.2.1. Futur : Informatique et Société ?

Cette conjonction interrogative résonne lourdement dans la phrase de cette étudiante polonaise prononcée lors d'un de nos cours de 1990 : " C'est en partie à cause de la débâcle technologique que les pays de l'est, et mon pays en particulier, s'ouvrent. Il n'y a pas d'ordinateur là-bas, alors toute avancée est bloquée." L'ordinateur, comme la télévision et le téléphone, serait-il un nouveau sédiment de la démocratie ?

Nouvelle société, Nouvel imaginaire _ Nouveaux exclus

Dans sa fresque prospective, 2100, récit du siècle prochain, Thierry GAUDIN, le polytechnicien qui dirige le Centre de Prospective et d'Etudes du Ministère français de la Recherche et de la Technologie, écrit : "A l'avenir, rien de ce qui nous concerne ne pourra plus être pensé en faisant abstraction de la technique. Elle est l'incarnation des rêves, de l'imaginaire, mais elle est aussi le moule dans lequel la société prend forme."[5]. Plus encore, il fait de l'équipement en nouvelles technologies le facteur primordial de l'avancée mondiale de la démocratie.

Rêve, imaginaire, moule sociétale, signe démocratique _ soit, mais sommes-nous tous égaux face à cette révolution informatique ? Ici même, en France, ne fabriquons-nous pas de plus en plus d'exclus ? La technologie n'est-elle pas aussi à la fois, un facteur d'exclusion et un signe de la future différenciation sociale ?

Pour Pierre LEVY, "La dissémination des machines logiques dans l'industrie modifie le type de compétence cognitive requise des opérateurs/ouvriers. Ils sont conduits à recourir à des modes de pensée abstraits pour maîtriser des opérations formalisées dans un environnement de codes et de messages_ L'essentiel consiste à gérer des signes_ On ne surveille plus les processus que par l'intermédiaire de capteurs. Le contact avec la matière passe par des indicateurs codés, des chiffres, des signes sur des écrans_ Avec la médiation numérique, le primat de l'interaction

[4] PAPERT S., Le Jaillissement de l'esprit, 1981, Paris, Ed. Flammarion, page 269
[5] GAUDIN T., 2100 récit du prochain siècle, 1990, Paris, Ed. Payot, page 126

sensorimotrice fait place à celui du sensori-symbolique, voire à la pure abstraction."[1] Cela modifie donc les compétences intellectuelles de la production entraînant un accroissement des niveaux de formations requis non seulement pour accéder à l'emploi, mais aussi pour vivre : prendre un billet de train ou de l'argent au distributeur, payer ses courses _ Si les modifications sociales occasionnées par le machinisme modifient le comportement et même l'esprit, sommes-nous tous égaux face à ces modifications ?

Mais ce n'est pas tout. Les ordinateurs longtemps cantonnés dans une image logico-mathématique, produisent de la musique, des images et des jeux. Tout comme le cinéma et la télévision, se pourrait-il que les outils technologiques sécrètent vraiment un nouvel imaginaire ? L'humain fabrique des machines qui transforment la société où se modifie la culture qui module l'esprit. Voilà des inter relations qui posent beaucoup de questions. Dans cette dialectique entre être et faire, comment doit-on concevoir le rapport entre sujet individuel et sujet social ? Doit-on considérer que l'humanité se modifie d'elle-même à travers ses modes de production et d'organisation sociale ? Et dans ce cas comment intégrer ce mouvement culturel prépondérant en même temps que la liberté du psychisme individuel ?

Quelle serait l'approche qui permettrait ce double regard ?

Technologie + éducation = démocratie

On le voit bien, informatique et éducation riment avec informatique et société. Cet outil modifie-t-il notre mode de pensée, notre rapport au monde et par là même nos pratiques éducatives ? La mission d'une éducation démocratique n'est-elle pas de rétablir un équilibre, si déséquilibre il y a ? Sommes-nous déjà des mutants de l'organisation sociale, de la communication mondiale, du déplacement, du temps et maintenant de la pensée, à travers le prisme informatique ? L'éducation doit-elle précéder, accompagner ou suivre la mutation ?

Les enfants grandissent dans un monde chaque jour différent où la recherche et la consommation réunies mettent à leur disposition des stimulations que leurs parents ont à peine rêvées et leurs grands-parents totalement ignorées. L'ordinateur a accéléré le mouvement. L'éducation a du mal à se poser les bonnes questions notamment celle de sa place dans ce processus. Il est probable que l'informatique et ses

---

[6] LEVY P., La machine-Univers : création, cognition et culture informatique, 1987, Paris, Ed. la Découverte.

machines n'en sont qu'à leur début éducatif. Dans un passé proche, l'éducation a-t-elle intégré les progrès scientifiques et les technologies en tant que tels ? Ou n'a-t-elle fait que suivre les applications sociales qu'on a fini par lui imposer ? Toutes les personnes qui sont amenées à transmettre ce qui permettra de conserver le lien social du futur sont aux premières lignes de la révolution informatique. Ces pédagogues du savoir ou ces éducateurs du quotidien ont en face d'eux une machine à penser, jouer, créer, produire, travailler et peut-être même rêver. Ont-ils vraiment le choix de l'accepter ou non dans leur mission d'éducation ? Cette responsabilité est lourde, immense même. C'est la première fois que l'humain est confronté à une machine ayant à voir avec ce qui le différencie des autres organismes vivants : la pensée. Il n'est pas surprenant que les pédagogues craignent pour leurs places, leurs savoirs et qu'ils résistent.

Il est probable que l'informatique nous accompagnera longtemps sous sa forme actuelle, mais elle nous a aussi montré qu'elle n'était pas seule en cause. A chaque moment de sa récente histoire, comme on va l'aborder en détails dans notre pause culturelle, elle n'a pas cru à sa transformation et c'est de l'extérieur de son champ propre qu'est venue la nouvelle voie. A partir des gros systèmes (Main Frame) militaro-scientifiques, les comptables, les gestionnaires et les économistes ont imaginé les mini-ordinateurs. Les étudiants et les intellectuels ont alors rêvé un ordinateur à la portée de tous : le micro. Il faut l'écrire comme une règle d'or : tout comme l'imprimerie, l'informatique est un bien commun de l'humanité qui ne s'appartient pas en propre. Elle deviendra ce que nous imaginons, ne sachant pas encore d'où elle rejaillira dans les prochaines années, c'est un projet, un devenir, un avenir _

Si on doit l'ordinateur à I.B.M.[7], à la bombe et aux guerres mondiales, le mini à D.E.C.[8], au capitalisme et à la croissance, le micro à APPLE[9], à "1968" et à la télévision, on ne l'a su qu'après. Qu'a bien pu nous concocté l'effondrement du communisme, la sono mondiale ou la guerre du golfe ?

En 1988, Timothy LEARY, leader du "Mai 68" américain, voyait dans le cybernanthrope un futur type être humain et écrivait "le pouvoir, la politique, la culture se décident en ces

[7] International Business Machine, N° 1 mondial
[8] Digital Equipement Corporation, N° 2 mondial
[9] Apple Computer Corporation, N° 3 mondial

termes : qui contrôle l'écran ?"[10]. Il concevait une informatique centralisée où l'information organisée se distillerait d'en haut sous le contrôle du pouvoir. Elle existe mais pour combien de temps ? Pierre LEVY[11] nous montre que les réseaux, l'hypertexte et les micro-ordinateurs forment le contexte technologique d'émergence possible d'un nouveau mode d'accès au savoir. Les connaissances de l'humanité sont fragmentées sur de vastes banques de données que chacun combine à sa manière singulière. Il écrit même que la conscience demeure individuelle, mais que la pensée est collective, suggérant ainsi l'idée d'une techno-démocratie. Dans un contexte culturel mondial, si la ligne de partage des classes sociales n'est plus le capital, est-elle la maîtrise de l'information, de la communication ou du savoir ? En s'informatisant, le savoir s'est distancié de la mémoire et de l'esprit humain. De par ses accès multiples et sa quantité, il s'est tellement objectivé que la vérité des connaissances partielles cesse d'être primordiale. La vitesse, l'organisation et l'opérationnalité de décodage du système d'information peuvent être plus importantes que la vérité conjoncturelle des informations qui la compose. Ces savoirs informatisés sont métaphoriques, polymorphes et modulaires dans une reconstruction constante qui introduit la temporalité dans le sens qu'on peut leur attribuer. Si la vérité des informations demeure importante, l'incessant croisement des données rend l'opérationnalité des informations contestable, suspecte lorsqu'elles ne cadrent pas avec l'ensemble d'un système. Plus que vraie ou fausse, l'information informatique aura tendance à être cohérente et utile. Lorsqu'elle ne l'est pas, c'est une erreur, un bug.

Si l'informatique est résolument moderne, qu'en est-il de l'éducation française de 1991 ? Si la vérité, le savoir, la communication ont changé, il est impossible de concevoir que l'éducation n'a pas bougé _ et pourtant. Sans elle, le contrôle de l'écran du monde par un quelconque totalitarisme paraît encore possible. Même si c'est peu probable, cela conduit à se poser une autre question : les capacités de contrôle de l'information, de l'écran et des technologies sont-elles les mêmes pour tous ?

En ce sens, les groupes qui les maîtrisent ne sont-ils pas les nouveaux pouvoirs ?

---

[10] Dans le Magazine "Rolling Stone", N° 1 de l'année 1988

[11] LEVY P., Les Technologies de l'intelligence, 1990, Paris, Ed. La Découverte

C'est dans le partage futur de ces pouvoirs que l'éducation doit intervenir dans une mission globale de démocratie et de solidarité.

Une approche de l'utilisation pédagogique de l'informatique auprès des marginaux, des inadaptés et des handicapés peut-elle éclairer ces phénomènes de redistribution des pouvoirs et des savoirs ? Peut-elle permettre une appropriation véritable des nouvelles technologies et des nouvelles communications à un plus large éventail de sujets ? Ne doit-on pas commencer tout de suite par les générations futures que sont les enfants ?

1.2.2. Naissance : Baby computer ?

L'ordinateur, en tant que machine à simuler la pensée, n'est-il pas la plus belle métaphore machinique de l'humain ? Cette conjonction n'en fait-elle pas un extraordinaire outil éducatif ? N'explique-t-elle pas l'attrait extraordinaire qu'il exerce sur les enfants ? Ces enfants qui semblent avoir moins de difficultés que les adultes à accepter l'ordinateur, et plus largement les nouvelles technologies, dans leur environnement. Regardons un peu leur monde.

Le copain de métal

Les rayons des ordinateurs et des jeux vidéos se confondent souvent avec les étalages de jouets dans les grands magasins à la période de Noël. Ils ne désemplissent pas de mains avides de manipulations, d'yeux écarquillés d'images et de jeunes têtes, pas forcément blondes, aspirant les savoirs techniques comme on pouvait autrefois le faire avec d'autres types de savoirs.

Pour Joël de ROSNAY, Directeur du Développement et des Relations internationales à la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, "une récente enquête montre que pour 75 % des Français, la science ne fait pas partie de la culture. Mozart, Proust, Rembrandt, oui, mais pas la sience"[12] Alors qu'à l'évidence, nos enfants y baignent quotidiennement. C'est leur culture moderne. N'y aurait-il pas actuellement un important décalage générationnel ? N'y aurait-il pas une perception adulte empreinte de scepticisme opposée à une jeunesse intégrant tous les nouveaux agents techniques en même temps qu'elle grandit ?

[12] DE ROSNAY J., *L'éco citoyen,* Sciences et Nature, N°12, Mai 1991, Paris, page 34

Dans le grand hall de la cité des Sciences et de l'Industrie, petit Pierre à rencontré Strato, le robot humanoïde.

Strato : Bonjour, comment t'appelles-tu ?

Pierre regarde avec joie et excitation papa et maman qui l'accompagnent, puis répond : Pierre !!!

Strato : Pierre, veux-tu danser avec moi ?

Se retournant vers ses parents avec une pointe d'appréhension, petit Pierre décide de faire confiance à Strato. Après tout, Luc Skywalker, le héros de la guerre des étoiles, n'est-il pas toujours accompagné de son robot R2D2 ? Il part alors jouer à danser avec le robot, au milieu des enfants rieurs et des adultes interloqués _

Voilà leur monde. Que Strato soit un simple automate ou une merveille cybernétique leur importe peu. Pour les enfants, Strato est une rencontre réelle, parlante, mobile et vivante. Pour l'adulte c'est de la science-fiction au quotidien. Si c'est au quotidien, ce n'est donc plus de la fiction, mais bien l'application des sciences et techniques dans l'environnement culturel de l'enfant en devenir.

En quoi le décalage entre la perception des adultes et des jeunes générations, en ce qui concerne l'intégration des techno-sciences dans la culture, éclaire-t-il cet engouement, ce désir inexplicablement puissant chez certains jeunes de "faire de l'informatique" ? Quel autre imaginaire, quel autre espoir, sécrète ce nouvel âge technologique ? Comment l'éducation, la formation, la remédiation psychopédagogique intègrent-elles ces phénomènes ? Comment tenter d'y voir un peu plus clair entre cette motivation techniciste individuelle très forte et l'avancée de l'organisation sociale vis-à-vis des nouvelles technologies ?

Pour Joël de Rosnay, "Aujourd'hui, il y a une culture de fond, qui tient compte à la fois des apports littéraires, artistiques, et en même temps une culture scientifique et technique qui se fonde sur un certain nombre de principes de bases montrant que les choses sont beaucoup plus unifiées qu'on le croit : en fait, il existe des principes communs, des lois générales, que l'on peut enseigner."[13] A son avis, l'éducation et l'enseignement par les disciplines ne sont ni globales ni interactionnistes. Sont-elles assez en prise avec la société actuelle ou traduisent-elles les reliquats éducatifs et culturels des générations antérieures ? Inspiré par l'approche systémique, Joël de Rosnay pense l'éducation en terme d'attitudes pédagogiques nouvelles et de modèles d'organisations environnementaux ce qu'il expérimente avec Strato. "A la cité des Sciences, nous pouvons justement offrir aux jeunes un environnement qui leur permet d'aborder les problèmes d'une manière multidimensionnelle et globale"[14]

[13] DE ROSNAY J., Op. Cit., page 35
[14] DE ROSNAY J., Op. Cit., page 36

Parallèlement à lui, nous nous interrogeons sur la place de ces nouvelles technologies dans l'éducation, plus particulièrement avec des personnes marginales. Partant de leur puissante attraction, de ce qu'elles transforment dans l'organisation sociale et de ce qu'elles offrent comme intérêts éducatifs, quel rôle réparateur du handicap, de la défaillance humaine peuvent-elles avoir ?

Rupture générationnelle

Le défi des machines pensantes est apparu récemment dans l'histoire de l'humanité mais les enfants d'aujourd'hui grandissent avec. Il est fort improbable que le regard d'un adulte de l'an 2010 sur les ordinateurs, soit le même que celui de son père, il a joué avec en tant qu'enfant des années 80. Il ne se doutait même pas que l'ami technologique venait d'arriver en même temps que lui, l'enfant, venait de paraître. Aujourd'hui, enfant et micro-ordinateur sont de la même génération.

Ils ont grandi ensemble. Ce phénomène ne peut qu'interroger les pédagogues. Serons-nous capables d'entendre grandir cette complicité homme-machine ? Serons-nous capables de l'accompagner humainement, éthiquement, relationnellement, psychologiquement et pédagogiquement comme on vient de le faire technologiquement ? Si on part de l'idée qu'il ne suffit plus de fabriquer des machines mais bien de les intégrer au lien social, comment les rendre appropriables par chaque sujet ? C'est une question centrale de notre problématique.

Cela nous renvoie à des questions fondamentales autour de la place de l'humain dans l'univers. Comme l'écrit Sherry Turkle, l'observation et la pratique pédagogique avec les enfants d'aujourd'hui peuvent être un point de départ à cette réflexion "puisqu'ils sont peut-être la première génération à grandir en connaissant une rupture aussi radicale entre les notions de conscience et de vie, la première génération à pouvoir penser que les êtres humains ne sont pas les seuls à posséder une intelligence consciente. La distinction faite par l'enfant entre la conscience et la vie est peut-être l'occasion de changer de perspective : au lieu d'estimer que les idées des adultes <<s'infiltrent>> dans l'esprit des enfants, il est plus judicieux ici de penser que les conclusions des enfants préfigurent les nouveaux postulats de la civilisation

informatique à venir."[15] Tout comme N°5, l'androïde accidenté du film Short circuit (1986), qui finira par convaincre son créateur que, par hasard il est devenu inexplicablement vivant, tout comme l'homme après tout _ Mais quelle valeur prédictive donnons-nous à cette vérité qui sort de la bouche des enfants ? Ne font-ils que rêver et jouer comme le petit garçon de Rencontre du troisième type de Spielberg ? Celui que les extra-terrestres surintelligents ont choisi pour rencontrer l'humanité _ en jouant.

Comme le dit Joël de ROSNAY, la question de l'articulation entre sujet et société, entre singulier et pluriel, rejoint la transition entre émotion et responsabilité en ce qu'elle traduit la fonction d'une éducation reconnaissant le principe de plaisir du sujet pour transmettre un principe de réalité sociale. Pour lui, il s'agit de favoriser le passage "du statut d'ego-citoyen au statut d'éco-citoyen"[16]. L informatique peut-elle jouer un rôle prépondérant dans ce mouvement ? Si cela est encore possible, par quel type de médiation humaine peut-on y arriver ?

1.3. Emergence d'une approche clinique paradoxale dans l'éducation spécialisée.

Résumons nos premières interrogations : en quoi, dans une société en mouvement, peut-on articuler une certaine approche de l'informatique avec des pratiques de rééducation, de remédiation et d'insertion sociale ?

Comment peut-on passer d'une problématique de conjonction "éducation spécialisée **et** informatique", à la fédération d'une approche éducative de l'outil ?

1.3.1. Educateur : un héritage compliqué

Allons chercher dans l'histoire des référents théoriques de notre corporation l'émergence d'un regard pertinent.

Aide et répression

En germe dans les pratiques caritatives, le préceptorat, le mouvement scout et les tentatives éducatives du mouvement ouvrier, l'éducation spécialisée française héritera du Maréchal Pétain, son organisation et sa mission de reconstruction

[15] TURKLE S., Les enfants de l'ordinateur, 1986, Paris, Ed. Denoël, page 49 / traduit de l'américain par DEMANGE C., The second self computer and the human spirit, 1984, New York, Ed. Simon and Chuster / 1984, Londres, Ed. Granada.

[16] DE ROSNAY J., Op. Cit., page 36

nationale[17] Elle est le produit de deux courants philosophico-religieux relativement anciens :

- Un courant plutôt répressif de mise à l'écart de personnes potentiellement "dangereuses" visant à assurer la protection immédiate de la société.
- Un courant d'aide centré sur les besoins de personnes considérées alors comme des malades, déficientes, handicapées _

Le métier d'éducateur spécialisé est lié à l'évolution progressive des institutions et à l'influence des sciences humaines sur ses pratiques. Avec Michel Lemay, ne remontons pas trop loin dans le temps et considérons que le premier éducateur est né avec la première institution. On peut alors repérer trois étapes dans l'évolution de cette profession :

"Dans un premier temps, l'éducateur est conçu comme celui qui organise dans un cadre institutionnel la vie de son groupe, en dehors des heures de classe ou d'atelier. Il guide et oriente les enfants qui lui sont confiés vers des activités souvent passionnantes et qui ne tardent pas à créer un esprit d'équipe souvent intense. Des responsabilités sont prises par les jeunes, mais elles sont des émanations directes du monde des adultes, représentées par l'éducateur dont l'attitude amicale et ferme conduit le groupe vers des buts clairement définis à l'avance et considérées empiriquement comme bons pour les enfants. Si des difficultés naissent au sein du groupe, elles sont résolues non sur un plan individuel, mais sur un plan collectif : l'enfant qui refuse ou qui a du mal à s'intégrer est vu comme un gêneur qu'il faut amener, au besoin par l'autorité mais toujours pour son bien, à suivre la marche générale du groupe. L'accent est mis sur le dévouement, la nécessité d'une vie permanente et engagée avec le jeune"[18]

Internat et souffrance

Il est curieux de constater que nous avons commencé, comme beaucoup d'autres éducateurs, avec cette profession par où elle a débuté elle-même : l'internat. Structure absolue du premier courant d'exclusion (répressif), où l'on ne peut que se raccrocher au deuxième (aide) pour y vivre ou y travailler. En supposant même de son fonctionnement optimum (hypothèse d'école, bien entendu) cette conception ne tarde pas à se heurter à de nombreuses objections. Grâce à son charisme, son amour sincère pour les enfants et sa parfaite

[17] CHAUVIERE M., L'héritage de Vichy, 1980, Paris, Ed. Ouvrières

[18] LEMAY M., *Les Fonctions de l'éducateur spécialisé*, Psychiatrie de l'enfant, Tome VIII, 1965, Paris, Ed. PUF, page 21

intégration des règles et méthodes de l'institution, le super-éducateur souvent très jeune, apaisera bien vite les troubles du comportement. Il est sévère mais juste. Il est autoritaire mais dynamique. Il ne lit pas ou peu car la théorie est pour les intellectuels dont il n'est en aucun cas.Il ne pense pas ou peu car ça empêche d'agir vite. Mais ce qu'il sait bien c'est organiser un jeu, proposer une activité et animer un camp de vacances. Il fait de la voile, du ski, du vélo _ il court, il saute, il ne vole pas mais il pourrait ! Les lits sont bien faits, les dents bien lavées, les cheveux bien coiffés, les souliers cirés _ et les enfants ? Où sont les enfants ?

Dans l'uniformité du groupe qu'il dirige, il ne les voit pas ! Comme ses collègues femmes qui n'arrivent pas à tenir le même cadre rigide et qui démissionnent tous les six mois ? Pas assez solides, se dit-il, avec un brin de fierté machiste. Et ces progrès scolaires qui se font attendre ? Les instituteurs ne font rien, pas étonnant que les gosses stagnent. Alors, il va prendre un ou deux gamins sous sa coupe. Et voilà, miracle des miracles, ils progressent, ils comprennent maths et français grâce à l'assistance (insistance) légère (de deux heures par jour) prodiguée par cet humain généreux qui ne compte ni ses heures, ni son énergie _

Regarder, dix ans après, le portrait à peine exagéré de l'éducateur débutant que nous fûmes, nous laisse le sentiment de la chance énorme que nous avons eu d'avoir pris ce retour de réel aussi tôt. Dans ce sursaut éthique, on peut plus particulièrement identifier l'apport de la psychanalyse qui a ouvert notre pratique à une perspective relationnelle. Nous lui devons aussi de nous avoir ouvert les yeux sur cette disparition de l'enfant, du sujet dans ces institutions.

On ne tardera pas à comprendre, par l'évaluation des résultats dans la société[19], que cela ne résoud rien. Il ne s'agit que de masquage ou de déplacement de symptôme et pas de "guérison" véritable. C'est une dure expérience que de découvrir un matin d'hiver à Paris, un adolescent malade, toxicomane et délinquant, en qui on reconnaîtra un bref instant cet enfant espiègle et rieur. Il avait pourtant progressé et appris lors du parcours commun qu'on avait eu quelques années plus tôt. A l'entendre parler de sa vie, de son passé, de ses traces d'enfance cassée, on est soudain saisi de dégoût pour soi. Et si toutes ces personnes qui n'ont fait qu'augmenter

[19] On peut aussi dire l'étendue des dégâts, comme on le verra dans les études de cas de la partie N° 7.

sa détresse et sa distance du lien social, c'était quand même un peu nous ?

Que cet aquarium saumâtre et coupé de tout, laisse un goût amer pour le petit poisson lâché dans la mer agitée du social. Alors, on a envie d'abandonner, mais le lendemain on reprend sous la forme d'un "ça va bien finir par changer !" régénérateur. Mais rien ne change à l'internat et l'on continue à se débattre.

Michel LEMAY à Montréal, Maud MANNONI, à Bonneuil et Denise ROUQUES à la Sitelle ont tous les trois _uvré pour une réintroduction du sujet dans les internats et ils nous ont, par l'exposé de leurs pratiques, permis de faire un pont entre ce que nous sentions intimement et cette attitude défensive, massive et adolescente contre une psychanalyse à l'image trop "intellectuelle". L'éducation spécialisée a eu des rapports passionnés avec la psychanalyse. Elle s'en revendiquera et la rejettera. C'est un parcours d'amour et de haine avec la découverte de FREUD qui fonde la place d'inconscient dans notre héritage.

L'action éducative des internats qu'on pourrait qualifier d'extérieure, d'ambiante, n'offre pas la possibilité au sujet d'utiliser ses ressources, son énergie, son dynamisme propre pour dépasser les conduites pathologiques inappropriées aux relations avec le monde extérieur. On assiste alors à un phénomène de "vernis" qui craquera lors des premières rencontres avec les aléas de la vie sociale. C'est pour cela que les prises en charges longues en internat sont, dans de nombreuses situations, discutables et qu'on s'interroge sur leur efficacité réelle.

L'individu n'est pas le sujet

"Ceci déclenchera un mouvement de bascule chez certains éducateurs qui défendent alors un point de vue presque opposé. Le groupe est considéré comme un mal nécessaire inévitable et l'action devient essentiellement individualisée. C'est la tendance des éducateurs "Psycho-thérapeutistes". L'entretien et l'action individuelle apparaissent alors comme les éléments fondamentaux de la rééducation et le groupe n'est plus qu'un support, qu'un cadre où s'exerce une action éducative personnelle."[20]

Le dégoût d'une action éducative "primaire" renforcé par notre trajet analytique personnel, des formations de psychodramatiste et de musicothérapeute nous auront aussi fait basculer vers ce nouveau champ. La psychanalyse, plus que toutes autres, a favorisé cette dérive du travail de

[20] LEMAY M., *Les Fonctions de l'éducateur spécialisé*, Op. Cit., page 22

l'éducateur. Des années 70 au début des années 80, toutes les écoles d'éducateurs offraient une formation plus ou moins bien faite des concepts de la psychologie clinique et de la psychanalyse. La guerre faisant rage entre les différentes mouvances psychanalytiques, les écoles d'éducateurs étaient alignées sur l'appartenance de leurs enseignants. C'est ainsi que nous avons eu une formation fortement lacanienne à Tours. Nous avons pu constater aussi le décalage de ces discours avec le terrain, principalement en internat, qui déclenchait des réactions de rejet de la psychanalyse par certains étudiant-éducateurs très attachés aux activités de groupe.

En fait, si l'éducateur se limite à une action individuelle, il risque d'emmener son groupe dans "un laisser faire anarchique" où le sujet ne trouvera plus la sécurité, le calme, la stabilité et les images d'identification dont il a besoin pour se construire. De plus, il engage une relation qui risque de déboucher dans le champ psychothérapeutique avec des phénomènes transférentiels difficilement maîtrisables dans le cadre d'un groupe et qui demande une formation psychanalytique approfondie. En fait, en prenant le contre-pied de la première période, ces éducateurs ont laissé en chemin les moyens importants de rééducation que constitue une dynamique de groupe intelligemment menée.

Ils ont aussi joué, comme les pédagogues de l'extrême, décrits par Philippe Meirieu (1990), le rôle de repoussoir de l'innovation éducative par la société. En effet, on a très vite assimilé les nouvelles propositions d'organisation de l'éducation spécialisée à l'affaire des lieux de vie[21]. Une représentation des nouvelles structures définies comme permissives et offrant un terrain pour les déviances sexuelles des adultes ne tardera pas à s'installer autour de procès retentissants[22]. La crédibilité de la profession a été touchée pour quelques années, donnant à son aile la plus réactionnaire des moyens supplémentaires pour convaincre. Il faudra attendre la nomination d'un ministre des affaires sociales[23], éducateur spécialisé de formation initiale pour que cette corporation relève la tête, est-ce un hasard ?

---

[21] L'affaire du Corral - de 1981 à 1984

[22] L'affaire du directeur de l'I.M.P. Saint Antoine de Chinon en 1985 qui avait des relations pédophiles avec les garçons de son établissement depuis une dizaine d'années.

[23] EVIN Claude

La Psychanalyse française ne nous a pas aidé à cette époque. Elle était engluée dans des conflits entre son appropriation par les psychiatres, les difficultés de reconnaissance des psychologues cliniciens et les remous du post lacannisme. Elle n'a pu jouer le rôle d'instance de distanciation, de tiers théorique, tant sa référence en réunion institutionnelle était compromise avec les hiérarchies.

Une éducation entre groupe et sujet

"Une troisième conception commence à s'imposer. Elle utilise bien sûr le tâtonnement et les réussites des deux autres, mais cherche à sortir de cette fausse contradiction entre l'action collective et l'action individualisée, en essayant de permettre à l'éducateur de travailler, non seulement avec des groupes, non seulement avec des individus, mais avec les deux intimement associés, insérés dans un plus vaste environnement. Parallèlement à l'évolution du rôle, il est frappant de voir que les fonctions de l'éducateur spécialisé se sont considérablement élargies. Dans un premier temps il exerce son action essentiellement dans le cadre d'un internat, par la suite il découvre la dimension de la famille et le rôle essentiel joué par cette dernière dans la genèse des troubles. Ainsi, toute une partie de son action va s'orienter vers la famille, vers le premier lieu de vie de l'enfant."[24]

Ce qui commençait à s'imposer en 1965, n'en finit pas de commencer ! Finira-t-elle par s'imposer vraiment ? Depuis, on a ajouté à l'internat et aux actions de suivi familial des éducateurs, les techniques ambulatoires, les consultations spécialisées (alcool, drogue _), le pré et post psychiatrique, les pratiques de rue (club de prévention _), le traitement de l'échec scolaire, la formation pour les demandeurs d'emplois, le R.M.I. _et bien d'autres choses.

Remédiation psychosociale

Les lieux d'intervention des éducateurs ont largement augmenté. La perception de la personne en difficulté en tant que "sujet-désirant ayant une importance grandissante dans son devenir", a fini par s'imposer et la Psychanalyse apparaît comme une référence de moins en moins paradoxale. En fait, petit à petit l'éducateur est devenu un spécialiste de **la remédiation psychosociale**. Il a aussi pris conscience que cette remédiation passait par une maîtrise de son outil professionnel et relationnel privilégié : la **médiation**, qui nécessite elle-même, dans son rapport au lien social, des

[24] LEMAY M., *Les Fonctions de l'éducateur spécialisé*, Op. Cit., page 22

dispositifs intermédiaires médiatiseurs (outil, technique, méthode, machine, ordinateur _). Cela a conduit à prendre en compte le champ cognitif comme produit et expression du psychique dans son contact constant avec le lien social.

Notre modèle principal de l'action éducative spécialisée est d'ordre psychopédagogique. La représentation du sujet est première et le tiers théorique de cette représentation est essentiellement la psychanalyse. Mais elle est pondérée immédiatement par les composantes sociales et cognitives de la situation éducative. En effet, le sujet est toujours produit d'une histoire culturelle singulière qui a mis en avant des déterminants sociologiques et des difficultés de fonctionnement intellectuel. L'action de médiation de l'éducateur prend en compte prioritairement le sujet dans ce qui lui est proximal, c'est-à-dire les contextes sociocognitifs. La fonction de la remédiation ne consiste pas à s'adresser directement à l'inconscient comme on peut le faire en cure. Mais plutôt à le prendre en compte dans le paramétrage éducatif que l'aidant cherche à mettre en place pour l'aidé. Il n'est pas nécessaire de le chercher car il s'adresse à nous de toute façon.

A l'arrivée de l'ordinateur : La résistance !

Si la médiation conditionne l'utilisation de l'outil, quelle fût la réception de l'ordinateur par les praticiens ?

Partenaires incontournables de la prise en charge des troubles psychiques, les psychiatres se sont aussi intéressés à l'informatique. J. AYME écrit que "Soucieux de préserver l'essentiel de sa pratique - où la subjectivité, la rencontre, la temporalité sont des éléments fondamentaux - des dérives de la préoccupation gestionnaire (standardisation, codification), il (le psychiatre) a tendance à repousser quelque peu rapidement l'idée que la conjonction "[25]. D'après lui, il semblerait qu'Informatique et Psychiatrie forment un irréductible clivage. Les éducateurs n'auraient-ils pas la même tendance ? Ce type de défense ne rejoint-il pas aussi l'angoisse des enseignants qui s'imaginent pouvoir être remplacés par l'ordinateur ? Toutes les pratiques relationnelles seraient-elles l'objet d'une résistance, passive ou active, face à la représentation d'un ordinateur qui déshumaniserait ? Si on met en évidence cette crainte chez beaucoup de praticiens, on peut alors se demander ce qu'elle

[25] AYME J., *Clinique psychiatrique et informatique,* in Psychiatrie de l'enfant, Mars 1986, Paris, Ed. P.U.F., pages 275-279.

masque ? Y aurait-il une grande difficulté à intégrer cet outil dans les pratiques à cause de l'outil lui-même, ou bien parce que nos propres pratiques sont fragiles et inadéquates ?

Du côté des psychiatres, L. et M.A. CROCQ écrivaient en 1988 que "de toutes les disciplines médicales, la psychiatrie est celle qui aurait le plus besoin de l'apport de l'informatique, mais elle est aussi celle qui s'en éloigne le plus dans sa mentalité et sa pratique."[26] N'a-t-on pas déjà entendu cela pour l'enseignement et l'éducation ? En effet, P. LEPETRE et D. CHEVAUX écrivent que : "L'utilisation de l'ordinateur comme outil qualifiant et socialisant est importante dans le domaine de l'aide aux personnes en difficultés d'insertion, bien qu'il faille se méfier de la fascination technique qui peut donner une occasion d'évacuer des problèmes plus profonds."[27] Fascination et résistance face à la technique sont deux voies qui se rejoignent en ce qu'elles permettent de masquer l'écoute des vrais problèmes du sujet.

Existe-t-il une troisième voie, entre négation et fascination, qui serait intermédiaire et paradoxale ?

Au-delà de la défense et de la remédiation, précisons encore le sens que nous entendons donner à notre approche.

1.3.2. La question du Sujet de l'approche clinique

Lorsque LACAN nous dit que <<ça parle>>, il nous signale que l'inconscient a sa propre logique qui fonde le sujet parlant. Cette constatation nous renvoie à nous-même : d'où parlons-nous au sujet ? d'où agissons-nous ? Qu'en est-il du transfert ?

Le sujet de l'inconscient dans la pratique pédagogique

Dans ces missions d'éducation, d'insertion, de préservation ou de restauration du lien social, l'éducateur prend en compte le principe de réalité dans son rapport au principe de plaisir, avec cette lourde tâche qui consiste à donner/rendre/redonner les outils pour vivre ici et maintenant à des personnes en souffrance. Son action n'est

[26] CROCQ L. & CROCQ M.A., *Informatique et psychiatrie*, in Psychiatrie de l'enfant, Juin 1988, Paris, Ed. P.U.F., page 60.

[27] LEPETRE P. & CHEVAUX D., Journal des psychologues, N° 27, Mai 1985, Paris, page 27.

pas du ressort de la psychanalyse mais elle lui indique où écouter (en soi), où regarder (dans l'histoire) et elle pointe les écueils (toute puissance, rigidité _). On peut la considérer comme le corpus scientifique et humain le plus apte à éclairer une approche de l'éducation qui, par là même, deviendrait clinique.

Pour Pierre LEVY : "Comme chacun le sait _ << ça parle >>. Mais << ça parle >> en un sens encore plus radical que chez FREUD ou LACAN. Ce ne sont pas seulement nos pulsions, nos refoulements et autres complexes qui s'expriment par notre bouche, mais aussi des grammaires, des dictionnaires, des provinces entières avec leur idiotismes et leurs manières de dire, mais encore les nombreux réseaux sociaux auxquels nous appartenons _ C'est toute cette foule cosmopolite qui nous transmet ses << mots d'ordre >> et parle de notre voix."[28] Plus on s'éloigne des lieux d'expression privilégiés de l'inconscient (cure) plus l'intrication est dense entre ce qui appartient au sujet et ce qui lui vient d'ailleurs. Il faut donc pondérer notre référence psychanalytique dans une forme d'approche clinique qui permette aussi d'éclairer le champ social.

PIAGET a décrit l'intelligence humaine à partir d'un sujet épistémique, à partir de la simulation théorique globale d'un ensemble de comportements cognitifs repérés épidémiologiquement. Ce sujet est donc à distance de l'être singulier que nous rencontrons quotidiennement et qui est plus proche de celui de la psychanalyse. Peut-on dire que le sujet cognitif est une partie du sujet social, lui-même partie du sujet freudien ? Peut-on en déduire que le sujet de l'éducation est cet ultime sujet qui échappe à toute tentative de compréhension globale ?

Si notre sujet est celui de la psychanalyse, une approche clinique de l'éducation a pour objectif de ne jamais l'oublier et de provoquer le décentrage nécessaire à une écoute de l'inconscient qui ne déborde pas sur une pratique non pas interprétative mais pédagogique.

Médiateur humain et médiatiseur technologique

Notre approche clinique reconnaît donc, en chaque humain, un sujet en devenir, qu'il soit homme ou femme, adulte ou enfant, handicapé ou marginal. Dans le même sens,

[28] LEVY P., Op. Cit., Page 191

Gilles Le CARDINAL écrit : "tous ces enfants ont des ressources naturelles, et il convient de les assister dans leurs capacités, pas seulement de pallier leurs déficiences."[29] Pour nous, le sujet est avant tout un humain en mouvement et non quelqu'un de définitivement enterré derrière son étiquette ou son image. Il peut donc se jouer quelque chose de fondamental, dans sa rencontre avec l'ordinateur et nous. Pour Gilles Le CARDINAL, "L'outil informatique devient d'une utilisation aberrante s'il n'est pas mis en oeuvre dans un cadre relationnel pédagogique, de confiance et de reprise de confiance en soi. La reprise de confiance en soi de la personne handicapée -en difficulté- qui travaille est bien plus importante que le développement de ses aptitudes perceptives ou cognitives car, quelle que soit la nature ou l'origine de la situation d'échec dans laquelle se trouve un individu, tout progrès passe d'abord par l'amélioration de l'image que cet individu perçoit de lui-même."[30] Il classe des priorités pédagogiques les unes après les autres. D'abord la relation, puis la confiance et enfin la narcissisation. Les acquisitions cognitives arrivant "de surcroît" comme le disait S. Freud de la guérison pendant la cure analytique.

Voilà ce qui pourrait caractériser une approche clinique de la pédagogie utilisant l'informatique. Elle n'a d'autre objectif que la re-construction du sujet et d'autre pratique que la relation, sans être contrainte ni par les acquisitions cognitives obligatoires (ex : le niveau scolaire), ni par les injonctions sociales (ex : l'emploi). En fait, nous préférerons le terme de médiation pour sa pratique car cette approche comprend des transmissions (pas des obligations) de savoirs diverses, ce que ne met pas en évidence le terme de relation.

Monique LINARD, dans son article "Apprendre et soigner avec Logo", écrivait que dans ce cadre l'ordinateur est "un véritable outil médiateur de symbolisation et de réarticulation entre cognitif et affectif, dans le domaine éducatif aussi bien que dans le domaine thérapeutique, à la seule condition toutefois qu'une présence humaine positive et compétente puisse médiatiser le médiateur technique, condition que seule une formation adéquate et approfondie peut permettre

[29] LE CARDINAL G. & LEGRAND C., Prévention du surhandicap de communication dû à une carence verbale et/ou écrite, Rapport M.I.R.E., Université de Technologie de Compiègne, 1986.

[30] LE CARDINAL G., La revue de l'APAJH, N° 27, Septembre 1990, Paris, page 19.

de réaliser."[31] Avec cette forme de médiation humaine, l'informatique pourra-t-elle créer un espace transitionnel pour les actions cognitives conscientes comme pour le pulsionnel ? Nous l'espérons et tenterons de le mettre en évidence. Pour nous, médiateur, le sujet humain, et médiatiseur, l'ordinateur, sont deux concepts qui fédèrent notre approche clinique de l'informatique. Comme l'écrit Monique LINARD dans son dernier livre, "il y a un prix à payer pour rendre les technologies éducatives efficaces : le même que celui qui est nécessaire pour rendre efficace n'importe quelle autre formation_ On ne peut plus continuer d'espérer que les technologies feront apprendre et formeront toutes seules."[32]

L'abandon de ce fantasme resitue l'éducateur au premier rang de la révolution informatique. Saura-t-il remplir sa mission de grand utilisateur de l'ordinateur, de transmetteur des savoirs techniques, de médiateur du lien social pour la génération à venir ?

Les trois images de narcisse

Dans son développement, l'enfant agit sa construction narcissique en fonction des rencontres qu'il fait. L'ordinateur est-il une rencontre constructive et positivante dans un parcours éducatif ? Si oui, quelles sont les meilleures conditions pour cette rencontre ? L'étude des interactions entre l'informatique et des sujets marginaux blessés narcissiquement, peut-elle nous aider à définir ces conditions ?

Peut-on dire que l'ordinateur est un prisme narcissique où, sous couvert de logique, d'intelligence, de travail ou d'apprentissage, l'on pourrait se confronter à plusieurs niveaux différents d'image de soi ? Pouvons-nous rapporter cette question aux trois images de soi dont parle Monique LINARD ? Laquelle ou lesquelles seraient en jeu dans la rencontre avec l'ordinateur ? Il apparaît peu probable que notre reflet narcissique computérisé se réduise à une image de soi "perceptive" (celle qui est renvoyée par les miroirs, la photographie ou les écrans vidéo). Cela nous renverrait à une proposition où une "photo logique" provenant de l'ordinateur valoriserait par sa simple vision celui qui se regarderait. Le

---

[31] LINARD M., *"Apprendre et soigner avec LOGO"*, Revue Française de Pédagogie, N° 76, 1989, Paris, Ed. P.U.F., pages 5-16.

[32] LINARD M., *"Apprendre et soigner avec LOGO"*, Op. Cit., page 38.

processus nous apparaît beaucoup plus complexe. Monique LINARD évoque l'idée d'un hybride entre l'image interne "idéale", "mixte de Moi Idéal et l'Idéal du Moi, celle à laquelle on voudrait ressembler plus ou moins inconsciemment" et de l'image "réaliste", "celle du moi quotidien que l'on se reconnaît consciemment, avec le regard et l'évaluation d'autrui et avec le principe de réalité."[33] Elle suggère ainsi une interaction complexe entre inconscient et culture chez chaque sujet qui se jouerait face à cette machine, produit imaginé, rêvé et fantasmé avant d'être construit. Cela conduirait à "un processus de formation d'identité et de valeurs individuelles à partir de l'expérience sensible et affective. Il fonde l'auto construction de la différenciation progressive de l'individu en sujet distinct, à partir de ses potentialités innées de structuration en interaction avec l'environnement."[34] Quelles sont les pistes pédagogiques et théoriques que l'on peut bâtir sur cette hypothèse ?

On y voit poindre la psychanalyse par la référence à l'inconscient en constatant aussitôt qu'elle ne peut être seule en cause puisqu'il est aussi question de logique et de culture. Cette formation d'identité révélée par l'activité du sujet face à l'ordinateur, n'est pas conçue sur le plan uniquement adaptatif mais comme issue du plus profond de la psyché (Moi idéal). Existe-t-il une attitude pédagogique qui favoriserait cela ?

L'ordination des blessures narcissiques

Vis-à-vis de populations en grande difficulté qui ont majoritairement un Moi blessé, si on arrive à déterminer les conditions d'émergence de cet espace de reconstruction personnelle face au "faire" de la machine, "l'amélioration affective qui s'ensuit peut agir au plan psychologique du moi et de l'identité et ouvrir la voie à une éventuelle réparation narcissique globale."[35] L'informatique ne serait plus simplement vue alors comme une activité ou une discipline nouvelle, mais comme un outil intermédiaire global rénovant par son introduction même, toutes les attitudes pédagogiques et permettant une transmission de connaissances tout en

[33] LINARD M., Des machines et des hommes Apprendre avec les nouvelles technologies, 1990, Paris, Ed. Universitaire, page 59.

[34] LINARD M., Des machines et des hommes Apprendre avec les nouvelles technologies, Op. Cit., page 21.

[35] LINARD M., Des machines et des hommes Apprendre avec les nouvelles technologies, Op. Cit., page 116.

étant un miroir projectif. Comme l'écrit R. FOUCHARD : "S'il est considéré comme un instrument (qui permette) un enseignement plus souple, plus adapté au rythme de compréhension des personnes, il est clair qu'il (l'ordinateur) devient un des outils les plus puissants que la psychologie ait jusqu'à présent mis à notre disposition."[36] C'est à la psychologie qu'il dédie ce nouvel outil. Le dédierons-nous à la pédagogie, à la psychanalyse ou à un précipité des deux qu'on pourrait nommer : **Approche clinique de l'informatique**.

Cette valorisation positive des images de soi que l'on perçoit généralement en présence d'ordinateur est-il généralisable à toutes les personnes ? Est-il d'autant plus puissant que le sujet a une image de soi grandement dévalorisée ? Dans quelles conditions pédagogiques peut-on utiliser cet effet auprès de déficients, d'handicapés ou de marginaux. ?

Aux Etats-Unis, P. GOLDENBERG écrit que "l'ordinateur constitue un apport technologique susceptible d'enrichir les expériences et la communication de certaines personnes handicapées afin que des activités et des apprentissages, jugés auparavant impossibles, puissent devenir plus aisés et routiniers. En facilitant cette approche, la technologie peut changer radicalement l'image que nous avons de ces personnes et celle qu'elles ont d'elles-mêmes."[37] Cette forme de renaissance d'une nouvelle image de soi positivée peut être fondamentale dans l'accompagnement de la personne handicapée. Elle peut conduire à renégocier tout un projet pédagogique individuel, tout un projet de vie. Les personnes en difficulté sont classées par catégories qui marquent leur identité et leurs modes de prises en charge. Plus les situations sont lourdes, plus l'étiquette est difficile à porter et à enlever. H. FAIVRE dira, en ouverture du Comité de Liaison Avec les Parents d'Enfants de Handicaps Associés de 1989 : "Il s'agit de refuser de considérer comme inéducables de nombreux grands handicapés précédemment voués aux structures asilaires, de briser l'emmurement qui résulte des difficultés de communications conjuguées aux troubles instrumentaux, aux troubles de la personnalité et au traumatisme familial (_il s'agit) de comprendre que les parents doivent être soutenus et

[36] FOUCHARD R., Journal des psychologues, N° 27, Mai 1985, Paris, page 28.

[37] GOLDENBERG P., *Special Technology for Special Children,* in Computers, Education and Special Needs, 1984, New-York, Ed. Mac Graw-Hill, page 37

encouragés car c'est par eux que se font les premières stimulations."[38] Comment cela peut-il se faire ? Par le biais d'une pratique pédagogique ouverte sur le social avec une informatique ouverte sur les autres ? Par une pratique plurielle où la considération pour l'autre permet de ne pas l'oublier, de ne pas l'emmurer ? Dans le champ de l'éducation spécialisée, une telle pratique n'est-elle pas paradoxale ?

Parlant des déficients intellectuels au colloque de Lons le Saunier, Kamila EIMERL dit que l'informatique permet de "quitter l'espace égocentrique, ce qui contribue à la construction de nouveaux repères, propres à l'espace auquel il est confronté."[39] De sa position de déficient de l'intelligence, par le biais de l'exploration des possibles avec les machines pensantes, l'enfant "débile" pourrait nous prouver qu'il peut produire, penser et vivre différemment que dans le strict espace déficitaire où il était confiné.

1.3.3. La question de la cognition dans l'approche clinique

J.P. DUFOYER écrit que "Beaucoup d'enfants qui ont des difficultés d'apprentissage se sont enfermés dans des attitudes, des comportements et des patterns d'acquisition rigides, voire autodestructeurs. Lorsque ces sujets sont mis en présence d'ordinateurs, donc de systèmes logiques, ils seraient conduits à prendre plus nette conscience de leurs propres actions et à mieux percevoir leurs erreurs, les accepter et rechercher des voies de réponses alternatives. Dès lors, plus les expériences en présence de la machine se trouvent être couronnées de succès, plus l'estime et la valorisation de soi s'ensuivent."[40] J.P. DUFOYER émet l'hypothèse que la logique des ordinateurs permet le renforcement narcissique de sujets en difficulté. C'est, comme l'a écrit Monique LINARD de manière beaucoup plus critique, la logique au secours du psychologique.

S'il est vrai qu'on a pu constater que beaucoup de personnes en difficulté progressaient en présence

[38] FAIVRE H., Président du Comité de Liaison Avec les Parents d'Enfants de Handicaps Associés.

[39] EIMERL K., Actes du Colloque "Informatique et déficience intellectuelle", Octobre 1987, Lons-le-Saunier, 1989, Paris, Ed. U.N.A.P.E.I.-S.N.A.P.E.I..

[40] DUFOYER J.P., "Informatique, éducation et psychologie de l'enfant", 1988, Paris, Ed. PUF.

d'ordinateurs, peut-on en attribuer l'unique mérite à la logique informatique ? Est-il pertinent de réduire les ordinateurs à des systèmes logiques ? Si oui, qu'est-ce qui pourrait alors différencier les ordinateurs d'autres systèmes logiques en pédagogie ? Que se passe-t-il enfin lorsque l'ordinateur est support de jeu ou de création et qu'il accompagne néanmoins une valorisation de soi ?

Pour nous, l'ordinateur n'est pas un concentré de logique. C'est un monde imaginaire de machines physiques qui s'étend petit à petit sur toute la planète. C'est un des mythes majeurs de cette fin de siècle.

L'indifférenciation entre l'ordinateur, en tant qu'outil intermédiaire, et la pédagogie utilisant cet outil, en tant que médiation humaine, mènerait-elle à une impasse où se retrouveraient confondus psychisme et intelligence, humain et machine ? Qu'y a-t-il de plus que la logique dans ces machines qui attirent toutes les sortes d'identifications ?

Emprise et logique

Pour le déficient, la seule logique informatique peut-elle expliquer ses progrès affectifs et cognitifs ? Comment se fait-il que cela fonctionne beaucoup mieux qu'avec d'autres méthodes "logiques" ? N'y a t-il pas un risque d'enfermement obsessionnel à concevoir l'ordinateur uniquement comme un système logique ? Si on part de l'idée qu'une activité informatique n'est que ce que les éducateurs en font, cette conception restrictive de l'ordinateur ne conduit-elle pas à des pratiques cognitivistes, voire comportementaliste, qui peuvent être enfermantes ? L'équilibre psychique des personnes handicapées est souvent fragile. L'angoisse de la situation pédagogique et nouvelle produit souvent des mécanismes inhibiteurs. Si l'approche logico-informatique offre des activités répétitives en pâture à la compulsion de répétition, n'y a-t'il pas un risque qu'elle soit choisie en premier comme mécanisme contra-phobique fermant ainsi le champ informatique à tout nouveau déséquilibre dynamique ?

Une pédagogie utilisant l'informatique peut-elle, éthiquement, se permettre un tel risque d'emprise, d'effacement du sujet derrière la machine ? Ne s'agit-il pas plutôt de permettre la maîtrise de l'outil par le sujet ? En ce sens, Monique LINARD écrit "La dérive de l'activité de Maîtrise de la nature (liée à la pulsion de vie) vers la relation d'emprise (liée à la pulsion de mort) est toujours possible_ Avec l'informatique, la dérive est encore facilitée par une apparence

trompeuse de la Loi et d'Ordre Symbolique qui rassure par sa rationalité distanciatrice. Mais (_) la logique seule n'est qu'une pseudo-loi symbolique, une loi autiste qui ne renvoie rien à d'autre qu'elle-même. La toute puissance des programmes, loin d'aider ses fidèles à s'arracher aux plaisirs de la relation narcissique, tend à les y conforter en les détournant de rechercher ailleurs un objet d'intérêt qui implique toujours un risque."[41] La logique informatique n'a rien à voir avec la loi du sujet, le SurMoi qui, en tant qu'intégration des interdits parentaux, régule le Moi. La logique a forcément un maître qui doit lui donner du sens, sinon elle tombe dans le déréel compulsif, le symptomatique et le pathologique.

Inconscient et Cognition

Comme l'écrit Monique LINARD, "Si l'intelligence humaine se bornait à marcher sur deux pattes, la patte logique et la patte physique, comme le fait l'intelligence artificielle des ordinateurs, la certitude et la maîtrise totale du connu serait notre lot quotidien et tout serait pour le mieux dans le meilleur des mondes idéaux (_) Pourtant notre intelligence persistant à rester une, elle ne cesse de nous infliger des démentis et de nous renvoyer à nos origines d'animaux sociaux. A la différence des automates, elle continue d'obéir à des impératifs de survie. Et pour cela, elle n'a jamais pu compter que sur quatre pattes mal assorties : la biologique, la psycho-affective, la socioculturelle et l'éthique. Or ces quatre pattes ont bien du mal à marcher ensemble_"[42] Si la première patte biologique de notre intelligence peut être laissée de côté dans ce travail, on voit bien que les trois autres sont apparues à plusieurs reprises dans notre problématique.

On peut alors se poser une question. Est-il pertinent de concevoir ce travail sur l'utilisation pédagogique de l'outil informatique auprès de personnes en difficulté, avec une perspective cognitiviste ? Si non, notre approche clinique peut-elle prendre en compte les paramètres cognitifs ? Et enfin comment l'articuler avec les approches sociales ?

Si, dans un premier temps, on ne retenait de l'_uvre de Freud que la reconnaissance de l'inconscient, comment peut-

[41] LINARD M., Des machines et des hommes Apprendre avec les nouvelles technologies, Op. Cit., page 149.

[42] LINARD M., Op. Cit., pages 1-2.

il s'articuler avec la sphère cognitive ? Dans l'écologie cognitive proposée par Pierre LEVY[43], l'inconscient peut-être intellectuel (page 11), cognitif et culturel (page 191). Il n'est pas le seul cognitiviste à colorer l'inconscient ainsi. On peut se demander s'il ne s'agit pas en fait, d'un déni de l'inconscient. Il s'agit d'un choix, soit on abandonne définitivement les tentations de modéliser pour comprendre les processus inconscients et on se retrouve dans la position de l'écouter. Ce qui nous renvoie encore à une position clinique. Soit on décide que l'inconscient fait partie d'un ensemble compréhensible pour la science et on le découpe en différentes parties pour des recherches sur un sujet épistémique. Ce qui renvoie à une position théorico-spéculative. On peut reconnaître que la deuxième voie offre une plus grande facilité d'articulation pour le chercheur, mais elle devient problématique lorsque la question de la transposabilité des recherches vers une action de terrain, se pose.

Lorsque Serge LEBOVICI écrit "les cognitivistes parlent de connexions inconscientes et qu'ils emploient probablement ce mot comme un équivalent de non conscientes, ce qui nous laisse loin de l'inconscient freudien (D. Hofstader, 1987)."[44] Il résume la position des cliniciens dans leurs dialogues avec les cognitivistes. Nous ne parlons pas de la même chose, "freudienne", bien entendu. La reconnaissance des phénomènes cognitifs dans l'éducation, liée ou non à l'informatique, ne limite pas notre représentation du monde à ces seules productions intellectuelles.

Limiter les excès cognitivistes

A trop regarder le produit fini, on en oublie le désir, les affres de la production et ses difficultés affectives. Daniel SIBONY[45] (1989) a ouvert la voie d'une recherche qui traque les traces de l'inconscient dans la grande ordination du faire humain. Nos médiatiseurs informatico-machiniques en portent la marque et on peut se demander avec Daniel SIBONY, si toutes techniques, toutes ces machines ne mettent pas finalement en jeu le rapport à l'humain de chacun.

---

[43] LEVY P., Op. Cit.

[44] LEBOVICI S., *Réactions d'un psychanalyste*, in Sous la direction de MAZET Ph. et LEBOVICI S., Le VIème colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL, page 309

[45] SIBONY D., Entre dire et faire, 1989, Paris, Coll. Figures, Ed. Grasset

"Faire" de l'éducation, de l'informatique ou de la recherche ne se rapporte-t-il pas à ce qui s'appelle "Faire l'amour" ? Pour faire de l'informatique en faisant de l'éducation, il faut pouvoir résister à la tentation si forte, propre à l'informatique, de l'évacuation de toutes des dimensions non cognitives. Il faut donc de l'amour pour l'humain avant tout. Pour l'humain dans sa terrible singularité, son extrême complexité et, en ce qui concerne cette recherche, pour sa terrible souffrance. Ce sujet fait humain en difficulté, nous pousse à prendre une autre approche que celle des cognitivistes.

D'après Philip JOHSON-LAIRD[46], <<l'homme nu>> sans acquis éducatifs et sociaux reviendrait naturellement à une pensée orale centrée sur le mode opératoire concret. Pensée depuis longtemps discréditée dans notre monde issu des lumières et du progrès. D'après Pierre LEVY, "La <<pensée logique>> correspond à une strate culturelle récente liée à l'alphabet et au type d'apprentissage (scolaire) qui lui correspond."[47] La psychologie cognitive concernerait alors la modélisation d'un sujet théorique par rapport à un stade de développement de "l'intelligence de l'humanité" (plus exactement du monde occidental) qui serait historico-conjoncturel. Cela nous renvoie au mode opératoire formel qui mettrait la pensée logique dans la position d'être le modèle absolu de la cognition occidentale, tant sur le plan scientifique que sur le plan social. La technocratie, les manipulations économiques, les analyses financières mais aussi les tests de Q.I. ou l'aspect fortement sélectif des mathématiques dans nos systèmes scolaires ne relèvent-ils pas de ce travers ethnocentrique ? La fascination des chiffres, des structures, de la raison, de l'intelligence a fait basculer notre représentation du monde dans un système formel, artificiel, et finalement imaginaire qui évacue le sens et le sujet.

Dans l'Europe de 1992, une approche clinique de l'éducation centrée sur le sujet freudien ne peut pas rejeter les acquis cognitivistes. Elle peut par contre garantir contre ses excès par une modélisation pédagogique qui re-situerait la sphère intellectuelle dans le milieu, l'histoire et le contexte psychoaffectif du sujet.

---

[46] JOHSON-LAIRD P., Mental Models, 1983, Cambridge Massachusetts, Ed. Harvard University Press

[47] LEVY P., Op. Cit., page 105

1.3.4. Epistémologie clinique

Dans ce qui précède, nous avons dessiné une approche pédagogique qui s'éloigne petit à petit du champ cognitif pour s'investir de la Psychanalyse. Nous avons aussi mis en évidence le poids du social sur l'éducation comme sur l'informatique. Comment allons-nous articuler sciences sociales, cognitives et psychanalyse dans toute notre recherche ?

Tentons de fixer notre proposition épistémologique.

Première proposition théorique :
Sociologie, Psychosociologie et Psychanalyse.

Le social renverrait au groupe qui renverrait au sujet. Cette triple inclusion pourrait déterminer une première proposition théorique par rapport à trois pôles :

POLE SOCIOLOGIQUE :	
INFORMATIQUE ET INTEGRATION SOCIO-ECONOMICO-CULTURELLE	
1	
2	**3**
POLE PSYCHOSOCIOLOGIQUE :	**POLE PSYCHANALYTIQUE :**
PEDAGOGIE ET	CLINIQUE ET
DYNAMIQUE DE GROUPE	SUJET

Dans notre problématique, si le premier pôle sociologique place informatique et intégration côte à côte, on conçoit que c'est un objet de recherche important. Il dépasse une perspective clinique, tout en étant indispensable à sa compréhension en éducation. Par exemple, la question de l'exclusion n'est-elle pas imbriquée avec le problème de l'échec scolaire ? Cela nous renvoie à l'étude de petits groupes sociaux aux prises avec une pratique indispensable au lien social : la pédagogie. Notre vision sociologique se renforcerait alors par une approche psychosociologique qui tenterait de délimiter les différentes formes d'accès à la culture technique des différents groupes. Est-ce compatible avec l'approche clinique de ce travail au sein des sciences de l'éducation ? La formation sociologique du clinicien que nous sommes, ne permet certainement pas d'aborder ce problème avec l'armature théorique nécessaire. Cela pourrait faire l'objet d'une autre recherche qui étudierait des groupes aux prises

avec une pédagogie utilisant l'informatique de l'extérieur et non, de l'intérieur, comme il sied à un approche clinique.

Ces deux pôles sociologiques évacuent-ils l'angle cognitif de notre travail ? Nous avons déjà écrit que nous considérions le champ cognitif comme produit et expression du psychique dans son contact constant avec le lien social. L'activité cognitive est donc largement dépendante des composantes culturelles et sociologiques des populations rencontrées. Dans notre perspective théorique, elle ne justifie pas un pôle mais s'inclue dans un champ théorique qui articulerait "inadaptation et pédagogie". Ce qui positionne le cognitif dans l'entre deux des pôles sociologique et psychosociologique. S'alourdissant encore, avec les données cognitives, cette double polarité sociale de notre première proposition théorique est-elle compatible avec une approche clinique ? S'il est vrai que la pédagogie s'exprime dans le lien social, nous avons tenté de démontrer précédemment que son moteur (la médiation relationnelle) et son objet (le sujet) étaient d'essence psychique. Comme nous l'avons fait, dans le chapitre précédent avec l'approche cognitiviste, ne devons-nous pas ramener l'approche sociologique à une plus juste place ?

On aurait aussi pu concevoir une approche clinique totalement psychanalytique mais il aurait fallu intervenir dans le champ de la cure, ce qui n'est pas le cas, et analyser le mythe ou l'objet informatique sous l'angle unique de ses représentations fantasmatiques. Introduire un ordinateur à côté du divan n'est pas notre propos. Notre objet de recherche consiste à évaluer si, dans une approche clinique paradoxale de la pédagogie, l'outil intermédiaire riche que semble être l'ordinateur peut s'avérer utile. Nous avons donc une conception de la Psychanalyse ouverte sur d'autres champs qui tente de ne pas tomber dans une analogie stérile de concepts mais dans une tentative d'articulation pertinente.

Mais alors comment articuler l'apprentissage, la ré-éducation, l'éducation comme action, avec cet implacable sujet freudien qu'on ne peut ni totalement maîtriser, ni soumettre à son désir ?

S'agit-il d'abandonner la pulsion d'emprise sur l'autre ?

S'agit-il d'abandonner la toute puissance éducative ?

S'agit-il d'abandonner les réductions théoriques trop classiques ?

Notre approche est difficile, nous aurons donc recours à un cadre théorique, à la fois nouveau et complexe.

Abandonnons définitivement ces deux triptyques théoriques diffus

de : · Sociologie · Psychologie · Cognitif ·

et de : · Sociologie · Psychosociologie · Psychanalyse .

pour préciser les aspects de ces champs qui contrasteraient le mieux cette recherche.

P.S.C. : <<psychologie sociale cognitive>>

L'approche clinique provoque une réduction théorique des aspects cognitifs et sociologiques. Cela conduit à un unique pôle interactionniste entre les sciences sociales et les aspects cognitifs. Serge MOSCOVICI écrit : "ZAJONC (1980[48]) le montre brillamment, en affirmant que la psychologie sociale est cognitive depuis longtemps. Et il ne se trompe pas. Le terme de <<psychologie sociale cognitive>> est un pléonasme."[49] Ce pléonasme est-il suffisant pour faire vivre la culture et l'intelligence dans notre approche clinique ?

Avant d'exposer les expérimentations auprès d'enfants et d'adultes en difficulté, ne devons-nous pas expliciter quelles spécificités cognitives et éducatives elles présentent ? Ne doit-on pas recourir alors aux sociologies de l'éducation (la reproduction) et de l'inadaptation (les effets pervers des systèmes d'aide) ? En fait, nous voulons substituer les concepts implicites (niveau scolaire, intégration sociale_) ayant souvent cours dans l'éducation spécialisée par un ensemble théorique qui s'attache à évaluer ce qui est observable de l'extérieur et ce, sans tomber dans un comportementalisme simplet dans un environnement symbolique et culturel donné. En sachant aussi que cette ensemble n'est pas le référent théorique principal de cette recherche et, qu'à ce titre, nous ne pourrons l'aborder en profondeur.

Si cette psychologie sociale cognitive peut être reléguée au rang d'outil de l'observable, nous l'utiliserons afin d'observer les effets de l'introduction de l'ordinateur dans notre approche clinique de l'éducation. Les sciences sociales et cognitives offriront un second méta-cadre théorique pour

---

[48] ZAJONC R.B., *Cognition and social cognition : an historical perspective*, in FESTINGER L., Retrospection on social psychology, 1980, New York, Ed. Oxford University Press

[49] MOSCOVICI S., *L'ère des représentations sociales*, in DOISE W. et PALMONARI A., L'étude des représentations sociales, 1986, Neuchâtel, Ed. Delachaux et Niestlé, page 37

l'observation et de l'évaluation de l'approche clinique de l'informatique mais, ni son objet, ni son objectif.

Peut-on introduire un autre agent sociologique dans notre position théorique qui aurait pour but de faire résonner l'éthique clinique avec une conception socio-politique de la culture ? Cet éclairage sociologique sera central dans la pause culturelle consacrée à l'histoire de l'informatique mais surtout dans notre seconde partie intitulée : Socio-logiques, afin de marquer cet indéfectible lien entre cognition et culture. Ces logiques sociales qui sont si peu souvent les logiques du sujet. pourront peut être mettre en évidence certaines particularités de nos populations marginales dans les mondes de l'éducation, de l'éducation spécialisée, de la formation et du travail social. Nous pourrons alors, par des expérimentations, observer comment l'approche clinique de l'informatique peut influer sur ces logiques.

On s'arrête sur la sphère cognitive car c'est le sens que l'on donne aux choses qui les rend tangibles, éducatives dans un cadre historico-conjoncturel donné observable en sciences sociales. Mais on est pas dupe ! C'est un mode a-sensé qui agit préalablement lorsque les gens viennent nous voir pour faire de l'informatique. C'est un curieux rapport mouvant entre un sujet et un éducateur qui fait qu'un jour, au sein d'une culture _ il apprend à lire ou il perd son emploi _ il y a l'autre et l'Autre là-dedans _ nous avancerons, dans un esprit critique, méfiant mais optimiste, dans l'éloge de l'incertitude de savoir que l'on en sait si peu _

Deuxième proposition théorique : Sciences Sociales Cognitives, Métapsychologie et Clinique

Nous avons abordé l'interaction socio-cognitive par le biais de la P.S.C.. Notre troisième proposition théorique pourrait partir de ce pôle général regroupé sous l'appellation S.S.C. : Sciences Sociales Cognitives pour se poser deux questions.

Existe-t-il une attitude pédagogique propice à la médiation relationnelle qui pourrait servir de base à l'introduction de l'informatique en éducation ?

Les caractéristiques psychologiques et culturelles de l'ordinateur sont-elles toutes conscientes, manifestes et maîtrisables ?

Le pôle psychanalytique de notre première proposition peut-il intervenir ici ? Mais qu'entendons-nous précisément par psychanalyse ?

Tout au long des pages qui précédent, on a vu poindre à plusieurs moments la notion d'inconscient dont la reconnaissance, avec toutes les pertes et les ouvertures qu'elle suppose, fonde notre approche clinique. On a mis en évidence un désir particulier ayant pour objet manifeste une machine et pour objet latent la question du Sujet. On a vu que cette machine était peut- être transitionnelle. Une médiation humaine est alors apparue nécessaire à côté de la machine pour toutes les missions d'éducation. Dans toutes ces démonstrations, on a le sentiment que si la psychanalyse intervient bien au niveau du sujet, elle éclaire aussi la culture.

En quoi la psychanalyse peut-elle s'intéresser à l'échec solaire, aux marginaux ou aux handicapés ? Elle s'attache à rendre plus explicite le fonctionnement psychique des sujets en difficulté. C'est ce qui vient immédiatement à l'esprit des éducateurs. Mais elle peut aussi renvoyer les intervenants à leur place d'acteurs dans des institutions imaginaires, ayant des fonctions plus ou moins tenables. Peut-elle éclairer le cheminement qu'il y aurait entre ce que l'on induit, ce qui se véhicule dans la structure et ce qui se passe vraiment chez le sujet ? La psychanalyse peut-elle nous aider à faire résonner la première loi éthique de l'éducation spécialisée : ne pas nuire ? Comme en pédagogie, on n'est jamais seul dans un endroit totalement neutre, la psychanalyse nous aide à voir d'où l'on parle, d'où l'on agit. Ce qui est tolérable de ce qui ne l'est plus. Cela nous conduit à aborder la politique, la culture et l'organisation sociale de sa place à elle, c'est à dire en prenant en compte l'inconscient. Cette fonction de référence éthique, n'est-elle pas paradoxale dans une approche éducative qui, qu'on le veuille ou non, à bien une fonction de régulation du lien social ? La psychanalyse n'a pas pour objectif de résoudre forcément les contradictions mais de les identifier et d'aider à les assumer. Notre approche clinique sera donc paradoxale.

La psychanalyse peut-elle aussi nous aider à y voir plus clair à travers les ordinateurs ? Peut-être que comme pour le social, la Psychanalyse peut regarder l'informatique de sa place. D'une part, en analysant ses effets psychiques chez le sujet, en termes d'identification et de narcissisme ou de phobie et d'inhibition. C'est son rôle dans les expérimentations que nous relaterons. D'autre part, en regardant la création de l'ordinateur à travers le prisme de son histoire remplie de rêves et d'utopies, d'amour et de haine, de fantasme et de construction. C'est en nous aidant à analyser l'informatique en tant que mythe que la psychanalyse interviendra dans notre pause culturelle.

Les auteurs d'inspiration psychanalytique permettent-ils une telle approche ? Dans l'_uvre de Sigmund FREUD, nous pouvons nettement distinguer les écrits d'inspirations cliniques (L'interprétation des rêves, Le moi et le ça ou Au-delà du principe de plaisir) de son travail culturel (Léonard de Vinci ou la Gradiva) ou sociologique (Totem et Tabou ou L'Avenir d'une illusion) comme l'a fait Eugène ENRIQUEZ dans De la horde à l'état (1983). Dans un chapitre consacré à la situation pédagogique de notre approche, nous pourrons observer que cette double référence est présente sous des formes variées chez les psychanalystes du Moi, dans la pédagogie d'inspiration psychanalytique, chez certains Lacanniens (Maud MANNONI) ou Kleinniens (WINNICOTT).

Cette double référence psychanalytique et sociologique ne traduit-elle pas le long chemin de l'humain entre principe de plaisir et principe de réalité, entre pulsion de vie et pulsion de mort ?

Outre le pôle des S.S.C., notre cadre théorique, autour de l'approche clinique de l'informatique, s'articulera autour d'une double référence à la psychanalyse. Elle relève d'une part, de la métapsychologie freudienne qui traitera des paradoxes du mythe informatique et du lien social, et d'autre part, des théories et des concepts tels que le transfert, l'identification, le narcissisme ou les topiques, que sa propre clinique peut apporter à la connaissance de la psyché.

Le diagramme ci-dessous cherche à décrire cet entre-deux qui est un entre-trois de l'approche clinique de l'informatique.

SCIENCES SOCIALES COGNITIVES	
APPROCHE CLINIQUE DE L'INFORMATIQUE	
METAPSYCHOLOGIE	**CLINIQUE PSYCHANALYTIQUE**

L'inconscient dirige donc cette recherche. Comme l'écrit Monique LINARD, "cet autrui "toujours déjà là" et largement inconscient détermine les conditions mêmes de notre connaissance et de notre intentionnalité. Il est le fond commun qui unit et divise : source de structuration et d'intégration autant que de conflits et de destruction."[50]

[50] LINARD M., Op. Cit., page 12.

Nous tenterons d'articuler notre approche clinique de référence psychanalytique avec des modèles pédagogiques où la technique même de la psychanalyse (l'interprétation, l'association, l'attention flottante, le divan _) ne peut intervenir. En fait lors de cette situation pédagogique, cela reviendra à choisir des outils éducatifs qui respectent le sujet. Nous puiserons dans les pédagogies actives, dans l'éducation spécialisée mais aussi dans le champ de la psychopédagogie psychanalytique qui a transposé certains outils des pratiques psychothérapeutiques d'inspiration psychanalytique (Psychodrame, Jeux, Dessins, Musique _). Notre approche clinique de l'informatique concerne la pédagogie. Elle tentera de toujours se garder de franchir la frontière du soin où le lien social s'évanouit.

Toute la difficulté sera de conserver ce statut éducatif, devant la demande de la souffrance humaine, tout en étant convaincu, à l'instar de Jacques LACAN : "Ce qu'il faut dire, c'est : je ne suis pas, là où je suis le jouet de ma pensée ; je pense à ce que je suis, là où je ne pense pas penser."[51] Autrement dit, pour nous, trop de choses échappent à la raison et on a fait le choix de l'écoute, du sensitif, du fugace sans vouloir savoir à tout prix, faute d'y perdre l'art pédagogique, le sens de la médiation et le sujet. Une grande dame dont l'_uvre, à l'ombre de Jacques LACAN, a inspiré beaucoup de pratiques éducatives, Maud MANNONI, écrit que l'éducateur "prête à l'enfant sa propre représentation du monde de l'enfance, ignorant bien souvent ce qui en lui risque d'être mis en cause dans son affrontement au psychotique."[52] Etourdi par ce conflit, celui qui sent la souffrance de l'enfant pourra abandonner sa carapace de toute puissance et communiquer dans le transfert. L'autre, encapsulé dans sa certitude de savoir, finira par tuer même sans agir _ Le déni de l'inconscient conduit l'éducation dans une impasse. "C'est en fait, nier à l'enfant une position possible de sujet désirant."[53] C'est en fait nier l'enfant _

Entre les deux lignes du doute, la qualité pédagogique d'un éducateur se jauge à sa capacité à paraître fort de sa souplesse, souple dans sa rigueur, rigoureux dans son éthique _ toujours à l'écoute de l'autre à travers le transfert. Nous n'élevons pas le paradoxe au rang d'une rhétorique. C'est

[51] LACAN J., Ecrits, 1966, Paris, Ed. du Seuil, page 517

[52] MANNONI M., L'enfant, sa maladie et les autres, 1967, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil, page 235

[53] MANNONI M., Op. Cit., page 235

simplement qu'il décrit bien le fonctionnement "entre deux sens" d'une éducation spécialisée qui le cultive jusque dans son nom. Educateur spécialisé, sans autre spécialité que celle de pouvoir intervenir dans la médiation auprès de toutes les populations spéciales _ encore un paradoxe.

Dans ce champ mouvant, l'approche clinique de l'informatique peut-elle être une tentative de décentrage théorique d'une pédagogie utilisant l'ordinateur, de l'objet vers le sujet ?

Plan de recherche

Après cet exposé de problématique générale, suivra donc le plan suivant :

· 2. Socio-logiques

Où il sera question de notre parcours philosophique et de notre vision du monde contemporain.

· 3. Pause culturelle : Techno-histoire

Où l'on tentera une lecture, du côté de l'inconscient, de comment l'ordinateur vint aux humains, de l'antiquité à nos jours.

4. Situation pédagogique
Où nous situerons notre approche vis à vis du monde scolaire, des nouvelles méthodes et des approches de remédiation.

5. Pré-expérimentation : le galop d'essai
Il s'agira d'exposer nos premières expériences auprès d'enfants et d'adolescents en difficultés.

6. Un modèle clinique de la pédagogie
Ce qui nous permettra d'affiner notre modèle.

7. L'expérience principale auprès d'adultes bénéficiaires du R.M.I.
Et de l'expérimenter auprès d'un public adulte différent.

8 · Conclusion
Ensuite, il sera le moment de conclure.

Mais nous commencerons par poser nos hypothèses _

1.3.5. D'où parle-t-on de clinique?

Dans cette conclusion de la problématique, nous devons nous référer aux actions de terrain relatées dans les 5ème et 7ème chapitres car c'est bien évidemment elles qui exprimeront nos tentatives théoriques. En effet, on a pu voir que cette approche de l'outil informatique n'est pas issue de la seule recherche de références mais plutôt d'une suite de situations de formations, d'éducation ou de ré-éducation qui ont posé des interrogations de fond, et qui en posent toujours pour certaines.

Praticien-chercheur

C'est dans le cadre d'une conception de l'éducation spécialisée qui s'attache à l'établissement ou au rétablissement du lien social comme étant propre à chaque sujet dans son altérité, qu'une approche clinique des applications éducatives de l'informatique pourrait trouver sa place. Ce champ pose d'emblée la question de la position d'une "science de l'éducation" dans l'aventure de la clinique pédagogique en ce qu'elle a de toujours renouvelée et de constamment réinventée.

Lorsque qu'Eugène ENRIQUEZ dit : " C'est donc à partir des questions que je me suis posées (et que m'a posé ma pratique), des impasses dans lesquelles j'ai pu me fourvoyer, des difficultés que j'ai pu éprouver au cours de mes rencontres, plus ou moins tumultueuses, avec un grand nombre de groupes et d'organisations parfois similaires et parfois hautement contrastées que j'ai été amené à penser que mon expérience de psychosociologue engagé dans un processus d'"action-recherche" pouvait être de quelque utilité pour l'étude de mouvements sociaux ou d'institutions ayant dans le système social des fonctions de régulation et de dérégulation"[54]

Nous ne pouvons que reprendre cette attitude en précisant qu'au-delà des rencontres avec les institutions, ce sont "les tranches de vie" singulières avec des individus et des petits groupes qui ont fourni l'énergie nécessaire à ce travail de recherche pédagogique.

Nous avons déjà dit que pour nous, la psychosociologie était une partie de notre recours aux sciences sociales. Plutôt que psychosociologue, ne serions-nous passés de l'éducateur spécialisé du départ à la position d'un psychopédagogue de référence psychanalytique ? C'est quand même un peu long.

[54] ENRIQUEZ E., De la horde à l'Etat, 1983, Paris, N.R.F., Ed. Gallimard, page 14.

Plus simplement, nous partons de la position d'un praticien effectuant une recherche-action en sciences de l'éducation.

Contre la toute-puissance

Dans ce cadre, on pourrait simplifier la problématique générale de ces actions autour de la modification, grâce à une certaine image et pratique de l'informatique, du rapport au savoir de sujets en difficulté afin de permettre une insertion sociale durable et stable avec ou dans un milieu en plein développement : la micro-informatique.

Les "petits miracles pédagogiques"[55] que firent les premiers "techno-pédagogues" et nos propres observations nous ont conduit à deux pistes de réflexion similaires à celles que Monique LINARD a mis en évidence par l'étude de la vidéo en formation :

"Ils furent aussi pour nous l'occasion d'une double découverte : l'une sur le plan de la formation en Sciences de l'Education, l'autre sur le plan psychologique. La première fut que le plaisir immédiat de la nouveauté technologique (effet gadget) et celui de la manipulation "armée" d'autrui à partir de la supériorité momentanée qu'elle confère avant la banalisation (effet Deüs ex machina), sont tous deux d'une telle ampleur qu'ils peuvent étouffer pour longtemps toute capacité de réflexion critique sur les pratiques spontanées. Il existe, en éducation et en formation comme ailleurs, une technologie écran, un activisme efficace de l'anti-pensée."[56]

Nous avons vécu cette toute puissance techno-pédagogique inhibitrice avec Bruno au tout début de ce texte. Notre approche de l'informatique en restera marquée et elle traduit l'intensité avec laquelle nous avons ressenti ce phénomène à l'intérieur comme à l'extérieur du champ éducatif. Cela nous a poussé à construire un dispositif théorique et pédagogique afin de se protéger du leurre informatique tout en utilisant son attrait.

1.4. Hypothèses

[55] On a beaucoup parlé à la fin des années 1970 de tous ces cas d'enfants apprenant à lire grâce à l'ordinateur ou devenant surdoués. Ces cas ponctuels montés en épingle par les journalistes ont banalisé la difficulté pédagogique que l'introduction de l'ordinateur à l'école représentait.

[56] LINARD M., Machine à représenter : analogie des images et de la logique de l'ordinateur, Septembre 1987, Nanterre, Thèse de Doctorat d'état en Lettres et Sciences Humaines, Université Paris X, page 72

Pour clore cette partie consacrée à la problématique générale de cette recherche nous aimerions revenir sur les hypothèses héritées du Diplôme d'Etudes Approfondies de Juin 1988.

1.4.1. Les hypothèses du D.E.A.

<< Hypothèse N° 1 : Le micro-ordinateur est un outil d'aide à la résolution d'inhibitions intellectuelles.

Hypothèse N° 2 : Le micro-ordinateur est un outil individuel de renégociation de son rapport à l'autre, au monde à l'occasion d'une médiation technique s'effectuant dans le cadre des manifestations de transfert (référence psychanalytique).

Hypothèse N° 3 : L'atelier ayant cette médiation offre au clinicien le cadre pour créer un espace transitionnel entre l'activité psychique interne (inconsciente) et les opérations cognitives.

Hypothèse N° 4 : L'activité informatique a des composantes projectives et imaginaires importantes qui sont des vecteurs de représentations mentales s'articulant obligatoirement avec la sphère cognitive, condition du lien social, du fait de la nature logique de l'activité.

et enfin pour concentrer le questionnement,

Hypothèse N° 5 : les applications éducatives de l'informatique sont des outils rééducatifs puissants car :
· elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du cognitif et de l'affectif,
· elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation. >>

Il est important de préciser que le chapitre N° 5 de ce travail, intitulé "Pré-expérimentations" est la ré-écriture d'action-recherches effectuées à cette époque. On voit bien, à la lumière de ce qui été écrit lors de la problématique, que ces hypothèses ont vieilli. En tant que première lecture de ces expérimentations, pouvait-il en être autrement ? Certaines confusions ont-elles pu être soulevées ? Certaines références ou concepts non-pertinents ont-ils été abandonnés ?

Voyons comment nous pourrions les poser aujourd'hui.

La première hypothèse (Le micro-ordinateur est un outil d'aide à la résolution d'inhibitions intellectuelles) concerne, un peu naïvement, la question des blocages cognitifs. A l'époque, nous avions réduit ce problème à une approche psychopathologique

en le considérant uniquement sous l'angle de l'inhibition en s'appuyant sur FEDERN. Même en ce qui concerne l'approche psychanalytique, on ne peut réduire la difficulté à apprendre ou à penser à l'investissement pulsionnel d'un objet de savoir.

Mélanie KLEIN et Wilfrid BION ont mis en évidence dans les relations narcissiques précoces, des mécanismes complexes d'identification (adhésive, projective et introjective) en montrant que les objets extérieurs sont identifiés par la partie de soi qu'ils reçoivent. Ces phénomènes sont bien sûr largement antérieurs aux inhibitions de nature névrotique.

Donald W. WINNICOTT a travaillé sur le jeu (game) et l'activité de jouer (play) en nous montrant comment l'objet et l'action sont étroitement liés dans la construction du sujet. Ses thèses sur les phénomènes transitionnels mettent en évidence un rapport au savoir existant avant la découverte du principe de réalité. Ce qui réduit encore la part des inhibitions dans les blocages cognitifs.

Débusquant les métaphores possibles des représentations psychiques archaïques, Didier ANZIEU propose le concept de "signifiant formel" à l'intérieur d'un "Moi Peau" très précoce ; Guy ROSOLATO celui de "signifiant de démarcation" et Piera AULAGNIER celui de pictogramme. On voit bien qu'ils cherchent le sens, ou plus exactement ils soupçonnent le bébé capable d'acte de pensée bien avant la constitution névrotique.

Si on y ajoute les travaux très précis de Bernard GIBELLO sur l'objet proto-épistémique. Il part du concept de "représentation de transformation" qui apparaîtrait très précocement chez le nourrisson et propose de différencier "pensée et machines à penser" dans "la relation contenant/contenu"[57]. Il met alors en évidence des troubles des contenants de pensée inconnus jusqu'alors (R.O.R. et D.C.P.[58]) par opposition aux inhibitions intellectuelles où les moyens de penser existent mais ne sont pas utilisés.

Devant ces recherches une hypothèse ne s'arrêtant que sur les inhibitions intellectuelles apparaît bien pauvre dans son état initial.

---

[57] GIBELLO B., *Troubles des contenants de pensée,* in Sous la direction de MAZET Ph. et S. LEBOVICI S., Le VI ème colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL, page 211

[58] Retard d'organisation du raisonnement et dysharmonie cognitive pathologique.

Notre deuxième hypothèse (Le micro-ordinateur est un outil individuel de renégociation de son rapport à l'autre, au monde à l'occasion d'une médiation technique s'effectuant dans le cadre des manifestations de transfert (référence psychanalytique).) aura beaucoup à souffrir de l'avancée de notre travail. Y apparaît assez clairement la confusion que les techniques éducatives du passé avaient souvent faites entre la relation et l'outil. L'ordinateur paraissait proche de ce qu'on appelle les "média" (presse, radio, télévision _), nous avions utilisé le terme de médiation pour évoquer l'utilisation de l'informatique en tant qu'outil intermédiaire. Or, on l'a vu lors de la problématique, la médiation correspond à l'activité relationnelle du pédagogue dans son contact avec le sujet. A contre-courant de notre conviction profonde, la médiation technique, renverrait à une action pédagogique d'où l'homme serait absent, la machine se suffisant à elle-même. N'étant pas comportementaliste, nous nous devons de revenir sur cette assertion. Lors d'un travail de maîtrise, nous avions avancé une proposition antérieure à "l'approche clinique de l'informatique" intitulée "pédagogie curative **médiatisée** par ordinateur" (P.C.M.O.). Nous avons déjà eu occasion de différencier cette médiatisation, qui concerne l'objet, d'avec la médiation qui concerne le sujet, lors de notre problématique. Dans une hypothèse de ce type le terme de médiatisation technique offre plus de pertinence.

Lors de la troisième hypothèse (L'atelier ayant cette médiation offre au clinicien le cadre pour créer un espace transitionnel entre l'activité psychique interne (inconsciente) et les opérations cognitives.) nous avons reproduit cette confusion. Si on peut conserver le concept d'espace transitionnel au cours de cette recherche, on a vu que nous nous étions largement détachés de l'approche cognitiviste. A-t-on encore besoin de cette hypothèse ?

Si on s'arrête à la quatrième hypothèse (L'activité informatique a des composantes projectives et imaginaires importantes qui sont des vecteurs de représentations mentales s'articulant obligatoirement avec la sphère cognitive, condition du lien social, du fait de la nature logique de l'activité.), cela nous rapproche de la position de J.P. DUFOYER que nous avons déjà critiqué. En fait, il semble que "la nature logique de l'activité" informatique soit plus que contestable. Dans son ultime forme, cette recherche pourrait retenir la mise en évidence des composantes projectives et imaginaires ainsi que l'étroit rapport entre

cognitif et social, mais elle devra probablement abandonner les questions de la représentation mentale et de la logique informatique qui n'apparaissent plus aussi pertinentes.

La cinquième hypothèse (les applications éducatives de l'informatique sont des outils rééducatifs puissants car : · elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du cognitif et de l'affectif · elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation.) reprend maladroitement la question de la médiation humaine. En effet, si les applications informatiques SONT des outils rééducatifs puissants, ils n'ont plus besoin de nous. Or, nous n'avons pas arrêté de démontrer le contraire lors de notre problématique. Il est probable que nous n'étions pas encore totalement sortis du mirage informatique en 1988. Le sommes-nous en 1992 ?

Que dire d'hypothèses qui n'attendent même pas l'épreuve de la recherche clinique pour être infirmées ?

Peut-être que quelques années de plus obligent toujours à repenser une recherche en fonction des avancées effectuées. En fait, comme on l'a vu dans la problématique, cette recherche était partie du micro-ordinateur pour s'en défaire petit à petit. Notre véritable objet de recherche n'est pas cet outil technologique, mais l'articulation qu'il entretient (lui et tous les autres outils) avec une approche clinique de référence psychanalytique dans l'éducation spécialisée. Cette recherche ne peut permettre la mise en place de programme éducatif mais inspirer des modèles et des attitudes pédagogiques liés ou non, à l'informatique.

Rachel COHEN pense que ce qui est appris à travers l'ordinateur laisse des traces sur les autres processus d'apprentissages. "L'expérience montre qu'à aucun moment ils ne sont bannis et que par une sorte de transfert et de généralisation, les enfants aiment cette activité et la réclament : il se produit un intérêt pour l'écrit sous toutes ses formes."[59] A l'instar des travaux de Rachel COHEN, les conclusions de cette recherche seront-elles transposables à d'autres pratiques pédagogiques utilisant des outils différents ?

[59] COHEN R., Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et d'ordinateur, 1986, Paris, Ed. P.U.F., page 27.

1.4.2. Les nouvelles hypothèses

Nos nouvelles hypothèses doivent refléter notre problématique ainsi que l'avancée de notre approche clinique d'inspiration psychanalytique utilisant l'ordinateur en pédagogie.

Hypothèse N° 1 :
Une approche clinique d'inspiration psychanalytique de la pédagogie démontre que le micro-ordinateur est un outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances tout en étant un support d'expression et de création riche. Cette Approche Clinique de l'Informatique (A.C.I.) apparaît particulièrement pertinente pour l'éducation et la formation de populations en grande difficulté.

Enoncée simplement, cette hypothèse de départ décrit pourtant un phénomène complexe. Au delà du matériel, l'approche pédagogique est prépondérante, tout comme la formation des praticiens. L'informatique est un prétexte pour contourner les n_uds du savoir et drames du psychologique. Dans la pratique pédagogique cela conduit à une démarche souple, structurante et rigoureuse qui offre des lieux où exprimer ses difficultés personnelles en dehors du groupe de formation (entretien individuel différent du temps de travail de groupe, du cours ...). Cette hypothèse est plus particulièrement destinée à démontrer que l'approche clinique informatique est opérationnelle vis-à-vis des marginaux dans les pratiques de remédiation. Comme on l'a énoncé plus haut dans le texte au sujet de notre place, il s'agit d'une pratique délibérément clinique qui part de la considération du sujet individuel pour organiser un accès au groupe et au lien social. Afin de travailler les aspects psychopédagogiques et de prendre en compte les processus de transfert dans la démarche éducative, nous nous référons aux théories de la clinique psychanalytique (concepts, recul, supervision, reformulation, position chaleureuse et bienveillante, écoute de sa relation à l'autre, tentative d'analyse ultérieure du transfert...) sans en utiliser les outils (la déclaration en tant que telle du cadre de la cure psychanalytique, le divan, l'interprétation psychanalytique ...) car nous sommes dans un espace de formation à finalité pédagogique déclarée comme telle. Nous limitons donc notre action individuelle au soutien psychoéducatif et n'entamons pas de thérapies qui sont du ressort d'autres structures avec lesquelles l'institution travaille.

Si notre action est thérapeutique, elle l'est en aval d'un objectif finalisé d'ordre éducatif. On peut dire qu'il s'agit dans ce cas du travail d'amorce des démarches de thérapies qui se verbalisent dans un espace social, dans un cadre de formation et peut alors se finaliser ailleurs.

S'agit-il d'une des ultimes frontières entre le monde éducatif "spécialisé" et le champ thérapeutique ? S'agit-il d'un espace d'expression à volonté transitionnelle ?

Hypothèse N° 2 : Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type transitionnel, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet.

Partant de notre première assertion, celle-ci se propose d'approfondir le rapport du sujet avec lui-même, par le biais de notre outil et de notre approche produisant un espace transitionnel. Comme on l'a écrit dans la problématique, le sujet est la question centrale de ce texte. Cette hypothèse cherche à définir où il peut évoluer. Les éducateurs agissent dans un espace transitionnel entre une réalité intérieure difficile et la construction d'un projet de vie. Il s'agit en fait d'une extension du concept Winnicottien "de phénomène transitionnel". "J'ai introduit les termes d'objets transitionnels et de phénomènes transitionnels pour désigner l'aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui est déjà introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci. Partant de cette définition, les gazouillis du nouveau né, la manière dont l'enfant plus grand reprend, au moment de s'endormir, son répertoire de chansons et de mélodies, tous ces comportements interviennent dans l'aire intermédiaire en tant que phénomènes transitionnels. Il en va de même de l'utilisation des objets qui ne font pas partie du nourrisson bien qu'il ne les reconnaisse pas encore comme appartenant à la réalité extérieure."[60] Ce concept évoque le mouvement de distanciation/séparation d'un intérieur psychique fusionnel

[60] WINNICOTT D.W., Jeu et réalité, 1975, Paris, Coll. Connaissance de l'inconscient, Ed. N.R.F./Gallimard, pages 8 et 9

vers un extérieur cognitif et social qui permet de créer le lien. Notre mission éducative concerne essentiellement l'instauration ou la restauration du lien social, il se situe dans une "aire intermédiaire d'expérience" que permettent certaines pédagogies cliniques.

Hypothèse N° 3 : Dans le cadre de cette médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psychopédagogique puissants car :

· elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient,

· elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation,

· elles (ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques à partir du mythe sur lequel elles sont bâties.

Seule hypothèse encore inspirée du D.E.A. à être encore valide, cette dernière hypothèse s'attache à cerner plus précisément les caractéristiques psychopédagogiques de l'outil lorsque la médiation humaine fonctionne. Les deux précédentes ayant pour objectif de définir et de décrire les conditions d'émergence de cette médiation autour de deux prétextes, le micro-ordinateur et le sujet en difficulté.

Il s'agit de créer les conditions pour que des apprentissages se fassent à travers notre médiation et cette machine. Dans cette dynamique, il y a des savoirs qui passent, se perdent ou se transmettent dans une définition "pédagogique" que nous pourrions emprunter à Jacques LACAN dans son Séminaire sur l'Angoisse[61] " [_] c'est ce que vous savez, ce que vous sauriez, qui serait apporté, et où je n'interviendrais que pour donner l'analogue de ce qui est l'interprétation, à savoir cette addition, moyennant quoi quelque chose apparaît qui donne le sens à ce que vous croyez savoir, qui fait apparaître en un éclair ce qui est possible à saisir au-delà des limites du savoir."

C'est peut-être uniquement cela l'approche clinique en pédagogie. Se considérer comme un simple "transmetteur", un catalyseur des savoirs qui passe dans l'inconscient sans qu'on y comprenne grand chose. Le rôle de la recherche clinique étant alors de délimiter les conditions où cela fonctionne le mieux.

[61] LACAN J., "L'Angoisse", Séminaire du 21 novembre 1962, Paris, (inédit) page 36

Nous terminons cette première partie avec nos hypothèses de recherche. Faisons maintenant un détour par les sciences sociales.

2. Socio-logiques

Vécues avec des enfants, des adolescents et des adultes en difficulté souvent graves, nos expériences cliniques sont extérieures à l'enseignement "proprement dit". Ce terrain est principalement défini en exclusion par rapport à l'institution scolaire française. Comme on définit le handicap physique par rapport à la personne valide, bien portante, avec tous ses sens et ses membres, on définit les difficultés intellectuelles ou les problèmes sociaux par rapport à la situation sociale et la scolarisation d'un "individu normal".

Nous sentons-nous décalés par rapport aux personnes en difficulté ?
Nous sentons-nous à la fois alternatifs et impliqués par rapport aux chercheurs ?
Quelle partie de sa propre culture aurait une responsabilité dans ces décalages ? La psychanalyse aurait-elle aussi un rôle ?

Il s'agit du dilemme du praticien-chercheur agissant auprès des exclus de sa propre société. Le danger de cette position est d'ordre schizophrénique dans un écartèlement moral constant. L'intérêt est de pouvoir témoigner vraiment de ce qui se passe de l'autre côté du miroir aux diplômes. Au-delà de la psychanalyse et de la clinique, y a-t-il d'autres explorateurs de ces profondeurs là ? Pouvons-nous situer philosophiquement, historiquement et sociologiquement notre approche clinique de l'informatique ? Quelles sont nos populations ? Quels sont les phénomènes marquants de la modernité et de la post-modernité qui forment les contextes d'émergence de notre approche ?

Trois parties distinctes auront pour tâche d'éclairer ces questions et donc de situer nos hypothèses dans leurs contextes.

Nous allons d'abord tenter de situer notre éthique du sujet par rapport à une conception sociopolitique de la culture et de l'éducation. Nous aurons recours à certains grands concepts de la sociologie de l'éducation (la reproduction, l'échec scolaire) et de l'inadaptation (le pédotropisme, les effets pervers des systèmes d'aide) pour déceler les logiques du social qui enferment le sujet. Nous tenterons enfin de vérifier l'opérationnalité des concepts dans notre modèle pédagogique. Puis, nous traquerons les traces des déterminismes et proposerons la métaphore connexioniste en alternative à une approche sociologique de classes.

Dans la seconde partie, nous expliciterons notre perception des spécificités philosophiques et sociales (donc cognitives et éducatives) que présentent les populations de nos expérimentations. Nous nous arrêterons sur le handicap physique, mental et la folie. Puis nous aborderons les aspects organisationnels et économiques de l'inadaptation.

En dernière partie, nous tenterons de voir quel fut le mouvement culturel et social qui a généré notre perception du mythe informatique dans le réel contemporain. Nous nous arrêterons sur la culture rock en ce qu'elle fonde une post-modernité de la jeunesse avec laquelle nous articulons notre approche clinique.

2.1. Sociologique, radicale, humaniste, alternative et démocratique

Mais commençons par l'approche conceptuelle du rôle de la sociologie dans notre modèle. C'est au cours des années soixante que la théorisation du champ du travail social et de l'éducation spécialisée s'est effectuée. Elle a essentiellement trouvé ses références sociologiques chez MARX et ses références psychiques chez FREUD, mais comme l'écrit Jean-Marie GENG "l'idée même de théorie générale (du travail social) semble tourner court, si du moins on accepte que ni le marxisme, ni la psychanalyse ne suffisent, même brillamment conjugués, à dire le réel."[62] Trois autres démarches émergèrent à l'époque de ces problématiques entre normal et pathologique.

1 - approche historique

D'abord Michel FOUCAULT[63] écrit L'histoire de la folie, qui peut être considérée comme l'histoire de la place sociale du fou, exclu au nom de la raison cartésienne par "Le grand renfermement" du XVIII ème siècle. Il annonce l'avènement de l'étude du rôle de l'histoire dans la construction des institutions. M. CHAUVIERE dans, Enfance inadaptée : l'héritage

[62] GENG J.-M., Mauvaises pensées d'un travailleur social, 1977, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil, page 9
[63] FOUCAULT M., L'histoire de la folie, 1961, Paris, Ed. Plon

de Vichy[64] et F. MUEL dans Le métier d'éducateur[65], poursuivront une démarche similaire (quoiqu'un peu plus politisée) du côté de l'éducation spécialisée. En 1985, George VIGARELLO[66] étudiait l'hygiène du corps depuis le moyen âge dans la même perspective. Dans le même sens, nos propres recherches historiques, tant du côté pédagogique que technologique, ne sont pas sans avoir subi l'influence de FOUCAULT.

[64] CHAUVIERE M., Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy, 1980, Paris, Ed. Ouvrières

[65] MUEL F., Le métier d'éducateur, 1983, Paris, Ed de Minuit

[66] VIGARELLO G., Le propre et le sale, 1985, Paris, Coll. L'univers historique, Ed. du Seuil

2 - approche anti-institutionnelle

Puis, à l'orée des années 1970 arrive le courant "antipsychiatry"[67] en Angleterre et la "Psichiatria democratica"[68] en Italie dont la revue Transitions se fera l'écho en France. Il s'agit d'interpréter socialement la folie et plus largement l'anormalité afin de concevoir des modèles thérapeutiques à l'intérieur même du corps social. Bien que relayée par les lieux de vie et la psychothérapie institutionnelle, l'antipsychiatrie ne fut qu'un feu de paille qui servit de repoussoir "anarchisant" à toute velléité de réforme en profondeur des structures psychiatriques. C'est après ce mouvement, à la fin des années 70 et au début des années 80, que la France se gratifia d'une politique sociale de "rigueur", déstabilisant ainsi ses rénovateurs. Le mouvement de l'histoire s'accélérant, espérons que l'austérité nous aura fait penser et que le vent de la réforme ne souffle pas qu'à l'est !

3 - approche sociologique critique

C'est d'un tout autre lieu qu'émergera la pensée d'Ivan ILLICH[69]. Son mode de critique sociale passe par la mise en évidence en Amérique, des logiques internes et pathogènes que toutes les institutions, de l'établissement scolaire à l'état, sécrètent. Il ne renvoie pas toute la responsabilité à la structure sociale mais montre aussi le rôle déterminant des acteurs et des corporatismes (à l'intérieur même des institutions) dans les métiers d'aide et d'éducation, instaurant par là même la pérennité des situations difficiles qu'ils devraient résoudre.

2.1.1. Ivan ILLICH

---

[67] Avec COOPER D. et NEIL A.S., Libres enfants de Summerhill, 1972, Paris, Ed. Maspéro

[68] BASAGLIA Franco à l'hôpital psychiatrique de Gorizia.

[69] Comme on le verra, ILLICH critique essentiellement le modèle scolaire nord-américain dans ses applications en Amérique du sud. Notre référence à Ivan ILLICH part principalement de ses deux ouvrages qui traitent du rapport entre école et société : Libérer l'avenir (1971) et Une société sans école (1971). Les transpositions de ces problématiques d'expropriation du sujet des grands systèmes sociaux, d'abord au système de santé occidental, sera traité par ILLICH dans Némésis médicale (1973) puis à la société entière dans La convivialité (1973). Tous sont parus en français à Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil. La convivialité sera un concept fondamental chez les créateurs du micro-ordinateur.

Nous commencerons par cet homme très important que l'on retrouvera aussi du côté informatique. Ivan Illich est né à Vienne en 1926 dans une famille d'origine juive, il étudiera successivement la cristallographie, l'histoire et la philosophie en Autriche et en Italie. Converti au catholicisme, il prendra des charges diplomatiques auprès du Vatican avant de diriger l'Université catholique de Porto-Rico. Après une mission épiscopale à New-York où il s'intéressera particulièrement à la pauvreté des minorités, il quittera le clergé pour fonder, à Cuernavaca au Mexique, le C.I.D.O.C. (Centro intercultural de documentación) consacré à la culture latino-américaine. Son _uvre, majeure dans les années soixante-dix, a pour principal objet l'analyse critique de la société industrielle et la recherche d'alternatives aux institutions actuelles qui accentuent le sous-développement au lieu de le combattre.

Il met en avant une analyse personnelle qui ne tient pas compte de l'inconscient, mais qui semble se situer entre le politique et le sociologique.

Du doute socio-politique

C'est dans la préface d'Eric FROMM à Libérer l'avenir que l'idée des éléments[70] du titre général de ce chapitre est venue. C'est une attitude particulière d'ILLICH vis-à-vis des institutions et spécifiquement de l'école dans laquelle nous nous retrouvons malgré les 20 années et la distance qui sépare l'Amérique du sud de l'Europe. "Avant toute réflexion, le radicalisme est conduit à adopter comme devise : <<De omnibus dubitandum>> ; il faut tout mettre en doute et, en particulier, ces concepts idéologiques qui sont si bien ancrés dans l'opinion publique qu'ils se changent en axiomes, avec la caution du bon sens qui les rend sans appel"[71]. Dans notre démarche, sans ce doute systématique sur notre rôle démocratique, sur l'humanité de notre statut, sur la radicalité de notre pensée et sur les alternatives à la pesanteur institutionnelle, point de place pour les sujets et leur devenir. "Bien loin de travailler à vide, cette réflexion <<radicale>> part de l'essentiel, c'est-à-dire l'homme _"[72] et en éducation ou en sciences humaines rien n'est plus important. Trop souvent on oublie l'homme en tant que sujet au profit du système qui, désincarné, tourne à vide. En ce sens, ce type d'approche

[70] Sociologique, radicale, humaniste, alternative et démocratique
[71] FROMM E. préface de ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., pages 7 & 8
[72] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 8

socio-politique semble articulable avec notre approche clinique.

La liberté c'est l'esclavage

Dans le mauvais rêve sur 1984 de George Orwell (1903-1950), il est écrit : "Et comment savoir si la souveraineté du Parti ne durerait pas éternellement ? Comme une réponse, les trois slogans inscrits sur la façade blanche du ministère de la Vérité lui revinrent à l'esprit.

La guerre c'est la paix
La liberté c'est l'esclavage
L'ignorance c'est la force"[73]

Ecoutons les employés désabusés de telle ou telle institution dire "Ca ne changera jamais", "C'est l'ordre des choses", "Autant se soumettre au système" ou "c'est la machine qui veut ça _" en parlant de leurs entreprises ou de leurs administrations. Si une organisation sociale aliénée/aliénante est qualifiée de machine, que dire des véritables machines d'organisation et de production que sont les robots et les ordinateurs ? Le monde éducatif est-il en position de guetteur et de résistant au Big Brother d'ORWELL qui existerait au moins imaginairement ? Le danger ne serait-il pas que l'homme ne disparaisse dans sa technique, son progrès traduit en organisation ? L'éducation apparaît-elle comme une protection fondamentale contre la poussée "autoritariste" des techno-sciences et la dilution de l'humain dans le post-moderne ?

Cité le 19/08/1991 par Alain MINC[1] s[ur] la chaine de télévision française "Antenne 2", GRODECK disait au sujet du système communiste : "Il y a eu trois grands systèmes sociaux : le matriarcat, le patriarcat et le secrétariat". Pourrions-nous dire que les secrétaires soviétiques ont leurs correspondants technocratiques en France ? Notre réflexion s'inscrit-elle dans un mouvement visant, à terme, à faire passer l'organisation sociale d'un système technocratique "naturellement autoritaire" à une alternative techno-démocratique "naturellement conviviale" ? Si l'on peut référer au "naturel" en ce qui concerne une organisation sociale, ce n'est pas

[73] ORWELL G., 1984, 1950, Londres et Paris, Ed. Gallimard, réédition 1990, Coll. Folio, page 45

[74] Qui fut, en son temps, le célèbre co-auteur du rapport NORA S. et MINC A., L'informatisation de la société, 1978, Paris, Coll. Points, Ed. Seuil

parce que nous la pensons sujette à un déterminisme provenant d'on ne sait quelle volonté divine, mais plutôt que cette structure répond à une logique issue de sa genèse, souvent invisible au premier regard et qui lui confère une nature propre. En ce sens, dès les années 60, dans le mouvement de la sociologie critique américaine, GOFFMAN dénoncera la collusion entre la société et les modèles des "institutions totalitaires"[1] e[n] mettant en évidence les processus de réification du sujet et de syndrome d'institutionnalisation.

Ce sont donc ces logiques inhibitrices d'humanité que nous tenterons de traquer dans ce texte. Si, comme Ivan ILLICH, "nous ne considérons pas l'homme comme une chose mais comme un être en devenir avec les possibilités qu'il a de s'accomplir, de s'affirmer, de bénéficier d'un équilibre plus grand, d'un amour plus intense, d'une conscience plus ouverte"[1] e[st-il] possible de le regarder fragile et corruptible de l'intérieur comme de l'extérieur, à la lumière d'une approche clinique de référence psychanalytique ?

Est-il possible de sortir de nos schémas habituels pour analyser la réalité sociologique du monde éducatif ?

2.1.2. Rompre avec la reproduction _

Ce texte ne parle pas d'informatique de la manière dont on le fait habituellement. On utilise ici le mythe informatique pour mettre en avant des mots comme **inconscient**, **clinique**, **éducation, pédagogie ou solidarité**. Les théories de l'éducation sont vastes et polymorphes. Si nous avons préalablement posé notre position clinique dans une référence psychanalytique, nous n'intervenons pas dans un cadre de cure mais dans un lieu social identifié comme aidant des personnes en difficulté. Ces sujets sont inclus dans des mouvements et des systèmes sociaux dont il semble pertinent de préciser la perception. Comme cela a été écrit dans la problématique, nous considérons que l'activité cognitive est largement dépendante des composantes culturelles et sociologiques des populations rencontrées.

Des tripes à la mode éducative _

[75] Traduction française de "Total institution" de GOFFMAN I., Stigmates, les usages sociaux des handicaps, (1963) 1975, Paris, Ed. de Minuit et Asiles, 1968.
[76] ILLICH, Libérer l'avenir, Op. Cit., page 9

Pour éviter la toute puissance pédagogique, il nous apparaît nécessaire d'aller chercher du recul dans les grandes théorisations contemporaines des sciences sociales. Est-ce une position facilement admise dans l'éducation spécialisée ? Nous espérons que ce secteur soit enfin sorti de la position qu'exprimait ce jeune éducateur, décrite en 1976 par Jean-Marie GENG "<<Cela me paraît aberrant ce besoin de théorie, notamment dans la formation d'éducateur, dans le milieu de l'enfance inadaptée. Qu'est-ce que c'est un éducateur qui ne sent pas ce qu'il fait avec ses tripes, qui fait son travail sans ses tripes ? Qu'est-ce que c'est un éducateur théoricien ?>> Ce que formule le jeune éducateur en formation que je cite est en parfait accord avec ce que *pensent* -c'est un grand mot- de nombreux activistes des pédagogies tripales."[1]

En fait, il s'agissait du modèle implicite assez répandu[1], naïf dans sa banalité, et généralement abandonné à l'adolescence, entre une pensée par "soi même", authentique , et la pensée "par les livres", d'essence artificielle. GENG continue, "La théorie de la non-théoricité du sujet s'écroule dès lors qu'on s'avise à rechercher ce qui pense dans la pensée par soi-même."[1] Educateur et sociologue, il cherche à comprendre cette résistance au recul théorique par un autre biais que celui de l'analyse psychique, "C'est l'idéologie, soit la représentation que peut avoir (hérité) de lui-même, en tant que sujet <<pensant>> un petit bourgeois infatué de son petit moi au sortir de papa-maman."[1] Depuis trente ans, les éducateurs, comme les instituteurs, ne se recrutent plus majoritairement dans la classe ouvrière.

La théorie renvoyant à un décentrage, qui peut occasionner la mise en évidence de ce décalage de classes sociales, peut être désagréable sur le plan d'une morale caritative, même refoulée. On comprend mieux pourquoi sa crédibilité est d'emblée refoulée.

Le danger d'une manipulation éducative non contrôlée des exclus, par de purs produits idéologiques des classes moyennes et aisées, est-il encore réel dans la France des années 1990, après dix ans de socialisme mitterandien ? Qui sont les pouvoirs d'aujourd'hui et qui sont les exclus ?

---

[77] GENG J.-M., Op. Cit., page 8
[78] Voire dominant au sortir des années 70.
[79] GENG J.-M., Op. Cit., page 8
[80] GENG J.-M., Op. Cit., page 8

2.1.3. La reproduction et le système scolaire

La reproduction est un concept descriptif qui formule, en termes théoriques plus élaborés un phénomène constaté statistiquement : le système éducatif français ne favorise pas la mobilité sociale ascendante. Aujourd'hui la reproduction, en tant que fait statistique réel et massif, ne peut plus être expliquée par une volonté claire et consciente d'une classe dominante, la bourgeoisie. Dès les années 50, le problème majeur des instances dirigeantes qui ont le pouvoir sur le système scolaire (gouvernement, hauts fonctionnaires, organismes de planification) est de former une main-d'oeuvre diversifiée et hiérarchisée qui satisfasse les besoins ponctuels et larges, présents et à venir, de l'économie et de la société. La reproduction des rapports sociaux se produit désormais à travers les histoires scolaires personnelles. A la fin des années soixante, deux couples sociologiques célèbres (P. BOURDIEU et J.C. PASSERON[1] et C. BEAUDELOT et R. ESTABLET[1]) ont démontré que le mythe de l'égalité des chances était le leurre principal qui masquait le rôle de l'école dans la reproduction et la pérennisation des différences sociales. A la même époque[1], l'échec scolaire devenant quantifiable par des méthodes statistiques, on pouvait alors constater rapidement son ampleur liée à l'augmentation croissante de la population scolaire. Il ne devenait plus concevable de ne pas remettre en cause le système éducatif.

Dans son éditorial au numéro de mars 1982, de la revue Transitions consacré à L'école potentielle, Jean-Louis ZANDA écrit, "Agrémentée de ses diverses filières dévalorisantes, pratiquant sans vergogne le rejet pur et simple, celle-ci (l'école) apparaît au total comme une gigantesque moulinette sociale, dont les finalités sélectives incitent à relativiser toute prétention éducative, et ceci d'autant plus que les difficultés des enfants sont plus lourdes. Mais, tout en traduisant une certaine réalité, ces images sont aussi dangereuses parce que

---

[81] BOURDIEU P. et PASSERON J.C., Les héritiers, 1964, Paris, Ed. de Minuit, La reproduction, 1970, Paris, Ed. de Minuit

[82] BEAUDELOT C. et ESTABLET R., L'école capitaliste en France, 1971, Paris Ed. Maspéro

[83] I.N.E.D., Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, Coll. Travaux et Documents, N° 54 en 1969, N° 83 en 1978 etc., Paris, Ed. P.U.F.

floues et insuffisantes."[1]. Doit-on considérer que les institutions éducatives ne sont que des instruments au service du pouvoir ? Alors que ce même pouvoir, politique, se débat dans une incertitude patente entre "la guerre scolaire" (1982 et 1984), les révoltes étudiantes (1986 et 1988) et lycéennes (1988 et 1990). Y a-t-il une force interne, une inertie propre qui empêche la rénovation pédagogique de s'effectuer ?

En 1975, à la suite d'ILLICH et de GOFFMAN, CASTORIADIS démontre le caractère pathogène du processus d'autonomisation institutionnelle en énonçant le "**principe d'hétéronomie sociale**"[1]. D'après lui, peu d'autres secteurs ont montré, comme les institutions éducatives françaises, une aussi rigoureuse imperméabilité au changement. Même lorsque H. DESCHAMPS[1] relate la récente ouverture de l'école aux enfants en difficulté notamment les handicapés, ne peut-on pas dire que depuis vingt ans il s'est produit une véritable "fossilisation"[1] des structures françaises tant du côté scolaire que spécialisé ?

L'école : appareil idéologique universel ?

Les américains ne sont donc pas les seuls à avoir réussi dans l'exportation de modèles défaillants chez soi qu'on impose quand même aux autres. "La création de l'établissement scolaire universel, qui a des attaches avec l'industrie, le gouvernement et l'armée, fut une invention non moins originale que celle de l'apprentissage dans le monde des guildes médiévales, ou *la doctrina de los Indios* et *la reducción* des missionnaires espagnols, respectivement au Mexique et au Paraguay, ou le lycée et les grandes écoles en France. Chacun de ces systèmes est issu d'une société afin d'assurer la stabilité et la continuité d'une réussite spécifique ; chacun d'entre eux a fini par s'appuyer sur un rituel devant lequel la société s'incline, et chacun s'est logiquement transformé en religion, conviction ou idéologie qui se veut de nature universelle."[1] Les fleurons de notre éducation nationale, les grandes écoles et les séminaires séculiers préparant notre passeport/baccalauréat, les lycées, seraient

---

[84] ZANDA J.-L., *L'école fossile,* in L'école potentielle, Transitions N°9, Mars 1982, Paris, Ed. E.P.S.I., page 3

[85] CASTORIADIS C., L'institution imaginaire de la société, 1975, Paris, Ed. du Seuil

[86] DESCHAMPS H., L'enfant handicapé et l'école, 1981, Paris, Ed. Flammarion

[87] L'expression est de J.-L. ZANDA, Op. Cit., pages 3 à 6

[88] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 109

des systèmes quasi religieux qui auraient imposé leurs évidences à notre société. ILLICH dit cela en 1971 et on aurait pu penser à une amélioration pour le futur. Mais les conditions socio-économiques françaises ont été mauvaises, la logique de la croissance a blêmi devant les crises énergétiques et, personne n'a réellement posé le problème sur le plan politique. Un objectif tel que celui de porter "80 % d'une classe d'âge au Baccalauréat" pérennise encore l'école comme système sans se poser la question de son rôle.

Devant la détresse, la fuite de la responsabilité dans les dynamiques familiales, l'école, mirage de la promotion sociale, bien que ne remplissant pas son rôle d'instruction n'est pas remise en cause. Au contraire, on lui assigne une tâche encore plus lourde et impossible : l'éducation. Cela ne change rien, mais cela déculpabilise les parents, la société qui, petit à petit reportent sur l'école leurs incapacités. "Mais quel homme sain d'esprit se risquerait à remettre en question la nécessité d'offrir à chaque enfant la possibilité d'entrer dans une école secondaire ?"[1] Pe[rsonne,] et surtout pas les hommes politiques qui, depuis dix ans se retrouvent avec des foules dans la rue chaque fois qu'ils proposent quelque chose autour de l'école. "Dans les sociétés où les capitaux font défaut et qui ne sont pas assez riches pour permettre une durée d'études non limitée, la majorité apprend par l'école non seulement l'acceptation de son sort, mais encore la servilité."[1] Da[ns] les sociétés plus florissantes, les processus d'exclusions sont plus subtils. On sélectionne par la rapidité de production cognitive, les notes, le travail, l'accès aux connaissances, la culture et même par les implantations géographiques. Mais maintenant, si l'apprentissage de la servilité demeure, la prise de conscience et le refus (souvent violent) de celle-ci est un effet de l'école de masse. Alors l'école devient terrain d'expression du mécontentement, champ d'affrontement contre les adultes, la loi, les autres, les tribus _

"Cette école qui, au cours du siècle dernier, contribua à la disparition de la féodalité, est maintenant devenue une idole, qui écrase les misérables et protège ceux qui la servent. L'enseignement classe et par là il déclasse_"[1] En déclassant, il

[89] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 111
[90] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 112
91 ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 112

met au même niveau des situations totalement différentes qui se retrouvent avec un pied dans la marginalité par l'échec scolaire.

L'école, en tant que système est-il le principal vecteur d'exclusion en France et peut-être dans le monde ? Les liens de la réussite scolaire avec la condition économique et sociale semblent l'indiquer. Une conscience de cette responsabilité du système idéologique dans la masse des échecs et des inadaptations semble poindre, l'approche clinique révèle-t-elle aussi ces logiques sociales pathogènes ?

le système éducatif est-il irrémédiablement idéologique ?

Dans une perspective non-marxiste, ILLICH regarde le système scolaire nord-américain comme une machine de reproduction sociale des inégalités entre une minorité très riche et une énorme classe moyenne avec un seuil de précarité et de pauvreté important. L'application du système des Etats-Unis à l'Amérique du sud, par transposition de modèles et de valeurs, conduit dans ce continent à un fossé encore plus large entre grandes fortunes et extrêmes pauvretés. Les sociologues de la reproduction (P. BOURDIEU et J.C. PASSERON[1], C. BEAUDELOT et R. ESTABLET[1]) sont arrivés à des conclusions similaires en France, tout en nous laissant un goût d'inexorabilité qui inhiberait toute volonté de changement si, plus récemment, Bernard CHARLOT, dans La mystification pédagogique, n'avait mit en évidence que l'éducation était fondamentalement politique. L'éducation fait que les pauvres demeurent pauvres, mais elle est l'otage du pouvoir et de son idéologie. En effet, elle transmet les modèles dominants, forme la personnalité selon des normes qui reflètent l'organisation sociale et diffuse, par là même, des idées politiques. L'éducation est avant tout cette entreprise de formation d'enfants qui joue deux rôles, cultiver l'individu et assurer son intégration sociale. CHARLOT pense qu'il faut absolument "analyser le fonctionnement de la pédagogie idéologique de l'école"[1] pour tenter de préciser la signification politique de l'éducation en France.

---

[92] BOURDIEU P. et PASSERON J.C., Les héritiers et La reproduction, Op. Cit.
[93] BEAUDELOT C. et ESTABLET R., L'école capitaliste en France, Op. Cit.
[94] CHARLOT B., La mystification pédagogique, 1979, Paris, Ed. Payot, page 24.

Si vraiment la pédagogie était idéologique, on doit s'attendre à trouver un clivage entre sa théorie et la réalité sociale. Un objectif comme "80 % d'une classe d'âge doit être bacheliers", n'entre-t-il pas en conflit avec l'augmentation massive de l'exclusion scolaire. Le phénomène n'est pas nouveau. Il fut notablement traduit par la progression constante de l'échec scolaire, dès les années 60, comme envers de la vacuité du discours des pédagogues. Cette pédagogie, qui occulte le sens politique de l'éducation derrière son sens culturel, fonctionne comme une idéologie mystificatrice en camouflant et en justifiant la domination de classe. Elle remplit sa fonction idéologique en posant l'éducation comme culture et la culture comme actualisation de la nature humaine.

En assignant la place de chacun en fonction de l'effort culturel fourni, la pédagogie élabore une image de l'enfant qui traduit cette conception idéologique de la culture. L'école est en fait à la fois adaptée à une société injuste et inadaptée à ses usagers. La productivité de l'école est insuffisante à cause de la fossilisation de son savoir. L'école en tant qu'institution conservatrice, transmet une culture totalement dépassée, lorsqu'elle la transmet. L'école est en fait une institution sociale qui camoufle et justifie les inégalités sociales ainsi qu'une institution spécialisée qui réinterprète sa fonction sociale en des termes culturels qui lui permettent de revendiquer une autonomie par rapport à la société. Elle élabore sa propre stratégie éducative en considérant le savoir comme l'instrument d'éducation ce qui est à la fois beaucoup trop ambitieux et déconnecté du rôle social du savoir.

La contradiction de la pédagogie fonctionnant comme idéologie, c'est le dédoublement de la nature humaine : affirmer à la fois qu'elle est inaliénable et qu'elle a été corrompue ce qui pose l'idée de purification par la pédagogie. C'est en devenant un être social que l'enfant devient effectivement corrompu. En effet, la pédagogie réduisant une fois encore le social à l'individuel, considère que ce n'est pas la société qui corrompt l'individu, mais l'individu qui corrompt la société. Ce n'est pas le mode d'organisation de la société qui est cause de la corruption sociale, mais l'existence d'individus sociaux corrompus, offrant à l'enfant des modèles sociaux corrupteurs et perturbant le fonctionnement de la société. La pédagogie inventera alors la notion d'épanouissement qu'elle semble être la seule à pouvoir mener à bien. D'après CHARLOT, tous les contenus de la culture bourgeoise ne sont pas en soi et irrémédiablement idéologiques. Notre culture occidentale véhicule aussi des idées variées qui ne prennent un sens

idéologique que par leur intégration dans des systèmes idéologiques tels que l'institution éducative.

Dans sa thèse écrite 10 ans plus tard, CHARLOT critiquera le monolithisme marxisant de son livre en se reprochant une conception sommaire du politique et réductrice de l'éducation. Pour lui, à cette époque "les pratiques pédagogiques relèvent de l'analyse idéologique, mais celle-ci n'épuise pas leur sens"[95]. Néanmoins, ce livre a été écrit en 1975, "an I de la crise, qui marque le crépuscule de cette période ouverte en 1959 par la réforme Berthoin ; une ère nouvelle s'esquissera bientôt, celle de l'école vécue sous le signe du chômage et de la modernisation technologique"[96]. Dans cette nouvelle ère socialement troublée, la mystification a-t'elle disparue ?

Dans L'école aux enchères, CHARLOT et FIGEAT mettaient en évidence que "L'idéologie évolue en fonction des luttes sociales et instamment des revendications sur l'école, qui oblige la bourgeoisie à moderniser son système de justification idéologique."[97] L'école de FERRY n'est pas celle de l'égalité des chances mais celle du droit à l'instruction pour tous. Elle entraîne une conception de l'inégalité des dons et de la diversité des aptitudes. D'où la création d'une sorte d'évangile pédagogique célébrant la diversité, l'épanouissement et la réussite qui reposent, encore en 1992, sur deux piliers. D'une part, une idéologie psychologique de compréhension des handicaps (intégration, soutien_) et d'autre part, une idéologie technocratique du progrès (audiovisuel, informatique, modernisation de l'enseignement technique). Dans cette optique, le dossier scolaire vise à connaître, normaliser et classer les individus (repérer les handicaps).

Le soutien pédagogique vise à compenser ces handicaps. C'est le comportement et tout particulièrement la réussite ou l'échec face à une tâche qui permet de parler d'aptitudes.

Par ailleurs, la division capitaliste du travail provoque une déqualification croissante des emplois. Les bourgeoisies tentent alors de masquer la division capitaliste du travail en

---

[95] CHARLOT B., Du rapport social au savoir, 1985, Nanterre, Thèse de doctorat d'état, Université de Paris X, page 20

[96] CHARLOT B., Op. Cit., page 5

[97] CHARLOT B. et FIGEAT M., L'école aux enchères, 1979, Paris, Ed. Payot, page 12

camouflant la déqualification des emplois derrière une prétendue formation insuffisante des jeunes. Ce ne serait pas le capitalisme qui engendre le travail parcellisé et déqualifié, mais l'inefficacité de l'école. Même le monde scolaire se confond en excuses, en tentant de se diluer dans une forme unique de préparation[98] à un monde économique devenu très instable. Toute réflexion sur la liaison formation-emploi doit aujourd'hui partir d'une définition claire de ces trois notions : formation, qualification, classification. Y compris dans des dispositifs d'insertion extra-scolaire comme le notre. Ce sont les emplois eux-mêmes qui sont de plus en plus déqualifiés, dans leur nature, c'est-à-dire dans la quantité de savoir-faire et de connaissances qu'ils requièrent. La déqualification des emplois issue de la division du travail désoriente-t-elle les enseignants autant que les élèves ? Ne génère-t'elle pas son lot d'exclus qui ne comprennent plus très bien de quoi ils sont exclus ? Ne va-t-elle pas être remise en cause par l'ère de la communication et de l'information ? Nos sociétés "avancées" ont donc mis en place un système de classification des personnes qui ne se préoccupe plus de la qualification réelle mais de cette logique institutionnelle scolaire qui possède en France son propre barème : les diplômes.

La grande illusion : le rituel des diplômes

D'abord le rite des titres : "Sur des diplômes communs se fonde la solidarité des citoyens : voilà un article du code occidental que personne ne met en doute."[99] Tout le monde croit a ce que nous écrit ILLICH. Pour accéder au statut social, à la bourgeoisie et même aux classes moyennes des années 90, il faut un diplôme. Pour moi-même comme tout le monde, notre vie d'enfant, d'adolescent et d'adulte a été rythmée par ces rites/examens/diplômes. Du B.E.P.C., au Baccalauréat, puis aux licence, maîtrise et maintenant au Doctorat, à quoi nous ont donc servi ces efforts et ces initiations académiques ? A me faire reconnaître, à faire reconnaître mon travail !?

Il y a une question d'identité là-dessous, mais pour combien ?

Dans toute son _uvre, Bernard CHARLOT essaiera de comprendre ce qui lui est arrivé. Enfant d'ouvrier élevé à la "Goutte d'Or"[100] puis, par la formidable exception qui confirme

[98] Le fameux "modèle allemand" avec alternance, apprentissage et formation technique sur-valorisées.

[99] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 106

[100] Un quartier très pauvre dans le Paris des années cinquante.

la règle de la reproduction, adulte échoué dans les hautes sphères du savoir. N'est-ce pas aussi un peu notre chance et notre démarche ?

Tous les sujets en difficulté sociale avec qui nous avons travaillé, ont eu, quelque part, une difficulté scolaire. Nous aurions aussi pu nous fourvoyer dans cette insurmontable impasse. Alors, il nous reste cette empathique compréhension, ces infimes traces d'une conscience de classe disparue où la solidarité avait un sens que nous recherchons aujourd'hui. Mais les rituels scolaires se sont compliqués et alourdis rendant notre quête plus complexe. Si, six années d'école suffisaient à former l'émigrant instruit du dix-neuvième siècle, le temps scolaire occidental atteint de dix à dix-huit ans dans les années 70 pour atteindre quinze à vingt ans dans les années 90.

Comme sur tout le reste, le temps à prise sur les modèles scolaires qui s'efforcent universellement de rester dans leur état d'origine tout en compliquant leur fonctionnement. Lorsque le système est importé comme c'est le cas pour l'Amérique latine et qu'il est inadapté sans qu'on ose le dire, il produit néanmoins de nombreux parias culpabilisés aux yeux du monde de n'avoir été capables d'utiliser la chance scolaire qu'on leur a offert. "Plus qu'ailleurs, l'enseignant, en sa qualité de missionnaire de l'évangile scolaire, s'est assuré dans les couches les plus défavorisées des défenseurs de sa foi."[101] Non seulement la planète entière "aide" un pays pauvre à se doter du système scolaire occidental mais les plus fervents défenseurs de ce système sont les plus démunis qui espèrent, à l'exemple de quelques uns[102], sortir ou faire sortir leurs enfants de leur condition par cette fragile passerelle scolaire. On peut être effaré, voire inquiet devant le taux de culpabilisation des enfants des classes populaires ayant raté leur scolarité.

2.1.4. Echec scolaire

L'échec scolaire frappe très tôt, très vite, de manière implacable et trop souvent irréversible. La culpabilisation et la non-compréhension du sujet par rapport à cet échec devient au mieux, une inhibition intellectuelle, au pire une

[101] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 106

[102] Voir au sujet du rôle fondamental de "l'exception qui confirme la règle", l'excellent travail de Bernard CHARLOT sur sa propre trajectoire dans sa thèse Du rapport social au savoir, Op. Cit..

obsession, l'objet d'une vengeance à prendre sur la société. On retrouve des comportements très divers en fonction des organisations mentales qui ont comme trait commun une absolue répulsion de tout ce qui touche au monde scolaire. Dans ces conditions la motivation peut être enterrée derrière une apathie totale (déficience) ou une extrême violence (délinquance) qui sont aussi difficiles à contourner l'une que l'autre.

Le reste de la population ne se posera pas de question à moins qu'elle ne soit directement concernée car "les écoles permettent à ceux qui ont pris un bon départ de justifier rationnellement leur réussite."[103] La règle est d'autant plus difficile pour les jeunes, confrontés actuellement à des difficultés supérieures à leurs aînés, tout échec est repris sous la forme d'une culpabilisation individuelle avec cette justification fondamentale des parents : "On veut leur donner mieux que ce qu'on a eu !".

"Au Brésil, Paulo FREIRE a fait la preuve que les adultes que l'on peut intéresser aux problèmes politiques de leur communauté sont capables d'apprendre à lire en six semaines de cours du soir."[104] Parallèlement, de nombreux cas de marginaux illettrés font la preuve que le système scolaire français est incapable d'apprendre à lire à quelqu'un emmené de force à l'école pendant 6 ans de suite et que malgré cela, ces personnes peuvent réapprendre à lire en trois mois. Ce système aurait-il encore du sens tant il croule sous ses contradictions et sa propre pesanteur ?

L'échec de l'école entraîne la logique des mesures adaptées.

L'échec de l'école oblige l'état à endiguer le flot du côté des "mesures pour les jeunes" qui n'ont plus d'autre choix que d'être soit scolarisés et de continuer à dépendre de l'éducation nationale ce dont ils ont majoritairement horreur ; soit en difficulté, et de commencer le long parcours des stages "bidons" auxquels ils ne viennent que s'ils sont payés. Ce qui les mène dans deux filières absolument antithétiques qui ont des résultats tout à fait minimes, dans les hautes qualifications pour la première et par opportunité locale pour la seconde.

---

[103] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 112
[104] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 116

Ces deux aspects de l'éducation actuelle de la jeunesse française sont les deux faces opposées de la même pièce, celle de l'échec pédagogique du système scolaire. Comme on voit des surdiplômés sans travail, on voit un jeune de 26 ans arriver au R.M.I. en ayant effectué l'ensemble des mesures spécifiques pour jeunes en difficulté. Ce qui pose la question de savoir si ce jeune est tellement spécifique qu'il entre dans toute les spécificités possibles ou si ces mesures manquent de discernement.

Comme l'écrivait ILLICH pour l'Amérique, ces mesures fonctionnent sur la nécessité de remplir les béances du système scolaire sans en remettre en cause le rôle et le fondement. Alors la logique d'orientation en filières scolaires ou en stage de formation est la même _ trouver une solution mais surtout se débarrasser vite de ce sujet gênant qui souffre et qui désigne notre incompétence. Le monde de la formation pour jeunes en difficulté est un système scolaire parallèle où le contrôle pédagogique et la déontologie éducative sont encore moins respectés que dans l'école. Nous connaissons et ce n'est pas rare, de voir des "Missions locales pour l'emploi" dirigées par des administratifs ou des politiques et dont le personnel éducatif est essentiellement composé de jeunes sans qualification. On leur donnent le titre de correspondant ou d'animateur, sans qu'ils en aient ni les compétences, ni les titres. Mais que voulez-vous pour 5 000 F par mois _ En septembre 1991, la mystification autour de l'emploi des jeunes est à son comble puisque la mission locale pour l'emploi d'Orléans ne reçoit plus, faute de crédit. C'est vrai qu'en période de rentrée scolaire, les exclus de l'école et de l'emploi n'intéressent personne.

La formation des jeunes en difficulté est un monde curieux où des passeurs avisés font payer souvent cher un hypothétique passage qu'ils n'effectueront en aucun cas. Si la personne s'en sort, c'est souvent d'elle-même, en comprenant la vacuité du système. Pour ces "formateurs", c'est d'autant plus facile que les administrations chargées du contrôle ne sont équipées que pour l'analyse administrative et financière, alors on peut faire passer n'importe quoi : "pour le bien des jeunes !".

Nous retrouvons donc dans les groupes d'adolescents et d'adultes qui forment notre clinique, des personnes qui identifient la formation au bluff, aux mensonges et à l'incompétence. L'approche clinique de l'informatique nous permettra-elle d'inverser cette image ?

On a fini par confier une tâche éducative majeure à un secteur encore moins compétent que l'école, et l'éducation nationale est pour partie responsable de ce gâchis.

Comme l'écrit Philippe MEIRIEU, en escamotant "toutes les recherches qui concluent à la résistance du corps enseignant aux propositions novatrices"[105] les hiérarchies de l'éducation nationale ont relayé le discours suicidaire du corporatisme enseignant autour de la pédagogie. Celle-ci appartenant aux professeurs, elle est incontestable de l'extérieur. Le débat se fait à l'intérieur de l'école et on connaît la qualité, l'ouverture, la capacité d'innovation de ce débat _ C'est cette vieille technique politicienne qui consiste à ressasser continuellement des contrevérités pour qu'il en reste quelque chose. Ca a marché. Personne ne croit à la capacité éducative de l'école, tout le monde subit son diktat mais personne n'en parle : secret professionnel.

Merci à Philippe MEIRIEU et à tous les autres enseignants humanistes de tenir le discours de la contestation pédagogique.

La mission de l'éducation spécialisée

L'autre effet de l'échec de l'école, c'est la technicisation de l'échec scolaire et des difficultés sociales. Les recherches en sciences humaines, notamment en psychologie, ont conduit aux développements de solutions pour les exclus de l'école dans deux directions : l'une sociale, l'autre médico-éducative. Depuis vingt ans, les prises en charge alternatives privées ou institutionnelles ont conduit à faire sortir la pédagogie et le débat éducatif du strict espace scolaire. Comme l'écrit Philippe MEIRIEU, "ce qui caractérise l'école c'est son immobilisme"[106], alors certaines situations furent et sont trop graves (handicap, accident _), trop dangereuses (toxicomanie, délinquance _) pour être laissées devant le monstre éternellement assis.

C'est essentiellement l'éducation spécialisée qui a hérité des problèmes. Il en existe en France deux types. La première représente les spécialisations et les réponses techniques que l'école a essayé de trouver pour elle-même. Elles ne remettent

[105] MEIRIEU P., L'école : mode d'emploi, 1990, Paris, Ed. E.S.F., page 24. Philippe MEIRIEU cite en particulier les travaux de G. AVANZINI, Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, 1975, Toulouse, Ed. Privat.

[106] MEIRIEU P., L'école : mode d'emploi, Op. Cit., page 24

pas fondamentalement en cause la machine scolaire mais il faut tout de même dire que les Sections d'Education Spécialisée (S.E.S.) et autres Groupes d'Accompagnement Psycho-Pédagogique (G.A.P.P.) sont en grande partie les interstices d'expression des "pédagogies nouvelles" dont parle Philippe MEIRIEU. La seconde, la plus importante, concerne l'éducation spécialisée qui agit en dehors de l'éducation nationale. C'est le terrain des éducateurs qui disent des choses sur la pédagogie et l'éducation en ne faisant pas forcément référence au savoir académique. C'est le monde de l'assistance publique, de la D.D.A.S.S.[107], des délinquants, des déficients, des handicapés, des internats, des instituts médicaux éducatifs, des maisons de l'enfance où les bébés meurent d'attendre trois ans une famille impossible_ C'est un monde malheureusement nécessaire à la cohésion sociale où beaucoup d'incompétences, d'injustices et de malversations côtoient l'écoute, la chaleur et la clairvoyance éducative de certains grands humanistes.

Comme l'école, l'éducation spécialisée est un monstre réticent aux changements mais les groupes d'enfants difficiles ne permettent pas de camper sur ses positions. L'alternative est simple : se remettre en cause et avancer ou partir. A tout prendre les éducateurs sont plutôt moins difficiles à convaincre de la nécessité de l'évolution que les enseignants mais ils ne représentent pas le même enjeu pour le pouvoir. Ils ont en charge les pauvres, les malades, les boiteux et non pas l'avenir de toute la nation. Ces éducateurs pas très sérieux[108] peuvent bien innover.

2.1.5. La reproduction et l'aide sociale

Dans l'éducation spécialisée et l'action sociale, la question de la reproduction se pose différemment tant elle est dramatique, générale et évidente. Chez les enfants en difficulté, reproduction rime avec aliénation et échec. Chez les pauvres, elle rime avec avenir. En 1983, Joseph WRESINSKI, a

[107] Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale, séparée en deux dans chaque département depuis la décentralisation de 1984 entre la D.D.A.S.S. (état) et un grand service d'action sociale dépendant du Conseil Général. Dans le Loiret, c'est la D.A.S.D. (Direction de l'Action Sociale Départementale).

[108] "C'est un peu comme un prêtre, c'est spécial ! C'est un drôle de métier, il vous faut du courage pour faire ça ! C'est très beau ce que vous faites pour ces gens _ " Voilà ce qu'on peut entendre autour du métier d'éducateur en dehors du fait qu'ils ne sont _ pas très sérieux _

mit à jour cette logique sociale perverse dans une étude intitulée : Enrayer la grande pauvreté.[109] Ses conclusions montrent que la dénonciation de la mystification politique des aides philanthropiques et caritatives ne suffit plus. Il faudrait analyser le processus au niveau des acteurs mêmes de ces processus afin de démonter et de réformer progressivement le système d'aide sociale. Voyons si nous arrivons aux mêmes conclusions ?

Pédotropisme

Lucien BONNAFE entend par pédotropisme tout ce qui motive dans un système social "l'institution d'un lien affectif et langagier entre adultes et enfants en dehors des circuits de parenté." On a vu que ce pédotropisme était contenu dans les principales notions pédagogiques fonctionnant comme une idéologie. En réaction à la campagne de presse qui avait été déclenchée au sujet des lieux de vie en 1982 et notamment contre le Coral, l'une des figures de proue de la psychiatrie sociale française J.F. REVERZY[110] écrivait : "Au désir d'enseigner s'est greffé le désir tutélaire de rééduquer ou de réparer dans l'expansion sans limite du marché de l'enfance malheureuse. Des orphelinats aux sauvegardes, de la naissance de la pédopsychiatrie aux centres d'orientation, les <<pousse-à-jouir>> du maréchal Pétain chers à Gérard MILLER ont jeté les bases paternalistes des politiques sanitaires et sociales de l'enfance inadaptée"[111]

Michel CHAUVIERE, dans son livre Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy[112] a en effet démontré comment le gouvernement de révolution nationale de Vichy a mis en place deux appareils idéologiques complémentaires. L'un concernant la formation conditionnante et normative de jeunes élites effectuée grâce à l'éducation civique et chrétienne (scoutisme, chantiers de jeunesse, avec éloge de la nature, de la jeunesse elle-même _). L'autre s'adressant au redressement des "malheureux produits de l'amoralité des classes dangereuses" et à la rééducation des orphelins et

[109] WRESINSKI J., Enrayer la grande pauvreté, 1983, Paris, Ed. La Documentation Française

[110] REVERZY n'était pas en accord éthique avec les positions du Coral proche de REICH. C'est contre l'amalgame journalistique qu'il s'élève et non pour défendre une approche qui n'est pas la sienne.

[111] REVERZY J.-F., *Soir d'orage au Coral,* in Psichiatria democratica et psychiatrie sociale, Transitions N°11/12, Novembre 1982, Paris, Ed. E.P.S.I., page 13

[112] CHAUVIERE M., Op. Cit.,

victimes de la guerre par les institutions de l'enfance inadaptée. J.F. REVERZY ajoute : "Cet engouement pédotropique résonne en harmonie parfaite et mineure avec les mythes fondamentaux du IIIème Reich et son idéalisation de figures clonales d'adolescents à la beauté cruelle, types idéaux séparés de la masse par l'extermination systématique de l'anormalité."[1] Si le ton est véhément, c'est que la situation polémique de l'époque s'y prête. Quelque soit leur validité clinique, les lieux de vie levaient la mystification du rôle social des institutions classiques que l'on disaient médico-éducatives et qui n'étaient (et sont encore pour certaines) que répressives et sécuritaires. Certaines études de cas, relatées en 7eme partie, nous montrerons les effets dramatiques qu'eurent ces pratiques sur des sujets déjà fragilisé par la précarité de leurs conditions familiales.

GENG, pour sa part, va encore plus loin, "En théorie, l'aide sociale et le système économique capitaliste sont incompatibles -si du moins on entend par aide autre chose que le contrôle social ou le discours de bienfaisance- Incompatibles, car il n'y a pas d'exception à la loi du profit."[1] Si c'est théoriquement vrai, cela pose tout de même deux questions. D'abord, comment expliquer la compromission, même involontaire ce qui est pire, de tous les professionnels de ce secteur ? N'y aurait-il pas des bénéfices secondaires à se complaire dans cette situation diffuse entre une façade d'éducation caritative et un fondement de répression moralisante ? Ensuite, on a vu l'effondrement du système communiste léniniste (voir stalinien) à l'Est comme à l'Ouest. On a dit, le communisme est mort, mais il faudrait être bien naïf pour réduire à néant la pensée et l'idéologie marxiste en ce qui concerne sa capacité d'explicitation des rapports sociaux notamment dans la lutte de classes dans une économie de marché. Son poids, avec celui de toutes les gauches, sur l'évolution du capitalisme allié au déplacement visible des sources de profit n'a-t-il pas remis en cause le capitalisme sauvage (stalinien aussi) ?

Si le XIX ème siècle a produit marxisme et capitalisme en même temps, ne sont-ils pas tous deux en train de s'éteindre en même temps ? GENG fonde son discours à la manière de

---

113 REVERZY J.-F., *Soir d'orage au Coral,* Op. Cit., page 13
114 GENG J.-M., Op. Cit., page 9

FOUCAULT par une approche historique. Il écrit "Au XIX ème siècle, la philanthropie était l'envers complice de l'exploitation : la même classe, la bourgeoisie, exténuait les travailleurs qui produisaient les richesses, et récupérait petits mendiants et vagabonds qu'elle produisait en entretenant la pauvreté."[115] Mais, si ce sont les mêmes contradictions qui ont poussé MARX à concevoir le matérialisme historique et à écrire le Manifeste avec ENGELS, n'oublions pas qu'il se situait dans la lignée des lumières cartésiennes revisitées par HEGEL. MARX n'a-t-il fondé sa théorie qu'en réaction ? Marxisme et capitalisme sont-ils les deux faces de la même pièce avec la notion de solidarité inscrite sur la tranche ?

Une solidarité réelle est-elle possible dans le cadre d'une économie de marché ? Peu de chercheurs sérieux ont l'air de le penser, néanmoins en partant d'une interprétation des informations internationales comme étant le signe de l'effondrement des deux principaux systèmes idéologiques du XX ème siècle, n'est-il pas concevable de penser qu'ils se sont imprégnés l'un et l'autre ? Les démocraties à préoccupation sociale de la majorité des pays d'Europe ne l'attestent-elles pas ? Dans cette hypothèse, optimiste nous le convenons, pour sortir la pédagogie de l'idéologie, il faut élaborer une pédagogie sociale, serait-elle alors une pédagogie socialiste comme l'écrit Bernard CHARLOT[116] ? La psychiatrie ne peut-elle être alors que démocratique comme en Italie ? La démocratie est-elle par elle-même thérapeutique et éducative ? On sent bien que dans ces questions, c'est en fait la structure même du lien social qui résonne. Privée, jusqu'à ce jour, de la responsabilité sociale par le jeu politique[117], la société civile a-t-elle un autre choix que de comprendre l'articulation qu'il y a entre sa vie, son confort, sa sécurité _ et les dispositifs d'aide sociale et d'éducation ? Nous pensons qu'un travail éducatif, rééducatif, thérapeutique et social est possible aujourd'hui pour peu d'abord, qu'on mette bien en évidence les mystifications et qu'ensuite on se donne les moyens

[115] GENG J.-M., Op. Cit., page 10

[116] CHARLOT B., Du rapport social au savoir, Op. Cit., page 20

[117] Il existe même un parti du social (iste). Ne peut-on craindre que le social soit devenu, au même titre que l'économique, un alibi pour le jeu des politiciens ? Que la préoccupation électorale fasse disparaître le lien social derrière les futilités qu'engendre le pouvoir en tant système ? Lire à ce propos, BELORGEY Jean-Michel, La gauche et les pauvres, 1988, Paris, Ed. Syros.

d'assumer ce choix qui ne peut en dernier recours qu'être le choix du sujet.

Association

Quels sont les rouages de la logique d'invalidation du sujet ? Pour GENG "La pièce maîtresse dans l'organisation juridique du secteur est la fameuse loi de 1901 sur les associations, qui a pu constituer un progrès historique, mais dont le caractère équivoque autorise toutes les manipulations politiques à partir du moment où elles se font dans les allées du pouvoir sous le regard des préfectures. Elle entraîne aujourd'hui comme conséquence essentielle pour le secteur, la subordination de professionnels spécialisés aux desseins des notables bénévoles (donc doublement intouchables) qui les encadrent."[118] En 1970, les associations éducatives sociales n'étaient pas du tout sorties du giron de la bourgeoisie. Les _uvres, fondations et autres organismes caritatifs régnaient en maîtres absolus. Elles avaient leurs spécialités en terme de populations reçues (débiles, délinquants, orphelins_) ainsi qu'en terme d'action (dominante médicale, occupationnelle, éducative ou professionnelle). En 1981, Jean-Paul TRICARD dans une étude intitulée : *Initiative privée et étatisation parallèle, le secteur dit de l'enfance inadaptée*[119], montre à quel point le système était rodé et fermé mais il concluait aussi par une remise en cause des contre-pouvoirs professionnels qui, à son avis, ne remplissaient pas leur rôle en faisant passer les préoccupations corporatives avant le respect des usagers des services sociaux. Depuis, les associations de parents ont pris de l'ampleur. Les associations alternatives constituées de professionnels innovants ont fleuri un peu partout. Même si la première vague qui fut celle des lieux de vie finit rapidement étouffée dans l'_uf, d'autres se sont levées depuis. Est-ce la raison de la modification du statut des associations en 1991 ?

Pour GENG "Cette organisation archaïque du secteur entre pour une bonne part dans l'action pathogène de certains équipements, qui reproduisent l'inadaptation à autres niveaux."[120] Il faut ajouter à cela l'immobilisme des acteurs mêmes de ses structures ainsi que celui des autres grands

[118] GENG J.-M., Op. Cit., page 13

[119] TRICARD J.-P., *Initiative privée et étatisation parallèle, le secteur dit de l'enfance inadaptée,* Revue Française de Sociologie, N° XXII, 1981, Paris, Ed. P.U.F., pages 575/607

[120] GENG J.-M., Op. Cit., page 14

secteurs qu'il côtoie : la santé, la justice et l'éducation. Qu'est-ce qui a permis à ces systèmes idéologiques de perdurer vingt ans après la mise en évidence du phénomène de reproduction ? Comment des milliers de professionnels formés, éclairés par la psychologie, la pédagogie et la sociologie, ont-ils pu continuer de tisser les fils de cette reproduction injuste et évidente ?

Les bénéfices secondaires[121] du secteur public face à l'instabilité professionnelle du secteur privé peuvent-ils à eux seuls expliquer cet immobilisme ?

La sociologie a-t-elle proposé des modèles alternatifs opératoires ?

2.1.6. De la sociologie du conflit vers l'espace convivial

Avant de répondre à cette dernière question, tentons d'abord de comprendre l'actualité de certains concepts.

Habitus et classes

Raymond BOUDON suggère de "revenir sur la façon dont les gens se comportent à l'intérieur d'un environnement déterminé ; étudier quelles contraintes traversent cet environnement et voir quelles peuvent être les réactions subjectives des acteurs à des contraintes"[122]. Il s'agit donc de tenter d'élucider les rapports entre les stratégies individuelles et phénomènes collectifs. Le concept "d'habitus" peut-il nous aider ?

Pour BOURDIEU et PASSERON, l'habitus est la manière d'être au monde. C'est la façon dont le sujet se conduit, pense et agit vis-à-vis de ses contemporains. L'habitus est à la fois plus particulier et plus vaste que la norme. Il s'incorpore au sujet dès son existence sociale qui, dans la majorité est issue du désir d'enfant de ses parents, et du fait de cette précocité, il est généralement difficile à percevoir clairement pour le sujet lui-même. L'habitus est ontogénétique puisqu'il subit des transformations tout au long de la vie à partir de la genèse du sujet. La sociologie d'inspiration marxiste et travaillant sur les habitus collectifs, pense qu'il s'agit d'un système de conduite issu, produit, défini implicitement et généralement admis par

[121] Sécurité de l'emploi, congés, avantages sociaux _
[122] BOUDON R., Le Monde, du 27/09/81, page 13

un groupe d'appartenance sociale. Les habitus peuvent se combiner mais celui qui conserve le plus grand poids, notamment dans les questions d'éducation, de soin et de rapports sociaux, reste celui de la classe sociale d'origine. Cet habitus de classe est celui qui fonde autant l'intégration que l'aliénation sociale du sujet.

D'après le mot célèbre de Raymond ARON, "les sociétés européennes sont obsédées par la notion de classe et incapables de la définir"[123]. Faut-il l'abandonner complètement ?

Si on peut voir, avec la psychanalyse que les adultes ont beaucoup de mal à ne pas prêter leurs propres représentations de l'enfance ou de l'éducation aux jeunes qu'ils rencontrent, on peut aussi concevoir, par la sociologie, que ces représentations sont issues d'habitus de classes particulièrement puissantes. Il s'agit des produits de logiques sociales spécifiques à un type d'organisation qui sont intégrés par le sujet et se traduisent principalement sur les plans cognitif et comportemental. Mais on l'a déjà vu, ces éducateurs qui éduquent, ces enseignants qui enseignent, ces assistantes sociales qui socialisent, sont en très grande majorité issus d'autres classes que celles des pauvres et des exclus. Dans le cas des enseignants, il arrive qu'ils s'auto-reproduisent et par la même, ils pourraient former quasiment une classe à part entière. Leurs habitus originaires entrent en conflit avec ceux des jeunes qui n'ont manifestement ni la même représentation de la famille, du travail, de l'argent, du monde scolaire _ et qui auraient tendance à refuser cette imposition socioculturelle. Quels sont alors les habitus que transmettent principalement les institutions éducatives ? Dans le cadre des professions éducatives, n'y a-t-il pas une norme pédagogique tacite ? Par exemple, dans une académie ne donne-t-on pas un sens à ce que doit être "un bon professeur" ? Dans un service social départemental ne donne-t-on pas un sens à "une assistante sociale compétente" ? Dans une maison d'enfants ne donne-t-on pas un sens à "un éducateur dynamique" ? Ces qualificatifs qui ne sont à l'évidence ni des concepts sociologiques, ni des notions pédagogiques, ne sont pas toujours clairement exprimés. Peut-on parler d'habitus spécifiques à l'éducation nationale, au travail social ou à l'éducation spécialisée ?

Sont-ils produit par les acteurs eux-mêmes ou par l'hétéronomie sociale de l'institution qui défini leurs champs d'action ? S'il s'agissait d'habitus conjugués de professionnels issus de classes non-défavorisées, est-ce suffisant pour

[123] Cité par YONNET Paul, Jeux, modes et masses 1945-1985, 1985, Paris, Ed. N.R.F./Gallimard, page 186

expliquer le terrible décalage que signe l'échec scolaire ou l'hospitalisme ?

Le conflit des habitus entre enfant difficile et éducateur, mauvais élève et enseignant, chômeur et formateur traduit-il, dans une certaine mesure, le reliquat contemporain de ce que MARX avait appelé la lutte des classes, à l'intérieur de nos démocraties sociales européennes ? Ce conflit est-il irréductible, structurel ? La question de l'éducation est-elle centrale dans la transmission des habitus et donc dans la cohésion sociale et la pratique de la démocratie ? La rééducation et le travail social ont-ils pour mission principale d'atténuer ce conflit ou de permettre au sujet de l'assumer ?

Qui sert l'éducation et le travail social ?
Quels sont ces statuts qui nous attirent et ces rôles que nous jouons ?

Ne sommes-nous pas contraints à mesurer nos habitus de classes aux statuts et aux rôles qui nous échoient dans la structure sociale ?

Statuts

Le rôle et le statut sont deux notions importantes en sociologie. Elles conditionnent l'insertion du sujet dans la structure sociale. Notre histoire personnelle produit des rencontres constantes qui nous permettent souvent de les déterminer par rapport aux autres. Jean STOETZEL les définissaient ainsi : "Si l'on prend pour centre d'observation un individu, la place qu'il occupe détermine son statut et son rôle : son statut est l'ensemble des comportements à quoi il peut s'attendre légitimement de la part des autres ; son rôle est l'ensemble des comportements à quoi les autres s'attendent légitimement de sa part."[124] Le rôle est donc un élément de la dynamique sociale, il s'incarne, se joue, se transforme ou se remplit. Le statut est une pièce de la logique sociale qui s'impose, se donne, se prend ou se conquiert. Quels statuts imposons-nous aux personnes en difficulté ? Quels sont alors les rôles qu'ils peuvent jouer ? Si le statut dépend de la structure sociale, l'éducation ne sert-elle pas à préparer les personnes à tenir au mieux leurs rôles ?

*De la famille_*

[124] STOETZEL J., La psychologie sociale, 1963, Paris, Ed. Flammarion, page 178

En s'inspirant de la théorie du champ de Kurt LEWIN et définissant la famille par l'interdépendance entre ses membres et par la notion de but commun, Hubert TOUZARD[125] a montré que les rôles familiaux varient en fonction de la transformation des statuts. La famille paysanne était fondée sur la dominance d'un des deux conjoints, tandis que la famille urbaine passe de la dominance à la coopération. La famille post-moderne "branchée" est-elle fondée sur la notion de connexion ? Si capitalisme et marxisme s'effacent qu'en est-il de notre premier statut : enfant dans sa famille ? Sur quels refoulements sont construits nos modèles familiaux contemporains ? Quels habitus produisent-ils ?

Rappelons-nous qu'au début de ce siècle, lorsque s'est imposé le modèle de la famille nucléaire bourgeoise occidentale, la prostitution d'enfants, garçons et filles concernait plusieurs milliers de cas à Paris comme à Londres. C'était le thème central des productions érotiques. Le pédotropisme institutionnel n'est-il pas le retour social d'un refoulé ayant à voir avec la pédophilie, voir la pédofolie ?

Aujourd'hui, alors que le Japon nous montre le visage du grand vainqueur économique de ce siècle, que la famille japonaise est toute entière construite en soumission à l'autorité paternelle et que Tokyo est la capitale la plus sûre du monde, une énorme industrie pornographique s'enracine dans la mise en scène de violences perverses perpétrées sur des jeunes filles vierges. Que payent ces "lolitas"[126] de papiers ? Quels sont les enjeux individuels et sociaux des violences sexuelles et de la prostitution ? Dans quels rôles nous enferment-ils ? Comment la libéralisation des mœurs et l'émancipation féminine, commencées après la deuxième guerre mondiale, ont bouleversé les données du problème ? Le modèle de famille nucléaire bourgeoise occidentale existe-t-il encore ? Sur quel type de modèle familial se construisent majoritairement les familles en difficulté, les familles d'éducateurs ou de travailleurs sociaux ? Quel est, enfin, le sens que l'on peut donner à cette brutale, et récente, irruption légale, relayée par la presse, autour des "sévices sexuels" ?

En ce qui concerne les populations d'enfants ou d'adultes que nous avons rencontrées, la famille avec la domination paternelle semble être le modèle dominant, mais il est battu en brèche par la dégradation des situations socio-économiques. Dans leur livre Skinheads, Taggers, Zulus & C° consacré aux bandes urbaines, Patrick LOUIS et Laurent PRINAZ écrivent "Il reste que même si la famille est désagrégée, même si le père est absent ou trop autoritaire, même si la mère,

---

[125] TOUZARD H., Enquête psycho-sociologique sur les rôles conjugaux et la structure familiale, 1967, Paris, C.N.R.S.

[126] La forme principale de ces productions sont des bandes dessinées très bon marché appelés "Lolicon".

personnage clé, fait ce qu'elle peut pour empêcher les enfants de rejoindre la bande, ces jeunes restent très attachés à leur famille, lieu de protection privilégié à la très forte affectivité."[127] La précarité de la situation sociale alliée au fort taux de chômage ne favorisent pas la stabilité des couples.

Par exemple, dans les bénéficiaires du R.M.I. du Loiret en 1989, on retrouvait 28 % de couples pour 70 % de personnes isolées[128]. Le sujet en grande difficulté peut être doublement insatisfait, du fait d'être à la fois seul et d'aspirer à un modèle de cellule familiale culturellement dépassé et inatteignable. L'éducateur, qui n'est pas forcément post-moderne mais au moins aidant, doit alors entendre ces deux logiques qui, de sa place sont antinomiques. Le puzzle est alors très complexe d'autant qu'il y a bien d'autres logiques sociales et culturelles qui peuvent jouer.

Pour une pédagogie sociale du rôle

Le statut renvoie au rôle qui ne peut guère se définir que par rapport à un statut. Si le rôle est cette représentation personnelle de ce que les autres attendent du sujet, il est concevable de prétendre qu'il existe des différences significatives entre l'attente et la réponse, dues principalement aux différences d'habitus et aux évolutions générationnelles. Nous serions conduits à faire des compromis constants entre, ce dont nous avons l'habitude et avec lequel nous nous sentons à l'aise, et ce qui nous est demandé par l'autre à l'inquiétante étrangeté. L'éducation spécialisée a, dans ce sens, une difficulté supplémentaire dans la mesure où le jeu des rôles entre le sujet et l'éducateur est très mouvant à cause du flou permanent des différents statuts éducatifs. Dans le travail social en général, les statuts accordés aux usagers sont définis de l'extérieur[129]. Autant dire que le décodage de la place sociale de chacun se complexifie grandement, si, du moins, on ne se contente pas de le considérer comme pauvre ou fou. Ce que certains professionnels finissent par faire soit par défense, soit par dépit.

---

[127] LOUIS P. et PRINAZ L., Skinheads, Taggers, Zulus & C°, 1990, Paris, Ed. de La Table Ronde, page 224

[128] Voir l'identification des populations en septième partie.

[129] (la santé pour la maladie et le handicap, la justice pour la délinquance, l'école pour le cognitif, l'emploi pour le statut économique)

Jean CAZENEUVE écrit que "l'intégration sociale pourrait même se mesurer à la faculté qu'ont les membres de la collectivité de minimiser ainsi les incompatibilités pouvant naître de la complexité de la vie sociale moderne."[130] Il s'agit bien d'un indice capital dans les processus d'insertion sociale. La capacité à modeler son rôle par rapport aux statuts instables et précaires d'un lien social contemporain destructuré.

GIBBS et MARTIN[131] rejoignant DURKEIM, montrent que lorsque l'intégration sociale s'effectue, c'est-à-dire quand le taux de rôles et de statuts acceptables par le sujet augmentent, les suicides régressent. Les enfants enfermés dans des rôles de délinquants à dix ans se suicident-ils plus que les autres ? Si on ne prépare le sujet qu'à un, voire deux rôles éminemment déviants, comment peut-on parler d'intégration ? Si on considère que les statuts sont définis par l'organisation sociale, l'insertion sociale de personnes en difficulté réside-t-elle dans la recherche de différents statuts valorisants (ou viable tout simplement) puis dans la préparation psycho-pédagogique des rôles qui peuvent se jouer à l'intérieur de ces statuts ? L'informatique confère-t-elle un certain statut ? Quelle liberté laisse-t-elle dans les rôles qu'elle distribue ? Une approche clinique est-elle pertinente dans cette articulation entre statut et rôle ? Pourrait-elle donner un sens précis au terme "d'insertion sociale", ce qui, dès à présent, paraît indispensable à l'évalutation de nos expériences ?

Prenons l'exemple de l'évolution des pathologies mentales. Roger BASTIDE[132] constatait que ces maladies, autrefois plus nombreuses chez les intellectuels, touchent de plein fouet, depuis le début des années 60, les professions à dominante manuelle. Outre les facteurs neurobiologiques et inconscients, la santé mentale ne renvoie-t-elle pas, dans une certaine mesure, à la question de l'intégration sociale du "fou" contemporain ? Est-elle liée davantage au statut professionnel, économique ou personnel ? Ce qui réactive toutes les questions autour de l'identité, l'assistance, la

[130] CAZENEUVE J., *Rôles sociaux et diffusion du savoir* in Dix grandes notions de la sociologie, 1976, Paris, Ed. du Seuil, page 142

[131] GIBBS et MARTIN, *Theory of status integration and its relationship to suicide*, American sociological review, avril 1958, New York, Ed. U. Northampton Press, page 162

[132] BASTIDE R., Sociologie des maladies mentales, 1965, Paris, Ed. Flammarion, page 138

normalité et la dépendance sociale, notamment pour des sujets déjà fragiles en difficulté situationnelle. FRUMKIN[133] pense que les statuts interagissent entre eux, mais il accorde une place prépondérante à la question du prestige. C'est à dire à la représentation sociale personnelle que ce fait l'individu de son propre statut. Cela aurait-il un lien avec des notions du registre symbolique tel que de le narcissisme ? BASTIDE pour sa part relie la santé mentale à l'insertion par le biais du sentiment de sécurité qui pour lui, apparaît clairement lié au statut économique. Nous pouvons nous demander si actuellement, la question de la place de chacun dans la société est plus du registre économique que du registre symbolique. Une loi comme celle sur le Revenu Minimum d'Insertion pose un minimum économique vital comme un droit de citoyen et donc la solidarité comme un devoir de l'état, mais elle pose aussi un devoir d'insertion à celui qui bénéficie de ce droit. L'insertion est-elle un devoir démocratique ? Ou plutôt, la démocratie est-elle avant tout éducative voire thérapeutique ?

Déjà dans les années trente avec le mouvement de sociologie critique de l'école de Chicago, G.H. MEAD[134] dans L'esprit, le soi et la société montrait que l'apprentissage des rôles permettait l'éclosion de la personnalité tout en tentant de lui faire assumer sa part dans la logique sociale américaine. Aujourd'hui, en pleine mutation tant des statuts que des rôles, cette part peut-elle être pathologique ou déviante ? S'il y a bien mystification tant au niveau du pédagogique que de l'aide sociale, peut-on avancer l'hypothèse que certaines déviances structurent notre lien social en tant qu'elles signent la frontière du normal et du pathologique ? Ce double sens rendrait alors l'insertion sociale des sujets inscrits dans ces statuts et y jouant leurs rôles, excessivement difficile ? Ces statuts que nous élevons aujourd'hui aux handicapés ne vont-ils pas encore plus loin dans la structuration de nos sociétés ? Si on accepte l'idée que l'origine caritative de nos institutions est le revers de la loi du profit, quel doute, quelle culpabilité, quel refoulement émergent de cette mystification ? Quel est enfin, notre modèle

[133] FRUMKIN, *Occupation and major mental disorders*, Mental health and mental disorder, 1955, New York, Ed. Harper and Bross

[134] MEAD G.H., L'esprit, le soi et la société, 1963, Paris, Ed. P.U.F. (Mind, Self, Society, 1934, Chicago, Ed. University of Chicago press)

à nous ? Comment lever le voile du double sens de l'aide, tout en continuant à aider, même s'il est clair que c'est socialement difficile voir impossible ? Comme l'écrit GENG, "Oui, je le dis après mûre réflexion, mieux vaut ne pas refouler cette haine universelle de l'existant qui flocule dans l'âme du bâtard."[135] Comment éviter que la transparence, cette "glasnost" pédagogique que nous souhaitons, ne révèle trop crûment cette haine issue de la mystification ? Comment éviter que cela ne déborde sur la violence, où le discours s'éteint à l'événement de l'état de horde entre les bandes, les barbares et les sauvages urbains ?

Cela va beaucoup plus loin que la sociologie critique. Il y a d'une part des questions philosophiques à soulever et d'autre part à s'interroger sur l'origine même des approches sociologiques.

Rappelons-nous de La mathématique sociale de CONDORCET, où la mathématique est prise comme fille de la raison et modèle du social.

2.1.7. Du danger déterministe

Malgré tout ce que l'on peut intellectuellement dire de nos capacités de décentrage, ne nous reste-t-il pas tout de même un fond puissant de déterminisme cartésien ?

C'est comme une vague idée désagréable et tenace qui reviendrait à chaque fois que l'on n'y prête pas attention. Est-il possible de s'en extraire complètement ?

De la reproduction sociale à la reproduction génétique

Partant du concept de reproduction, il y a un grand danger à faire automatiquement la corrélation sociologique : niveau social => niveau scolaire. Cette logique, sans précaution méthodologique peut conduire à une assimilation que la neurobiologie et le behaviorisme n'ont pas hésité à faire à de nombreuses reprises. Cela conduit au déterminisme inacceptable qui énonce que si le niveau culturel et économique d'un enfant est bas, il sera génétiquement moins doué intellectuellement. Il ne faut pas minimiser ce constat tant il est relayé par "l'opinion publique".

[135] GENG J.-M., Op. Cit., page 12

Trois études effectuées au début des années 80 par SCHIFF, DUYME, DUMARET et TOMKIEWICZ[136] (1981), DUMARET[137] (1981) et DUYME[138] (1981) ont démontré l'iniquité d'une telle conception. Elles portaient sur l'évolution d'enfants des classes populaires abandonnés à la naissance puis adoptés par différents types de famille. Voilà le tableau de conclusion de celle de DUYME, effectué pour le C.N.R.S. en 1981, portant sur le rôle des familles et des assistantes maternelles dans le développement intellectuel de l'enfant adopté.

	MILIEU EDUCATIF					
Niveau culturels des parents adoptifs *Le N° 1 correspond aux cadres supérieurs* *Le N° 5 aux ouvriers non qualifiés*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	Nourrices et/ou Institutions
Echecs scolaires	**40%**	46%	58%	71%	72%	**100%**
Troubles du Comportement	**19%**	25%	38%	21%	47%	**52%**

A la suite de ce tableau DUYME écrit qu'il montre clairement "que la réussite et les comportements sociaux des enfants à l'école dépendent davantage de leur famille éducative que de leur famille d'origine. _ L'effet de la famille est d'autant plus frappant que lorsqu'il n'y a pas de famille juridiquement déterminée (enfants dépendants de l'A.S.E.[139]), les enfants sont systématiquement voués à l'échec". Les contingences de la situation sociale, en tant que principal

[136] SCHIFF, DUYME, DUMARET et TOMKIEWICZ, Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres, 1981, Paris, Ed. I.N.E.D./P.U.F.

[137] DUMARET, *Des frères et des s_urs au devenir dissemblable*, in SOULE M., Frères et S urs, 1981, Paris, Ed. E.S.F.

[138] DUYME, Les enfants adoptés. Rôle des familles adoptives et des assistantes maternelles, 1981, Paris, Ed. C.N.R.S./P.U.F repris dans DUYME, *Apports des études d'enfants adoptés* in LAURENT E. L'intelligence est-elle héréditaire, 1981, Paris, Ed. E.S.F. article dont est issu le tableau ainsi que la citation.

[139] L'Aide Sociale à l'Enfance

déterminant du contexte éducatif et culturel et donc des capacités cognitives, réduisent alors les facteurs innés à leur cadre physiologique et génétique liés au développement et aux atteintes éventuelles du cerveau. On voit aussi, par la démonstration de l'aspect pathogène des institutions ou personnes spécialisées, se confirmer sociologiquement les observations cliniques de SPITZ[140] concernant l'hospitalisme, de BOWLBY[141] concernant les carences de soins maternels et de LEMAY[142] au sujet du syndrome carentiel caractérisé. Peut-on dire que certaines mesures sociales, répondant à des objectifs manifestes d'aide mais se pratiquant avec des structures latentes répondant principalement au principe d'autonomisation institutionnelle (hétéronomie sociale) sont nettement plus néfastes que positives pour les sujets à qui elles s'adressent ?

Puisque les enfants des classes défavorisées ne sont pas biologiquement moins doués que les autres, leurs différences de performances s'expliquent alors au niveau culturel et social. Néanmoins ces jeunes, carencés très tôt, ont toujours vécus et vivent encore avec sur le dos l'étiquette que le "bons sens populaire" issu, en fait, de la morale bourgeoise leur met. Du "les chiens ne font pas les chats" qui signe leur filiation d'anormalité, au "Qui a bu, boira !" qui les enferme derrière leur symptôme ou finalement au "Qui vole un _uf, vole un b_uf !" qui inscrit la progression pathologique de leur devenir. Ces jeunes sont souvent persuadés eux-mêmes d'hériter d'une tare incontournable, "dans une contamination archaïque de ce que W. REICH a pu qualifier de <<peste émotionnelle>>, comme mécanique élémentaire de persécution des minorités"[143] écrivait J.F. REVERZY. Ce qui rend la mission de remédiation éducative très difficile sur le plan social avec des connexions incontournables sur le plan éthique et donc politique. Cela pose la question du contexte social d'émergence des atteintes narcissiques. Nous ne recevons que des sujets présentant, plus ou moins présente, ce type d'atteinte. Comment convaincre le sujet de ses possibilités réelles et l'extraire (en même temps que soi) de la logique d'exclusion sociale qui

[140] SPITZ R., De la naissance à la parole, la première année de la vie, 1968, Paris, Ed. P.U.F.
[141] BOWLBY J., Attachement et perte, 1978, Paris, Ed. P.U.F.
[142] LEMAY M., J'ai mal à ma mère, 1978, Paris, Ed. Fleurus
[143] REVERZY J.-F., Op. Cit., page 6

conduit la majorité des gens à ne pas vouloir entendre parler d'eux ?

Il faut donc repenser la médiation éducative et sociale en des termes, avec des outils et dans un cadre qui permettent à l'éducateur de prendre de la distance avec ses propres représentations, correspondant le plus souvent à celles d'une classe sociale "supérieure" différente de celles des sujets. L'approche clinique de l'informatique peut-elle permettre cette rupture ? Comme l'écrit GENG "Tout cela suppose pour les travailleurs sociaux une reformulation de leurs objectifs en fonction, non pas des <<impératifs>> sociaux en général (de contrôle des populations, de gestion des inadaptations, de régulations des comportements, de prévention des conduites antisociales, etc.) mais en fonction des besoins réels des populations concernées."[144] Cela suppose un rejet de tout déterminisme biologique ou sociologique et l'acceptation de systèmes de références multiples qui garantissent un regard "le plus juste et le plus cohérent" possible sur la situation des personnes. Le premier problème n'est vraiment pas celui d'agir mais de comprendre ce que l'on va faire, avec qui on va le faire et pourquoi on va le faire.

Initiation à la neurobiologie cognitive

Afin de ne pas refuser en bloc les aspects neurophysiologiques de la vie humaine, mais de leur offrir une juste place, nous allons les faire interagir avec l'espace cognitif de l'apprentissage. Tentons de les poser sur un schéma pour voir la place qu'ils peuvent prendre dans notre modèle de l'approche clinique de l'informatique et donc par extension, dans l'éducation spécialisée et le travail social. Peut-on dire que si les facteurs sociaux sont déterminants sur les aspects psychiques et cognitifs, ils peuvent aussi avoir de l'influence sur certains processus physiologiques ?

Ce schéma tente de transcrire (en évacuant l'aspect inconscient mais c'est la démarche de ce chapitre) sans prétention d'exhaustivité, la multitude d'éléments qui agissent dans la construction neuro-cognitive. Il montre que le contexte social peut avoir trois types (au moins) d'influence sur ce développement. En terme d'hygiène, il favorise (ou non)

[144] GENG J.-M., Op. Cit., page 17

l'émergence de maladie infectieuse pouvant provoquer des atteintes hormonale ou cérébrale. L'alimentation, qui dépend beaucoup des comportements sociaux (économique ou culturel) agit directement sur l'état nutritif du sujet facilitant (ou non) le développement et l'activité cérébrale. C'est enfin en terme de stimuli que notre environnement social est plus ou moins favorisant sur le plan mental. Sur ce dernier point, les institutions, de part leur logique interne, sont totalement inefficaces alors qu'elles remplissent leurs tâches par rapport à l'hygiène et à l'alimentation dans la plupart des pays occidentaux, le plus souvent correctement. Ce qui conduit J. BOWLBY à écrire dans son rapport à l'organisation mondiale de la santé de 1954 "il n'est permis de l'enlever (l'enfant) à son foyer que si l'assistante sociale, le médecin ou le magistrat ont un projet à long terme mûrement réfléchi. En l'absence d'un tel projet, le retrait aboutit seulement à créer un enfant carencé de plus."[145] Nous ne nous adressons en fait qu'à ces carencés qui sont de plus en plus nombreux depuis les années cinquante. Comment les aider sans tomber dans un autre type de déterminisme sociologique déprimant ? N'est-ce pas le moment de réintroduire la question d'une éthique du sujet ?

2.2. Philosophiques d'insertion et de handicaps

Pourquoi un détour philosophique ?

Est-ce pour créer dans notre texte une rupture épistémologique avec le structuralisme sociologique ?

Alors, pourquoi ce recours à NIETZSCHE ?

Parce que sa philosophie échappe à la dialectique bipolaire entre oppresseur et opprimé, dominant et dominé, riche et pauvre. A nos yeux, NIETZSCHE s'arrête sur l'extraordinaire sagesse issue du trouble de se savoir, de se voir imparfait. Si l'humain est un être mandala, Zaratoustra est sa métaphore poétique. Si Zaratoustra est parfait et imparfait, valide et handicapé, idiot et génial _ Si un des contresens nietzschéens, c'est d'annoncer la venu d'un surhomme, pour notre part nous préférons penser qu'il signe le parcours entre simplicité et complexité de l'humain, entre Lou Andréa SALOME et Sigmund FREUD.

---

[145] BOWLBY J., Soin maternels et santé mentale, 1958, New York, Ed. O.M.S. et 1969, Paris, Ed. P.U.F., page 28

Nous nous sommes longtemps posé la question de notre mode de présentation des personnes en difficultés et en souffrance qui vivent et s'expriment à travers nos expérimentations. Comment éviter de les présenter par leurs stigmates et leurs imperfections alors que notre désir, notre éthique serait d'évoquer leur singularité et leur unicité. Ces sujets, nous les présenterons socialement, cognitivement et psychiquement avant chaque compte-rendu d'expérimentation. Notre propos ici, sera de révéler ce qu'ils nous renvoient de nos propres imperfections, de nos propres handicaps et de nos propres logiques dans le champ socio-politique. Dans les champs "des lettres et sciences humaines", entre autres modes, nous pensons que la métaphore nietzschéenne philosophico-poétique semble un bon outil de traduction des émotions causées par les injustices sociales que nous perpétuons tous vis-à-vis des plus faibles et des plus fragiles.

Friedrich NIETZSCHE rencontre le bossu _

De l'unicité, de l'altérité, de l'aide, du handicap et du respect du sujet

Friedrich NIETZSCHE écrivait "Alors qu'un jour Zaratoustra passait sur un grand pont, l'entourèrent les estropiés et les mendiants, et un bossu de la sorte lui fit ce discours :

- Regarde Zaratoustra ! Même le peuple commence de croire à ton enseignement : mais pour qu'en toi il ait pleine croyance, encore te manque une chose - nous autre estropiés, il faut qu'aussi tu nous persuades ! Beau choix tu as ici maintenant et, en vérité, occasion bien chevelue ! Tu peux guérir des aveugles et faire courir des paralytiques, et qui dans le dos a trop de chair, tu lui pourrais ôter un peu ; ce serait, ce me semble, bonne manière pour que Zaratoustra crussent les estropiés !

Mais à celui qui parlait de la sorte Zaratoustra répondit :

- Qui au bossu ôte sa bosse lui ôte aussi l'esprit -ainsi enseigne le peuple. Et quand l'aveugle retrouve ses yeux, sur Terre il voit bien trop de vilenies, en sorte qu'il maudit son guérisseur. quant au paralytique, le faire courir est lui infliger le pire dommage, car à peine peut-il courir, sitôt vont ses vices avec lui -voilà ce qu'enseigne le peuple sur le chapitre des estropiés. Et pourquoi du peuple aussi Zaratoustra ne recevrait-il leçon, si de Zaratoustra le peuple reçoit leçon ?"[146]

L'aide, du soin à la pédagogie, est-elle pervertie à la naissance de son intentionnalité par le fait même qu'elle dénie à l'autre son unicité ? Mais comment quand même aider

[146] NIETZSCHE F., *De la rédemption* in Ainsi parlait Zaratoustra, (1883 à 1885) 1971, Paris, Coll. Idées, Ed. N.R.F. Gallimard, page 175

? L'humain est-il si vil qu'il apparaît souillé de sa volonté de réparation, issu d'un crime fondateur innommable ? Mais, tels leurs ancêtres pauvres et paralytiques guéris par le Christ, les handicapés, les inadaptés et les acteurs de l'échecs n'ont-ils d'autre rapport à l'autre aidant possible que dans le rapport à Dieu ? N'existent-ils qu'à travers le miracle ? La guérison est-elle humainement possible, souhaitable ? N'appartient-elle qu'au sacré ?

Et en silence, on écoute Zaratoustra parler au bossu :

"Et lorsque sorti de ma solitude et sur ce pont pour la première fois passais, lors je n'en cru pas mes yeux, regardais et de nouveau regardais et finalement je dis :

- Voilà une oreille ! Une oreille aussi grande qu'un homme

Mieux encore regardais et, sous l'oreille, remuait encore, en fait, chose pitoyablement petite et souffreteuse et débile. Et, en vérité, l'immense oreille tenait sur une petite et frêle tige, mais cette tige était un homme ! La loupe à l'_il on pouvait même reconnaître encore un visage minuscule et envieux ; et qu'à la tige pendait aussi une âme minuscule et boursouflée. Or le peuple me dit que cette grande oreille n'était pas seulement un homme, qu'elle était un grand homme, un génie. Mais jamais je ne crus le peuple dans son discours sur les grands hommes et continuais de croire qu'il s'agissait d'une estropiée à rebours, qui de tout à trop peu et d'une chose a trop."[147]

A regarder l'autre par sa grande oreille, sa grande intelligence, son grand handicap, nous nous aveuglons d'évidences grotesques qui écartèlent le sujet en des membres monstrueux. Si l'apparence fonde souvent le premier contact, le "membre de l'intelligence" n'est-il pas le plus important pour nous aujourd'hui, marquant d'infamie ceux qui en sont moins pourvus. Naufragés du cogito, nous refoulons depuis longtemps ce qui fait l'humain dans son imperfection, dans sa perpétuelle quête d'équilibre à jamais figé. Nous sommes tous des sujets imparfaits donc tous des handicapés de quelque chose. Mais alors pourquoi, comme on pourrait l'écrire à la manière de COLUCHE LE GRAND : "Y'en a des qui sont plus égaux que les autres !" Y'en a des qui sont plus handicapés que les autres ?

Entre provocation et vérité, LACAN disait : LES NON-DUPES ERRENT ! A s'attacher au sens même de l'initiale mystification sociale, on ne peut qu'abandonner et dépérir de doute ou, se compromettre, un peu, juste assez pour espérer d'une hypothétique ère nouvelle, mais de ce savoir si flou sort aussi notre nouvelle aliénation. Incomplets, nous nous reconnaissons au savoir de cette incomplétude. Nous ne

[147] NIETZSCHE F., Op. Cit., page 176

sommes pas les parfaits des béatitudes cathares qui en moururent. Comme l'écrit GENG, "Nous ne sommes pas des Justes, et nous devons nous battre contre l'injuste. Préférer le subir à s'y faire une place."[148] et Zaratoustra continuait :

"Vouloir libère, mais ce qui tient enchaîné le libérateur même, de quel nom l'appeler ? "Cela fut", ainsi se nomme du vouloir le grincement des dents et sa plus solitaire tribulation."[149] Ce que ce savoir enchaîne l'humain à son désir qui fonde son aliénation. Vouloir aider, vouloir soigner, vouloir enseigner, vouloir éduquer, ces curieux vouloirs sont ceux des métiers impossibles de FREUD, qui les fit quand même ! Alors, même incomplets et aliénés, même handicapés nous-mêmes, continuerons-nous ?

Et le bossu de s'étonner :

" - Mais pourquoi d'autre façon Zaratoustra nous parle-t-il qu'à ses disciples ?

Répondit Zaratoustra :
- Quoi de surprenant ? A des bossus c'est en langage bossu qu'on a déjà le droit de parler !
- Fort bien ! dit le bossu
- A des écoliers c'est en langage d'école qu'on a déjà le droit de bavarder. mais pourquoi d'autre façon Zaratoustra parle-t-il à ses disciples qu'à lui-même ?"[150]

Si le langage nous fonde de ce que nous le portons, il nous signe d'unicité coupable car, les autres, les mauvais élèves au mal-parlé, les idiots à la drôle de parole, les fous aux délires angoissés, ces autres sont par nous affligés d'un autre discours que celui du sage, de la science ou de la philosophie. Comment se défendre d'impossible prétention ?

Même Zaratoustra ne savait pas, qu'au fond à voyager sur terre, il est impossible de sortir de l'équivoque. Il ne reste qu'à la rendre plus juste !

Où sont les injustices du quotidien qui font moins de bruit que les guerres pour des souffrances égales ?

2.2.1. Corps brisés

[148] GENG J. M., Op. Cit., page 15
[149] NIETZSCHE F., Op. Cit., page 177
[150] NIETZSCHE F., Op. Cit., page 180

Revenons à des interrogations sociales autour des différents types de handicaps. Quelles sont les formes d'atteintes, d'anormalités les plus acceptées ? Quels sont les meilleurs "rôles d'handicapés"[151] ?

Pour notre part, rejoignant les conclusions de plusieurs études menées par STIKER, MORVAN et ZUCMAN[152] pour le C.T.N.E.R.H.I.[153], nous avons constaté que ce qui embarrassait le moins, tant les pouvoirs publics que la société civile, était du ressort des handicaps visibles et identifiables. Soit, en premier lieu les handicaps physiques que nous ne traiterons pas beaucoup au niveau des aides informatiques tant les recherches autour du concept de "prothèse" sont nombreuses[154]., Il faut signaler que le premier handicapé secrétaire d'état, Michel GILIBERT, est lui-même de cette catégorie. Le handicapé physique qui "n'a pas eu de chance" et qui "n'y est pour rien" tient, dans la représentation que s'en font la majorité des français, son handicap d'une cause biologique ou accidentelle qui lui échappe. Le premier rôle du handicapé physique est donc celui de victime du sort, du hasard, de la route _ Ce qui, grâce au sentiment de réparation, peut être un avantage par rapport à l'insertion sociale, dans la terrible trajectoire qui peut y conduire.

Des gagneurs qui invalident

Actuellement l'image dominante du handicapé physique inséré socialement est celle de la volonté. Volonté qui conduit à réaliser des exploits sportifs, intellectuels ou technologiques pour contrebalancer la singularité de la situation physique par la force de caractère. Si la société, réduite pour l'occasion au rang de téléspectateurs, admire ces individualités par le biais

---

[151] Nous sommes désolés pour l'apparent cynisme de cette question mais elle traduit un constat cruel : certains handicaps permettent une insertion sociale nettement plus facile que d'autres.

[152] STIKER H.J., Ergonomie et handicaps moteurs, 1988, Paris, Ed. C.T.N.E.R.H.I.

STIKER H.J., Corps infirme et sociétés, 1982, Paris, Ed. Aubier-Montaigne

MORVAN J.S, Surprotection et débilisation, 1976, Caen, Thèse de Doctorat de troisième cycle en Lettres et Sciences humaines, Université de Caen.

MORVAN J.S., Représentations des notions de handicaps, d'inadaptations et d'échecs chez les éducateurs, 1989, Paris, Ed. C.T.N.E.R.H.I.

ZUCMAN E., Famille et handicap dans le monde, 1982, Paris, Ed. C.T.N.E.R.H.I.

[153] Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations, Paris.

[154] L'association française des ergothérapeutes (Clairette CHARRIERE), L'Association des Paralysés de France (A.P.F.) avec notamment le centre de Villeneuve d'Asq, le C.F.R. de Ker Pape (André SYLVESTRE) et bien d'autres _ Il existe un salon annuel pour les handicapés à Paris et une exposition permanente des aides techniques à Niort.

des télévisions qui ne perdent pas une occasion de la faire frémir, les personnes handicapées physiques plus fragiles psychologiquement en souffrent. Ceux que nous avons rencontrés se sentent doublement écrasés par leur handicap et cette unique voie d'insertion élitiste. Tant sur le plan du caractère que sur le plan cognitif, les handicapés ont le droit à la différence. Différence avec les valides, qu'il ne faut pas gommer en espérant qu'elle disparaîtra. Tous les amputés le savent bien, même s'il reste un membre mental, ça ne repousse jamais, alors refouler cette perte c'est aussi compromettre l'équilibre psychique. Mais différence aussi et surtout entre eux. Il y a des handicapés artistes et d'autres pas du tout. Il y a des handicapés sportifs et d'autres pas du tout. Il y a des handicapés très intelligents et d'autres pas du tout. Cette catégorisation informe vient de nous les valides, à ce niveau et en ce moment, mais valides qui oublient que la vie contemporaine est remplie des risques qui font qu'un beau jour on peut devenir handicapé. Nous, valides conjoncturels, ne globaliserions-nous pas les handicapés sous le même statut générique pour éviter de voir leurs différences et de nous retrouver en elles ?

T.H.

Cet enfermement par le flou a même été légiféré. N'oublions pas que le statut de "handicapé" est un statut social à part entière. Lorsqu'on est reconnu travailleur handicapé (T.H.) par la C.O.T.O.R.E.P. on reçoit non seulement une carte, mais aussi une allocation mensuelle d'adulte handicapé (A.A.H.). Si le bien fondé social de cette procédure ne peut être remis en cause, il faut reconnaître que c'est une inscription de statut lourde à porter et difficile à changer. Par exemple, lorsqu'une personne se sent capable et veut travailler, elle doit, soit occuper les postes spécifiques réservés aux T.H. dans les entreprises, soit repasser en commission pour faire réviser son statut, ce qui est loin d'être évident. L'actuelle responsable du service destiné aux personnes handicapées chez Apple Computer France aux Ulis, est elle même polyhandicapée. De son propre témoignage, elle a du batailler plusieurs années pour amoindrir et faire disparaître ce statut invalidant qui la gênait. L'argent de la solidarité nationale ne peut-il pas devenir le système d'aliénation le plus puissant qui soit ?

2.2.2. Ami débile

En second dans l'estime des français arrive le "bon débile" et tout ce qui concerne la déficience mentale. A l'image du

pédotropisme, notre société a tenté (et tente encore) de favoriser "l'amour des innocents" sur un modèle chrétien aussi naïf que puissant issu d'un slogan : "Bienheureux les simples d'esprits". A eux le paradis, alors, après la sélection naturelle, la relégation dans les asiles sordides des siècles précédents ou la tentative de génocide perpétré par les Nazis[155], l'après guerre voit la naissance des associations de parents, regroupés plus tard sous la tutelle principale de l'U.N.A.P.E.I.[156]. Elles vont, bien naturellement de par leur position parentale difficile, s'employer à gommer le plus possible ce handicap. On va copier l'école et confondre intelligence et savoir scolaire dans les I.M.E.[157] et les I.M.P.[158] qui ne sont en fait que la transposition de l'évangile scolaire à la déficience. Puis, pour les adolescents et les adultes, on va prendre comme valeur d'insertion fondamentale le travail avec les I.M.Pro.[159] et les C.A.T.[160]. qui sont, pour les premiers des centres d'initiation pré-professionnel et pour les seconds, des unités subventionnées de sous-traitance à bas niveau de productivité. On va tenter de gommer le handicap en copiant notre organisation sociale mais ailleurs, dans des châteaux légués, à la campagne, à la périphérie des grandes villes. Les grandes difficultés rencontrées lors des campagnes d'intégration scolaire des enfants handicapés sont là pour le prouver : le handicap mental est accepté pour peu qu'il ne fasse pas trop parler de lui. Ce handicap fait peur dans l'assimilation qu'on peut en faire avec la maladie mentale qui, elle, terrorise littéralement. Profitant du flou des concepts cernant la déficience intellectuelle, tout ce secteur sera à la merci de commissions, les C.D.E.S.[161] et les C.O.T.O.R.E.P. qui vont finir par orienter dès les années soixante-dix des catégories d'enfants très différents. Ils se présentent tous avec des difficultés cognitives importantes d'origine génétique, neurophysiologiqu, névrotique, psychotique et même,

---

[155] On oublie assez facilement que non content de massacrer les juifs, les communistes, les gitans et les opposants, l'ordre hitlérien ne pouvait bâtir son idéal qu'en faisant disparaître aussi les déviants de tous ordres _

[156] Union nationale des associations de parents et amis des personnes handicapées mentales. 15 rue Coysevox, 75876 Pari Cedex 18.

[157] Institut Médico Educatif

[158] Institut Médico Pédagogique

[159] Institut Médico Professionnel

[160] Les Centres d'Aide par le Travail

[161] Les Commissions Départementales d'Education Spécialisée étant, de part leur statut (institutionnel) et leur compétence (administrative), majoritairement plus préoccupées par la gestion du flux d'enfants difficiles par rapport aux établissements de leur secteur que par des visées cliniques ou éducatives.

lorsqu'on a plus de place dans les maisons d'enfants, d'origine sociale. Ce qui a conduit à l'actuelle débilisation de certains enfants présentant des échecs scolaires graves par une cohabitation inepte. Comme nous pourrons le voir dans les pré-expérimentations, ce qui caractérise l'enfant ou l'adolescent déficient intellectuel, c'est son enfermement derrière la débilité qui conduit et qui se renforce dans une institutionnalisation immobile et définitivement aliénante.

D'une infinie tristesse _

Il y a actuellement plusieurs dizaines d'adolescents "mongoliens" (ayant eu une atteinte d'origine génétique de type trisomique) qui ont atteint le niveau du baccalauréat, ce qui met en avant deux choses. Premièrement que la sur-stimulation scolaire d'enfant avec un handicap lourd peut fonctionner avec la même logique, si ce n'est la même efficacité, que dans un circuit classique. Ensuite, que l'image du débile en tant que gentil mongolien est en train de changer, même si les campagnes publicitaires de 1990 (année mondiale du handicap) prennent encore appui dessus : "vivre ensemble, c'est pas débile". Dans cette cohabitation inepte, des enfants souffrent et s'enferment tous les jours sur eux-mêmes. Dans ces logiques institutionnelles, le silence, l'immobilité et l'inhibition de la débilité sont les rôles les plus confortables, alors pourquoi le sujet lutterait-il pour son identité ? Il prend souvent l'attitude qui évite les conflits immédiats, quitte à le payer toute sa vie. Ne cachons pas nos sentiments face à ce phénomène. Nous sommes tristes parce que, concevant l'éducation comme un vecteur de la pulsion de vie, nous aimons l'essence même de la vie, et la "débilisation" fait disparaître des êtres vivants, des enfants qui souffrent, des parents qui pleurent, derrière un rideau de fer, un mur de béton où plus rien ne doit bouger dans ce marché de dupes où l'enfant débilisé paye souvent, à la fois une symptomatologie familiale, et une logique institutionnelle. La débilisation, qu'on peut aussi appeler aliénation est l'antithèse de l'éducation. Jean VANIER, éducateur chrétien, fondateur du mouvement de la communauté de l'Arche qui accueille des personnes déficientes intellectuelles, écrit à ce propos "Beaucoup arrive chez nous sans avoir reçu une véritable éducation ; ils ont été <<dressés>> à l'hôpital psychiatrique ou à l'asile. Ils ont été obligés de se conformer à la loi de l'établissement par la peur du châtiment ou l'obtention de

privilèges -c'est cela le dressage, c'est très différent de l'éducation."[162] A l'opposé, les socio-marxistes pensent qu'il n'y a pas d'amour du "débile" qui ne soit mystique, et fidèle au matérialisme historique, pas de pensée mystique qui ne soit mystifiante. Notre tristesse serait-elle mystique et mystifiante ? Eloignons-nous un peu des cartésianismes pour comprendre vraiment ce qu'il y aurait d'aussi révoltant dans cette massification débilitante.

Idiot et sacré

C'est la racine même de la représentation contemporaine de la débilité. L'image du débile vient de celle de "l'idiot du village" qui plus ou moins accepté, avait une place dans la communauté villageoise. Faire des écoles d'idiots, des usines d'idiots, c'est comme épurer la société "normale" avec des dispositifs de régulations périphériques. Les "idiots de la ville" n'ont pas de sens, la ville n'est pas une communauté. L'idiot n'a plus de place, plus de rôle, seul lui reste un statut, le statut d'"Handicapé", qu'il partage avec d'autres qui lui arrivent forcément devant parce qu'intelligents. Ce gommage de la représentation sociale de l'idiot vient-elle du fait que les matérialismes (du matérialisme historique au national-socialisme en passant par le taylorisme sauvage) considèrent comme impossible de s'identifier à cette autre infiniment inférieur et débile ?

Ceci voudrait dire que c'est impossible de communiquer avec eux, car nous ne voyons pas comment un modèle de la communication peut faire abstraction du jeu des identifications et de l'autre, fut-il idiot. Plus loin Jean VANIER, reprend "L'essentiel de l'éducation est d'aider une personne à entrer en relation avec les autres, à s'ouvrir à eux, à être sensible à leurs limites, à leurs besoins et dans la mesure du possible à répondre à ses besoins."[163]. Bien que nous étendions largement plus notre conception de l'éducation, on ne peut qu'être en phase avec cette affirmation, plus particulièrement en ce qui concerne les déficients intellectuels. Bien sûr, tout comme pour le rapport au sacré, cette représentation n'est pas la propriété des catholiques qui, en opposition avec la pratique originelle de la communauté de l'Arche, disposent aussi de grands systèmes d'aliénation puissants et sectaires. La notion de débilité renverrait-elle à ce qui nous fait sujet humain en dehors de la notion d'intelligence ?

[162] VANIER J., Homme et Femme, il les fit, 1984, Paris, Ed. Fleurus, page 43
[163] VANIER J., Op. Cit. , page 44

Dans la tradition judéo-chrétienne, les simples d'esprit, tout comme les enfants, sont ces innocents plus proches de Dieu que nous, adultes pêcheurs. Peut-on dire qu'issus du patrimoine culturel occidental, les débiles, tout comme les enfants, conservent un rapport intense au sacré même, et surtout, si ce rapport ne dépend pas d'une religion mais d'une philosophie humaniste (voire radicale) ? Dans la logique institutionnelle de la débilisation, ne cherchons-nous pas à nier ces sujets d'autant plus fort qu'ils seraient sacrés, avec bien sûr, toute la culpabilité que cela entraîne ? Si, comme le pense FREUD, le lien social se créé avec des totems et des tabous, le débile n'est-il pas la frontière tabou du totem de l'intelligence ? Ne paye-t-il pas l'immense refoulement cartésien du cogito, en nous montrant qu'on peut être humain sans vraiment y penser, ce qui serait inacceptable sous nos yeux et justifierait l'enfermement, la mise à l'écart et l'incarcération ? Si, ce phénomène est très perceptible, c'est aussi parce que ce secteur est chargé d'affect. Les instances gestionnaires, qui sont majoritairement des associations de parents, entretiennent un lien très étroit et très affectif avec la déficience intellectuelle. Ce qui rend difficile le recul nécessaire à la pédagogie mais, dans l'autre sens, ne peut rejeter totalement le déficient au-delà de la mort, comme cela semble le cas pour la psychiatrie. Peut-on dire que tant qu'il reste de l'affect, de l'amour, il reste de la pulsion de vie ? Mais de quels affects s'agit-il ?

Mortelle compassion

Et Zaratoustra rencontre le plus hideux des hommes

"Mais lors, ouvrant les yeux, il vit au bord du chemin une chose assise qui fait figure d'homme, et à peine figure d'homme, une chose indicible. Et d'un coup Zaratoustra se sentit grande honte d'avoir ainsi dévisagé cette chose ; jusqu'à sa blanche chevelure rougissant, il détourna le regard et leva le pied afin de quitter ce vilain lieu.

_

- Zaratoustra ! Zaratoustra ! Devine mon énigme ! Parle ! Parle ! Qu'est-ce *la vengeance sur le témoin* ? Recules, je t'en adjure, c'est ici glace lisse ! Prends garde, prends garde que ton orgueil ici ne se brise les jambes ! Sagace tu te crois, ô fier Zaratoustra ! Devine donc l'énigme, ô dur casseur de noix, l'énigme que je suis, parle donc, qui je suis, moi ?

Or, dès que Zaratoustra eut ouï ces paroles, que croyez-vous donc qu'il advint en son âme ? *La compassion le terrassa*, et d'un seul coup, il s'écroula, pareil au chêne qui longtemps à

maints bûcherons su résister, pesamment, brusquement, à l'effroi même de ceux qui de l'abattre avaient voulu. Mais déjà il se remis debout, et sa face se durcit.

- Je te reconnais bien, dit-il d'une voix d'airain, tu es *le meurtrier de Dieu !* Me laisse aller ! Tu n'as *souffert* celui qui te voyait, *toi,* qui te voyait toujours et tout entier, ô toi le plus hideux des hommes ! Sur ce témoin tu t'es vengé !"[164]

L'horreur, difformité humaine, renvoie à une image insoutenable comme la légèreté de l'être compatissant qui terrasse de son refoulement l'autre, porteur de tâches, porteur de tares. Faire le bien, c'est essentiellement se faire du bien. Quitte, pour cela, à prendre l'autre comme objet onaniste. Faut-il se méfier de tous les "bons" sentiments ?

Et le plus hideux des hommes pleure :

"- C'est leur compassion que je fuis et contre laquelle près de toi je cherche refuge. O Zaratoustra, me protège, toi mon refuge ultime, toi qui seul m'a décelé,

_

- Mais parce que devant moi tu es passé en silence, parce que tu as rougi, je le voyais bien : à cela que j'ai reconnu que tu étais Zaratoustra.

- Tout autre m'eût jeter son aumône, sa compassion, du regard et de la voix. Mais pour cela, je ne suis assez mendiant, tu l'as bien décelé, pour cela je suis trop *riche*, riche de choses grandes, terribles, les plus hideuses, les plus indicibles ! Ta pudeur ô Zaratoustra , m'a *honoré !*

_ Soit compassion d'un dieu, soit compassion des hommes, la **compassion est impudique**."[165]

Et la pudeur est humaine tout comme le rêve. C'est la reconnaissance que l'autre, en soi, a ses recoins cachés et sacrés qui, s'ils transcrivent les refoulements dominants d'une société donnée, signent aussi la place de chaque sujet dans celle-ci. La pudeur est romantique comme la relation, comme le premier sourire du bébé qui reconnaît le visage de sa maman. La compassion est violente comme la pornographie.

Et le plus hideux des hommes a peur :

"- Ce sont de petites gens bénévolentes, bienveillantes et grisâtres."[166]

Cette attitude de compassion affectée et redoutablement artificielle, BENETON[167] va, en 1983, jusqu'à la qualifier de fléau

---

[164] NIETZSCHE F., *Le plus hideux des hommes,* Op. Cit., page 319
[165] NIETZSCHE F., *Le plus hideux des hommes,* Op. Cit., page 320
[166] NIETZSCHE F.,*Le plus hideux des hommes,* Op. Cit., page 321

européen dans son essai sur les politiques sociales occidentales. C'est **le fléau du bien** qui justifie tout les enfermements, toutes les compromissions et toutes les aliénations pour le bien de cet autre inférieur, parce qu'en souffrance, inférieur parce qu'enfant, inférieur parce qu'handicapé _

Et le plus hideux des hommes appelle les chevaliers presque justes et les errants imparfaits : " Tout grand amour est au dessus de la compassion."[168]

C'est d'amour qu'il s'agit dans l'aide, dans l'éducation ou dans le soin, mais de cette sorte d'amour qui ressent dans l'autre ce que lui-même fait vibrer en soit : **le transfert**. L'histoire, la sociologie et la philosophie nous montrent la voie. Il n'y a pas de compassion qui ne soit produite par le refoulement d'une culpabilité sociale et qui ne débouche pas sur l'enfermement du sujet, pardon de l'objet, de cette compassion. L'approche clinique, c'est aussi élever une morale éducative critique à cette hauteur là, près de la grotte de Zaratoustra où la mystification, regardée d'en haut, apparaît clairement.

Et le plus hideux des hommes prévient :
"Mais de ta propre compassion toi-même aussi te garde ! Car beaucoup sont en chemin vers toi, beaucoup de souffrants, de doutants, de désespérés, de naufragés, de transis !"[169]

Une morale demeure éthique tant qu'elle ne se transforme pas elle même en système d'exclusion des autres. Notre risque, c'est le danger de la croisade des enfants. A prendre parti pour les enfants, les pauvres, les déshérités et les malades sans les bénéfices secondaires de la compassion, c'est s'identifier soi-même à son idée, à son idéal. Comment éviter d'en faire un dogme dans une époque où de plus en plus d'errants cherchent une morale qui les reconnaisse tout en mettant en jeu la notion de justice ? Comment éviter d'excommunier, tous ceux qui pêchèrent et qui pêchent encore par compassion, charité ou duplicité ? En se reconnaissant soi-même pêcheurs ! En reconnaissant que s'il faut dénoncer, c'est dans le registre de la critique qui ouvre plutôt que dans celui de la condamnation qui ferme. Nous sommes, (et c'est toujours le cas en clinique), notre propre et principal danger.

---

[167] BENETON P., Le fléau du bien, Essai sur les politiques sociales occidentales, 1983, Paris, Ed. Laffont.
[168] NIETZSCHE F., *Le plus hideux des hommes,* Op. Cit., page 321
[169] NIETZSCHE F., *Le plus hideux des hommes,* Op. Cit., page 331

Commençons pas reconnaître les avancées des autres. A la lumière des expérimentations courageuses des certains établissements, on voit que l'informatique dérange la logique de la débilisation. D'abord parce que c'est **une technologie intellectuelle neuve**. Certains sujets intelligents, c'est le cas de beaucoup d'enfants institutionnalisés, peuvent-ils alors prouver leurs capacités en dehors du système scolaire ? Deuxièmement parce l'informatique est en **mouvement permanent**. Peut-elle aider à rompre cet espace où le temps se fige dans la lenteur mortifère de la débilisation ? Ensuite parce c'est **un outil de gestion individuelle**. Peut-elle permettre de mettre à jour les déviances des procédures d'évaluation, d'orientation et de suivi de cette population ? Mais, n'oublions pas que ce mythe informatique est à double tranchant. Il peut aussi conforter certains parents, professionnels ou décideurs dans le leurre de la résolution technologique toute puissante du handicap. A l'image de cet administrateur de l'U.N.A.P.E.I. qui écrit "L'ordinateur prothèse du cerveau, venant pallier partiellement les déficiences de mémoires, de raisonnement, de moyens de communication, permettant ainsi l'accession de la personne handicapée mentale à une certaine autonomie."[170] La notion de prothèse du cerveau renvoie-t'elle à la robotisation de l'humain déficient intellectuel ? La robotisation, cette conception de la machine en tant qu'humanoïde partant d'une conception naïve de l'humain en tant que machine logique, n'est-elle pas le correspondant moderne de la débilisation ?

Ne cherche-t'on pas à tout prix à éviter le transfert avec ces sujets débiles qui seraient incapables de penser par eux-mêmes ? N'est-ce pas, en fin de compte, les nier ? Quel peut-être le rôle de la psychanalyse face à cette négation de l'autre en tant que sujet ? Ne peut-on considérer l'approche clinique de l'informatique comme l'obligation de réintroduire, toujours, systématiquement et quelque soit la logique institutionnelle, ce sujet pensant face à l'informatique et surtout face à la structure sociale ? Si, comme on l'a dit précédemment, la logique de la débilisation enferme le sujet derrière un rideau de fer, un mur de béton, ne devons-nous pas réveiller l'aspect

[170] PATINOTE J.C., *Nouvelles technologies et éducation des personnes handicapées mentales*, in Cahiers de l'éducation - Pédagogies - Informatique, Août 1990, N° 3/4, Paris, Ed. U.N.A.P.E.I., page 2

sacré du "simple d'esprit" en tant que sujet pensant et ainsi compter sur la culpabilité de son refoulement à la lisière sociale pour y ouvrir les portes de la grande réforme. Par exemple, dans la même revue qui évoquait la prothèse du cerveau, nous pouvions conclure notre article intitulé *Informatique et déficience intellectuelle : Ainsi sois-Je !* par : l'ordinateur est-il "un ersatz de miroir où la notion même d'intelligence est en jeu ? S'agissait-il, dans la présence de Jacques à cet atelier (informatique), de la mise en acte de sa place de sujet apte à penser, parler et créer ?"[171]

Tant qu'il y a de la place pour plusieurs discours, mêmes antinomiques, il y a de l'espérance dans le mouvement.

2.2.3. Fous

Les confusions qui sont entretenues entre déficience et maladie mentale nous renvoient à la quatrième classe d'inadaptés : les fous. Si, de FOUCAULT à GOFFMAN, on s'accorde à reconnaître une place sociale (statut) au personnage (rôle) du fou, cette place, bien que toujours présente, a évolué en fonction même du besoin de déraison des sociétés. Le "grand renfermement" du XVIIIème siècle, a laissé une règle dans la plupart des pays occidentaux. Les fous sont dangereux donc il faut les enfermer, les neutraliser. C'est lors de l'an IX de notre première république que paraît à Paris, le Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale ou la manie de Philippe PINEL[172] qui fonde l'autre règle : le fou est un malade qui doit être soigné.

Enfermer et soigner

Ces deux pôles antithétiques fondent la psychiatrie contemporaine. S'il y a une grande part de crainte sociale de la population, savamment exploitée par la presse à scandale, vis-à-vis des fous dangereux, violeurs et meurtriers, il y a aussi une angoisse personnelle vis-à-vis de cette maladie. Aujourd'hui, chacun a eu dans son entourage quelqu'un qui

[171] PLANTARD P., *Informatique et déficience intellectuelle : Ainsi sois-Je !* in Cahiers de l'éducation - Pédagogies - Informatique, page 31

[172] PINEL P., Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale ou la manie, (1798) 1965, Paris, Coll. Monumenta Médica, Ed. Tchou

pour des raisons diverses a eu une "dépression nerveuse"[173] et nul ne se sent totalement à l'abri. Il semble que le sentiment vis-à-vis de la folie soit double. BASTIDE[174] constatait qu'il y aurait un sentiment d'égalité des classes sociales vis-à-vis de la maladie mentale. Chacun peut-être touché ce qui ne peut laisser indifférent. Par contre, nous nous devons de constater que les hôpitaux psychiatriques sont plus craints pour leur capacité d'enfermement qu'appréciés pour leurs capacités thérapeutiques, notamment dans les classes sociales défavorisées où le recours aux soins individuels et ambulatoires est beaucoup moins fréquent. Par exemple, la question du prix élevé (et du non-remboursement par la sécurité sociale) de la cure psychanalytique en fait, pour de nombreuses personnes pauvres, un mode thérapeutique inatteignable, ce qui lui donne une représentation de "médecine de riche" voir "d'intellectuels".

La collusion entre la psychiatrie et le pouvoir est apparue flagrante avec le Behaviorisme américain ou la psychiatrie soviétique. En France, le fait que, grâce à une loi napoléonienne, on puisse atténuer, amoindrir, modifier ou même remettre en cause une décision de justice à la suite d'expertises psychiatriques, jette à la fois un trouble et un flou sur cette omnipotent secteur de la médecine. On lui reprocherait à la fois d'être trop aliénant, trop chimiothérapique, trop souple et en un mot, pas assez efficace. Le ressentiment est particulièrement fort chez les travailleurs sociaux qui, depuis la sectorisation des services psychiatriques, vivent très mal l'attentisme des dispensaires d'hygiène mentale. Le discours général des assistantes sociales tourne autour du fait qu'elles assument de plus en plus de cas psychologiquement lourds sans moyens, alors que les soignants attendent que les personnes se présentent spontanément, ce qui n'arrive bien évidemment presque jamais. Mais, cette artificialité pathogène du monde psychiatrique vis-à-vis du social, n'est-ce pas ce qui a motivé le mouvement de psychiatria démocratica et la loi 180 de 1978 sur l'élimination complète du modèle asilaire en Italie ?

Un détour transalpin peut-il éclairer notre conception d'une approche pédagogique de la folie ?

---

[173] Héritée de la psychiatrie des années 1970, la dépression nerveuse est la métaphore la plus générale employée par les soignants afin que les malades mentaux puissent décrire leur maladie.

[174] BASTIDE R., Op. Cit.

2.2.4. Psichiatria Democratica

Franco BASAGLIA et l'équipe de l'hôpital psychiatrique Gorizia (dans le turinois) a bénéficié du contexte culturel riche de la fin des années soixante pour réfléchir sur un nouveau mode de soins. Ils ont tiré de l'anti-psychiatrie et de la sociologie critique des références théoriques qui allaient dans le sens de la mise en évidence de l'aspect aliénant et pathogène de l'asile. Cela a conduit à une ligne éthique centrée sur les besoins du sujet et sur le refus de cohabiter avec la structure asilaire. Ils ont aussi été conduits à rejeter toutes les analyses qui ne faisaient que dénoncer les apparences de l'asile sans en remettre en cause les agents organisateurs. Ils refusent donc en bloc la délégation que la société a confiée aux psychiatres et consiste à isoler, exclure et bannir sous le couvert de leur pouvoir médical, alors que ces actes sont, en démocratie, du ressort de la justice. Ce refus n'a jamais été clairement exprimé en France jusqu'à ce jour, ce qui nous a conduit à une réforme en demi-teinte et gelée des asiles, à moitié ouverts et fermés, en forme d'inter-secteurs psychiatriques. Les formations médicales et psychiatriques seraient-elles différentes d'Italie en France ? Y aurait-il une version italienne du serment d'Hypocrate ? Une déontologie médicale italienne ?

Le refus de délégation

Dès le départ, ce rejet de la délégation par les soignants situe la Psichiatria Democratica entre clinique et politique. Elle ouvre une phase intermédiaire entre la réponse aux besoins du sujet et la persistance d'une mise à l'écart liée à l'ancienne délégation. C'est à ce stade que la France est stoppée, comme bloquée par les choix qu'elle n'a pu faire. Paolo TRANCHINA écrit que "**Le refus de délégation**[175] a ainsi enclenché le processus de dépassement de la **Communauté thérapeutique**[176], après que celle-ci eut été utilisée comme étape intermédiaire dans la destruction du vieil asile"[177].

La condition **d'exclusion**[178] que partagent tous les sujets en hôpital psychiatrique fait que dans l'analyse de la Psichiatria Democratica, l'asile est irréductiblement une communauté d'exclus. Pour BASAGLIA, "La relation entre exclusion et exploitation situe d'emblée l'exclusion dans un contexte

[175] BASAGLIA F., L'Istitutione negata (l'institution en négation), 1968, Turin, Ed. Einaudi, pages 115-116 extraits traduit par TENENBAUM L. in Psichiatria democratica et psychiatrie sociale, Transitions N°11/12, Novembre 1982, Paris, Ed. E.P.S.I. , page 46

[176] BASAGLIA F., Op. Cit., pages 155-175

[177] TRANCHINA P. et MARZI V. traduit par TENENBAUM L., Op. Cit., page 49

[178] BASAGLIA F., Opère, Vol.I , 1981, Turin, Ed. Einaudi, pages 308/329, 410/423

politique qui, par l'intermédiaire de l'institution, s'articule avec la psychiatrisation de la souffrance. Détachée de ce qui l'a engendrée, cette souffrance se trouve redéfinie dans un contexte qui rend méconnaissable ses liens avec le social."[179] Le plus petit dénominateur commun entre les malades est bien l'exclusion. **L'institutionnalisation**[180] transforme leur quotidien en reniant toute singularité, altérité, subjectivité et histoire dans une uniformité, un rythme, un contexte social et psychologique qui, s'il paraît pathologique de l'extérieur de l'asile, est le vécu normatif et aliénant de l'intérieur. Pour CASTORIADIS, l'hôpital psychiatrique est l'un des plus puissants contextes d'émergence de "l'hétéronomie sociale"[181]. Ce caractère éminemment pathogène du processus d'autonomisation institutionnelle de l'asile conduit à une phénoménologie sociale et psychologique unique. Le renforcement et le déplacement des symptômes du sujet causés par l'institutionnalisation, apparaît alors comme l'alibi du principe d'exclusion. Ce qui représente le fondement même de l'idéologie totalitaire de l'asile et réside dans ce dialogue d'évidences rationnelles et mystifiantes entre le psychiatre et le politique :

le psychiatre - Il faut séparer le fou de la société
le politique - Pourquoi ?
le psychiatre - Venez visiter l'asile, n'ont-ils pas l'air dangereux ?
le politique - Si bien sûr ! Il faut les enfermer !

L'artificialité de ces logiques pathogènes d'institutions confine le sujet dans un autre monde où les repères s'évaporent, ce qui, sur des sujets fragiles psychologiquement, provoque des atteintes graves. Mais, il ne faut pas s'y tromper, et ni la psychiatrie soviétique, ni tous les autres dispositifs asilaires en pays totalitaires ne l'ont fait. La différence entre le fou et l'hérétique brisé ou l'opposant torturé, est une question de point de vue du pouvoir, comme devrait nous le rappeler le silence, puis la participation, de la médecine allemande aux pratiques des nazis.

O'Brien, le tortionnaire de la police de la pensée (K.G.B. ou Psychiatrie ?) du 1984 d'ORWELL le disait : "Nous aurons toujours l'hérétique, ici, à notre merci, criant de souffrance,

[179] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 49
[180] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 49
[181] CASTORIADIS C., Op. Cit.

brisé, méprisable, et à la fin absolument repentant, sauvé de lui-même, rampant à nos pieds de sa propre volonté."[182]

C'est aussi ça l'acharnement thérapeutique allié à la camisole chimique et à la structure asilaire. Depuis longtemps déjà les humains inventent des structures qui s'ingénient à avilir et à aliéner les sujets. S'il a été suffisant de s'arrêter à la torture et à l'élimination physique des sujets pendant plusieurs siècles, il semble qu'à l'orée du nôtre, certaines pratiques médico-psychologiques aient pris le relais dans cette pulsion de mort.

Winston, la victime dans 1984, le pensait : "Ils ne peuvent pénétrer en vous, avait-elle dit. Mais ils pouvaient entrer en vous. "Ce qui vous arrive ici vous marquera à jamais", avait dit O'Brien. C'était le mot vrai. Il y avait des choses, vos propres actes, dont on ne pouvait guérir. Quelque chose était tué en vous, brûlé, cautérisé."[183]

Sans aller jusqu'à la vision apocalyptique d'ORWELL, qu'il convient de garder en mémoire comme signe du risque, on peut constater que le système asilaire psychiatrique est aussi dangereux pour le sujet qu'il l'est pour la démocratie.

La mise entre parenthèses de la maladie mentale

Paolo TRANCHINA écrit que "La **désinstitutionnalisation**[184] devient ainsi un processus de libération qui tire de lui-même la capacité de se multiplier et de se perpétuer. L'<<objet>> de cette libération devient tout à coup un sujet, riche de ses propres ressources, agent promoteur d'une nouvelle culture qui a mûri pendant les années d'oppression et de silence."[185] Les sujets libérés sont les premières lézardes du système de leur aliénation. Ils renaissent à la vie sociale et par la même, à l'image des dissidents soviétiques, témoignent dans la société de l'iniquité de l'asile et accélérent sa chute. Nous avons pu constater les formidables transformations comportementales et cognitives de sujets psychiatrisés lorsqu'on leur propose un autre type de lieu d'expression. BASAGLIA propose le concept de **mise entre parenthèses de la maladie mentale**[186] pour arracher la clinique thérapeutique à la superficialité,

---

[182] ORWELL G., Op. Cit., page 378
[183] ORWELL G., Op. Cit., page 407
[184] BASAGLIA F., Opère, Vol.I , Op. Cit., pages 252/253, 264/280, 290/293
[185] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 50
[186] BASAGLIA F., L'Istitutione negata (l'institution en négation), Op. Cit., pages 31/32

l'abstraction, la logique et la complicité de l'idéologie, et pour se centrer sur les besoins du sujet. L'approche clinique de l'informatique peut-elle créer un espace de mise entre parenthèses des stigmates marquants et invalidants pour les personnes en souffrance ? Partant des concepts de la Psichiatria Democratica, notre approche clinique de l'informatique ne peut que se défaire radicalement d'un modèle de prise en charge institutionnelle pour s'inscrire dans une alternative plus légère, plus souple et inscrite dans la réalité sociale actuelle. Pourquoi, malgré ses brillants soubresauts intellectuels, la psychiatrie française n'a-t'elle pas suivi ce chemin de la désinstitutionnalisation ?

La contestation anti-institutionnelle donna dès le début des années 1970 un écho technique et théorique au projet de réformes sociales en profondeur des syndicats et de la gauche italienne. A l'opposé des français, grâce à Enrico BERLINGUER, le parti communiste italien rompait définitivement et explicitement avec l'ignoble grand frère stalinien et abandonnait le marxisme-léninisme pour une pensée sociale d'inspiration marxiste dans une économie de marché internationale. La puissance de cette gauche dans le nord industriel de l'Italie a permis de réorganiser les luttes ouvrières sur des thèmes contemporains qui sortaient des revendications salariales. On pouvait voir s'afficher des objectifs nouveaux comme l'écologie quotidienne, la qualité de la vie ou la préservation de la santé, ce qui s'est traduit par "la préoccupation de **ne pas monétiser la couverture sociale**, au sens le plus large qu'on peut donner à cette formule"[187] La puissance du lobby pharmaco-industriel et des ordres médicaux devait composer avec la pression des utilisateurs. Comment la France a-t-elle pu laisser son système de soins s'emballer ?

2.2.5. Finance et santé

En 1987, l'Italie consacrait 6,5 % de son P.I.B. dans les dépenses de santé, la France 9,00 %[188] Nous sommes le pays d'Europe à dépenser le plus d'argent dans notre système de soins or, notre état de santé se situe au sixième ou au

[187] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 51
[188] Soit environ la somme globale de 570 milliards de francs.

treizième rang selon les différents indicateurs de l'Organisation Mondiale de la Santé, ce qui est inquiétant. Dans notre pays, le système de soins pousse à la sur-prescription, à la sur-hospitalisation. Le nombre des consultations, analyses et examens s'est envolé depuis vingt ans. Si ce phénomène est grave sur le plan de l'équilibre budgétaire national, il devient dramatique lorsqu'on constate la sur-médicalisation des troubles psychiques et des maladies diverses des classes défavorisées.

En fait, la seule chose qui soit réellement contrôlée en France, ce sont les prix, alors ce qui coûte cher à notre société et creuse cet endémique trou de la sécurité sociale ce sont les ordonnances[189] et non les honoraires[190]. Jean de KERVAZDOUE écrit qu'il "ne critique pas les médecins mais le système qui incite à la sur-prescription. C'est la planche à billet ! Chaque médecin dispose du pouvoir fabuleux de créer de l'argent en rédigeant leur ordonnance. Cela ne peut durer éternellement."[191]. En fait, les barèmes sécurité sociale des honoraires des praticiens poussent ceux-ci à adapter la durée de la consultation à ce tarif (14 mn environ). S'ils passent plus de temps, ils prescrivent. La même logique joue pour les examens et les prix de journée en clinique. La collectivité paye un séjour dans un lit et non un acte précis, un service rendu. C'est en fait, le déni de l'opérationnalité clinique de la médecine par le primat de sa gestion financière. Les raisons de ce décalage avec les autres pays européens, tant sur le plan du coût que de la protection[192] sont uniquement idéologiques.

Jean de KERVAZDOUE écrit qu'"en France les institutions sont bloquées. Le partage des responsabilités entre l'Etat et les caisses d'assurance maladie n'est pas clair. Les conseils d'administration des caisses n'ont pas voulu remplir un des

---

[189] Montant global moyen des ordonnances d'un généraliste en 1987 : 1 600 000 F (Sources Jean de KERVAZDOUE).

[190] Revenu moyen d'un généraliste en 1987 : 227 000 F avant impôts (Sources Jean KERVAZDOUE).

[191] KERVAZDOUE J., *Non, notre système n'est pas le meilleur du monde !*, L'événement du Jeudi, N° 346, 20 Juin 1991, Paris, page 12. Jean KERVAZDOUE a été directeur des hôpitaux de 1981 à 1986. Il est aujourd'hui P.D.G. d'une société de conseil aux entreprises de santé, la Sanesco.

[192] En 1987, 75 % des dépenses de santé sont prises en charge par la collectivité en France contre une moyenne de 85 % en Europe. La Suède arrive presque à un remboursement total, puisqu'elle consacre environ 9 % de son P.I.B. et rembourse ces mêmes 9 % aux usagers. En France, nous recevons moins de 6 % du P.I.B. pour 9 % dépensés, voilà le vrai trou de la sécurité sociale.

rôles qui leur était attribué par les ordonnances de 1967, celui d'**assurer l'équilibre des comptes sociaux**_[193] De fait, les conseils d'administration des caisses ont été plus du côté des professions de santé, donc de la dépense, ne jouant pas leur rôle qui était de garantir un bon rapport qualité/prix du service rendu à la population."[194] Les différents partis politiques se targuent bien du libéralisme ou de l'étatisme, mais leurs options d'organisation, lorsqu'ils sont au pouvoir sont presque les mêmes. Notre système de soins ne progresse qu'en fonction des crises graves qu'il rencontre (principalement, grogne des professions de santé, annonce annuelle du trou à boucher par les caisses et beaucoup plus rarement, besoins des usagers). Comme aucune expertise, aucune analyse sérieuse n'est faite puisqu'elle remettrait en cause l'organisation de ce système et non, l'existence de la protection sociale (ce que certains ont tendance à confondre) les mesures prises sont alors générales, négociées à chaud et très vite, vides de sens. Par exemple, KERVAZDOUE signale que le chiffre d'affaires des laboratoires d'analyses français représente 28 milliards de Francs. Ce qui en fait la 370ème entreprise mondiale, ce qui n'est pas négligeable dans une économie de marché. Aucun fonctionnaire à temps plein ne s'en occupe au ministère, ce qui est proprement inconcevable tant sur le plan de sa mission démocratique que de la gestion pure. Pour KERVAZDOUE, notre système de soins à "un gros corps et une trop petite tête." et "en réalité, nous ne pouvons éviter de réguler le système de soins, sauf à accepter de mettre de plus en plus souvent la main à la poche."[195] On voit, à la lumière de ces chiffres, que si les crises de l'école, de l'éducation spécialisée ou de la psychiatrie démontrent la validité et la force du principe d'hétéronomie sociale, elles s'inscrivent aussi dans une logique non contrôlée qui touche l'ensemble des systèmes d'aide sociale et de soins et qui est soutenue par la propre hétéronomie de la classe politique française.

2.2.6. L'impasse de la psychiatrie de secteur

[193] Il continue : "L'alliance entre le Patronat et Force Ouvrière a géré l'assurance maladie sans peine pendant les années de croissance, puisque les dépenses de santé pouvaient augmenter fortement sans douleur. Mais quand il a fallu prendre des décisions désagréables, personne n'a eu envie de le faire."

[194] KERVAZDOUE J., Op. Cit., page 12

[195] KERVAZDOUE J., Op. Cit., page 13

Dans sa politique nationale, l'Italie devance aussi la France de quelques années par rapport à la décentralisation de l'Etat, à la construction des régions et à l'administration territoriale locale. Dans un contexte où les forces réformatrices d'un pays s'appuient sur un décodage en profondeur des besoins de la société et des demandes exprimées par différents secteurs, la constitution d'une véritable vision sociale alternative paraît possible. Alors qu'en France, la question du pouvoir apparaît plus centrale et elle semble très polarisée sur le cénacle politicien et non sur la société elle-même. Cela rend des décisions morales générales et d'utilité publique comme la suppression des asiles, très difficile à prendre tant les oppositions sont vives et fluctuantes puisqu'elles répondent à une tout autre logique politique que celle du problème posé. A cause de tout cela, la France n'a jamais réellement évoqué et programmé la disparition des asiles, elle a juste voulu montrer son progressisme par une mesure de substitution vide et artificielle, la sectorisation psychiatrique.

Paolo TRANCHINA écrit que "Par comparaison, la psychiatrie de secteur[196] apparaissait dans sa continuité thérapeutique, et jusque dans son indiscutable rationalité, comme une formule d'organisation vide, condamnée à sombrer face aux contradictions évidentes entre les instruments de la machine institutionnelle et les contenus politiques réels."[197] Les inter-secteurs demeurent souvent de la psychiatrie traditionnelle qui se pratique en dehors des limites physiques de l'hôpital mais qui en conservent les pratiques et la dépendance. Au lieu de réintroduire le soin psychologique dans le lien social, on a réduit l'H.P. à de multitude petites "cliniques" qui font perdurer sa logique. L'attentisme, à justification thérapeutique, des soignants répond-il à une défense contre cette contradiction ? La psychiatrie de secteur dans sa forme isolée, déconnectée du social et non pluridisciplinaire ne résout pas les problèmes causés au sujet par la délégation, l'exclusion et l'institutionnalisation. Les difficultés de collaboration entre soignants et travailleurs sociaux sont-elles de ce registre ?

La socialisation des connaissances

[196] DE SILVIA F., Per una psichiatria alternativa (Pour une psychiatrie alternative), 1978, Milan, Ed. Feltrinelli, pages 83/88

[197] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 51

En fait, si l'institutionnalisation confère au symptôme, à la maladie, à l'affectif et au cognitif une artificialité pathogène, la Psichiatria Democratica fonde son action sur la participation de tous à l'acte thérapeutique, chacun à son niveau. Le concept de "**socialisation des connaissances**"[198] de BASAGLIA dérive donc directement de cette participation. Il s'agit de réintroduire le malade mental dans une communauté "thérapeutique" où l'on prend en compte la vie entière, où l'on ne médicalise pas uniquement le symptôme. Ce qui permet un transfert immédiat et automatique entre l'espace de soin et l'espace social, puisque ce dernier est considéré comme potentiellement thérapeutique. Dans l'approche clinique de l'informatique, considérant l'espace pédagogique de la même manière, la transférabilité entre pédagogique et social est-elle aussi efficace ?

Paolo TRANCHINA relate que grâce à la désinstitutionnalisation issue de la Psichiatria Democratica opérée dans les régions italiennes, "le stéréotype de la dangerosité du malade mental est devenu en beaucoup d'endroits une notion dépassée, et l'attitude vis-à-vis de celui qui est différent est maintenant souvent plus marquée par la tolérance que par le rejet."[199] Si la tolérance au fou est bien l'une des plus complexe à obtenir, cette approche alternative de la reconnaissance et de l'acceptation positivante de la différence peut-elle être transposée à l'école, au service social et à l'éducation spécialisée ?

Décentralisation microcosmique : le service territorial

Dans ce sens, la mise en place la plus visible et la plus solide dans sa transposabilité de la Psichiatria Democratica a été la création du **service territorial**. Paolo TRANCHINA écrit que "Le service territorial est en fait, d'une part, le produit de la lutte anti-institutionnelle et, d'autre part, l'expression d'une idée force de la réforme sanitaire, celle qui conçoit une service sanitaire sur le territoire qui s'articule avec la décentralisation administrative qui déplace les ressources en moyens financiers et en personnel de l'hôpital au territoire et

[198] BASAGLIA F., L'Istitutione negata (l'institution en négation), Op. Cit., pages 325/326, 331/333

[199] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 55

qui, du coup, modifie sensiblement le modèle clinique traditionnel. Le service psychiatrique territorial, ou centre d'hygiène mentale, est un dispositif extra-hospitalier où travaille une équipe pluridisciplinaire, et qui se rattache administrativement à l'unité sanitaire locale."[200] L'unité sanitaire locale est une association de plusieurs communes qui gère financièrement et politiquement toutes les structures sanitaires opérant sur son territoire. Le service territorial parachève la disparition de l'asile par une organisation du soin qui s'intègre au quotidien des gens. S'agit-il d'une pratique de proximité qui serait transposable au service social et à l'éducation spécialisée ?

Une question capitale demeure tout de même. Comment s'assurer que ce type de modèle restera en prise avec son modèle initial et évitera un retour de la sauvagerie thérapeutique de par une difficulté de contrôle due à l'éclatement géographique des pratiques ? En fait, la Psichiatria Democratica utilise un contrôle des équipes qui s'inspire et ressemble beaucoup à la supervision psychanalytique. Alliée à la pluridisciplinarité, au renvoi social de proximité, cette supervision présente des garanties nettement supérieures au seul contrôle hiérarchique et clinique du psychiatre, chef de service, en hôpital psychiatrique. Pouvons-nous envisager une approche clinique de l'informatique désinstitutionnalisée qui s'adresserait à des personnes présentant des troubles psychiques graves sans dispositif de régulation et de contrôle ? Ferons-nous aussi appel à la psychanalyse pour cette tâche ?

2.2.7. équivoque transalpine

On doit rappeler que la psychiatrie sociale et la psychanalyse française du début des années 1980 ont émis une critique importante[201] vis-à-vis de Psichiatria Democratica qu'on pourrait résumer ainsi : vous faites du travail social et nous du soin, c'est contradictoire.

Voilà des extraits de la réponse orale de Paolo TRANCHINA, en français, 14 mai 1982 à la confrontation franco-italienne de Nice. "C'est idéologique. Je pense qu'il n'y a pas de

[200] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 52

[201] Notamment Gilles-Roland MANUEL à la confrontation franco-italienne de Nice les 14, 15 et 16 Mai 1982.

contradiction entre le rapport individuel et collectif dans ce qu'on fait, tandis qu'il y a contradiction dans le rapport psychanalytique et que, la contradiction principale c'est l'expropriation que l'analyste fait de la thérapeuticité en la prenant toute sur lui-même, car elle est collective et, au contraire, c'est par la restitution au champ social collectif que sont nées nos pratiques."[202]

Dans le même sens, notre approche clinique de l'informatique est-elle née d'une certaine pratique psychopédagogique du micro-ordinateur dans des espaces spécifiques du lien social ? Si elle est aussi thérapeutique de surcroît, est-ce contradictoire ? N'est-ce pas la validité d'une approche dans le lien social des sujets qui fonde sa pertinence et non sa construction par rapport aux autres champs, qui bien souvent cachent des corporatismes, des contenus politiques, des perversions et des hétéronomies sociales que les italiens ont tendance a appeler idéologies.

Si dans un vent de réforme sociale, dans une culture ouvrière donnée, la contestation institutionnelle et la réorganisation des dispositifs d'aide et de soin a pu produire la Psichiatria Democratica, peut-on tenter de définir ce qui, partant du contexte historique actuel, a pu générer notre réflexion et notre attitude autour de l'utilisation pédagogiques des ordinateurs.

Dans la France de 1992, la culture ouvrière est de plus en plus morcelée, les problèmes posés par l'aide sociale, l'éducation spécialisée et l'échec scolaire dépassent le cadre d'une réflexion politicienne pour résonner tant, au niveau des individus, qu'au niveau de la planète entière. Comment comprendre l'émergence de l'approche clinique de l'informatique dans la perspective du sujet et du monde ? Quelle est la culture de notre approche clinique ? Quelle est notre culture de l'informatique ? Quelle est la culture de notre psychopédagogie sociale ? Quelle est notre culture, notre alternative ?

Nous faut-il une autre rupture épistémologique ?

2.3. Lien social : Post-moderne et rock

[202] TRANCHINA P. et MARZI V., Op. Cit., page 62

Peut-on définir notre perception du lien social actuel ? Qu'en est-il de notre présent ? Avec quels systèmes de références culturelles vivent les enfants, les adolescents et les adultes en difficulté que nous rencontrons ?

Qu'est-ce qui peut faire lien avec le mythe informatique ?

2.3.1. Culture Rock

Notre intuition est qu'à travers notre approche et nos petites machines, nous représentons quelque chose qui nous dépasse et qui s'est créé avant notre propre naissance. La modernité, la post-modernité, la techno-démocratie, la contestation des logiques pathogènes, la subversion d'un ordre dément qui aliène, le retour d'une morale du sujet, tout cela peut-il rimer avec un phénomène générationnel et mondial : **la culture rock** ?

Où sont nos sources ? Où sont celles des enfants, adolescents et jeunes adultes d'aujourd'hui ?

1954, la genèse

Le 12 avril 1954, Bill HALEY et les Comets enregistrent **Rock around the clock** et le 6 juillet 1954, le guitariste Scotty MOORE et le bassiste Bill BLACK accompagne celui qui allait devenir "THE KING", un roi en forme de prince créateur du rock'n roll, Elvis PRESLEY qui grave à Memphis, pour le label Sun, **That's all right, mama** et **Blue moon of Kentucky.** Le rock'n roll est né et avec lui la culture rock qui représentera aux cours des années toutes les musiques, mais aussi et surtout, tous les phénomènes sociaux et culturels qui en seront issus. Le rock'n roll a un style, un décor et une thématique. Il est parfaitement identifiable et déclenche immédiatement un vaste mouvement musical et social aux Etats-Unis. Comme l'écrit Paul YONNET, "Ainsi se constitue en quelques mois la thématique rock, qui présente, en outre, un caractère de première importance : qu'il s'agisse de sa version noire (participation à égalité aux bienfaits de la société américaine) ou de sa version blanche (appropriation d'une "sexualité noire"), elle célèbre le temps libre, exalte la fin des périodes de contrainte (école, travail, temps familial), et introduit à des usages récréatifs des biens de consommation comme la sexualité, lieux où se rejoignent à la fois version noire et version blanche, puisque l'automobile sert à draguer les filles sans perspective de mariage (contrainte sociale). D'où

l'élaboration, par échange de contenus culturels au sein d'une société historiquement déchirée par une rupture communautaire la menaçant d'éclatement, d'un modèle social de comportement absolument typique, tendant à la proclamation unitaire d'un monde américain."[203] Rappelons que les lois sur l'intégration raciale viendront dix ans après (en 1964) sous la présidence de JOHNSON et qu'il est probable que l'avènement du rock a fourni à la jeunesse américaine pendant cette décennie un moyen de pression, de contestation à la fois neuf et très puissant.

C'est la racine même de la culture Rock. Une version naïve et enfantine, avec tout ce que cela peut avoir de positif, de **la recherche du plaisir par une tolérance et une solidarité communautaire**, avec en plus la musique comme symbole fédérateur entre jeunes noirs et jeunes blancs d'un lien social générationnel. La question de la communion entre les races de la genèse américaine demeure la pierre fondatrice du rock. Lorsque le premier disque de rock "humanitaire" sort en 1979, Bruce SPRINGTEEN, chantre du rock ouvrier U.S. version 1980, fils de Bob DYLAN et petit fils de Woodie GUTHRIE, chante en duo avec Stevie WONDER, pièce maîtresse du "motown sound"[204], héritier de Ray Charles et oncle de Mickaël JACKSON : "We are the world, We are the children _" Sont-ils vraiment le monde ? Sont-ils vraiment des enfants ? Mais les enfants sont toujours le monde ! Alors, quelque part cela sonne irrésistiblement comme un duo entre Chuck BERRY et ELVIS, noir avec blanc, pour éviter noir contre blanc _

On comprend mieux pourquoi, depuis exactement 37 ans, on tente de refouler le contenu politique originel du rock'n roll en le faisant passer pour une sous-culture d'adolescents violents. Nous sommes immergés dans ce contenu au moins autant que les jeunes que nous recevons, quelque soient leurs pathologies. Notre position pédagogique est donc particulière puisque nous ne pouvons nous considérer comme détenteur d'une culture, d'un savoir que les sujets ne maîtrisent par encore. En fait, si le clivage entre une culture "d'adulte" et une culture de "jeune" avait un sens, nous ne serions pas dépositaire de la première mais partagerions la seconde avec ses valeurs de plaisir, de tolérance et de solidarité. Notre

---

[203] YONNET P., *Rock, Pop, Punk, Masques et vertige du peuple adolescents* in Jeux, modes et masses 1945-1985, 1985, Paris, Ed. N.R.F./Gallimard, page 156

[204] La Motown est la maison de disque privilégiée des musiciens noirs américains.

informatique autant que notre approche pédagogique traduisent-elles cette proximité ?

2.3.2. Le vertige et la Pop Music

Avec les Beatles, arrive la pop-music entre 1963 et 1964. Il s'agit d'une refonte de la thématique du rock'n roll par la jeunesse blanche anglaise, au départ du moins. La musique va changer mais plus encore qu'elle, ce sont les comportements, les instruments, les us et coutumes qui vont s'élargir pour ne jamais se stabiliser vraiment. En fait avec la pop-music, la culture rock s'éloigne de la problématique sociale entre noir et blanc du rock'n roll, pour élaborer **une culture du vertige**. Paul YONNET, écrit que "Dans la pop, les acteurs sociaux atteignent le vertige de trois manières principales :

1) par l'utilisation des **amplifications** et distorsions audiovisuelles ;

2) par l'utilisation de **produits modificateurs de conscience** ;

3) par la réunion de **foules** immenses à l'occasion des festivals s'étendant sur plusieurs jours et nuits."[205]

En 1969 aux Etats-Unis, le festival de Woodstock, qui allait donner son nom à toute la génération "baba", réunira pendant plusieurs jours et plusieurs nuits sans incident notable, entre 350 000 et 500 000 jeunes autour des stars de la pop music. Quelques semaines après, le festival d'Altamont organisé autour des Rolling Stones, qui faisait figure de mauvais garçons de pop-music, dégénère. Un forcené noir, James MEREDITH fut poignardé à mort par un Hell's Angel du service d'ordre, après avoir menacé Mick JAGGER, le chanteur, avec un pistolet[206]. Philippe BAS-RABERIN écrit "On a beaucoup rapproché Woodstock et Altamont, décrits respectivement comme la réussite et l'échec, à quatre mois de distance, du rassemblement massif autour de la pop music. Ce sont en fait qu'un seul et même évènement, dont l'ampleur n'est pas réductible aux notions d'échec et de réussite, mais seulement à celle de symptôme : symptôme d'une violence, qui lorsqu'elle n'éclate pas, est néanmoins latente, ainsi qu'ont pu le déclarer plusieurs musiciens qui se sont produits à Woodstock. Richie

[205] YONNET P., Op. Cit., pages 161-162

[206] La scène a été filmée par Al et David MAYLES dans leur film Gimmie Shelter.

HAVENS, en particulier, a confié qu'"il régnait là une tension à peine tenable par moment"[207].

Ce besoin de communier en foule autour de la musique est-il le signe d'un nouveau mode de mobilisation de la société ? Est-il toujours aussi puissant en 1992 ? Est-il le signe de l'état de horde ou de l'élaboration de classe sociale hétérogène culturelle et non économique ? Est-il aussi le signe d'un besoin de régulation de la violence individuelle issue des nouvelles conditions de vie citadine ?

Dans son livre Je veux regarder Dieu en face - le phénomène hippie, Michel LANCELOT[208] montre comment, sous l'égide de Jack KEROUAC, s'invente le 6 octobre 1966[209] à San Francisco le véritable mouvement hippie. Bien qu'il le fasse mourir le 6 octobre 1967, dans la même ville, on peut dire maintenant que leur "Peace and love" a marqué plus d'une génération et a mis en place un ensemble d'habitus et d'hexis qualifiés d'Hippies, que certains décideurs d'aujourd'hui conservent encore, notamment dans le monde informatique. Nous verrons que le micro-ordinateur naîtra en Californie à la fin de cette période, et que ce n'est pas un hasard. Le "Computer for People" est la déclinaison technologique du "Peace and Love". C'est ce mouvement Pop, qui sera en fait l'appropriation par une jeunesse plus aisée de la culture rock, qui va fédérer le mondialisme de 1968. Si le rock'n roll est issu d'un clivage américain et y restera confiné dix ans, la pop inventée par les anglais, reprise par les californiens va étendre son emprise à la planète, à la l'image du plus grand phénomène musical de tous les temps que sont encore les Beatles. Nous lui devrons l'établissement d'une culture commune partagée par la majorité de la jeunesse du globe et la mise en évidence d'une pathologie qui sera révélée crûment par ce mouvement : la toxicomanie. Nous le verrons, beaucoup de nos sujets sont touchés.

Drug culture

[207] BAS-RABERIN P., Les Rolling Stones, 1979, Paris, Ed. Albin Michel

[208] LANCELOT M., Je veux regarder Dieu en face - le phénomène hippie, 1968, Paris, Ed. Albin Michel

[209] Date du premier "love-in", immortalisé en France par la chanson plus tardive de Maxime LE FORESTIER, San Francisco.

Si "le bonheur est dans une seringue pleine" comme dans la chanson des Beatles Happiness is a warm gun, il ne le fût pas pour tout le monde, même encore aujourd'hui. La mort est aussi dans une seringue vidée. Nous mettrons longtemps à comprendre vraiment cette tâche originelle de la Pop-music qui deviendra une **drug culture** au tournant des années 60 et 70. Pour LIPOVETSKY, ces années voient l'avènement du post-moderne qui se caractérise, entre autre, par un besoin des sujets à recouvrir la réalité de musique. Il écrit "Neutraliser le monde par la puissance sonore, se refermer sur soi, se défoncer et sentir son corps au rythme des amplis ; désormais les bruits et la voix de la vie sont devenus des parasites, il faut s'identifier avec la musique et oublier l'extériorité du réel."[210] Mais la musique c'est aussi de l'art, de la vie, de la communication, de la communion dans la fête alors qu'on sent bien que pour LIPOVETSKY c'est une marque visible de décadence. Sommes-nous décadents, nous qui considérons cette culture musicale comme un espace potentiel d'éducation, de communication et de thérapie avec des jeunes ?

La musique et la drogue ne sont pas de même nature. L'une ouvre ce que l'autre ferme. Le toxicomane de la drug culture pop va encore plus loin, il se dissout dans le double vertige du son et de la "dope".

Paul YONNET, écrit que "le début des années soixante-dix : Brian JONES - guitariste des Rolling Stones - déjà enterré (1967), une effrayante mortalité par overdose, directe ou induite, emportera Jimi HENDRIX, Jim MORRISON, Janis JOPLIN, Allen WILSON (inspirateur du groupe Canned Heat), et tant d'autres. La pop s'oppose donc au rock'n roll jusque dans la mort significative de ses stars trop tôt disparues, décimées ici par les drogues, et là par les accidents purement matériels (automobile pour Eddie COCHRAN, avion pour Buddy HOLLY, etc)."[211] Mais l'accident n'est pas du même ordre que l'autodestruction toxicomane. Pour les jeunes ouvriers des sixties, la drogue est d'un autre monde. Si ELVIS ou James DEAN s'excitent, c'est avec autre chose. Dans le rock'n roll, on atteint le vertige avec de la bière ou de l'alcool. Si les premiers fans vénèrent les héros disparus, c'est comme si la mort de ces

[210] LIPOVETSKY G., L'ère du vide, 1983, Paris, Ed. Gallimard, page 84
[211] YONNET P., Op. Cit., page 163

rockers était une injustice de plus. Par contre, il fallait beaucoup de romantisme et une certaine cécité, pour concevoir dans la déchéance rapide et le sordide des overdoses des stars de la pop-music, un quelconque effet du hasard. C'était de l'autodestruction pure et simple, et personne ne voulait le savoir car cela aurait pu renvoyer à un postulat culturel défaillant dans le système hippie, ce qui, dans le mouvement paraissait difficile.

Si le discours dominant de la pop-music autour de l'utilisation des drogues fait une référence constante à la création artistique, au flash, à la vibration, il masque en fragile pantin-martyr, les souffrances et les fragilités de ceux qui disparurent. Si la drogue a servi à la création de quelque uns, elle a agrandi le gouffre de tous les autres. A ce titre, l'extraordinaire longévité des grands intellectuels contestataires de la pop-music, Bob DYLAN et Léonard COHEN, est très significative (30 ans de carrière). S'ils y ont touchés, ils ont pu la dépasser, s'en dessaisir tout en continuant à créer, à chanter. Il rencontrèrent la drogue mais ce fut dans un parcours où elle ne put les stopper. Mêmes les grands apôtres de la drug culture que furent les Beatles et les Rolling Stones, comprirent, à la suite de l'hécatombe, qu'il fallait arrêter et le firent avec brio, bien qu'un peu trop tard. Nous retrouvons aujourd'hui, sur des sujets d'une trentaine d'années, les effets de cette banalisation du toxique dans les années soixante-dix. Un grand nombre de marginaux urbains, bénéficiaires du R.M.I., sont toxicomanes.

Pourquoi la pop-music, issue d'une jeunesse qui devait construire ses propres repères, s'est-elle échouée sur l'écueil toxicomane ? Paul YONNET, écrit "Avec la pop s'instaure une communication latérale parfois presque aphone, au point que devenue *drug culture*, la pop sera dominée par une idée principale qui la mène aux frontières de l'autisme : les mots sont l'ennemi du sens, des sens, et de la connaissance."[212] La drogue est-elle aussi un symptôme de la dégénérescence du lien social et de la communication humaine, comme elle signe la souffrance de l'être ?

Fernando GEBEROVITCH, fait un lien entre le post-moderne et la toxicomanie. Il pense que les toxicomanes sont des exclus du narcissisme post-moderne. Pour lui, l'extension de la drogue est à la fois de l'ordre psychisme individuel et de la sociologie. C'est une forme d'épidémie liée au malaise d'une société en mutation. Elle touche bien évidement les plus

[212] YONNET P., Op. Cit., page 186

fragilisés par cette transformation. Il écrit "Le drogué des années soixante avait entre vingt et trente ans, il proclamait son appartenance aux valeurs du mouvement hippie, et se droguait à la marijuana et au L.S.D.. Le junkie des années soixante-dix centre sa vie autour de la "défonce" : héroïne, cocaïne, amphétamines. Il a entre quinze et vingt-cinq ans et se veut le marginal par excellence. Et enfin, le sniffeur de colle à rustines des années quatre-vingt ne revendique rien, ne pose pas de questions idéologiques, n'est pas vraiment marginalisé. Il a entre entre neuf et dix-sept ans."[213]

Que s'est-il passé à l'orée des années 80, pour que les jeunes toxicomanes perdent leur référence à la Drug culture ?

Qu'en est-il en 1992 ?
Serait-ce un retour à la réalité urbaine, aux sources mêmes du Rock, comme nous le verrons avec le mouvement Punk ?

Ambivalence politique de la génération de 1968

En même tant que le rejet, car le terme de rock disparaît quasiment du vocabulaire de cette jeunesse à l'époque[214], il y a aussi dans la pop-music une fascination pour les racines populaires du rock. Lorsque ANTOINE chante qu'il faut mettre "JOHNNY en cage à Médrano", il force à la française, le clivage entre le rock populaire que représente Johnny HALLYDAY et la contestation hippie et finalement petite bourgeoise, dont il se veut le chantre[215]. Il oublie ou ignore, qu'à cette même période, la plus grande star de la pop music, John LENNON, fait un disque de rock traditionnel très pur et très beau et qu'il écrit "**A working class hero is something to be**", signant ainsi le pont entre la jeunesse et les ouvriers qui avait trouvé son apothéose en Mai 68. Bien des marginaux trentenaires actuels sont perdus dans le double discours de cette génération 68.

La pop-music est profondément marquée par l'influence intellectuelle occidentale mais malgré tout, elle part de ce que le rock'n roll a créé, la culture rock, liée à la musique et à la contestation, dans un processus complexe de fascination/répulsion pour les classes défavorisées. La musique pop se veut complexe rejoignant presque l'esthétique

---

[213] GEBEROVITCH F, Une douleur irrésistible, Sur la toxicomanie et la pulsion de mort, 1984, Paris, Coll. L'analyse au singulier, Ed. InterEditions, page 293

[214] Nous avons rencontré plusieurs personnes qui avaient une vingtaine d'années en 1968 et qui étaient immergées dans la pop-music. Non contentes d'avoir jeté l'opprobre sur le mouvement punk et sur l'avènement du Rap, elles résistent encore aujourd'hui à concevoir le rock, et tout le rock, comme une culture. Le principal argument étant l'opposition des styles de musique, ce qui n'est, bien évidemment, pas suffisant pour expliquer l'évolution sociale de la jeunesse depuis trente ans.

[215] Il recevra en retour un "cheveux longs, idées courtes"_ La France ne possède pas encore de véritable culture rock nationale. Elle se contente d'adapter, quelquefois d'outrer ou de singer, ce que font les anglo-saxons.

bourgeoise. Sa création doit se faire avec une véritable "démarche artistique", avec un "contenu". Mais, à l'image du folk-rock nord-américain (Bob DYLAN, Joan BAEZ, Léonard COHEN _) elle n'hésite pas à prendre le parti des opprimés.

Contestataire

En 1963, Léonard COHEN, dans un roman : The favorite Game, décrit cette démarche essentiellement émotionnelle liée au mouvement de "protest song" de la pop :

"Pourquoi était-elle communiste ?

Parce qu'elle jouait de la guitare. Parce que les magnats du cuivre avaient abattu Joe Hill. A cause de *no tenemos ni aviones ni canones*, et parce que tous ses amis étaient morts à Jarama. Parce que le général MacArthur était un criminel qui gouvernait le Japon comme un royaume personnel. Parce que les Wobblies chantaient au milieu des gaz lacrymogènes. Parce que Sacco aimait Vanzetti. Parce que Hiroshima lui brûlait les yeux, et comme elle rassemblait des signatures pour qu'on interdise la bombe, on lui disait souvent de retourner en Russie."[216]

On conçoit que les idéologues du parti devaient vraiment se retourner dans leurs mausolées et les anticommunistes se complaire à détruire cette naïveté politique. La jeune fille que rencontre le héros de COHEN, était donc communiste par réaction affective, par culpabilité sociale, par un vif sentiment d'injustice et surtout "parce qu'elle jouait de la guitare". Il ne nous semble pas que la musique avait une telle importance dans la pensée de MARX, ENGELS, LENINE ou TROTSKY. C'est cela aussi qui s'innove dans la culture Rock. Une contestation au quotidien qui n'a pas besoin de structures idéologiques trop lourdes pour agir, à l'image du pacifisme actif de GANDHI et plus tard des idées politiques alternatives ou écologiques. Autant dire que, malgré ses acteurs d'origines aisées, la pop était quand même contestataire par statut, comme l'avait été le rock'n roll avant elle et le sera, en fait, toute la culture rock, malgré les multiples tentatives d'étouffement idéologique ou marketing.

La jeunesse pop était globalement cultivée, elle avait encore besoin de justifier ses sentiments par des idéologies en place, alors aux Etats-Unis quoi de plus radical que le communisme. En fait, dans les pays occidentaux, il était encore possible d'être jeune, épris de liberté et de justice et aussi, communiste puisque le masque d'infamie stalinien n'était pas encore vraiment tombé et que, dans le contexte du MacCarthisme, la contestation communiste puis gauchiste ne

[216] COHEN L., The favorite Game, (1963) 1971, Paris, Coll. 10/18, Ed. Christian Bourgeois, page 93

pouvait être que radicale. Le rock'n roll lui, se voulait simple et direct, il touchait et touche encore. Il va fonctionner comme une alternative affective aux systèmes de contestation de la classe ouvrière, créant en son sein même un clivage entre d'une part les anciens, attachés aux valeurs du travail et aux idéologies syndicaliste et marxiste de promotion de la classe entière, et les modernes, élevés dans un sentiment d'injustice et un amour passionné pour la liberté qui cherche avant tout l'émancipation et la libération individuelle. Cette différence marque-t-elle un tournant philosophique fondamental des sociétés occidentales qui passent petit à petit des logiques matérialistes groupales à une appréhension du monde où le rêve, l'art, l'expression, le vertige, l'affect réapparaissent en force en même temps que la notion de sujet ? Le rock est-il le signe le plus évident du post-moderne ?

En 1992, si il paraît évident que cet aspect contestataire de la culture rock a produit des mouvements alternatifs de nature artistique (Rock alternatif, Rap, Tag, Vidéo Clip, Cinéma, Livres, Bandes Dessinées _) peut-on aussi avancer qu'il est en partie responsable de certaines nouvelles pratiques d'éducation, de soins ou de solidarité notamment de notre approche clinique de l'informatique ?

37 ans après le Rock'n roll, 27 ans après le démarrage de la pop, dans un article consacré à Lester BANGS[217], du numéro d'août 1991 de la revue Les Inrockuptibles, Serge KAGANSKI écrit : "Le principe fondamental de BANGS est aujourd'hui le nôtre, a savoir : les musiciens profs, les balèzes du manche, les sultans du solo impec nous font tous chier : la musique est une affaire d'individu, d'émotion, d'idiosyncrasie."[218] Il demeure en phase avec les racines du rock, signant d'un coup la cohésion idéologique de cette culture autour de l'affectif. Plus largement toute la culture rock est une question d'émotion individuelle. Qu'en est-il de notre pédagogie ?

Le poids de la culture rock de la jeunesse allemande dans la destruction du mur de Berlin, la force de la jeunesse moscovite protégeant Boris ELTSINE nous en dit long sur l'ampleur contemporaine du phénomène. Répondant à la

[217] BANGS L., Psychotic réactions & carburetor dung, 1991, New York, Ed. Minerva. Lester BANGS, rock critique américain dont la prose enfiévrée illumina les colonnes de Rolling Stone, Creem, Village Voice et divers fanzines ou gazettes locales de 1969 à sa mort en 1982."

[218] KAGANSKI S., *Lester Bangs,* Les Inrockuptibles, Août 1991, N° 30, Paris, Page 12

question d'Isabelle PASQUIER[219] :"Ca veut dire que vous avez confiance en l'avenir démocratique de votre pays ?" Miroslav ROSTROPOVITCH, le grand violoncelliste russe, dit : "Oui, car je trouve que cette jeune génération est invincible." Le rock, par son arrivée ou son manque, a-t-il produit cette jeunesse ? La jeunesse est-elle la première masse réellement mondiale et démocratique ? La culture rock est-elle finalement une idéologie alternative qui rénove l'idée démocratique autour du respect du sujet, de sa différence et de son unicité ? Si tout cela a du sens, comment ne pas y puiser les énergies et les valeurs nécessaires à des pratiques d'insertion ?

De la dénégation politique

Si le Rock'n roll a pu conquérir la jeunesse populaire, la Pop elle, ne sera jamais une culture réellement prolétarienne. Elle fédérera l'aspect mondialiste du phénomène rock, entre les utopies hippies et la genèse populaire du Rock'n roll. Une nouvelle morale commencera alors à s'étendre, elle modifiera les habitus relatifs à l'éducation, aux parents, aux enfants, au mariage et à l'union libre. Elle atteint même assez vite une partie non négligeable des adultes. Dans cette construction de masse où toutes les classes sociales interviennent, la jeunesse perd peu à peu les repères éducatifs de classes qui la faisait voter par rapport à ses parents respectifs lorsqu'il le fallait. Elle finit par ne plus voter du tout, même si tous les pays occidentaux tentent d'enrayer cette dépolitisation en abaissant la majorité civique à 18 ans entre 1968 et 1977. Ce dédain de la jeunesse pour les systèmes politiques occidentaux a souvent été interprétée par les politiciens comme le signe de son nihilisme supposé. N'est-ce pas plutôt, la marque d'une conscience aiguë bien qu'informulée, de l'inadéquation de notre système politique sur le plan démocratique ? Le succès de COLUCHE LE GRAND, dans tous les sondages de l'élection présidentielle de 1981 avant qu'il ne se retire, n'en fut-il pas la preuve ? Posons-nous la question, quelle représentativité parlementaire peut espérer la jeunesse dans le système français actuel ? Encore plus profondément, quel sens peuvent y donner tous les marginaux ? L'essor d'organisations politiques alternatives, bien que bancales et imparfaites, comme "les verts" en Allemagne ou le "Partito Radicale" en Italie, signe-t-il cette recherche d'action politique forte de la jeunesse en dehors de tout intégrisme ? Qu'en est-il de la restructuration des écologistes français autour de valeurs sociales et alternatives ?

[219] PASQUIER I., *Rostropovitch,* L'événement du Jeudi, 29 Août 1991, page 23

2.3.3. Jeunesse

En fait, le rock'n roll puis la Pop musique annoncent l'avènement de la première masse sociale générationnelle : la **jeunesse**. Paul YONNET, écrit que "la définition normative de certaines pratiques de masse, échappe dorénavant au prolétariat (les conflits accordéon / guitare électrique - en France - alcool / Haschich, sexualité "machiste" / sexualité "libérée" illustrent ce processus de dessaisissement)."[220] La jeunesse, ce peuple adolescent n'a plus qu'un repère, qu'une véritable conscience de classe : le rock, comme, continue YONNET, "l'illustre a contrario l'état de dépendance physique et morale de la jeunesse dans les pays où cette musique demeure interdite et son écoute criminalisée. La mobilisation massive des adolescents iraniens, lancés par dizaines de milliers - au nom d'impératifs politico-religieux exogènes à leur groupe - contre les divisions supérieurement armées de l'Irak, ne peut aller que de pair avec l'interdiction du rock, symbole de leur aliénation sociale."[221]

Le peuple adolescent de la culture rock n'est pas une classe d'âge homogène. C'est une internationale culturelle et musicale, une nation humaine et cosmopolite, fédérée par la sono mondiale qui est la meilleure défense contre le Big Brother puisque c'est la jeunesse elle même qui la créé, la vend, l'écoute, la produit et la jette, lorsqu'elle le doit. Le rock est une culture de masse "tranquillement contestataire" et cherchant dans le vertige les émotions fortes à desserrer l'emprise des socio-logiques contemporaines sur le sujet.

Filiation de la culture rock

En fait la culture rock à des limites floues et mouvantes. Ce qui permet à la jeunesse qui s'y réfère d'inventer perpétuellement tous les nouveaux courants qui alimentent son authenticité permanente. Cette capacité de vivre, de s'épanouir dans un mouvement permanent fédère une nouvelle conception de la stabilité. Nous la retrouvons à la fois, dans l'implacable innovation qui agite le monde informatique et dans l'éternel bouillonnement réflexif qui anime notre approche clinique. La différence entre ce qui appartient à la culture rock et ce qui n'en fait pas partie, vient de la volonté des acteurs de se situer ou non, dans cette dialectique contemporaine entre vertige et contestation. Autant dire qu'actuellement nous ne connaissons pas d'autres cultures qui puissent s'adapter aussi facilement aux désirs du sujet et donc nous offrir, en tant que pédagogues, autant de matériel métaphorique. Par exemple, Arthur RIMBAUD est devenu rock grâce à la dévotion de Jim MORRISON, le chanteur des Doors, une figure emblématique de la pop californienne. On pourrait donc remonter à RIMBAUD par MORRISON, du Rock à la littérature française.

---

[220] YONNET P., Op. Cit., page 167
[221] YONNET P., Op. Cit., page 181

RIMBAUD est maintenant assimilé à un panthéon des grands précurseurs, dans lequel on retrouve CELINE pour certains groupes punks ou James JOYCE pour le rock mondial renouant avec des origines celtiques (U2, Pogues[222],_). Ils n'étaient bien sûr pas inclus dans la culture rock à leur mort, mais ils ont légué suffisamment de fragments de sens et d'affects pour que le rock se les approprie à un moment de son histoire. Ce phénomène rejoint cette remarque de CASENEUVE : "Les techniciens, les "sages", les savants, les enseignants, les vulgarisateurs, les créateurs ne sont pas des hommes isolés, mais ils anticipent pour ainsi dire la demande du public, (_) dans un type particulier de société."[223] C'est ce que des artistes pré-rock firent, ce que les créateurs du rock firent et font perpétuellement. Le rock n'est pas limité à une question d'apparence ou de musique. C'est surtout une question de valeurs et d'attitudes qui nous offrent un cadre moderne de référence pour intensifier des possibilités différentes d'action vers l'insertion.

Paul YONNET, écrit que "D'une certaine manière, enfin, cela va sans dire, ce peuple mène une guerre idéologique permanente sur le plan musical : le disco inondant les années soixante quinze, pure création de musiciens adultes (et de studios) a créé une brèche dans le peuple adolescent. Il faut donc distinguer le peuple adolescent des pratiques adolescentes."[224] Par exemple, malgré toutes ses tentatives musicales et électriques, Michel SARDOU, écouté par certains adolescents, est un chanteur de variété française comme Gilbert BECAUD ou DAVE. Il ne fait pas partie de la culture Rock. Il peut même servir dans certains cas, à en marquer la frontière. Johnny HALLYDAY, malgré toutes ses compromissions avec le "Show Business" fait lui indiscutablement partie de la culture rock française. Il suffit de poser la question autour de soi. Si la jeunesse est capable de débattre des heures sur ce qui est ou n'est pas, du "rock alternatif français", une question concernant Michel SARDOU fait sourire, il n'est pas de ce continent là. Mais que dire de Patrick BRUEL ? Notre immersion dans cette culture permet de passer sans cesse de

[222] JOYCE J. est la référence littéraire principale et révérée de Shane MCGOWAN, l'auteur/chanteur des Pogues.
[223] CAZENEUVE J., Op. Cit., page 74.
[224] YONNET P., Op. Cit., page 187

l'informatique au rock dans un bain culturel riche, contemporain et surtout appropriable par les sujets. Aujourd'hui, tout le monde connaît Johnny HALLYDAY, ce qui n'est pas évident pour BAUDELAIRE. Si, un objectif pédagogique pouvait être de remonter à la poésie pourquoi ne pas passer par Johnny HALLYDAY, si cela peut aider. C'est en fait ce que l'on fait avec l'ordinateur, des détours constants dans un champ culturel vaste.

La culture rock a bien failli se noyer dans l'argent, les sucres et les acides de la fragile rhétorique hippie aux mystiques mystifications. Si, en 1992, le rock européen chanté en espagnol par un galicien de la banlieue parisienne existe (La Mano Negra[225]). Si on peut voir un jeune blanc sud-africain chanter et danser la musique de zoulous (Johnny CLEGG[226] & Savuka). Ou encore, si un réfugié politique ougandais (Geoffrey ORYEMA[227]) peut chanter Suzanne de Léonard COHEN, c'est que le rock renaît de sa torpeur à l'orée des années 80, grâce à une vague d'énergie subversive : le Punk.

Punkitude

Au début, il y avait des filles et des garçons, noirs et blancs, puis vinrent les anges planants aux cheveux longs et aux visages éthérés, et enfin revint le réel, le sang, la nuit et la ville :

A dirty old town[228]_
Une vieille ville sale _

Londres, printemps 1976, l'été sera très chaud : le mouvement Punk a éclaté chez les moins de vingt ans. Un groupe, les Sex Pistols aboie **No future**, cela va devenir le slogan Punk qui succède au Peace and Love Pop. Le groupe se dissout le 18 janvier 1978, après leur dernier concert américain. Leur manager Malcom MAC LAREN déclare que "le groupe devait se dissoudre car il était devenu "un excellent groupe de rock'n roll". Ils n'auront fait qu'une tournée et stoppé le mouvement punk deux ans après son démarrage. Ils auront complètement transformé la culture rock en la ramenant au présent, à la crise et à la contestation qui la

[225] Ed. Patchanka
[226] Ed. E.M.I. Records
[227] Extrait du disque en hommage à Léonard COHEN enregistré par le rock mondial. "I am your fan", 1991, Ed. Stranger Music Inc.
[228] "Dirty old town" est la chanson qui révéla les Pogues.

fonda. Comme la pop music, le punk est essentiellement anglais. Paul YONNET, écrit que "pratiquement interdits de concert sur le territoire britannique, interdits de télé et de radio, chassés dans Londres par des groupes armés de rasoirs et de couteaux, qualifiés de "nègres blancs" - insulte suprême - par l'extrême droite anglaise _ les Sex Pistols vont atteindre les sommets du hit-parade courant 1977"[229].

Qui sont ces curieux adolescents, rasés, bruyants et dérangeants ? Face à la thématique groupale et mystique des "babas", les punks réintroduisent la contestation dans le milieu où ils vivent. Elle se fonde sur une forme d'anarchisme intuitif et individuel qui vise le refus des contraintes sociales et la transgression des tabous. Les Punks ne sont pas tous des vrais marginaux mais beaucoup de nos marginaux sub-urbains en souffrance ont une logique Punk. Des années 60 aux années 80, on voit l'effondrement de la classe ouvrière s'effectuer sous la double contrainte de la crise économique et de l'effritement de ses idéologies. Les ouvriers rockers des années soixante chôment en 1976, mais les marginaux pouvaient encore "faire la route", pour ceux qui cherchaient la grande vibration, ou devenir "junkies", ces exclus toxicomanes produits par une culture hippie moribonde ou bien encore restés chez eux, à écouter un rock un peu trop policé en se demandant quelles possibilités ils avaient de crier leur malaise ?

Le punk c'est peut-être ça, la réponse à cette troisième voie, le retour de la contestation rock dans la ville par les adolescents en souffrance. Ils sont les laissés-pour-compte du poussiéreux système scolaire qui n'arrive pas à résorber l'arrivée massive des enfants des faubourgs et qui, comme on l'a vu, génèrent un taux de plus en plus élevé d'échecs. Encore plus que les Sex Pistols qui vont engendrer la force terrible du mouvement par l'énergie de leur provocation et de leur nihilisme, c'est au Clash, qu'on doit le retour prolétarien du rock. Les groupes punks furent-ils les reliquats post-modernes du drame éducatif quotidien scolaire et familial ?

Leurs héros en sont les témoins.

Pensionnaire dans un internat du Yorkshire où "on commençait à se faire tabasser dès le premier jour", le chanteur de Clash, Joe STRUMMER, relate ainsi son placement : "je suis très content d'y être allé car mon père était un salaud_

[229] YONNET P., Op. Cit., page 170

Je le voyais seulement une fois par an, si je l'avais vu tout le temps, je l'aurais probablement tué"[230] L'expression de ce type de haine est devenue courante chez les jeunes adultes en difficulté au début des années 80. C'est le mouvement punk qui lui permit sa première grande expression et nous lui devons certainement le fait que toutes ces petites haines accumulées et refoulées n'aient pas encore produit une grande haine sociale. Nos marginaux ne sont pas tous punks, mais ils sont tous, comme les punks, des carencés éducatifs et affectifs. Ils ont tous la "haine".

Le système scolaire est encore plus que tout autre l'objet de la haine des punks. Johnny ROTTEN, le chanteur des Sex Pistols disait que "le souvenir le plus vivace que j'ai de mon enfance, c'est la haine des profs. Tu t'assoies et tu les regardes, et tu as envie de leur crever les yeux car ils se foutent éperdument de toi. Ils ne te donnent absolument rien. Ils prennent, prennent, prennent. Ils prendraient ton âme s'ils en avaient l'occasion. Ils n'ont pas pris la mienne" ; "On te fait un lavage de cerveau. On t'éduque pas. On t'apprend rien. Tout ce que tu apprends, tu l'apprends toi-même. Ils essaient de s'emparer de ton cerveau, de te rendre comme les autres. Juste une grande masse qui soit facilement contrôlable. Il n'aiment pas les individus"[231]. C'est un discours d'enfant rejeté, d'enfant bafoué. Moulu dans un système devenu dément de sa propre logique. Alors la force des punks fut certainement d'être le vecteur d'expression de la grande douleur d'une jeunesse se sentant perdue et agressée. Les Punks crient ce que les vrais pédagogues dénoncent : la disparition du sujet dans les systèmes. En fait, contrairement à ce que le sens commun agressé a ressenti, le mouvement punk est un retour de la culture rock dans le présent, dans notre quotidien urbain, nocturne et lui-même violent plutôt qu'un appel fascisant à la haine et à la guerre.

Les punks détestent le jour et la campagne, parce que personne n'a pris la peine de les y emmener lorsqu'il était encore temps. Mick JONES, guitariste de Clash, interviewé par Zig Zag dit "Quand je vois des vaches, ça me rend malade _ J'ai

---

[230] Interview publiée par la revue Melody Maker, citée in BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, 1978, Paris, Ed. Albin Michel / Rock and Folk

[231] BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, Op. Cit.

jamais habité au niveau du sol."[232] Le punk puis la punkitude qui suivra le mouvement sont en fait des produits du post-modernisme urbain. Joe STRUMMER confie "Nous aimons Londres, les blocs, le béton"[233]. Cet amour de la ville, malgré sa saleté et son béton prend à contre-pied l'effet de fuite vers une nature idyllique des hippies. La nature n'est pas idyllique pour les punks, enfants cassés des villes, elle est étrangère, ailleurs, comme impossible ou interdite _

On retrouve cet enracinement dans le réel urbain aux deux extrémités historiques de la culture rock. Dans les années cinquante, avec toute la thématique d'ELVIS, entre autre, autour des quartiers populaires, de la voiture et de la délinquance. Et aujourd'hui, dans le rock alternatif français[234] qui reprend toutes les sources traditionnelles de notre culture citadine.[235]. On y entend des références marquées au monde ouvrier et aux banlieues, par la mise en scène d'une urbanité quotidienne réinvestie et par le retour de l'accordéon, de la guitare acoustique (style Django REINHART) et l'utilisation massive des cuivres. Il s'agit bien d'une réappropriation dans la culture rock d'un quotidien de proximité par opposition à la transposition des archétypes du rock anglo-saxon auquels les années 70 nous avaient habitués. Ce retour à la ville est à la fois, le vecteur de l'expression du malaise de la jeunesse dans une urbanité violente, et son meilleur remède. Nous considérons cette auto-régénération de la culture rock comme remarquable et éminemment profitable à l'invention de pédagogies nouvelles, sociales, engagées et rock.

Les punks vont hériter du mouvement underground américain[236], leur fascination de la nuit. Ce mouvement est en fait l'ensemble des tentatives qu'on a souvent qualifiées à l'époque de décadentes, de recherche de l'ultime vertige dans une pop-music en pleine désagrégation de ses utopies hippies par le show business. L'underground est en fait l'apogée de la recherche du vertige limitée par les origines intellectuelles et

---

[232] BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, Op. Cit. Que YONNET rapproche de ce passage de Voyage au bout de la nuit de CELINE L.F. : "Moi, d'abord la campagne, faut que je le dise tout de suite, j'ai jamais pu la sentir, je l'ai toujours trouvée triste avec ses bourbiers qui n'en finissent pas, ses maisons où les gens n'y sont jamais et ses chemins qui ne vont nulle part."

[233] BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, Op. Cit.

[234] MANO NEGRA, GARÇONS BOUCHERS, PIGALLE, ELMER FOOD BEAT, V.R.P., SATELLITES, NEGRESSES VERTES, KENT, BERURIER NOIR _

[235] Notamment parisienne presque communarde.

[236] VELVET UNDERGROUND, LOU REED, PATTI SMITH, IGGY POP, RAMONES, STOOGES, ALICE COOPER, TOM VERLAINE, RICHARD HELL et aussi quelquefois, DAVID BOWIE_

sociales de la pop, que le punk fera éclater à sa manière brutale et provocatrice. Johnny ROTTEN déclare "Je déteste le jour, quand nous sommes en tournée, ça me tue, car nous voyageons toute la journée."[237] Les punks porteront alors en permanence des lunettes noires pour bien marquer qu'il n'y plus de différence pour eux, entre jour et nuit dans cet indistinct milieu urbain.

Ils vont se considérer comme des créatures de la ville et de la nuit et vont adopter comme animal de compagnie, une autre créature de la ville et de la nuit : le rat. Pure provocation dira-t-on ! Et nous, nous rappellerons que FREUD avait étudié L'homme au rat et ses terribles angoisses mortifères ? Y aurait-il une filiation de sens et de douleur avec les Punks, ces enfants aux rats ?

Cette apparente perte de référence temporelle, n'en est pas une. Les nuits citadines sont vivantes pour peu qu'on ne s'y dissolve pas. Les marginaux ne vivent pas la nuit. Ils souffrent la nuit au moins autant que le jour. La culture rock a une part d'imaginaire du plaisir et du vertige qui est nocturne. Cela peut nous permettre de différencier les sujets qui sont les noctambules de la fête et ceux qui sont les insomniaques du symptôme. La nuit, la fête, la culture rock, si certains de nos jeunes pouvaient donner un vrai sens de plaisir adolescent à ces mots, ils seraient déjà insérés. Or, ils n'en vivent souvent que la souffrance du décalé qui ne possède de cette culture que l'enveloppe, le vernis. Pour se distancier de ce qu'ils ne maîtrisent plus, pour se protéger de ce qui leur échappe, les punks tentent aussi d'effacer la différence des sexes, de neutraliser l'amour. "L'amour, c'est ce que l'on ressent pour un chien ou un chat. Ca ne s'applique pas aux êtres humains, ou alors ça prouve à quel point on est descendu bas" (Johnny ROTTEN[238]) ; "Nous ne sommes pas antisexe. Nous serions-nous appelés les Sex Pistols si nous étions antisexe ? Je hais l'amour. Nous n'avons pas fait une seule chanson d'amour. Nous préférons pisser dessus : l'Amur, le vrai amur profond comme l'océan. Nous n'aimons pas l'amour. C'est de la merde. L'amour c'est la concupiscence" (Johnny ROTTEN[239]) ; "J'ai décidé d'oublier l'amour, je préfère être seul, mon idée du bon temps, c'est rester tout seul dans une chambre pendant huit

[237] BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, Op. Cit..
[238] BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, Op. Cit..
[239] VERMOREL F. et J., Les Sex Pistols, 1978, Paris, Ed. Les Humanoïdes Associés

heures" (Joe STRUMMER[240]) ; "Tu es un drogué de l'orgasme" (in *Orgasm addict*, chanson des Buzzcocks, groupe britannique)."[241] Ils prennent toutes les valeurs hippies à l'envers, la sexualité libérée et l'amour, peut-être moins pour les nier que pour démontrer la vacuité de ses valeurs qui ne pouvaient pousser dans leurs contextes à eux. Cette opposition flagrante agira comme une crise d'adolescence au sein d'une jeunesse endormie. Le Punk fera éclater les mystifications "soixante huitardes". Il dira, Non. Non : la sexualité n'est pas libérée mais on veut nous le faire croire. Non : les rapports entre garçons et filles ne se sont pas simplifiés. Non : l'amour n'est pas facile. Non : la guerre n'est pas vaincue. Cette négation Punk est de même nature que les refoulements et les informulés de tout les jeunes marginaux. Si les Punks le crient, d'autres se le piquent dans le bras ou vont s'enfermer à l'asile.

Alors, comme ils souffrent tout cela et ne savent pas quoi en faire, ils créent un masque de douleur. Paul YONNET écrit que les punks "se traversent les oreilles, le nez ou les joues de multiples objets, dont certains sont montés en colliers. Ils se décolorent, se maquillent et se sacrifient aussi les mains, bref ils simulent les pratiques ornementales qui précèdent et accompagnent les manifestations sacrées dans la plupart des sociétés primitives.(_), essentiellement *transgressif*, tel qu'il s'est fixé."[242] Pourquoi une telle force, une telle violence dans ce retour que les punks font au présent ? Les Punks nous montrent-t-ils les dangers de l'urbanité incontrôlée et démente ? Sont-ils les premiers signes de l'avancée de l'état de horde craint par ENRIQUEZ[243] ? Roger CAILLOIS écrit que "dans les sociétés à masque, toute la question est d'être masqué et de faire peur ou de ne pas l'être et d'avoir peur"[244]. Le Punk a tellement peur, tellement d'angoisse du social, de l'avenir, qu'il conjure son effroi par le masque. C'est une pratique défensive, tant dans l'économie psychique individuelle que dans l'ensemble du mouvement Punk. Nos jeunes marginaux ont-ils des masques eux aussi ? En générant les "Skin Heads" fascisants, qui après avoir chassé les étrangers chassent les

[240] BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, Op. Cit..
[241] YONNET P., Op. Cit., page 174
[242] YONNET P., Op. Cit., page 175
[243] ENRIQUEZ E., De la horde à l'Etat , 1983, Paris, Ed. N.R.F./Gallimard
[244] CAILLOIS R., Les Jeux et les hommes, 1967, Paris, Coll. "Idées", Gallimard

Punks[245], en envoyant le policier armé ou le "beauf" avec son attirail guerrier, la société ne répond-elle pas au masque du Punk par d'autres masques plus terribles encore ? Nous rappelons avec toujours assez de conviction ce que furent les masques des fascimes ? Alors, comme un souvenir tenace, un cauchemar ambulant et dérisoire, les Punks portent en bijou les signes[246] de ce mal, pour chasser l'oubli de nos mémoires volages.

Le mouvement punk n'est pas un avertissement mais un effet retard. En effet, la pop-music ayant finalement eu l'aval d'une certaine partie du pouvoir adulte, son influence sur la jeunesse fut quasiment totale lors des années 70. N'y trouvait-on pas quatre doux et poétiques (les Beatles) autant que des mauvais garçons (les rolling stones) ? Puis, un peu plus tard du hard-rock bruyant (Led Zeppelin) et du folk-rock engagé (Bob DYLAN) ? La pop avait tout ce qu'il fallait pour construire la jeunesse, sauf que son idéologie de base était idéaliste et mystificatrice. Comment les jeunes chômeurs, les adolescents perdus et en souffrance pouvaient croire un instant à l'avènement du Peace and Love ? S'ils avaient la chance de voir MORE, le film avec les Pink Floyd tourné sur Ibiza, comment pouvaient-ils espérer ces merveilleuses chaleurs méditerranéennes entourés de ces filles, belles comme les fleurs autour de leur nudité, eux qui chômaient à Soho ou à Belleville ? Plus encore, que sont devenus aujourd'hui les hauts lieux grecques et espagnols du "peace and Love" européen ? Des endroits "baléarisés"[247], encore plus touristiques que les autres lieux de villégiature, où des bourgeoisies singent à grands coups de dollars les restes de leur jeunesse perdue.

Nous avons déjà eu occasion d'évoquer le livre de BENETON P., Le fléau du bien, Essai sur les politiques sociales occidentales. Partant de son approche, peut-on dire dans le même sens, que les années 70, la pop, ont pu être une sorte de **fléau du beau**, qui cachait en fait le pouvoir intellectuel ? Lequel décrétait, comme les politiques de l'époque, que ce qui était de la culture était forcément de l'art et que, ce qui était

[245] Avant d'être chassé et finalement décimé par les "Red Skins" et autres "Ducky Boys" voir LOUIS P. et PRINAZ L., Op. Cit.

[246] La croix gammée _

[247] Le terme de "baléarisation" s'applique, en architecture, au fait de construire sur une côte un ensemble d'immeubles ininterrompu et de la détruire, comme c'est le cas sur toute la côte sud de Majorque.

de l'art, fatalement, était beau. Sans se soucier de ce que les autres, les vrais marginaux ou les pauvres, pouvaient s'approprier comme culture, art ou esthétique. Mais, le mouvement punk est culturel et, de l'aveu même de ses créateurs, ce n'est pas de l'art et ce n'est même pas beau. La violence du mouvement punk est-elle simplement dûe à l'ampleur du doux rêve acidulé dans lequel la thématique hippie avait enfermé la culture rock ? La punkitude qui suivra le mouvement, va devenir au cours de la décennie 80, la manière la plus usitée de s'opposer à ses parents, à l'école et à la société pour les adolescents occidentaux. Si le mouvement punk fut court, il secoua les racines contestataires du rock, obligeant les adultes à entendre les angoisses de la jeunesse.

Comme nous recevons des adolescents et des jeunes adultes, nous ne pouvions que questionner un des mouvements qui signent leurs contestations et leurs malaises. En étudierons-nous un autre, un peu plus éloigné de nous, celui qui puise ses racines dans nos villes autant que dans une méditerranée africaine ?

Beurs

Remontons un peu dans ces familles de souche maghrébine dont on n'arrête plus de dénombrer les générations successives. Si pour le grand-père et la grand-mère arrivés en France après la seconde guerre mondiale, le choc culturel fut rude, il fut aussi très clair. Venant des colonies, ils étaient de la main d'_uvre économique et docile pour notre industrie. Cantonnés aux statuts d'ouvriers spécialisés et man_uvres, logés dans de grands ensembles isolés et suburbains, ils ne tentèrent pas de s'insérer à la société française (comment l'auraient-ils fait ?) et déplacèrent simplement leurs cultures, modes de vies et religions qui, par la même se dépouillèrent. Leurs enfants apprirent douloureusement par une guerre d'Algérie sur les grilles du métro Charonne et une décolonisation qui traîne encore en longueur, qu'ils n'étaient plus français mais arabes émigrés, presque ennemis. Mais, ils travaillaient puisqu'il y avait encore du travail pour tous, ils cohabitèrent donc avec leurs voisins de pauvreté et de classes : les ouvriers. Ils reprirent petit à petit des habitus de la culture ouvrière par le biais, entre autres, du parti communiste et du syndicalisme, jusqu'à la crise du milieu des années 70. La culture ouvrière disparaît aussi vite que les voix du parti communiste aux élections et nos familles maghrébines se retrouvent avec des fragments de culture arabe et des pièces de culture ouvrière qui paraissent globalement obsolètes. Voilà qu'arrive la troisième génération, celle des "beurs", nés en France, élevés dans des banlieues

devenues sordides précocement, avec peu de perspectives d'emploi comme le reste de la jeunesse française. La situation n'est pas facile. Lorsqu'ils tentent de retourner dans un pays qu'ils ne connaissent pas comme l'Algérie, ils y sont étrangers et ne peuvent plus s'adapter. Dans leur pays, la France, ils sont un peu trop différents, un peu trop colorés. Alors, c'est la ranc_ur et la haine adolescente qui forment le principal de leur conscience de classe, plutôt de horde car il n'y a plus de lutte des classes mais des règlements de comptes entre bandes rivales.

LOUIS et PRINAZ écrivent que l'école sociologique de Chicago avait mis en évidence dès 1920 que la constitution des bandes se déroulait à la frontière de l'emploi industriel, aux portes de la ville. Ils disent que si l'on peut encore voir le même phénomène avec les blacks et les beurs, certaines bandes de "petits blancs" ne se forment qu'en réaction à cette émigration. La bande n'a en fait d'autre objectif que de cristalliser les difficultés individuelles sur l'autre (Le riche ou le "nègre") et de les exprimer en deçà des mots par une violence primitive. LOUIS et PRINAZ écrivent que "Les bandes ne sont pas révolutionnaires. Elles veulent leur part du gâteau"[248]. Nos beurs n'ayant d'autres images culturelles que la bande et la télévision à forte dominante américaine, ils s'identifient aux noirs américains dans la violence et les propos du "Rap". Ils sont d'origine arabe, exilés aussi à la frontière noire de la culture rock, place qui, bien sûr, ne leur appartient pas en propre. Ces enfants beurs sont-ils globalement décalés ? Manu DIBANGO nous dit que Rap, ça veut dire causer, bavarder en argot nord-américain. Alors ils causent, mélangent l'intégrisme avec la violence urbaine, menacent et cassent sans que personne ne les entende vraiment. Leur répondre, comme le font hâtivement certains politiques, sous-entendrait que leur message soit clair et distinct. Or ce n'est pas le cas, ils sont décalés entre deux systèmes anciens et à la genèse d'un autre dont ils ne sont pas les seuls acteurs. S'ils sont "beurs", c'est qu'on les considère comme des fils d'arabes, mais chez eux le modèle familial a aussi éclaté. Alors ils n'ont pas de place, pas de statut réel qui leur permette de jouer un véritable rôle positif dans la société, autre que celui du casseur.

Plusieurs articles et interviews montrent que ces jeunes haïssent le politique, mais encore plus que le politique, ils exècrent ses représentants administratifs que sont policiers, professeurs, éducateurs, assistantes sociales, prospecteurs placiers de l'A.N.P.E. ou tout autre fonctionnaire. L'argument

[248] LOUIS P. et PRINAZ L., Op. Cit., page 223

principal de cette hostilité semble être la notion de pouvoir et même d'abus de pouvoir. Il est aussi significatif de voir que les nouveaux notables des associations antiracistes (S.O.S., France plus, _) ne sont plus du tout représentatifs de ces jeunes. Auraient-ils commis une erreur de collusion avec l'état socialiste ? Il sera difficile de reformer un lien social sur de nouvelles bases si, comme c'est le cas pour les enfants de Harkis par exemple, on attend systématiquement le passage à l'acte pour réagir. La question du statut des beurs rejoint celle du statut de la jeunesse, mais il faudrait être naïf pour ne pas voir qu'il englobe aussi le déséquilibre nord-sud, les bombes de la surpopulation et de la pauvreté. Une réflexion sociologique sur les personnes en difficulté peut-elle faire abstraction de la nécessaire et élémentaire connexion entre ces niveaux qui pourrait déboucher sur de véritables espaces de communication et d'éducation ?

Métissage

Les jeunes le disent eux-mêmes pour peu qu'on les écoute vraiment. TONTON DAVID, un groupe multicolore de la banlieue parisienne qui sera une transition française entre le "Reggae"[249] et le "Rap" du début des années 1990 fera un succès étonnant avec un clip simpliste filmé à la Défense (tout un symbole du décalage). Ils disent qu'ils sont "issu d'un peuple qui a beaucoup souffert, issu d'un peuple qui ne veut plus souffrir"[250] en référence première à Bob MARLEY et au "symbole de l'unité africaine" tout en dédiant leur chanson à la jeunesse française : "pour les blacks, les blancs et les beurs". Dans la vidéo, à l'arrière du chanteur on voit un magnifique tag "Peuples du monde" et ils renvoient des valeurs morales chrétiennes très archaïques comme "l'aide aux personnes âgées doit être de rigueur" ou "devant notre père (Dieu) il faut être à la hauteur". C'est cette multiplicité de champs de références qui, à notre sens, traduit à la fois une grande incertitude culturelle de ces jeunes, mais aussi le fait qu'ils ont senti que la solution de leur problème était à la fois quotidienne et mondiale. Un jeune homme qui aide les

[249] Issu de la musique Jamaïcaine, le Reggae connu son apogée à la fin des années 70 grâce à Bob MARLEY. Outre l'incorporation tropicale des us et coutumes des hippies autour de la liberté sexuelle et de la marijuana, MARLEY donne à sa musique une dimension mystique et politique, en référence à l'empereur africain d'Ethiopie, l'ancien roi des rois d'Abyssinie chrétienne et copte, symbole de la résistance africaine aux musulmans et aux européens. Cette culture "Rasta" perdure avec des habitus inchangés et des hexis remarquables comme les cheveux tressés en fines nattes et le port fréquent des couleurs : rouge, vert et jaune. TONTON DAVID y réinjecte des vitamines par le biais d'un style plus rythmé appelé "dancing style".

[250] C'est le titre de la chanson ainsi que le refrain

personnes âgées à traverser la rue et qui craint le jugement de Dieu, est l'image même du bon catholique français et blanc. Si ce jeune homme est noir et qu'il fume de la marijuana, rien ne va plus dans nos représentations. Si, parallèlement, certains "bons catholiques français" ou s'affichant comme tel au mépris de la plus élémentaire morale humaine, se rasent les cheveux et vont violer ou tabasser à mort les clochards, l'incertitude sociale est à son comble. De plus en plus de personnes désertent les statuts auxquels la logique sociale les avait plus ou moins prédestiné ? Quels est donc cette mobilité anarchique ? On a parlé successivement de "nouveaux riches" puis de "nouveaux pauvres". N'y a-t-il pas de "nouveaux marginaux" ? Ce que traduirait, par exemple, le fait que 35 % des bénéficiaires du R.M.I. du Loiret qui participeront à nos formations[251] en 1989/90, étaient auparavant inconnus des services sociaux. Et que, plus encore, 75 % le seront dans la seconde vague de 1990/91, que nous qualifierons de marginaux sub-urbains. Les notions même de normal et de pathologique n'en sont-elles pas fortement ébranlées ?

2.3.4. En France, la contestation : Rock Attitude

C'est un peu avant le mouvement punk anglais que naît le rock français. En 1975, un jeune acteur connu dans les milieux gauchistes et bricolant un peu dans la chanson française contestataire, opère un changement radical. Il va faire du rock'n roll français. Il s'appelle Jacques HIGELIN et sort B.B.H., l'un des albums les plus marquants du début du rock français au milieu des années 1970. Avec l'inoubliable Paris-New York, il jette les bases du rock français sur l'écriture de texte dans notre langue accompagnée d'une musique frissonnante d'underground. En effet, depuis le début des années soixante le rock en France correspond à des traductions et des reprises de tubes anglo-saxons. De la même vague contestataire qu'HIGELIN, viennent ensuite, BERANGER, LAVILLIERS, RENAUD _ Puis apparaissent les premiers groupes français décrivant tous les styles de la musique anglo-saxonne, du rock symphonique au jazz rock : ANGE, TELEPHONE, TRUST, STARSHOOTER, LITTLE BOB STORY, MAGMA _ et enfin viennent, sous la houlette de Serge GAINSBOURG, ceux qui amalgament avec un bonheur plus ou moins grand, le rock et la chanson française : BASHUNG, CABREL, BALAVOINE, BERGER, GOLDMAN_ Ce qui reste du punk aujourd'hui en France, c'est d'une part, la force de provocation des paroles du

[251] Voir chapître 7

Rap de nos banlieues et d'autre part, la grande urbanité du rock alternatif, plus un retour de la "rock attitude" qui doit peut-être son côté rebel à la grande provocation Punk.

LOUIS et PRINAZ écrivent que le rock alternatif, "C'est un rock protestataire, qui n'hésite pas à mêler les musiques, et dont les textes prêchent la solidarité et la révolte positive. Au dire des spécialistes, c'est le premier rock français de qualité qui ne soit pas un simple démarquage plus où moins parodique du rock anglo saxon"[252] Ces groupes français contemporains réintègrent aussi des attitudes démocratiques pures et de solidarité que l'on avait plus vues depuis la genèse du rock'n roll. Par exemple, comme dans les premiers clubs de rock anglais, la MANO NEGRA, refuse d'avoir des services d'ordre violents dans leurs concerts et invitent le public à faire la fête avec eux sur la scène même, sans incident notable jusqu'à ce jour. Tout comme l'ELVIS de JailHouse Rock, les V.R.P. ont fait en 1990 une tournée dans les prisons françaises, tant pour jouer pour les jeunes prisonniers que pour comprendre un peu mieux le vécu carcéral. Pour BARSAMIAN ET JOUFFA, Chuck BERRY était dans les années cinquante "le mélodiste rock par excellence"[253]. Ses mélodies électriques mettaient en scène dans la plupart de ses chansons une sexualité à la fois libérée et adolescente avec des "Baby Doll" et autres "Lolita" qui s'appelaient "Maybellene" et avaient 16 ans (Sweet little sixteen). Un groupe de rock alternatif français à la fois mélodique et adolescent, les ELMER FOOD BEAT transposent aujourd'hui les mêmes thèmes avec l'humour et le langage cru de leur époque (de Daniéla en passant par La complainte du laboureur ou La caissière de chez Leclerc). La communion avec le public, la solidarité avec les prisonniers ou le retour de la sexualité tranchent singulièrement avec le nihilisme Punk. Ces thèmes et ces attitudes sont bien évidemment moins subversives que l'outrance Punk, mais conservent le besoin d'évasion, de vertige, le sens de la violence et des injustices du réel avec une transformation du mode contestation. Cette "révolte positive", cette contestation à la fois vive, humaine et remplie d'humour sont particulièrement perceptibles dans la chanson de KENT : J'aime un Pays ! (1991). Il chante la manière ouverte,

[252] LOUIS P. et PRINAZ L., Op. Cit., page 113
[253] BERSAMIAN J. ET JOUFFA F., L'âge d'or du Rock'n roll, 1980, Paris, Ed Ramsay, page 86

multiple et profondément humaniste que peut avoir la jeunesse quand elle aime la France et prend tout ce qui l'en empêche, et l'on pense bien sur aux rigidités, racismes et autres intégrismes, par le biais d'un humour acerbe. Que doivent-ils à COLUCHE LE GRAND ? Le rock alternatif français est-il une relecture intuitivement démocratique et coluchienne (de vie) de la contestation hystériquement anarchique du mouvement Punk ?

Dans sa candeur sociale et humaine, ce rock alternatif français est-il menacé de disparition ou de normalisation ? "Laurent, un des fondateurs des BERURIER NOIR dit : "Institutionnaliser le rock et le sécuriser, c'est une grave erreur. Que vont dire les jeunes marginaux quand ils verront tous ces groupes dans les cocktails en train de serrer la main de Jack LANG tout en sortant des disques anti-système. Ca va profiter à l'extrême droite et aux groupes skins comme Evil Skin, Légion 88 _ qui vont passer pour de vrais rebelles au système. C'est inquiétant."[254] Deux ans après l'expression de cette inquiétude, ce rock de souche populaire résiste encore bien. Bien que quelques uns des premiers groupes se soient compromis avec le show business et surtout la culture d'état "Jacklanguienne", ce rock, essentiellement issu des garages de banlieue, semble structurellement plus solide que le mouvement punk. Néanmoins, les BERURIER NOIR n'ont pas tort. La sécurisation du rock, le rock à paillettes, c'est ce qui a conduit la pop-music dans son impasse et a fait exploser le Punk. Mais aujourd'hui il y a aussi le Rap. Tout cela forme une véritable renaissance de la culture francophone dans laquelle nous vivons, la jeunesse vit et où, parce qu'ils le sont complètement, les marginaux s'excluent. Si l'approche clinique de l'informatique était, quelque part, le produit d'une "rock attitude", peut-elle permettre une appropriation de cette culture rock polymorphe aux jeunes en difficulté ?

Si, on a déjà écrit que la psychanalyse pouvait servir la subversion comme le conservatisme servait à être subversif, on a vu que c'était aussi le cas de la culture rock. Alors, au-delà de l'étatisme et du marketing forcené, comme on pourrait le dire à la manière de COLUCHE LE GRAND, qui en était un : les vrais rockers ont du c_ur_ et c'est précisément à cela qu'on les

[254] Interview à 7 à Paris, N° 416, 8/11/89, Paris cité par LOUIS P. et PRINAZ L., Op. Cit., page 113

reconnaît. L'approche clinique de l'informatique est-elle culturellement issue du flan humaniste de la culture rock ?

En fait, Paul YONNET écrit qu'"en inventant le rock'n roll, les adolescents américains inauguraient le premier des grands rassemblements horizontaux, générationnels, qui, récemment apparus dans les sociétés modernes[255] se développent concurremment aux grands rassemblements verticaux, inter-générationnels, constitués, en premier lieu, par la famille traditionnelle, et en second lieu par les classes sociales, l'un et l'autre en voie d'affaiblissement relatif."[256] Tous nos amis lycéens de la fin des années 70, ont passé leur baccalauréat en écoutant de la musique sur leurs électrophones. Aujourd'hui que les radios sont "libres", que les C.D. et les Walkmans sont très répandus, tous les adolescents scolarisés travaillent ordinairement avec la radio allumée ou le casque sur les oreilles.

La culture Rock a créé un humain musicalisé, qui vit et ne peut plus se passer de cette niche écologique artitisque, communicationnelle et sociale, tant elle représente sa culture fédérée "par une *musique capitalisatrice d'attitudes et des modes à sa génération* : avènement d'une *transversalité sociale de masse*"[257]. Il ne s'agit pas d'une toxicomanie du vide rempli par le bruit, comme LIPOVETSKY aurait pu nous le faire croire. Le toxicomane s'enferme seul dans son aliénation mortifère. La culture Rock est bien un phénomène de société à la fois générationnel et mondial donc social et politique. Elle intègre, régule et se nourrit des nouvelles technologies, de la vitesse, de l'instabilité sociale, de l'urbanité _ bref de toutes les composantes de la post-modernité qu'elle ne craint pas, puisqu'elle en est issue.

En accord avec Paul YONNET, nous considérons que ce que la sociologie traditionnelle a pu avancer comme fait marquant des années 1950, notamment en ce qui concerne l'exode rural et la croissance économique, occultait, un épisode totalement neuf dans l'histoire et donc beaucoup plus important : **l'avènement de la culture rock et du peuple adolescent**. Nous

---

[255] Voir aussi l'extraordinaire développement des structures réunissant le troisième âge, qui a : ses idoles, Tino ROSSI et Jack LANTIER, par exemple - ses radios, en France, "Radio Bleue" - ses universités - son idéologie, la sécurité - ses circuits de loisir et d'entraide, etc.

[256] YONNET P., Op. Cit., page 188

[257] YONNET P., Op. Cit., page 189

pensons aussi, que l'informatique n'aurait pas du tout le même visage aujourd'hui sans cette culture et notamment ce qui s'est passé en Californie dans les années 70. Ce sont des adolescents nourris de culture rock qui ont rendu l'ordinateur au peuple, comme on le verra dans notre histoire de l'informatique[258]. Notre approche clinique serait aussi très différente si on ne comprenait pas de quoi peuvent être marginaux les jeunes en difficulté. Si le discours dominant de la société considère que sa jeunesse est entièrement marginale par rapport à elle dans une analyse en terme de classes sociales. Pour nous, cette analyse n'a plus de sens. En fait, les adolescents et les jeunes adultes que nous recevons sont des marginaux de la jeunesse elle même, exclus de la culture rock par une souffrance individuelle encore plus vive que la punkitude. L'approche clinique de l'informatique, peut-elle leur permettre de s'approprier la culture de leur époque ?

Comme l'écrivait les Bérurier Noir, qui sont tous issus des classes populaires et travaillent en dehors du rock professionnel[259], la rock attitude prend de gros risques à composer avec le pouvoir, quitte à voir sa crédibilité, son efficacité remise en cause par les jeunes et plus particulièrement les marginaux. Elle peut, et doit composer, avec le réel, le savoir et les autres cultures mais il semble historiquement qu'il lui soit impossible d'abandonner son aspect subversif sans se dissoudre. Marc FUMAROLI, dans son livre L'Etat Culturel[260], s'en prend à la main mise de l'état, et singulièrement de Jack LANG et de François MITTERRAND sur la culture française qui comprend une part importante de culture rock. Ce livre a, comme nous-mêmes, l'obsession de la liberté. Il semble qu'il soit animé de la même ranc_ur contre les mystifications qui dissimulent "l'arrogance de ceux qui sont persuadés de savoir où est le Bien et leur charité sans imagination d'autrui"[261] que le Le fléau du bien de BENETON. Les mystifications de l'école, de l'aide sociale et de la culture ont-elles un lien ? D'après Philippe MEYER, il y aurait un "cousinage entre l'analyse de la Culture-religion d'Etat par FUMAROLI et celle, si vérifiée aujourd'hui, que mena le

[258] Voir chapître 3
[259] Il y en un qui est même éducateur.
[260] FUMAROLI M., L'Etat Culturel, 1991, Paris, Ed Le Fallois
[261] MEYER P., *La modernité comme paganisme des imbéciles*, L'événement du Jeudi, 29 Août 1991, page 47

révolutionnaire russo-polonais Jan MAKHAISKI[262] entre 1900 et 1918 à propos du marxisme, en quoi il voyait une doctrine essentiellement destinée à permettre et à justifier la domination d'une nouvelle classe, celle des intellectuels, destinée à se dégrader (ou à s'accomplir ?) en bureaucratie.

MEYER continue : "En dix ans, les socialistes ont abandonné l'école et prostitué la télévision"[263] _ Ont-ils aussi souillé, compromis la culture rock, eux qui, majoritairement, n'en font résolument pas partie ?

En fait, il ne semble pas, du moins pas de manière trop importante bien que le phénomène existe et que le risque demeure. Toute aussi inorganisée qu'elle soit, la culture Rock française se porte bien, mieux qu'elle ne l'a jamais été malgré toutes les tentatives de récupération dont elle a pu être l'objet. Dans son livre, FUMAROLI fait un éloge ému à "deux grands oubliés du socialisme et des socialistes", Jean ZAY et Léo LAGRANGE. Acteurs de l'entre deux guerres et morts face à la bête, ils étaient tous deux persuadés qu'il fallait permettre au sujet d'expérimenter ce qu'il désirait. Ils fondaient la culture sur la mise à disposition puis l'appropriation et non sur l'obligation et l'imposition. C'est aussi notre attitude, le fondement de notre approche clinique. Mais plus largement, c'est aussi une "Rock attitude". Existe-t-il encore en France, à gauche comme à droite, mais plus probablement dans un ailleurs alternatif et vert, des hommes politiques capables de comprendre l'ampleur du phénomène rock et de lui laisser une liberté suffisante ?

La Ronde de Nuit[264] de la MANO NEGRA _

"Dans la rue y'a plus que des matons
Tous les apaches sont en prison
Tout est si calme qu'ça sent l'pourri
_

L'baron qui règne à la mairie
Veut qu'tout le monde aille au lit sans bruits
Les lits qui grincent sont interdits
D'ronfler c'est toléré merci !

Paris se meurt aujourd'hui
De s'être donnée à un bandit

[262] MAKHAÏSKI J., Le Socialisme des intellectuels, 1979, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.
[263] MEYER P., Op. Cit., page 47
[264] Ed. Patchanka

Un salaud qui lui a pris
Ses nuits blanches."

La subversion pédagogique : un avatar du sida mental

GENG insiste sur "La nécessité de détourner les dispositifs d'aide de leur finalité sociale au sens large, pour les mettre au service des besoins spécifiques des groupes humains les plus défavorisés."[265], ne prend-il pas, dans le domaine de l'éducation spécialisée, une attitude de contestation à la fois réaliste, positive mais aussi incluse dans le quotidien de la complexité post-moderne. Pour GENG, il s'agit de partir des structures existantes du travail social et de les détourner, d'après nous de les ramener, vers les finalités du sujet. On est loin des utopies révolutionnaires qui partaient d'une destruction plus ou moins totale des anciennes institutions pour confier la reconstruction sociale à une classe particulière qui, même si elle prétendait le contraire, finit systématiquement par générer une domination. En fait, la mystification la plus grande est celle du mouvement ascendant d'une classe entière. Il nous apparaît beaucoup plus pertinent de postuler l'efficacité d'une réforme en profondeur menée par les acteurs. Tout en respectant les structures fondamentales de notre lien social, elle permettrait soit d'éviter leurs détériorations morales, soit de restituer leur sens premier par un processus de détournement positif. N'est-ce pas, à l'image de ce que les Québecois ont appelé leur révolution tranquille, ce qui pourrait définir aussi l'attitude Rock dans toute son histoire ?

Le respect de l'autre, du sujet est-il inscrit dans les tables des lois du Rock gravé par ELVIS, comme l'anéantissement du sujet dans le système fut programmé, entre autre, par STALINE et TAYLOR ? La jeunesse à travers sa culture pourrait-elle redécouvrir DANTON derrière ROBESPIERRE ?

En fin de compte, on pourrait toujours nous dire que tout cela n'est qu'une élucubration d'adolescent. A l'image de Louis PAUWELLS dans un des Figaro de Décembre 88 décelant sur toute la jeunesse de France, alors dans les rues, les signes du sida mental. PAUWELLS ne pouvait écrire que la curieuse maladie était produite par la culture Rock puisque pour lui le Rock n'était pas de la culture, mais du bruit. Mais en effet, si sida mental il y a, il vient de là. Il a touché et organisé une

[265] GENG J.-M., Op. Cit., page 17

jeunesse intercontinentale. Si on ne fait pas de littérature, de peinture ou de théâtre, mais de l'informatique avec les personnes en difficulté, c'est que nous pensons que les micro-ordinateurs appartiennent à la culture Rock et que, par la même, nous pourrons toucher ceux qui en sont à la frontière, victimes d'une exclusion sociale globale du modèle occidental, mais aussi d'une coupure singulière avec la culture, non de leur classe sociale, mais de leur continent générationnel.

Penser l'insertion en terme humain conduit à réfléchir à son temps, son époque, son espace, sa culture mais aussi à se décentrer de sa perception pour tenter de comprendre d'où les autres, ceux qui vont mal, voient leur société. Nous ne pensons pas que les autres médiatiseurs ne peuvent plus être des outils d'insertion, bien au contraire. Nous postulons qu'ils sont peut-être plus lointains des jeunes exclus que ne le sont la culture rock et l'informatique réunis dans leur modernité urbaine. Si l'informatique peut permettre un type d'insertion, il se peut que cela soit du côté de la jeunesse et de sa culture Rock que cela se produise. Nos enfants adolescents et jeunes adultes handicapés, débiles, fous, délinquants, pauvres ou en échecs, semblent exclus de leur temps par des logiques sociales qui les considèrent comme incapables de culture tout en ne leur proposant que des pâles copies d'une réalité surannée : des pseudo-écoles, des faux-emplois ou des aliénations en guise de soins. Si nous proposons une alternative éducative qui se conçoit à l'intérieur de la jeunesse et de la vaste culture rock, notre action dans ce cas, ne peut que s'appuyer sur une informatique résolument issue de ce mouvement et une attitude pédagogique vivante et actuelle. Le micro-ordinateur et la psychanalyse nous aideront-ils ?

Si, avec une grande prétention, signe du fléau du beau issue de l'intellectualisme français du suprême dédain, on nous dit : Le Rock, c'est bête ! nous répondrons : C'est vivant ! et nous en parlerons à Bob DYLAN ou à Léonard COHEN, ou même très récemment à Philippe DJIAN ?

Philippe DJIAN est un des grands noms du roman contemporain (37°2 le matin). Il vient d'écrire les textes du dernier disque de Stéphane EISCHER[266], le rocker suisse. Par exemple, *Déjeuner en paix* est un curieux rock avec des bruits

[266] EICHER S./DJIAN P., *Déjeuner en paix* , disque Engelberg, 1991, Kursaal, Ed. Casino

d'ordinateurs où le texte est très, très, très, très, simplement et magnifiquement poétique :

"Elle voudrait, enfin si je le permets, déjeuner en paix _
Elle prend son café en riant

L'homme est un animal dit-elle
Plus rien ne la surprend sur la nature humaine _

Je regarde sur la chaise les nouvelles du matin
Les nouvelles sont mauvaises d'où qu'elles viennent _

Crois-tu qu'il va neiger ? me demande-t'elle soudain
Me feras-tu un bébé pour Noël ?"

Sont-ce les thèmes d'une certaine culture du réel contemporain : la peur, la préservation et le bonheur ?

Si le rock parle d'enfant, c'est qu'il a mûri.

"Naufragé virtuose d'un amour clandestin dans la métamorphose des embruns souterrains, tu jaillis ruisselant d'une vague utérine sur ce ventre brûlant de tendresse féminine.
Baby Boy, Sweet Baby Boy, My Baby Boy _
Passées les cruautés du transfert organique, tu retournes apaisé vers ta faune onirique où les miroirs d'automne reflètent à fleur de flamme, ta jeune écorce d'homme éclaboussée de femme.
Baby Boy, Sweet Baby Boy, My Baby Boy."[267]

Hubert Félix THIEFAINE, *Septembre Rose*

S'il parle de naissance, c'est qu'il se reproduit.

RIMBAUD, aujourd'hui chanterait avec THIEFAINE.

2.3.5. Clinical Rock

Dans cette conclusion, notre problème n'est plus de démontrer que l'école, les institutions de soins et d'aides sont le reflet reproducteur de la société, mais de comprendre comment l'incertitude des nouvelles classes sociales et le peuple adolescent peuvent donner naissance à une approche pédagogique alternative, notamment auprès des exclus tant de

[267] THIEFAINE H.F., *Septembre Rose*, disque Eros Über Alles, 1988, Paris, Ed. Lilith

ces classes sociales traditionnelles que de la culture rock elle-même. C'est une perspective radicalement différente, de par son implication sur le terrain, de celle de BOURDIEU / PASSERON ou BAUDELOT / ESTABLET. A trop se centrer sur les structures sociales, une certaine sociologie n'a pas pu voir les mouvements, les transformations profondes de notre société. A cause de cela, nous devons abandonner les concepts trop structuralistes comme la luttes des classes qui ne nous paraissent plus pertinents.

Fluidité sociale

Pierre LEVY écrit que dans une technologie intellectuelle "Il y a sans doute des structures, mais il faut les décrire comme elles sont : provisoires, fluides, distribuées, moléculaires, sans limites précises."[268] Ce qui correspond à l'analyse de YONNET concernant le peuple adolescent et que nous reprenons à notre propre compte pour la culture rock. Les musiques rocks se succèdent et s'endorment puis renaissent alors qu'on les croyait définitivement enterrées. Tout comme les technologies intellectuelles qui perdurent à l'ère de leur succession, les différentes musiques rocks sont redécouvertes par chaque génération d'adolescents et forment un creuset culturel très riche. Les adultes ont pris ces mouvements et ces "revival" pour des modes manipulables financièrement alors qu'ils sont devenus tellement fluides et nombreux qu'ils sont actuellement inaliénables. Les anciennes analyses sociologiques demandent à être remplacées par les nouveaux modèles opératoires qui nous fassent sortir d'une pensée socio-économique avec des groupes et des mouvements précis, vers une pensée culturelle et pédagogique qui traduirait mieux les connexions multiples et permanentes de notre monde contemporain. CASENEUVE montre que "Pour WEBER, la typologie n'est pas donnée dans les faits. (_) Elle est un schéma opératoire qui permet de comprendre des faits singuliers. Le type sociologique est idéal en ce sens qu'il est construit par le savant."[269] Le type idéal (ou idéal-type) n'est pas une description exacte d'un phénomène social existant puisque le réel est toujours beaucoup plus compliqué qu'il n'y paraît. C'est un outil élaboré par le

[268] LEVY P., Op. Cit., page 170

[269] CAZENEUVE J., *La typologie de Marx Weber* in Dix grandes notions de la sociologie, 1976, Paris, Ed. du Seuil, pages 88-89.

chercheur pour servir de cadre à l'observation et à l'action ultérieure.

2.3.6. Le principe de multiplicité branchée

Dans ce sens, les concepts et les champs abordés dans cette partie :

- l'humanisme
- la reproduction
- l'échec scolaire
- le pédotropisme
- le déterminisme
- les habitus
- les classes sociales
- les statuts
- les rôles

Puis la rupture philosophique Nietzschéenne pour aborder des sujets

- aux corps brisés
- à l'intelligence cassée
- à l'âme troublée

Pour finir sur le réel contemporain et la culture rock

Tout cela ne peut tenir que par "Le principe de multiplicité branchée : une technologie intellectuelle en contient toujours plusieurs"[270] de LEVY. Pour nous, un concept sociologique aujourd'hui en contient toujours d'autres (culturels, cognitifs et sociaux) autant qu'il est contenu par eux. Tous nos concepts se superposent autant qu'ils s'incorporent. On pourrait par exemple nous dire que la culture Rock n'a aucune importance par rapport aux déficients intellectuels, en comparant celle qu'elle peut avoir pour les délinquants ou les toxicomanes. Nous renverrions à cette assertion qu'elle représente justement un signe encore plus flagrant de l'exil des déficients à la frontière de la société dans la tête de celui même qui pose la question. La plupart des déficients ont des oreilles, des yeux et surtout un capital d'émotion intègre. La culture rock est fondée sur la musique, des hexis et des valeurs particulières. Nous postulons qu'elle est peut-être plus appropriable par le jeune déficient que d'autres cultures plus classiques fondées sur des notions d'esthétique ou d'intelligence. Il suffit de faire un spectacle dansé ou chanté

[270] LEVY P., Op. Cit., page 167

avec des déficients intellectuels comme au foyer du C.A.T de Saran[271], pour confirmer expérimentalement ce postulat.

CASENEUVE écrit que "plusieurs groupes de chercheurs se sont préoccupés des effets des nouveaux moyens de diffusion audiovisuels. Certains, comme MACLUHAN, vont jusqu'à déclarer que tout le système culturel de notre civilisation est remis en question par ces moyens"[272] En fait, Marshall MCLUHAN[273] est persuadé que les nouvelles technologies de la communication seraient les extensions techniques de nos sens naturels. Il fonde sa théorie qui décrit tant les modifications sociales introduites par ces médias que les transformations de l'utilisation individuelle de nos sens dans notre appréhension du monde. Il nous apparaît que, si les nouvelles technologies sont primordiales dans la mise en place du post-moderne, leur appropriation par la construction de la jeunesse mondiale est prépondérante. Si les systèmes de sons avaient créé un humain musicalisé ; si le cinéma et la vidéo, un humain musico-visuel ; enfin si la micro-informatique, les images de synthèses et autres synthétiseurs avaient finalement produit un humain cognitivo-musico-visuel, seraient-ils pertinents à décrire le sujet contemporain ? Il ne semble pas. Ce qui fait le lien de tout cela c'est la contestation, l'innovation, la jeunesse donc la culture rock. Paul YONNET écrit : "En 1974, le chiffre d'affaires de l'industrie du disque est dans ce même pays (les U.S.A.) supérieur d'un tiers à celui du cinéma. Bref, aujourd'hui, si "la culture qui conteste la culture n'est plus livresque", elle a cessé d'être cinématographique : le BUÑUEL du Chien andalou, le TRUFFAUT des Quatre Cents Coups et le GODARD de Pierrot le Fou, comme Dada, sont punks, ou Boy GEORGE"[274] Même si le cinéma l'a beaucoup utilisé de Blackboard Jungle (Graine de violence, Richard BROOKS, 1955) à The Wall (Alan PARKER, 1980), le Rock ne s'est essayé vraiment à l'image que lorsqu'il a pu la maîtriser et la tordre avec la souplesse de la vidéo. Le cinéma avait déjà une esthétique contestataire trop ancienne. Avec la vidéo, le média était neuf et rapide. Son appropriation par la culture rock sera immédiate et parallèle à l'évolution des

[271] Un Centre d'Aide par le Travail qui reçoit des adultes handicapés mentaux et que nous tenons en haute estime professionnelle. Il est situé dans la ceinture nord d'Orléans.

[272] CAZENEUVE J., Op. Cit., page 75.

[273] McLUHAN M., La galaxie Gutemberg, 1967/77, Paris, Coll. Idées, Ed. Gallimard.

[274] YONNET P. , Op. Cit., page 182

innovations technologiques légères. Le "Clip Vidéo" de la culture rock, aura une influence énorme sur la publicité mais transformera aussi le cinéma contemporain et la littérature par multiplicité branchée. Si le Zazou du Rock national, Richard GOTAINER, est aussi un réalisateur de spot publicitaire très recherché, c'est que son humour de zazou rapide et efficace est rock, et que ce rock fait vendre à la jeunesse. Si Luc BESSON (Le dernier combat, Subway, Nikita, Le Grand Bleu _) a connu énorme succès au cours de ses films, c'est que ses références sont excessivement post-moderne et rock. Que son image est souvent rapide, contrastée et musicale.

Notre approche clinique est peut-être sur le plan sociologique, la recherche du type de médiation qui peut permettre à un sujet de s'autonomiser entre la précarité économique, le rejet scolaire, la culture rock et sa singularité propre de sujet désirant. Tout cela traduit au niveau individuel, la forte relation éthique qu'entretien notre post-modernité avec l'utopie démocratie.

Quelle relation ?

Etayons la recherche de cette relation d'un point de vue sociologique. Nous l'avons vu, la corrélation entre l'évolution socio-économique et celle du système scolaire est indéniable sur le long terme. Mais une autre corrélation entre l'évolution socio-économique et celle des systèmes d'insertions est aussi indéniable. Néanmoins, le pseudo-primat de l'économique sur le social, l'éducatif et le culturel est une mystification mourante en cette fin de millénaire. Les contradictions sociales (Crises, Chômages, Grèves, Violences, Intégration difficile des handicapés, Alourdissement technocratique des structures de production _) et la mondialisation (Dettes extérieures factices non remboursables, Iniquité du complexe militaro-industriel, Déséquilibre Nord-Sud, Surpopulation, Bombe de la pauvreté _) des contradictions du développement économique semblent accélérer sa chute.

Il est peu probable qu'il existe une entité manipulatrice des logiques sociales à la manière du Big Brother, tant il apparaît évident que les acteurs (du pédagogique) sociaux sont de plus en plus autonomes et résistants. Ils participent à la construction et à la pérennité des logiques d'aliénation et de reproduction autant qu'ils les contestent.

Même si, comme GENG, "On peut se demander si l'abus n'est pas structurellement inscrit dans l'organisation juridique du secteur : trop peu d'individus incontrôlés

contrôlent une trop grande part de l'existence de trop d'individus"[275]. Il nous apparaît que ces monopolisations de pouvoir ne sont concevables que dans des rapports sociaux schématisés autour de l'idée de conflits de classes. Ils ne peuvent que s'atténuer dans une organisation multi-référentielle, mondiale et en mouvement. Les dialectiques du soupçon, de la lutte des classes, du combat social semblent dépassées tant il apparaît que c'est de l'intérieur même des structures que naissent leurs alternatives.

Entre la société et la médiation pédagogique se trouve une image de l'humain. Cette image de soi sociale n'est plus identifiable uniquement en terme de classe d'appartenance ou de milieu d'origine mais il semble bien que la question de l'accès à la culture et au savoir soit devenue prépondérante. L'avènement de masses mondiales comme la jeunesse et de culture planétaire comme le rock, remet au cause la sociologie de proximité nationale à laquelle nous étions habitués. CASENEUVE écrit que "La sociologie de la connaissance doit dépasser la polémique de MARX qui qualifiait d'idéologie la pensée de l'adversaire dans la mesure où elle est déterminée par sa position sociale dans une classe. C'est en allant jusqu'au bout de la généralisation qu'on transforme la notion d'idéologie en méthode de recherche sociologique. Pour le sociologue, la pensée de tout groupe, y compris le sien, est idéologique. Ainsi, la sociologie de la connaissance est une théorie des conditions sociales ou existentielles de la pensée "[276].

La culture Rock est une idéologie souple, discrète, le plus souvent informulable autrement que par la métaphore artistique qui fonde sa puissance sur ses possibilités d'interprétations multiples que chacun peut en faire. Ce qui la rend forte et unique, c'est de ne jamais avoir été enfermée par un "manifeste" ou une "Bible" du rock, même si son idée de base reste le respect de l'humain de sa liberté et de son altérité. Cette absence de texte fondateur du rock, rend son analyse théorique difficile sauf lorsqu'on prend des modes d'analyses plus souples comme la métaphore connexioniste par exemple. Si le progrès d'une culture ne peut s'analyser que par rapport aux relations sociales qu'elle crée, nous nous

[275] GENG J.-M., Op. Cit., page 11
[276] CAZENEUVE J., *Idéologie et connaissance* in Op. Cit., page 66.

proposons en fait, d'expérimenter les rôles qu'elle pourrait nous donner dans des pratiques d'insertion utilisant un de ses outils : le micro-ordinateur ? J.L. MORENO fonde le psychodrame[277] sur l'idée qu'on peut travailler le psychisme en jouant certains rôles particuliers et conduire alors une démarche psychothérapeutique.

La proximité du sujet avec ce que renvoient ces rôles tant sur le plan social qu'inconscient est l'idée de base de la sociométrie qui est le corpus théorique de Moreno. Notre approche clinique de l'informatique n'est-elle pas une forme de grand jeu de rôle psychoéducatif dans le contexte urbain de la culture rock ? Où, des premiers rôles désirés par l'imaginaire des sujets dans le mythe informatique émergent peu à peu de véritables trajectoires sociales qui permettent à ce même sujet de jouer successivement plusieurs rôles différents jusqu'à en faire résonner un dans un statut social autre que celui de déviant. Pour cela, il nous faut une démarche, une attitude, une espèce de "Clinical Rock" d'inspiration psychanalytique. Serions-nous les premiers à rapprocher Sigmund FREUD et John LENNON ?

2.3.7. De l'insertion démocratique

Les personnes en difficulté montrent où est l'urgence véritable et nous forcent à écarter les _illères et à revoir tout projet pédagogique "_en concevant toute éducation comme un exercice d'homme adulte et responsable"[278] selon l'expression d'ILLICH. Lorsqu'on parle du rôle du R.M.I. dans la société à des bénéficiaires ou du narco-dollar dans la planète à des toxicomanes, est-ce de la même intensité responsable qu'il s'agit ? Lorsqu'on tente d'analyser le peuple adolescent, d'introduire la culture rock, est-ce une tentative "ultra-responsable" de décryptage de la complexité du réel qui prend le contre-pied de l'habituel, et un peu triste sens, que l'on donne ordinairement à "adulte et responsable". Nous ne sommes pas révolutionnaires car nous sommes enracinés à l'idée démocratique, mais à une idée démocratique véritable qui saigne lorsque les logiques d'exclusions frappent des humains. Comprenant parfaitement la nécessité régulatrice

[277] MORENO J.-L., Psychothérapie de groupes et psychodrame, 1965, Paris, Coll. Quadrige, Ed. P.U.F.. Nous avons été formés et avons pratiqué la relecture psychanalytique du psychodrame par Michel LEMAY à l'université de Montréal.

[278] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 116

du contrôle voire même du pouvoir dans les organisations sociales, ce qui nous motive c'est le développement de systèmes éducatifs de synthèse où le sujet actuel est représenté en premier. Comme l'écrit GENG : "Il faudrait imaginer et imposer des contrôles qui visent en dernière analyse à faciliter **la protection et le recours des usagers**. C'est un point capital. Le fonctionnement des équipements sociaux, surtout quand il s'agit d'unités de grandes dimensions, a tendance à sécréter une logique propre, conservatrice, dans laquelle les finalités d'origine se perdent ou se pervertissent[279]".

L'approche clinique de l'informatique est une forme de laboratoire pédagogique et social souple dans un contexte culturel donné où inventer des dispositifs alternatifs à l'hétéronomie sociale. Pourrait-elle inspirer des décisions d'organisations sociales et de nouvelles formes de distribution conviviale et démocratique des pouvoirs ?

Peut-on envisager que la pratique de l'approche clinique de l'informatique avec des déficients intellectuels remettent en cause la perception que la société a de ces enfants a-logiques ? Un atelier informatique dans un quartier difficile d'une grande ville peut-il influer le développement social de ce quartier ? Des formations informatiques de longues durées avec des bénéficiaires du revenu minimum d'insertion peuvent-elles influencer sur une politique sociale départementale ?

Toutes ces questions positionnent-elles l'approche clinique de l'informatique comme le cadre d'une part, d'une rupture avec les fausses logiques sociales qui enferment les sujets les plus fragiles et d'autre part, une réintroduction de ces sujets dans un lien social, une culture post-moderne ?

"Toute innovation en matière d'éducation suppose un changement complet, dans le domaine politique, en matière d'organisation et de production, et dans l'idée que l'homme se fait de lui-même : celle d'un animal à qui l'école est nécessaire "[280] Voilà la position éducative d'ILLICH mais de quelle école s'agit-il ? L'école de reproduction des différences sociales qui conduit aux affrontements tribaux des quartiers new-yorkais. Personne n'a envie que son fils, blanc et

[279] GENG J.-M., Op. Cit., page 14
[280] ILLICH I., Libérer l'avenir, Op. Cit., page 115

français, prennent des coups à la sortie de l'école pour ces raisons, comme d'autres en prennent parce qu'ils sont algériens et arabes. On a vu dans la problématique qu'il était probable que l'informatique change la production, la vie quotidienne mais aussi l'imaginaire. Alliée de la culture rock, modifie-t-elle tout cela dans le sens de la réduction des différences entre les humains ? Extrait-elle l'école, en tant qu'unique vecteur de transmission du savoir et de la culture, de l'idée que l'homme se fait de lui-même ?

"Finalement, le culte de l'école conduira à la violence, comme cela s'est produit chaque fois qu'une église a voulu devenir une institution au service d'une société. Si l'on permet à l'évangile de la scolarité obligatoire et universelle de se répandre en Amérique Latine, il faut accroître les forces militaires capables de réprimer les insurrections. Seule la force permettra de contrôler les rébellions nées de cette espérance déçue qu'entretient le mythe de l'école. Le maintien du système scolaire actuel se révélera, je le crains, une contribution importante au développement du fascisme latino-américain[281]" ILLICH écrivait cela en 1971. En 1992, l'Est et son modèle se sont effondrés mais l'Ouest ne va pas mieux. Une autre culture mondiale sans évangile est bien installée. L'éducation française, spécialisée ou non, a-t-elle significativement bougé ?

Il nous reste dans la rue toute cette jeunesse exclue de l'école et d'un lien social qui lui échappe. C'est à elle que nous nous adresserons, en tentant de comprendre si une approche clinique peut inverser le processus de marginalisation massive puis de tribalisation urbaine. L'approche clinique de l'informatique peut-elle tenter de restaurer pour quelques uns, un nouveau type de lien social qui pourrait s'étendre ensuite, comme le fait depuis trente ans une culture et une musique que des adolescents noirs et blancs inventèrent ?

Dans l'éducation spécialisée, GENG écrit qu'à son avis "Les grandes unités de soin ou de rééducation, directement pathogènes du fait de la bureaucratisation et de la déshumanisation qu'elles entraînent, tiennent bon. On sait même pourquoi. Les milliers de <<travailleurs>> de la santé qui y ont pris racine le savent aussi : nous ne laisserons pas

[281] ILLICH I., Op. Cit., page 119

détruire l'outil de production ! Allons camarades, un effort d'imagination. Les usines à fous rendent fous, et les foyers de l'enfance malheureux"[282]. L'alternative organisationnelle ne peut qu'être souple et légère afin de demeurer à dimension humaine et de s'inclure dans le quartier. L'approche clinique de l'informatique peut-elle favoriser la mise en place et la conservation de structure légère et par là même, le dépérissement des lourdes ? Peut-elle aussi favoriser la remise en question éthique des acteurs qui font perdurer ces structures ? Si la bipolarisation politique avait encore un vrai sens, ailleurs que dans ces extrêmes, pourrions-nous rejoindre CHARLOT[283] lorsqu'il dit que les enseignants (et les éducateurs) sont majoritairement des gens de gauche ayant sur l'éducation des idées, et souvent même des pratiques, de droite ? Si les enseignants, les éducateurs, les travailleurs sociaux sont les promoteurs actifs de l'idéologie d'exclusion dominante, c'est aussi parce qu'ils sont persuadés que leur existence même, en tant que corps professionnel, est étroitement liée à cette soumission passive. Si, la confiscation scolaire du savoir, l'aliénation asilaire, la mystification philanthropique ont profité à la bourgeoisie pendant un temps, ils ont aussi, et surtout maintenant, profité à la caste des professions fonctionnairement intermédiaires, éducatives et sociales. Après ce qui vient d'être écrit, il paraît évident que notre approche dépasse une perspective de contestation syndicale. De par leur volonté de s'intéresser prioritairement à l'emploi des salariés, les syndicats éducatifs et sociaux n'ont-ils pas développé aussi la même logique interne pathogène que le pouvoir ? A ne pas s'arrêter sur la qualité de leurs rôles éducatifs, sur leurs missions démocratiques et de services publics, sur l'efficacité réelle des équipements, n'ont-ils pas troqué la force d'une éthique dont ils auraient pu se faire les garants pour la logique du marchandage salarial ?

De ce marché de dupes, c'est de toute façon l'usager qui en est, en fin de compte, la victime. Comme l'écrit GENG "Las je renverse les priorités : d'abord l'aide, ensuite l'emploi. La veuve et l'orphelin. **Il faut réinventer la chevalerie**"[284] C'est une image mythique, arthurienne, d'une chevalerie médiévale imaginiare qui protègait les veuves et les orphelins, les pauvres et les démunis, d'un mal qui prenait le masque du

[282] GENG J.-M., Op. Cit., page 20
[283] CHARLOT B. et FIGEAT M., Op. Cit., page 296
[284] GENG J.-M., Op. Cit., page 20

malin et de l'oppression d'un pouvoir absolu. Elle fait autant partie de la culture Rock que de la culture des informaticiens. Contiendra-t-elle la question éthique, celle du sujet, où nos valeurs éducatives s'enracineraient pour inventer notre approche clinique de l'informatique ?

On a tenté de démontrer comment l'internat, l'école, l'asile ou le service social pouvaient être des dispositifs dépassés et pathogènes. Mais, dans quel état trouvons-nous le quotidien, la rue ? Les banlieues, les quartiers, les villes _ sont-ils des espaces vivables ? Les bandes, les chômeurs, les délinquants, les handicapés, les blacks, les blancs, les beurs _ sont-ils des groupes sociaux homogènes ? vivables ? Si tout dépend de la finesse d'articulation des rapports sociaux dans un espace donné, comment une approche clinique de l'informatique pourrait-elle tenter d'inverser les logiques d'exclusions pour des logiques d'inclusions des sujets dans des groupes vivants ? Quels types de groupes vivants forment la culture rock ?

Les enfants de Zaratoustra

De la béatitude malgré soi

Si notre approche pouvait se résumer en un seul refus, nous écririons comme CHARLOT, il s'agit de "refuser le savoir-objet, refuser le langage-objet mais aussi refuser l'enfant-objet qui en est le corrélat"[285]. Il s'agit de refuser radicalement toute pratique qui prenne l'autre pour son jouet, son objet, son _uvre. Et Zaratoustra parlait :

"Ainsi je suis au milieu de mon ouvrage, allant vers mes enfants et revenant de chez eux ; pour ces enfants il faut que Zaratoustra lui-même se veuille parfaire. Car foncièrement l'on aime que son enfant et son _uvre ; et là où est pour soi-même un grand amour, c'est de grossesse qu'il est présage : voilà ce que j'ai trouvé. Encore verdoient mes enfants en leur prime printemps, debout proches les uns des autres, et par les même vents secoués, les arbres de mon jardin et de mon meilleur terreau. Et, en vérité, où de tels arbres auprès les uns de autres se dressent, là sont des îles fortunées !"[286]

Que le rock et la psychanalyse nous gardent du pédotropisme et de la pédofolie !

"Désirer - pour moi c'est déjà m'être perdu. *Je vous ai, mes enfants* ! Que tout en cet avoir soit certitude, et que rien ne soit désir ! Mais le Soleil de mon désir a fait sur moi son nid,

---

[285] CHARLOT B., Du rapport social au savoir, Op. Cit., page 44

[286] NIETZSCHE F., *De la béatitude malgré soi* in Ainsi parlait Zaratoustra, Op. Cit., page 202

c'est dans son propre suc qu'à cuit Zaratoustra, les ombres du doute au-dessus de moi se sont envolées."[287]

Que rien n'échappe à ce désir. Ces groupes d'enfants cassés et d'adultes tordus, nous ne les avons pas plus qu'ils ne nous ont, c'est que ce désir à un nom de mouvement : transfert !

Le "Clinical Rock" est-il métapsychologique ?

"You may say, I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one"

John LENNON - *Imagine* - 1971

[287] NIETZSCHE F., Op. Cit., page 208

3. Pause culturelle : Techno-histoire

Après avoir défini les contingences et les contradictions du lien social dans lequel s'inscrivent nos sujets et notre approche, nous allons maintenant faire une pause culturelle autour de notre outil. Plongeons maintenant dans les sources du mythe informatique.

Les ordinateurs n'ont pas été imaginés dans le seul XXème siècle. Ils sont l'une des évolutions de la création humaine autour de deux idées :

- automatiser des actions difficiles pour l'homme,
- copier l'esprit humain.

Si l'on part de l'idée évoquée dans la problématique, à savoir, que cette machine contient un certain reflet du sujet tout en lui renvoyant l'image de l'autre, des autres, il n'est pas inconcevable de la considérer comme fille de l'histoire, fille de humanité. Voyons un peu comment se sont imaginées et concrétisées ces machines dans notre passé afin de mieux les comprendre dans notre cadre éducatif et scientifique.

Si le "mythe informatique" peut intervenir dans la restauration du lien social, il serait peut-être pertinent d'en définir les grandes illusions fondatrices et leurs apparentes réalités. Peut-être pourrons-nous, à la fin de cet exposé, mieux comprendre ce qui, dans l'ordinateur, attire tant les personnes en difficulté ?

Peut-être pourrons-nous aussi dégager ses totems, ses tabous, ses interdits, ses défenses et ses refoulements, ainsi que la place de ce mythe technologique dans le conflit des pulsions qui nous fait sujet humain, mais qui construit aussi, d'après FREUD, tout le lien social ?

Au-delà d'une nouvelle étude, avec une autre approche, de La tribu informatique préalablement menée par Philippe BRETON[288], nous partirons de cette idée de tribu, composée certainement originellement de plusieurs hordes, pour tenter de débusquer s'il existe un état, et même un état de horde au cours de cette histoire de l'informatique. Nous tenterons de rejoindre alors, autour de notre objet de recherche, la lecture d'Eugène ENRIQUEZ[289] de l'_uvre sociologique de FREUD avec toute la question du narcissisme.

Nous partagerons cet exposé en six parties.

---

[288] Philippe BRETON est anthropologue, il est chargé de recherche au laboratoire de sociologie de la culture européenne du C.N.R.S. de Strasbourg. Son approche n'est pas structuraliste et pas uniquement sociologique mais elle rejoint une approche qualitative du phénomène informatique. Comme il n'est ni clinicien, ni d'obédience psychanalytique, nous nous permettrons de relire ses analyses avec notre propre approche historique et clinique en référence à la métapsychologie freudienne.

BRETON P., La tribu informatique, 1990, Paris, Ed. Métaillé

[289] ENRIQUEZ E., De la horde à l'état, 1983, Paris N.R.F., Ed. Gallimard

La première concernera la proto-histoire de l'informatique avec une approche des sciences, des idées et des objets qui ont permis à l'homme d'aboutir à cette idée de machine "pensantes". Nous nous poserons la question des mythes préalables à l'ordinateur, mais aussi, celle des contextes socioculturels qui permirent son émergence.

La seconde sera en forme de synthétisation de la construction du monde informatique contemporain au XXème siècle, et plus particulièrement après la deuxième guerre mondiale. En effet, c'est à cette période qu'apparaîtront les premières manifestations concrètes de la machine dont la création première marque encore notre quotidien et notre approche éducative. Nous introduirons l'idée que partant de la science, l'informatique tout comme le monde décrit par Mc LUHAN[1,] a été contraint à un long moyen âge par le primat d'un leurre économique produit d'une structure industrielle quasiment étatique.

Ensuite, nous tenterons de montrer ce qui s'est passé pour que ce leurre éclate, lors de l'avènement d'une véritable révolution : le micro-ordinateur. Comme dans la partie précédente, nous nous arrêterons beaucoup plus sur les acteurs que sur les faits chronologiques, en partant de cette idée clinique que les sujets symboliques sont beaucoup plus importants dans la genèse d'un mythe que des faits mis bout à bout. Outre l'arrivée de l'Apple et du P.C., nous évoquerons le rôle du "soft" dans ce mouvement en nous arrêtant sur les langages et la bureautique.

Dans une quatrième partie, nous évoquerons cette autre révolution que fut l'arrivée du micro-ordinateur qui nous utiliserons pour cette recherche : le Macintosh. Dans son sillage, nous developperons l'apparition récente de l'HyperTexte qui pourrait bien être le futur proche de la problématique "informatique et éducation", ainsi que la dernière tentative de Steve JOBS : le NeXt.

Amorcée dans le chapitre précédent, notre cinquième partie tentera un retour de la technique vers l'éducation par deux biais. D'abord, celui du plus connu des langages informatiques à usage éducatif : LOGO. Que nous utiliserons beaucoup dans les pré-expérimentations[290]. Ensuite, par la composante ludique du monde informatique.

La conclusion de ce chapitre historique et culturel abordera, dans une perspective freudienne, la place du mythe informatique dans notre approche clinique.

3.1. Techno-proto histoire ou comment "Computer" vient aux hommes

[290] McLUHAN M., La galaxie Gutemberg, 1967/77, Paris, Coll. Idées, Ed. Gallimard
[291] Voir Chapître 5

Commençons par l'essence volatile du souvenir humain portant le même nom qu'une partie importante de l'ordinateur, là où se traitent et se conservent les informations : la mémoire.

3.1.1. SIMONIDE ou l'ordination de la mémoire

Tout commence en Grèce V ème avant JC. C'est l'époque de la tradition orale où Homère et ses confrères déclament quotidiennement les mythes occidentaux en les agrémentant des détails de leurs propres inspirations venues des dieux. Un poète, SIMONIDE DE CEOS, dont la réputation était de déclamer odes et poésies toujours de la même manière, dans le même ordre, au détails près, est invité à la table d'un noble. Ce spécialiste "des arts de la mémoire"[1] commet l'erreur de dédier son poème aux demi-dieux jumeaux : Castor et Pollux et non au maître des lieux. Celui-ci, visiblement vexé, le remercie de ses services versificateurs. SIMONIDE s'en va et le plafond s'écroule sur les convives. Rappelé en hâte pour identifier les dépouilles, il redonnera le nom de chacun en se rappelant la disposition autour de la table. Malédiction et identification donnèrent ses premières lettres de noblesse à la mémoire.

Plus tard, à Rome, CICERON invente les méthodes mnémotechniques. Les orateurs romains codifient l'organisation de la république, puis de l'empire. La mémoire devient l'outil principal de ces jouteurs oraux qui ne devront faire écrire que le texte définitif. La règle est simple : "Choisir en pensée des lieux distincts, se former des images des choses que l'on veut retenir, puis ranger ces images dans les divers lieux. Alors, les lieux conservent l'ordre des choses ; les images rappellent les choses elles-mêmes."[1] Avec la construction métaphorique de la maison, de la rue puis de la ville, CICERON affirmait retenir plusieurs milliers de phrases dans cette agglomération mentale.

Avec les invasions barbares et l'intégrisme chrétien, les savoirs antiques s'oublient et se perdent pendant presque un millénaire. Pas tout à fait pourtant. Au moyen âge, un disciple de St AUGUSTIN récite de tête tout VIRGILE à l'envers. La mémorisation va devenir une discipline mentale à part entière. Moins risquée que l'écriture en ces siècles où le savoir sent le souffre, la mnémotechnique va permettre de se rappeler ce qu'on ne peut posséder ou garder. A l'instar des enluminures, des alchimistes et des cabalistiques, la mémoire va permettre à l'humanité de protéger d'elle-même les savoirs engloutis et les recherches secrètes.

Nous retiendrons de la Renaissance, La Divine Comédie de DANTE. C'est une représentation complexe ayant pour but de mémoriser les diverses voies d'accès au salut. L'enfer, le purgatoire et le paradis deviennent des lieux de mémoire

---

292 L'expression est de YATES F., L'Art de la mémoire, 1975, Paris Ed. Gallimard

293 Collectif, Revue SAGA, "2000 ans d'informatique", N°2, Mars-Avril-Mai 1989, Paris, Ed. Saga-Jaguar Productions, page 15

divisés chacun en neuf cercles. Toute l'économie des vices et des vertus ainsi que l'équilibrage des crimes, des péchés et de leurs châtiments respectifs y sont représentés en une série d'images tirées de l'iconographie et de l'imaginaire médiéval. Bien évidemment, c'est à partir de cette époque que la mémoire va délaisser religion, art et politique pour s'intéresser à l'univers, à la science.

D'après Frances YATES[1] LEONARD DE VINCI, GALILEE, PASCAL, LEIBNITZ et bien d'autres auront recours à "l'art de la mémoire" pour avancer dans leurs travaux, et les perpétueront jusqu'à aujourd'hui, où chacun les utilise sans y penser.

Cette mémoire nous a-t-elle permis de passer de l'oralité à l'écriture ? Mythe de la conservation, de l'inscription mentale des savoirs nous a-t-elle permis de les conserver secrètement ? A-t-elle permis à nos penseurs d'avancer ? Comment a-t-elle sélectionné les connaissances qui nous sont parvenues ?

Pierre LEVY avance sur ce point, les critères suivants :

" 1. Les représentations seront richement interconnectées entre elles, ce qui exclu les listes et tous les modes de présentation où l'information est disposée de façon trop modulaire, trop découpée.

2. Les connexions entre représentations mettront en évidence surtout des relations de cause à effet.

3. Les propositions feront référence à des domaines de connaissance concrets et familiers pour les membres des sociétés en question, de façon qu'ils puissent les rattacher à des schémas préétablis.

4. Enfin, ces représentations devront entretenir des liens étroits avec des <<problèmes de vie>> impliquant personnellement les sujets fortement chargés en émotion.

Nous venons d'énumérer quelques unes des caractéristiques du mythe. Le mythe code sous forme de récit certaines des représentations qui paraissent essentielles aux membres d'une société."[294]

La mémoire nous aurait transmis prioritairement nos mythes. Il y a une des mémoires dans l'ordinateur. Nous voilà face à une première pièce du puzzle technique qui entretient déjà l'ambiguïté entre le mythe qu'elle est, et les mythes qu'elle transmet. Si cette capacité humaine de fixer le souvenir avait un rapport au sacré, pourrait-on l'appeler l'ordination de la mémoire ?

Notre interrogation autour de la nature de la mémoire, ne rejoint-elle pas la problématique de la nature de l'inconscient ?

Quel est le rapport entre mythe et symbolique ?

---

[294] YATES F., Op. Cit..

[295] LEVY P., Les Technologies de l'intelligence, 1990, Paris, Ed. La Découverte, page 93-94

Qu'entraîne le déplacement des inscriptions internes grâce à la mémoire vers les moyens d'inscriptions externes avec l'écriture ?
Comment intervient l'extraordinaire plasticité d'inscription de l'informatique dans la pérennité de l'ensemble des mythes qui forment nos cultures ?

Déjà en ce qui concerne ses mémoires, l'ordinateur renvoie l'humain à un puits de perplexité. On a voulu nous faire croire que "mettre des informations en mémoire et les traiter" était neutre et mécanique ? Mais quelle sorte de leurre est-ce là ?

Continuons par l'information dont la conjonction avec l'informatique apparaît la plus simple : le chiffre, puisque ne dit-on pas que l'ordinateur traite uniquement des 0 et des 1.

Mais d'où vient le chiffre ? du calcul ?

3.1.2. Histoires de chiffres

Aux origines du calcul : nos doigts

On sait que l'humanité n'a pas toujours écrit. A-t'elle toujours compté ?
D'après Georges IFRAH[296], rien n'est moins sûr. Par contre, il semble que le calcul soit antérieur de quelques siècles à l'an zéro. Les fondateurs des civilisations antiques ont eu besoin de dénombrer, mesurer puis de calculer. Le calcul est fils de la société, et il nous a causé bien des difficultés mentales. En fait, il s'agit d'une opération symbolique qui renvoie à la catégorisation d'objets distincts, puis à leurs assemblages par famille de même nature.

Jusqu'à aujourd'hui, l'humanité aurait-elle essayé de limiter la dépense d'énergie psychique que le calcul nous occasionnait par des techniques ou des machines ? La calculette et l'ordinateur ne sont-ils pas des produits de cette démarche ? Dans sa psychologie cognitive, Jean PIAGET mettra en évidence le rapport entre ce calcul, la pensée logique et des notions concrètes, comme la conservation des longueurs ou des quantités chez l'enfant. Tout comme dans la construction du jeune humain, la société s'est d'abord appuyée sur ses caractéristiques physiques communes pour résoudre l'énigme que lui posait le calcul. Les dix doigts de la main ont-ils été le premier moyen de calcul ? Les techniques de calcul digital ont donc été inventées au cours des siècles. Correspondant à la numération romaine, ce mode de calcul

[296] IFRAH G., Les Chiffres, 1985, Paris, Ed. R. Laffont

aurait-il suffit aux préoccupations politiques s'il n'y avait ce désir de savoir ? Ce désir de se situer dans le temps ?

La mesure du temps

"Dans le domaine du calcul, les premières opérations véritablement complexes remontent aux géomètres Egyptiens, et surtout aux astronomes Babyloniens."[297] La conjonction entre les machines et le calcul remonte ensuite aux Grecs qui recueillirent cet héritage et conçurent les bases de la logique et de la géométrie. Un désir de savoir particulier va s'avérer prépondérant dans cette démarche, celui de mesurer le temps.

Fabulette mythique I :

Zorba, coureur Athénien imaginaire de la troisième olympiade, a gagné cette année là, loin devant ses adversaires. A l'égal d'un demi-dieu, on dit de lui partout que c'est le coureur le plus rapide de tous les temps et qu'il est fils de Mercure.

Nicéphore, coureur Sparte imaginaire de la quatrième olympiade, a gagné cette année là, loin devant ses adversaires. A l'égal d'un demi-dieu, on dit de lui partout que c'est le coureur le plus rapide de tous les temps et qu'il est fils de Mercure.

Mais, cela ne plaît pas aux Athéniens, la tension monte car rappelons-nous que les jeux olympiques ont pour objectif de dériver ces rivalités entre les cités grecques qui ont suffisamment déclenché de guerres. Alors s'il y a ranc_ur, il y a risque de conflit. Seul Kronos pourrait les différencier en comparant le temps de l'un avec le temps de l'autre au-delà des années qui séparent les deux olympiades. Mais les dieux sont souvent sourds aux suppliques des hommes, alors il ne reste plus qu'à se débrouiller seul. Comment mesurer le temps et en fixer la mémoire ?

Cela aurait pu se passer ainsi. Alors, au III^{ème} siècle avant J.C., le mécanicien grec, Ctesibios réfléchit sur la manière d'enlever au dieu Kronos la maîtrise du calcul du temps. Il mettra au point la clepsydre, premier instrument hydraulique à découper des fragments réguliers de siècle. L'avancée des machines et des sciences se fera-t-elle contre ou avec les dieux ? Ensuite, la machine mécanique d'Anticythère fabriquée au I^{er} siècle avant J.C. sera le premier calendrier astronomique byzantin. Les Grecs se servirent donc de

[297] MARGUIN J., Op. Cit., page 8

techniques simples pour les calculs quotidiens, mais lorsqu'il fut question de mesurer le temps, cette donnée immatérielle et divine, ils construisirent des machines complexes. Ces lointaines ancêtres de nos horloges demeurent des machines analogiques mais elles ont fait incontestablement progresser l'idée que l'homme se fait de sa place dans l'univers.

Dans son analogie avec l'esprit humain, l'ordinateur a dû intégrer la donnée temporelle. Il y a des pulsations, des microsecondes, des fréquences et des horloges dans les ordinateurs. On parle maintenant du temps réel de l'informatique. Dans quelle nouvelle évolution temporelle cette technologie nous pousse-t-elle ? La psychanalyse nous parle aussi des différences temporelles entre l'apparence de réalité et l'inconscient.

Quel est le temps pédagogique ? Quel est le temps de la clinique ? Quel est le temps de l'ordinateur ? Quel est le temps du social ?

Qu'en est-il du temps du sujet dans cette valse à 4 temps ?

Comme l'écrit Philippe BRETON: " Il est clair que le temps passé devant la machine n'a rien à voir avec le temps ordinaire"[298]. Mais a-t-il à voir avec le temps du sujet ?

Existe-t-il une origine, un temps zéro ?

Tout ou rien : le zéro

Avec les siècles noirs des barbares en voie de christianisation, nous perdons notre temps pour un moment, ainsi que les mathématiques et les machines, d'ailleurs. Tout se passe comme si, Dieu devenu Un, interdisait à l'homme de le concurrencer dans ses pensées et ses productions. Issus d'une culture polythéiste, les savants et les astronomes indiens hériteront de la science antique. Ils "inventent la numération actuelle, ouvrent la voie au calcul écrit et à la mécanisation du calcul. Dans cette représentation des nombres, dite numération de position, chaque chiffre occupe une place qui correspond à son ordre décimal, l'absence de chiffre étant marquée par le chiffre zéro"[299] Les astronomes indiens sont aussi astrologues, et leurs savants sont aussi philosophes. Leurs modes de pensée apparaissent plus fins,

[298] BRETON P., Op. Cit., page 71
[299] MARGUIN J., Op. Cit., page 8

plus subtils, moins manichéistes que ceux des occidentaux de l'époque. Alors ce signe rond, ce O permettant de symboliser, de calculer le tout et le rien, l'absence et l'univers, n'est-il pas le cousin d'un autre rond : le mandala ? Ce mandala qui montre que rien n'est totalement blanc ou noir, mais qu'il y a toujours une trace de l'un dans l'autre.

Nous verrons qu'une famille informatique est issue des années 70, de cette culture hippie nourrie de philosophie indienne qui semble-t-il n'a pas beaucoup évoluée depuis un millénaire.

Se pourrait-il qu'il y ait un rapport ?

La vision d'une informatique de l'1, l'Un/sujet ballotté par le O représentant à la fois le vide et l'infini est-elle possible ?

Le sujet, esclave de ses pulsions, ne les rencontre-t'il pas face à cette machine à représenter la dilution dans le vide et la disparition dans l'infini ?

"La science gréco-indienne parvint en Europe par l'intermédiaire des Arabes qui, du VIIème au XIIIème siècle, en firent la synthèse et surtout en vulgarisèrent l'usage. Le succès du manuel d'arithmétique et d'algèbre d'Al-Khwarizmi, paru en 820, en témoigne. Le nom de l'auteur est à l'origine de l'algroisme du Moyen-Âge et de l'algorithme actuel".[300]

Les croisades contre l'empire musulman permettent malgré tout l'échange. Après trois ans, dans cette région d'Europe entre deux cultures que forme l'Andalousie, un moine bénédictin GERBERT D'AURILLAC ramène de Cordoue, la numérotation arabe et le zéro. Autour de l'an Mille, on voit apparaître en Europe une nouvelle forme d'abasque basée sur la numération de position. Le chiffre décimal inscrit sur chaque jeton ne leur donnait plus seulement le statut d'unité qu'il avait auparavant, mais une valeur propre ainsi qu'une valeur spécifique en fonction de leur position sur le tableau de cases.

Au fait, "Computer" provient du verbe anglais "to compute" qui veut dire calculer. Quel était le mot latin qui désignait au Moyen-Age le calcul des dates religieuses ?

C'était *COMPUT*.

Du IXème au XIIIème siècle, les échanges commerciaux vont permettre de répandre ce mode de calcul ainsi que les principes mécaniques antiques qui reviennent à la surface

[300] MARGUIN J., Op. Cit., page 9

notamment avec les moulins. Les républiques maritimes et les royaumes qui forment l'Italie de l'époque, vont jouer un grand rôle dans cette transmission. Elles vont aussi entamer cette grande évolution que fut la Renaissance. Le retour des arts, des sciences et des techniques au service des sociétés occidentales va s'accompagner de formidables progrès en ce qui concerne les armes. Léonard de VINCI sera le plus illustre exemple du mariage de raison entre science, technique et pouvoir militaro-politique. Il nous faudra bien des siècles pour s'en extraire.

En sommes-nous vraiment sortis ?

Il faut aussi se rappeler que la majorité des personnes de cette époque en restait au calcul digital. L'arithmétique restait l'apanage d'une extrême minorité de lettrés dans l'entourage du pouvoir. De plus l'évolution des techniques de métallurgie ainsi que l'invention du folio, du balancier puis du ressort ont permis un essor important de la mécanique de précision notamment dans l'horlogerie, depuis la fin du XIIIème siècle. Comme l'écrit Jean MARGUIN "Au début du XVIIème siècle, quand apparut la première machine arithmétique, on peut donc affirmer que toutes les conditions nécessaires à sa conception et à sa réalisation existaient depuis deux siècles : principes et techniques de construction mécanique d'une part, théorie et pratique de la numération d'autre part. Pourquoi n'est-elle pas apparue plus tôt ?"[301]

Un autre nom pour la rose[302]

Les mathématiques appartiennent au savoir. Ont-elles subi le même sort que toutes les autres connaissances antiques au Moyen-Age ? Ont-elles été marquées du sceau du diable, et de la mort comme les livres interdits dans Le Nom de la Rose d'Umberto ECO[303] ? Que reste-t'il de cette cabalistique dans nos ordinateurs ?

La société du début du deuxième millénaire était encore fortement catégorisée. Le calcul, les mathématiques, l'arithmétique appartenaient aux "arts libéraux" et étaient l'apanage des intellectuels religieux ou laïques tout comme la

[301] MARGUIN J., Op. Cit., page10

[302] Par un curieux détour de la mémoire, *Un autre nom pour la rose* est le titre d'une nouvelle de Christopher ANVIL, qui n'est autre que l'un des auteurs contemporains de science-fiction américaine qui s'intéresse le plus à la psychosociologie. Dans ce texte centré sur le langage, il tente de décrire "le retour du refoulé". Sa fiction s'articule autour du refus d'employer certains mots qui décrivent des faits ou des sentiments désagréables et qui n'aboutit qu'au retour des ces sens sous la forme d'autres mots ou de symptômes plus lourds à porter encore. Cette nouvelle se trouve dans le recueil composé par ASIMOV I., GREENBERG M.H. et WAUGH C.G., Orbite Hallucination, 1985, Paris, Coll. Psychologie et Science-Fiction, Ed. Londreys. Le moyen âge fut-il une époque de vaste refoulement du savoir ? Est-il revenu avec encore plus de force et plus de puissance dans les siècles qui ont suivi ?

[303] ECO U., Le nom de la rose, 1982, Paris, Ed. Grasset

philosophie ou la théologie. Par contre, née autour des grandes cathédrales, la "méchanique" faisait partie du monde artisanal et de ses compagnons où les lettrés ne pouvaient se compromettre. Pour oser concevoir la simulation d'une activité mentale comme le calcul par une machine, il fallait non seulement prendre un peu de distance avec le dualisme esprit/matière fortement marqué par la religion, mais aussi, transgresser les catégories sociales de l'époque. On en avait brûlé pour moins que ça.

"Il ne faut donc pas s'étonner si les premiers inventeurs furent théologiens, mathématiciens et astronomes comme SCHICKARD, ou savants et philosophes comme PASCAL et LEIBNITZ"[304].

Si, à l'époque, la conception des machines simulant l'homme n'est pas le fruit d'une recherche spéculative, mais plutôt d'une conjonction entre science, philosophie et technique, il est tout à fait concevable de croire qu'elle fut le produit d'une rupture résultant d'une pratique sociale en germe. L'arrivée de l'informatique fut-elle du même ordre ? Quel autre type de rupture a produit la psychanalyse ? Vers quelle sorte d'avancée peut nous conduire la conjonction des deux ?

En ce qui concerne l'approche clinique de l'informatique, ne devons-nous pas prendre de la distance avec la rationalité cartésienne ? Mettre les ordinateurs au service de personnes en difficulté, n'est-ce pas transgresser les barrières sociales ?

Quelle est donc cette forme de tradition de la subversion scientifique ?

Et c'est ainsi que les machines à calcul apparurent. Secrètement, discrètement, entre d'une part, les horloges[305], les armes et les moulins[306] et d'autre part, la numération de position pour le modèle théorique. Mais, il nous manquait encore une pièce mathématique pour que les machines à calcul deviennent arithmétiques.

La seconde révolution mathématique

[304] MARGUIN J., Op. Cit., page 11
[305] Pour les engrenages et le concept de rapport en mécanique.
[306] Pour le concept d'énergie.

En **1614**, John NAPIER, dit NEPER (1550-1617) publie le "Mirifici logarithmorum canonis description". Au terme d'une vie de recherche sur les calculs complexes, ce noble écossais, Baron de Merchiston aura inventé les logarithmes. Cela va bouleverser le calcul. A partir de ce moment, nous pourrons faire des multiplications et des divisions par addition et soustraction des puissances des opérateurs. Il réduit les quatre opérations à deux, puis à une, puisque l'addition est le négatif de la soustraction (et inversement). Il traduira immédiatement sa théorie en un instrument de calcul connu sous le nom de "bâton de NEPER" qui préfigure les machines à calculer. Edmond GUNTER (1561-1626) reprit l'idée sous la forme d'une représentation graphique en échelle, et W. OUGHTRED fabriqua en 1632 la première règle à calcul népérienne circulaire. En 1671, Seth PARTRIDGE conçu la règle à calcul à coulisse, glorieuse ancêtre de celle avec laquelle nous passâmes notre baccalauréat. Mais ces règles ne traitaient pas l'information mathématique, elles nous la renvoyaient analogiquement.

3.1.3. L'arrivée des machines

Le feu ou la foi

Le premier essai de mécanisation du logarithme fut dramatique. En 1623, Whilem SCHICKARD créé la première machine à calculer, c'est "**l'horloge à calcul**". Cette machine effectuait mécaniquement les additions et les soustractions grâce à des engrenages. Il était parti des bâtons népériens transformés en cylindres gravés, liés aux engrenages pour effectuer multiplications et divisions. Cette machine sera détruite par le feu et oubliée deux cents ans après un procès en sorcellerie. Passé à la trappe de l'histoire, Whilem SCHICKARD fournira les principes de base de "**La Pascaline**" qui passera longtemps pour la première machine à calculer. Elle fut élaborée en 1643 par Blaise PASCAL (1623-1662) pour faire des opérations, mais aussi pour faire comprendre à ses neveux[307] comment fonctionnait le calcul. Retenant la leçon de SCHICKARD, Blaise PASCAL préoccupé par les questions religieuses[308], n'opposera pas sa machine à la création, peut-être pour éviter de se mettre en concurrence avec Dieu. "La machine d'arithmétique fait des effets qui approchent plus de

[307] Les enfants de sa s_ur aînée Gilberte, devenue Mme Périer (1620-1687).

[308] A l'époque Blaise PASCAL a 20 ans mais il est déjà fort avancé en théologie. Trois ans après la première Pascaline, en 1646 il entre en contact avec les Jansénistes. Rappelons que sa s_ur cadette Jacqueline PASCAL (1625-1661) entre en religion en 1652 provoquant la vocation de son frère dans la nuit du 23 novembre 1954 où il la rejoindra à Port-Royal-des-Champs .

la pensée que tout ce que font les animaux ; mais elle ne fait rien qui puisse faire dire qu'elle a de la volonté, comme les animaux."[309] Il introduit l'intentionnalité pour différencier le vivant de la machine, ce qui le protégera des soupçons inquisitoires. Il intégrera aussi à la conception de sa machine l'idée qu'on peut apprendre plus facilement si l'on voit se produire sous ses yeux le calcul mathématique. Cette idée fait de "la Pascaline" à la fois la première machine à calculer de notoriété publique, mais aussi, l'une des premières machines éducatives.

Celle-ci fonctionne à partir de huit roues dentées à chevilles, directement inspirées des engrenages de moulins, ce qui est fort simpliste dans le contexte mécanique de l'époque. En effet au XVII^{ème} siècle, les montres goussets vénitiennes, autrichiennes ou suisses étaient composées de centaines de pièces minuscules finement ouvragées. Ce n'est donc pas sur le plan technologique qu'elle traduit une avancée, mais sur le modèle de ses principes de fonctionnement[310].

Un processeur ?

L'horloge est une machine unidimensionnelle. Son information de base reste la seconde qui y est inscrite définitivement. Comme l'écrit Jean MARGUIN "La machine arithmétique est de nature différente. Ce qui est programmé en elle n'est plus une information figée, mais un ensemble de règles opératoires. L'information qu'on lui fournit sous la forme d'une suite de chiffres est traitée et restituée sous la forme d'une autre suite de chiffres. Le traitement dont il s'agit consiste à appliquer les règles de l'arithmétique qui sont contenues dans sa structure. On pourrait la comparer à un orgue dans lequel, à l'instar de nos modernes synthétiseurs, seraient programmées, non pas des airs enregistrés, mais les règles de la composition musicale."[311]

"L'horloge à calcul" et "La Pascaline" sont les deux premières machines arithmétiques. Elles caractérisent le premier pas du mouvement de dématérialisation du machinisme dont les ordinateurs sont issus. C'est le premier exemple de processeur d'information.

Pour éviter les erreurs de lecture dues aux engrenages, il faut que l'affichage se fasse lorsque dix unités ont été accumulées. L'affichage doit donc être désolidarisé des

[309] PASCAL B., Pensées, 1658-1662, Port-Royal-des-Champs

[310] MOURLEVAT G., Les machines arithmétiques de Blaise PASCAL, 1988, Clermond-Ferrand, Française d'édition et d'imprimerie

[311] MARGUIN J., Op. Cit., page 12

engrenages de calcul et discontinu. Blaise PASCAL avait conçu en 1642 un dispositif de "reporteur à sautoir" qu'il appliquera sur sa machine. Bien que fort ingénieux, ce reporteur n'était pas fiable et limitera l'utilisation de la "Pascaline" à des gens précautionneux. Elle ne fut fabriquée qu'à une vingtaine d'exemplaires.

C'est Gottfried Wilhem LEIBNITZ (1646-1716) qui inventera le premier mécanisme fiable de report : **l'entraîneur** en 1673. Des cylindres cannelés, à dents de longueurs inégales, étaient associés à un chariot permettant de déplacer en une fois le multiplicande. Avec ce progrès, la machine de LEIBNITZ reprenait les principes de la "Pascaline" mais elle était plus fiable et plus rapide. Ce modèle a été longtemps utilisé sur des machines parmi les plus récentes qui fonctionnaient encore sur le principe des "cylindres de LEIBNITZ" sans aucune modification.

Si LEIBNITZ a agi par conviction scientifique, il n'était pas insensible à une démarche économique. Effet, il écrit alors : "Il est indigne d'hommes éminents de perdre des heures comme esclaves dans le travail de calcul qui pourrait sûrement être confié à n'importe qui, si des machines étaient utilisées"[312]

Est-ce la première fois qu'on trouve une référence précise sur l'idée qu'une machine pourrait nous débarrasser de tâches ingrates ou répétitives ?

Est-ce la question de l'automatisation des actions humaines ?

Il faudra peut-être parler des automates.

3.1.4. Le siècle des lumières raisonnables

Des jouets, des jouets _

A Versailles, la noblesse s'amuse et on lui fabrique des jouets. Jacques de VAUCANSON a déjà à son actif un joueur de flûte pouvant jouer 12 morceaux, lorsqu'il montre en 1738, un extraordinaire canard mécanique pouvant ingérer et déféquer de la nourriture. Les cercles libertins murmurent même qu'il fabrique de très beaux "hommes et dames de voyage". Sont-ce les ancêtres des poupées gonflables ou du minitel rose ? Il y aurait de la sexualité dans les machines ? Nos démiurges de salons se lancent donc dans la reproduction du mouvement et de la vie grâce à la mécanique.

[312] Cité in Collectif, Revue SAGA, "2000 ans d'informatique", Op. Cit., page 18

Revêtus d'étoffes soyeuses, ces êtres d'acier s'appellent alors des automates. Ils ont pour origine une idée qui remonte au XIIème siècle. BACON Roger, un franciscain anglais imagina à l'époque un ingénieur artificiel. Il parlait et devait expliquer la méthode pour construire le mur d'airain qui protégerait le royaume des invasions. Ce qu'il ne fit pas, bien entendu. En fait, il s'agit de la première image occidentale du robot parlant, mémoire et savoir en dehors du cerveau et du corps humain. Les chiffres magiques ont aussi servi à l'élaboration d'un autre être mythique. En 1580, le rabbin LOEW imagina un être d'argile qui s'animait lorsque des formules cabalistiques lui donnaient la vie. C'est le Golem qui allait accomplir la mission confiée par son maître, comme l'archange artificiel de la vengeance du peuple juif. PASCAL avait bien essayé de nous rassurer en certifiant que la machine ne pouvait pas avoir d'intention, il reste quand même la tentation de la création et son doute. En sommes-nous sortis ?

Chiffre, acier, argile, mouvement, vie, magie, science _
Le robot est-il frère du Golem ?
Il y a des mythes archaïques dans ces machines.
Informatique et Robotique entraînent-elles les mêmes choses ?

Revenons au XVIIIème siècle. Jusqu'à la joueuse de tympanon fabriquée pour Marie-Antoinette par Pierre KINTZING de Neuwied en 1784, la noblesse ne verra pas les automates autrement que comme des jouets. Pourtant, le principe de la programmation existe déjà, sur les picots des rouleaux de boîtes à musique et sur les cames des automates.

Ces innovations technologiques ne serviront-elles qu'à cela ?

Pas beaucoup de machine _

A la fin du XVIIème siècle, l'occident est organisé autour de grands états centralisés. Il devient nécessaire de gérer les populations et les richesses. "Vauban et Fénelon le soulignent dans diverses adresses au roi : "Que dirait-on d'un berger qui ne saurait pas le nombre de son troupeau ?", écrivent-ils au roi soleil."[313] Ce besoin des puissants va-t-il favoriser l'expansion des automates et des machines à calculer ? Toutes les informations quantitatives ne sont pas bonnes à divulguer, alors Louis XIV reste avec ses 60 000 galériens (ZYSBERG[314]).

[313] Collectif, Revue SAGA, "2000 ans d'informatique", Op. Cit., page 18
[314] ZYSBERG A., Vies et destins de 60 000 forçats sur les galères de France (1680-1748), 1986, Paris Ed. du Seuil

Comme l'automate, la machine à calculer reste longtemps une "curiosité de cabinet" selon l'expression de Jean MARGUIN qui écrit "Les calculs scientifiques et comptables étaient toujours effectués par écrit ou à l'aide de jetons. Les "grands calculs" scientifiques, géodésiques et astronomiques étaient effectués à l'aide de tables numériques établies "à la main"."[315] Par exemple, l'ingénieur Marie-Riche Baron de PRONY (1755-1819) organisera des équipes de calculateurs professionnels qui établiront des tables de logarithmes de 19 décimales afin de résoudre les calculs du premier cadastre. Technologiquement, on perfectionnera plus qu'on inventera. Cependant, deux entraîneurs nouveaux furent découverts[316].

Les machines à calculer n'ont que très peu d'écho chez les puissants, mais où est donc passé l'intérêt scientifique qui avait animé PASCAL et LEIBNITZ ?

Mais quelques révolutions _

Ce siècle sera le triomphe de la raison. René DESCARTES (1596-1650) en sera le parrain. Une nouvelle vision du monde s'installe, à l'ombre des philosophes, qui sont aussi souvent physiciens et mathématiciens. La poigne de fer de certains monarques s'est relâchée. Le peuple gronde. Une nouvelle classe sociale installe sa richesse. Portant le flambeau de la raison contre l'ordre royalement divin, la république bourgeoise s'attaque aux privilèges. La révolution française passe et trépasse, laissant son lot d'avancées et de désillusions. Il fallait donc agir. Le scientifique se fait philosophe puis politique et plus tard encore, législateur ou juge. Il n'y a plus de place pour les avancées théoriques face aux exigences de l'histoire en marche. Il n'y a plus de place pour la mise au point des petites machines face à la construction de la grande machine républicaine. Peut-on dire que les avancées philosophico-politiques se sont faites au détriment des recherches techno-mathématiques du XVIIIème siècle ? Il semble néanmoins qu'il y ait des traces de science dans tout ce mouvement. Par quoi, le nouvel ordre de la raison qui s'installe en sera-t-il influencé ?

En 1795, Antoine CARITAT, Marquis de CONDORCET (1743-1794) écrit "la mathématique sociale". Il y pose la science mathématique comme modèle rationnel d'organisation sociale

[315] MARGUIN J., Op. Cit., page 14

[316] Poleni en 1709 et Leupold en 1727. Jean MARGUIN précise que "L'apport du XVIII siècle ne peut être mieux symbolisé que par la machine de Braun (1725) qui est certainement le plus merveilleux objet jamais réalisé dans toute l'histoire du calcul mécanique." Op. Cit. 15

en opposition au droit divin royal. Il fonde les sciences humaines sur l'utilisation du calcul comme DESCARTES avait fondé la science sur le Cogito. Il deviendra alors très difficile de s'extraire de la logique du calculable.

Puis JACQUARD invente l'industrie.

Au début du XVIIIème siècle, quelques ingénieurs tentent d'adapter les automates à des machines de production. En 1728, le métier à tisser à cartes perforées est mis au point par BOUCHON, mais demeure peu utilisé. Il faudra attendre plusieurs dizaines d'années pour que Joseph-Marie JACQUARD (1752-1834) l'adapte aux fameux métiers à tisser qui portent son nom. Des métiers Jacquard fonctionneront encore au XXème siècle. Sur le plan technologique cette réalisation n'est pas extraordinaire, même si l'on cite toujours en exemple l'autoportrait de JACQUARD utilisant 10 000 cartes perforées. Cet autoportrait n'est-il pas celui de la bourgeoisie triomphante du XIXème siècle ?

L'automatisation du textile s'est soldée d'une part, par une vente extraordinaire de machines. On s'est rendu compte qu'on pouvait vendre un produit fini complexe. N'est-ce pas la naissance de l'industrie ? Et d'autre part, avec la création d'une classe de personnes qui allait travailler à la chaîne et être remplacée par des machines lorsqu'on l'aurait décidé. N'est-ce pas la naissance de la classe ouvrière face à la bourgeoisie ?

Mais les Canuts se révolteront et MANDRIN sera leur chef. Voilà le mythe de la lutte des classes en marche où apparaissent déjà les machines des exploiteurs qui privent le peuple de l'emploi donc du pain, donc de la vie _

Mais, si l'ouvrier est issu du bourgeois, lui-même issu des lumières, elles-mêmes filles du leurre cartésien, qu'en est-il de cette question d'emploi ? Est-ce aussi un leurre hérité de ces époques troublées ?

L'emploi n'est pas le travail. Mais alors que rétribue-t'on ?

Les agences nationales pour l'emploi, les directions du travail et de l'emploi françaises de la fin du XXème siècle ont-elles éclairci ce point ?

Robot veut dire travailleur, dans la langue tchèque du philosophe et écrivain Karel TCHAPEK (1890-1928), qui l'inventa. Le mot qu'on utilise internationalement pour désigner les machines qui rempliraient les tâches pénibles pour l'homme provient du nom de celui qui produit.

Serait-ce que le travail n'est pas une valeur humaine ?
Y aurait-il alors deux sortes d'humains ?
Bien loin de ces préoccupations philosophiques et morales, le siècle d'ombre où les enfants travaillent, approche.

3.1.5. Un siècle d'ombre

Machines et industrie

Malgré l'immense essor des technologies, les débuts de la Révolution industrielle se préoccupent plus de construire des usines que de la diffusion des machines complexes. Nous en sommes à la production : le calcul, la science, la gestion et même la mécanique viendront un peu plus tard. Néanmoins, c'est en 1820 que le français THOMAS de Colmar met au point son arithmomètre. Il utilisera le principe des cylindres de LEIBNITZ en améliorant de beaucoup sa fiabilité et son mode d'emploi. C'est la première solution industrielle au problème du calcul mécanique, et on en dénombrera 2000 jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. Au cours du siècle, les instruments de mesures puis de productions mécaniques vont progresser. Ils permettront aux machines à calculer, à écrire et à coudre d'atteindre un taux et un coût de production rentable pour en effectuer l'exploitation industrielle. La machine deviendra alors, petit à petit, un nouvel objet de consommation et de profit, mais aussi de pouvoir pour les occidentaux. Les innovations sont peu nombreuses mais les constructeurs se multiplient jetant les bases du monde industriel du XIX^{ème} siècle. Cet accroissement de richesses amorce le mouvement d'exode rural. Les paysans rejoignent, de plus en plus nombreux, dans les faubourg des villes, une classe laborieuse. Celle que les premiers marxistes défendront : la classe ouvrière. Les pays pauvres feront aussi les frais de cet essort économique occidental. C'est la colonisation. Il reste des traces visibles de tout cela dans le monde d'aujourd'hui.

Outre l'arithmomètre on peut citer, parmi les avancées dans la mécanisation du calcul depuis LEIBNITZ, quelques nouveaux entraîneurs (POLENI 1709, LEUPOLD 1727, ROTH 1841, ODHNER 1841) quelques autres machines à calculer (BRAUN 1725, BOLLEE 1889 et la fameuse millionnaire du suisse STEIGER, 1892) puis l'arrivée de la fée électricité avec la machine "classificatrice" (HOLLERITH 1890) qui est encore une machine à calculer qui fonctionne sur des principes d'électromécanique. Bruno JACOMY écrit que "Ce qu'apporta HOLLERITH à l'informatique est tout à fait neuf et fondamental, mais ce "premier ingénieur statisticien", comme il se baptisait

lui-même, n'imagina sûrement pas l'ouverture qu'il donnait à cette nouvelle voie. Ce qu'il apporte, ce n'est pas seulement une technique de comptage, mais un système de traitement de l'information. Plus précisément, il ouvre la voie des tabulatrices, des machines à trier des données, à les classer, puis à les ordonner en tableaux de nombres qui seront ensuite imprimés"[317]. En fait, HOLLERITH démarre la lignée des machines électromagnétiques qui prépareront, grâce à des sociétés comme Bull ou IBM, l'avènement industriel de l'informatique après la deuxième guerre mondiale.

Le XIX ème siècle fut aussi l'occasion d'un nouveau rapprochement entre mathématique et philosophie en ce qui concerne la logique. George BOOLE (1815-1864) avait fondé son algèbre logique dès 1847 en s'inspirant de la logique philosophique. Basée sur le calcul binaire, l'algèbre booléenne était capable de séparer un problème en étapes grâce à l'algorithme. Les deux états de la numération binaire (0 et 1) et de la logique (vrai et faux) étaient-ils représentables physiquement ? Ce fut le rôle du relais électromécanique avec ses deux états, ouvert et fermé de nous le prouver. Nos micro-ordinateurs fonctionnent encore sur ce principe. Les "états" de la machine sont passés de la mécanique à l'électrique puis à l'électronique.

Adam et Eve au mythe informatique

La constitution américaine avait prévu un recensement décennal de sa population. Bien qu'ayant perdu ses états d'Amérique, l'Angleterre avait défait Napoléon en même temps que WELLINGTON, était devenu premier ministre. Lui aussi a des préoccupations de gestion de richesses et de population. Il rencontre Charles BABBAGE qui lui présente son projet de **machine à différences.** Elle permet de calculer toutes les opérations mathématiques sur la méthode dite des différences constantes. Les journalistes l'appellent déjà "la machine à penser". WELLINGTON est séduit et invente la recherche civile sur des fonds d'état. Il investira 17 000 livres et la machine qui sera partiellement réalisée en 1832 ne lui servira à rien. Charles BABBAGE a déjà abandonné ce projet trop limité à son goût, pour une autre vision : une **machine analytique** (1834) qui devrait être capable de résoudre tous[318] les calculs complexes. La fille de Lord BYRON, la comtesse Ada LOVELACE

[317] JACOMY B., *L'âge de l'informatique,* in De la machine à calculer de Pascal à l'ordinateur, 1990, Paris, Ed. du C.N.A.M., page 24

[318] Avec ce projet, nous n'en sommes qu'à l'aspect calculatoire des mathématiques. Les mathématiques relativiste, quantique, discrète _ ne sont pas encore découvertes.

(Fille) est la mathématicienne par qui la théorie de la machine analytique verra le jour. Avec Charles BABBAGE, ils concevront cette nouvelle calculatrice qui préfigure déjà les ordinateurs du XXème siècle. Elle possède une unité centrale, composée d'un moulin mécanique qui effectue les opérations, ainsi qu'une véritable mémoire (clapets mémorisant 1 chiffre) et un magasin alimenté par des cartes perforées (sur le principe des métiers à tisser). La machine analytique pose les principes qui sont à l'origine de l'architecture des ordinateurs contemporains que John VON NEUMANN mettra au point un siècle après, et qui porte son nom. Partant de la programmation (les cartes) et du branchement conditionnel (les clapets) une machine de ce type peut traiter n'importe quelle opération grâce à son unité centrale. On y voit poindre la notion de périphérique.

Jean MARGUIN a écrit que "La complexité de cette machine atteignait probablement les limites des possibilités de la mécanique, et BABBAGE ne parvint pas à l'achever"[319] Mais, plusieurs mensuels informatiques (01, Le Monde informatique, S.V.M. _), font état du projet de la fondation informatique internationale installée dans la banlieue de Londres, de reconstruire pour l'Europe de 1992, la Machine analytique d'après les plans originaux avec les techniques de l'époque. La construction avance bien, et sur les 50 000 pièces, ils n'ont trouvé qu'une erreur d'une dent sur un engrenage. Il faut peut-être chercher ailleurs l'échec du projet. Jean MARGUIN a oublié Ada. La première femme de l'informatique sera-t'elle contrainte de jouer le second rôle ? Il semble que la collaboration de dix années entre Ada LOVELACE et Charles BABBAGE n'ait pas été facile. Elle avait beau être la fille d'un lord-aventurier-poète, elle n'en demeurait pas moins femme dans l'Angleterre pré-victorienne. Son statut de chercheuse n'était pas évident, alors que beaucoup lui accordent aujourd'hui la "maternité" de la machine analytique. Ils avancèrent dans une conjugalité mathématique que la jalousie et la suspicion finirent par détruire. On a donné le nom d'ADA à un langage informatique très puissant, en l'honneur de la première femme d'une histoire qui n'en comptera pas beaucoup.

La machine analytique aurait pu multiplier deux nombres à 40 chiffres en trois minutes. Le premier ordinateur fabriqué par Howard AIKEN en 1937, le Mark I multipliait deux nombres de 23 chiffres en trois secondes. Faisons le calcul, il aura fallu 80 ans pour gagner 177 secondes.

---

[319] MARGUIN J., Op. Cit., page 18

Alors limite mécanique ou problème de couple ?

De la mécanique à l'électronique _
Un même doute autour des machines pensantes

Trois siècles de mécanique, sept décennies d'électricité et vingt ans de silicone, voilà l'histoire des machines pensantes à l'orée du troisième millénaire. Du bûcher Whilem SCHICKARD en 1623 à l'acceptation de la calculatrice au baccalauréat français des années 80, la machine à calculer a eu du mal à s'imposer socialement. Elle a ouvert la voie à ses cousins robots et ordinateurs avec tout ce qu'elle avait drainé comme inquiétude. Elle fut la première machine à concurrencer la pensée, et à favoriser le trouble causé dans l'humanité par le mythe même des machines. DESCARTES s'en est défendu par la pensée, fondant la science moderne et l'être, et a finalement produit l'énorme machine sociale presque invisible à ceux qui y sont aliénés, nous tous. Le mythe du social se connecte-t'il au mythe de la machine ? De son côté PASCAL a bien tenté de nous rassurer en déniant toute volonté à sa machine, en transposant l'intentionnalité ("la volonté") à la pensée pour la différencier des animaux, donc des humains. Comme pour lui, nous avons une conscience, donc une âme, nous sommes le degré supérieur de l'ordre vivant. Mais la barrière du vivant est fragile. Pensée, volonté, âme, conscience : que de données complexes qui hantent le doute de l'humain sur lui-même, produit par la même, cette extraordinaire méfiance face à ses propres productions. Que font donc nos systèmes experts aujourd'hui ? Ils décident _ alors, comme le disent les enfants questionnés par Sherry TURKLE, les ordinateurs sont intelligents mais pas vivants. L'intelligence n'est pas une notion suffisante pour définir la vie. La pensée n'entraîne pas la logique du "donc" de l'être, du moins c'est ce qui apparaît devant les machines pensantes. Alors aujourd'hui :

La pensée cartésienne est-elle une défense ?
La pensée logique fait-elle le sujet ?
Existe-t'il une limite à la mécanisation de la pensée ?

Le progrès des machines repousse sans cesse les limites de la frontière du vivant, de la matérialité. Le domaine de la pensée ne peut pas rester fixe, il bouge au grès des avancées. La psychanalyse peut-elle aider à appréhender ce problème ? Tout se passe comme si, la machine, produit humain, nous poursuivait. Comme si nos connaissances, de plus en plus vastes nous obligeaient à déléguer aux machines des pans entiers du champ cognitif. Les enfants d'aujourd'hui ne savent plus effectuer de calcul mental, les petites machines suffisent. Mais, quelle autre définition de la vie ont-ils ?

Le mythe informatique rejoint-il le mythe de la machine ?
Le mythe informatique rejoint-il le mythe de Pygmalion démiurge ?
Le mythe informatique rejoint-il le mythe de la création d'un nouvel homme sans dieu et sans femme, avec toute la culpabilité que cela entraîne ?
L'ordinateur est-il aussi monstrueusement humain que les homoncules de Paracelse (1493-1541) ?

C'est en cette fin de siècle noir qu'apparurent deux monstres issus de la neurobiologie : Frankenstein[320] et la Psychanalyse. Y-a-t'il un rapport ?

3.2. Emergence de l'ordinateur dans la société contemporaine

3.2.1. Bugs _

Outre, l'exposition universelle, la première guerre mondiale et la révolution russe, il ne se passera rien d'important pour l'informatique jusqu'aux années trente. En 1937, financé en partie par IBM, un mathématicien américain, Howard AIKEN, reprend les principes de BABBAGE et de HOLLERITH pour construire un calculateur électromécanique. Le **Mark I** mesurait 16 m de long sur 8 m de haut, comptait 800 000 pièces et nécessitait plusieurs tonnes de glace pour être refroidi. Un tel ensemble de lampes à vide dégageait une chaleur terrible qu'on refroidissait avec de la glace qui, bien sûr, s'évaporait créant ainsi un climat subtropical à l'intérieur du bâtiment. Les punaises s'y plurent et prospérèrent en se nourrissant des gaines de papiers et de cartons ainsi que des fils électriques. Nos "bugs", nom familier des punaises américaines, produisirent tellement de courts circuits que le Mark I fut abandonné. Elles laissèrent néanmoins leur nom à la culture informatique qui qualifie ses erreurs d'insectes électrocutés.

3.2.2. La guerre, la bombe et 4 hommes _

L'ordinateur fut finalement engendré pendant la seconde guerre mondiale. Il naquit à la sortie de la guerre et par un

[320] SHELLEY M., Frankenstein ou le prométhée des temps moderne, 1984, Paris, Ed. Albin Michel d'après la traduction originale

curieux détour de l'histoire, la communauté informatique internationale que Philippe Breton appelle la "tribu" en attribue la paternité à trois grands ancêtres : **WIENER, VON NEUMANN** et **TURING**.

Par pur esprit de contradiction avec cette tribu et parce que nous ne sommes pas là pour entériner des faits, mais pour éclairer un mythe, nous aimerions lui attribuer aussi une maternité puis une renaissance. Contre toutes les représentations habituelles, nous pensons à l'organisation qui les habilla tous jusqu'à ce jour de 1977 où la règle fut modifiée par un jeune fou. On l'a surnommé Big Blue et plus que le grand bleu, il s'agit plutôt de la grosse bleue. La maternité de l'informatique revient-elle à l'empire IBM, à la dynastie de Thomas J. **WATSON** ? Celui qui ensuite cassa le marché de dupes de Big Blue en lui lançant de petites pommes ne mérite-t-il pas un large détour ? Steve **JOBS** nous a-t'il sauvé du Big Brother ?

3.2.3. Alan TURING

Commençons par le discret dandy des mathématiques anglaises. Alan TURING (1912-1954) fut le fondateur du champ "d'intelligence artificielle" (I.A.) et plus largement de tout ce qui concerne l'analyse, la programmation ainsi que de tout le "soft" du monde informatique d'aujourd'hui. D'après Philippe BRETON, "TURING était animé de deux questions fondamentales, d'une part comprendre les mécanismes de la pensée, d'autre part saisir le mécanisme de la vie"[321] Il fut influencé par tous les grands mathématiciens de son époque mais particulièrement par Le fondement de la mécanique quantique de John VON NEUMANN et par "SCHRÖDINGER qui avait émis l'hypothèse assez révolutionnaire selon laquelle les organismes vivants pouvaient être définis en termes d'informations et que cette information devait pouvoir être codée"[322]. Par l'entremise de TURING, SCHRÖDINGER se trouvera donc à la genèse de la neurobiologie moléculaire et de l'intelligence artificielle ce qui expliquera certainement les passerelles scientifiques qui se sont construites, aux cours des années, entre ces deux disciplines.

La machine universelle

[321] BRETON P, Op. Cit., page 127
[322] BRETON P, Op. Cit., page 127

Le génie de TURING résidera dans la poursuite de cette recherche entre "pensée et vie" par le biais d'une attitude mathématique spéculative. Sa première notoriété lui vint de sa **machine universelle** (1935/36). C'est un modèle théorique, opératoire et mathématique d'une machine capable de résoudre "tous"[323] les problèmes mathématiques. Elles permettent l'introduction de multiples variables de détermination dans les différents stades de l'algorithme d'un problèmes donné. Cette machine n'existe que sur le papier et elle demeure l'un des exercices préférés des enseignants de mathématique du supérieur. Elle préfigure la notion de programme et d'analyse informatique.

Le 4 Septembre 1939, TURING est mobilisé à Bletchey dans les services de chiffrage et de déchiffrage anglais. La guerre navale fait rage et les sous-marins allemands, les U.boots sèment la terreur sur les océans. Ils sont dirigés et coordonnés grâce à des messages codés élaborés sur une énorme machine installée à Hambourg appelée **ENIGMA**. Dès 1941, TURING va installer une usine humaine de décodage composée de 12 mathématiciens, de 12 linguistes et d'une centaine de programmatrices qui filtrent les messages. Cette technique de décryptage quantitatif et séquentiel permet de partir des premières connexions repérées par hasard, grâce au nombre de traitements effectués (les bombes de TURING) et d'arriver à décoder l'algorithme des messages. "C'est grâce aux bombes de TURING que Montgomery stoppe la progression de Rommel en Egypte."[324] Jamais auparavant, des informations vitales ne furent aussi dépendantes des mathématiques, puis de la technologie puisqu'on allait mettre en chantier en 1943 un ordinateur entièrement électronique, COLOSSUS dédié à cette tâche. Il ne fonctionnera qu'après la guerre.

Une intelligence artificielle

TURING reprendra alors ses recherches sur ce qu'il appelle les machines pensantes, sa participation est décisive pour la mise au point du projet **ACE** (Automatic Computer Engine) dès

[323] Nous avons déjà eu ce "tout" avec BABBAGE. La totalité des problèmes mathématiques n'évolue-t'elle pas en même temps que la connaissance mathématique ? En ce sens, n'est-ce pas une totalité conjoncturelle dénotant une toute puissance de la pensée mathématique ?

[324] Collectif, *L'énigmatique M. TURING,* Revue SAGA, Op. Cit., page 28

1945/1946. La mise en évidence du principe morphogénétique qui sera totalement formalisée en 1950, aura permis aux anglais d'être les premiers à faire fonctionner un programme sur un ordinateur : le **Manchester Mark 1,** le 21 juin 1948. En fait, TURING est le premier à donner un sens à "artificielle" afin de sortir de l'énigme de "l'intelligence"[325]. Pour lui, "Rien ne prouve, que l'homme pense, mais il se comporte comme s'il pensait."[326] Il suffit de simuler le comportement pour rendre une machine opérationnelle. Serait-ce le premier pas de l'informatique en dehors de la logique cartésienne ? Le modèle de cette simulation reste grossier par rapport au fonctionnement psychique car il en reste à une hypothèse opératoire de la vie. Néanmoins, il semble que TURING ait eu quelques intuitions fulgurantes dont nous mesurons à peine les conséquences. Par exemple, il disait que "si une machine n'a pas le droit à l'erreur, on ne peut attendre d'elle qu'elle soit intelligente _ Pour aborder le problème autrement, il faut que la machine ait des contacts avec les hommes pour qu'elle puisse s'adapter à leurs normes ; le jeu d'échecs conviendrait sans doute très bien."[327]

S'agit-il d'un face à face entre "L'erreur est humaine" et "Je pense donc je suis" ? Pour TURING, vie et intelligence se connecteraient, tout comme humain et machine. Mais il ne peut qu'en rester à ses passions de mathématicien (les échecs, la stratégie, la logique) et à ce titre, il offrira un support de rêve à ses pairs qui joueront beaucoup sur les ordinateurs. Mais cette connexion ne va-t'elle pas plus loin ? La machine doit apprendre l'homme et non le contraire. Peut-elle le faire grâce aux seuls échecs ? Ce modèle du fonctionnement de la pensée n'est-il pas trop pauvre pour en expliciter tous les aspects ? Paul JORION nous signale que Bernard MELTZER qui est l'un des membres de la grande équipe pionnière d'Edimbourg (en intelligence artificielle : I.A.) déclarait dans le cadre d'une enquête récente, qu'"à très peu d'exception près toute l'I.A. s'est occupée jusqu'ici de ce que FREUD appelait les *processus secondaires* de l'esprit, ceux qui traitent de la pensée de sens commun en tant que logique rationnelle, réflexive ou potentiellement réflexive. Elle a négligé les *processus primaires*, c'est-à-dire ceux qui traitent de la pensée apparemment non-rationnelle, non-réflexive, celle qui débouche par exemple sur de nouvelles métaphores, des mots d'esprit, des rêves, des poèmes, des névroses ou des psychoses. On a pratiquement complètement ignoré ces intuitions des processus mentaux qu'offrent en abondance les recherches de FREUD fondées sur l'étude de centaines de cas."[328]

---

[325] HODGES A., Alan TURING ou l'énigme de l'intelligence, 1988, Paris, Payot

[326] TURING A. cité par HODGES A., Op. Cit.

[327] TURING A. cité par HODGES A., Op. Cit.

[328] JORION P., *Ce que l'intelligence artificielle devra à FREUD* in L'ANE - Transferts sur l'ordinateur, N°31, Septembre 1987, Paris, Ed. Seuil, page 43

Martyr

Curieux trouble, l'un des pères de l'informatique est un homme sans femme. La machine pensante aura-t-elle été son "bébé" sans mère ? A la faveur d'un cambriolage dans sa villa de Cambridge mettant en cause un de ses jeunes amants, TURING est identifié comme homosexuel. En cette période de guerre froide, dans une Angleterre encore Victorienne, le cerveau du décodage et des mathématiques anglais était susceptible de céder au chantage des soviétiques. Jugé, puisque l'homosexualité qu'il reconnaît était un délit ; sévèrement, puisque c'est une personnalité importante du système de défense du Royaume Uni, il est condamné le 31 Mars 1952 à l'implant d'hormones destiné à évacuer toute sexualité.

Lui, qui fut passionné de recherches sur les mécanismes de la vie, il devient la victime des errances des sciences de cette vie lorsque, sous le poids du politique, elles deviennent sciences de la mort.

N'aura-t-il pas voulu de science sans désir ? Dans Réseaux de Novembre 1987, Josiane JOUET[329] remarque que le sexe introduit un facteur de différenciation et qu'il y avait, à l'époque, très peu de femmes parmi les programmeurs passionnés. Le plaisir et le désir investis dans la logique apparaissent comme des phénomènes masculins. Quel était l'objet d'amour de TURING, l'autre pareil à lui-même ou la logique pareille à son essence d'être ? De l'un, de l'autre et surtout de la folie humaine, on le retrouvera mort après avoir ingéré une pomme empoisonnée. Ne pouvait-il supporter cette manipulation monstrueuse de son être ?

Serait-ce la deuxième pomme de l'histoire des sciences après celle de NEWTON ?

Néanmoins, la perte fut rude. Avec la mort de TURING, l'Angleterre disparaît de l'histoire informatique malgré sa courte, mais brillante participation à sa fondation. Il faudra attendre la fin des années 1970 pour que les intuitions de TURING trouvent une expression technologique. Comme l'écrit Philippe BRETON depuis sa mort "Chaque programme

---

[329] JOUET J., *L'écran informatique,* Télématique et informatique à domicile, Novembre 1987, Paris, Revue Réseaux

d'ordinateur n'est-il pas animé du sourire si particulier que TURING réserva indirectement, à la société des hommes ?"[330]

Plus tard, il faudra se poser une autre question. Quel rapport à la pensée et au mythe d'Alan TURING ont entretenu les petits génies californiens de la troisième pomme ?[331]

3.2.4. Norbert WIENER

Créateur de la "Cybernétique", Norbert WIENER (1894-1964) fut un jeune prodige qui soutint sa thèse de doctorat à 18 ans. Son père était un intellectuel persuadé que la stimulation intellectuelle précoce d'enfant conduisait à une éducation très brillante. Il l'appliqua sur son fils qui fut sa vie durant marqué par le problème de la création.

Golem Computer

Philippe BRETON écrit que dans son autobiographie, Norbert WIENER évoque le mythe de Pygmalion créant Galaté au sujet du rapport avec son père. Tout se passe comme s'il avait été façonné à coup d'amour et de pensée par son père, dans un déni total du rôle affectif et physiologique de la mère. Cela recoupe l'hypothèse de Sherry TURKLE. Les ordinateurs, les programmes sont comme des parcelles de pur esprit. Les hommes ne peuvent pas avoir d'enfants, c'est pourquoi ils essaient d'en avoir par l'intermédiaire de la machine, comme ils tenteront de le faire avec l'argile dans le mythe du Golem. Les femmes n'ont pas vraiment besoin d'ordinateur, elles peuvent avoir des enfants d'une autre manière. Le Golem est une des fascinations de WIENER. Il disait, à qui voulait l'entendre, qu'il était un descendant direct du rabbi Judah Loew Ben Bezabel (1513-1610) de Prague qui avait façonné puis "programmé" le Golem, en lui mettant dans la bouche une feuille de papier portant "le nom mystérieux et ineffable"[332] de Dieu.

Il faut noter que les commentateurs de la légende du Golem lui donnent deux interprétations habituelles. La première concerne la capacité créatrice humaine face à dieu.

---

[330] BRETON P., Op. Cit., page 132

[331] Pour Jean-louis GASSEE (ex. Directeur d'Apple France et ex. N° 2 d'Apple Computer), il y en a un évident. Le titre de son livre est La troisième pomme, 1985, Paris, Ed. Hachette

[332] BASHEVIS S.I., L'histoire du Golem, 1984, Paris, Ed. Stock

La seconde serait l'irruption, dans la tradition juive, de la modernité et de la science au service de l'humanité et plus particulièrement de la diaspora persécutée. Sur le plan mythique, attribuer au Golem l'une des racines de l'ordinateur et du robot semble possible. De plus, compte tenu des conditions antisémites d'émergence des deux mythes (pogroms du XVI^{ème} siècle et génocide nazi du XX^{ème}) on peut se demander si la tradition juive n'est pas une des parties les plus prenantes de cette naissance de l'informatique à la sortie de la 2ème guerre mondiale ? "Golemophile" véritablement fasciné par la création d'êtres artificiels, WIENER fondera la science qui le permit à partir de la théorie mathématique qu'il mis au point pendant la guerre pour automatiser la défense antiaérienne.

L'unité fondamentale : l'information

Il postulera ensuite une analogie entre le fonctionnement du cerveau étudié par la neurophysiologie et les machines misent au point par l'ingénierie électrique. Cette première jonction donnera naissance à la cybernétique dont l'idée de base demeure la reproduction machinique des comportements humains à partir de la modélisation mathématique de ceux-ci. Il arrivera très vite à la mise en évidence d'une unité fondamentale pour son modèle qui est **l'information**. Pour WIENER, c'est l'unité de l'intelligence qu'elle soit humaine ou artificielle, il la concevra donc aussi comme la source de toute morale. Cette recherche d'une immatérielle substance qui fonderait la pensée, le conduit-elle dans le dédale de son identification paternelle ? Que cherche-t-il à évacuer par cette déshumanisation de l'humain ? Qui est ce modèle d'humain qu'il cherche à créer et ainsi que beaucoup derrière lui ?

Philippe BRETON écrit que "derrière cette idée selon laquelle l'homme, au fond, est tout entier constitué par de l'information, se profile un autre thème qui semble bien hanter WIENER et dont la tribu informatique héritera : la question de l'immortalité."[333]

La cybernétique chercherait la pérennité de l'humain devenu pensée par une machine qui serait un clone issu de la cuisse d'un Jupiter : modèle d'homme logique. Il s'agirait de vaincre la mort tout comme la créature du docteur Frankenstein. Mais, tout comme le monstre de Frankenstein, ne risque-t'on pas aussi de vaincre la vie ? Cette immortelle machine est immortelle car elle n'est pas vivante. C'est une construction analogique extraordinairement complexe de la partie logique de l'intelligence humaine. Elle est tout cela soit, mais aussi, rien que cela, et chacun reconnaîtra que cela

[333] BRETON P., Op. Cit., page 125

serait une bien pauvre définition de la vie que de la dire logique. Ce double artificiel sans affect ne traduit-il pas l'impasse cartésienne dans toute sa douleur ?

Fils mécanique de WIENER, le robot "Jenkins" de Clifford SIMAK dans son merveilleux roman "Demain les chiens" le montre bien : "Il essaya de bredouiller un adieu mais il n'y parvint pas. Il se dit qu'il aurait bien aimé pleurer, mais les robots ne pouvaient pas pleurer_" Parce que la pensée ne pleure pas. La pensée qui fonde la cybernétique puis l'informatique est logique. Elle provient de la composition des informations. Cette logique n'a pas de sentiment, de passion, d'acte manqué, d'erreur, d'hésitation, d'inconscient _ cette logique ne définit pas ce qui fonde l'humain, ce qui rend nécessaire en pédagogie une autre approche de l'informatique que le cognitivisme.

A moins que ce ne soit qu'un leurre et que la morale s'en mêle.

La culpabilité

Cette conviction que l'homme est imparfait à cause de l'incomplétude de son savoir et de l'immaturité de ses comportements, incite WIENER à considérer l'humanité comme dangereuse pour elle-même. En ces décennies de conflits meurtriers, cette perception fini par être largement partagée par la communauté scientifique qui porte la lourde responsabilité de la sophistication des armes. Cette soudaine paternité des outils de destruction par les techno-scientifiques, les a certainement conduit à une position ambivalente. Bien que se considérant comme supérieurs au lot des mortels, ils n'étaient pas décisionnaires malgré tout. Ils ne pouvaient donc pas porter la responsabilité des horreurs tout en conservant la culpabilité de n'avoir pu éviter cela. Certains comme TURING, le paieront de leur vie, d'autres, comme VON NEUMANN, se compromettront avec le pouvoir et l'argent. WIENER, pour sa part semble incapable de trancher.

L'humain en proie aux passions, à la violence, à l'amour, à la sexualité, l'humain vivant, au sang chaud et perfectible fut-il l'objet d'amour et de haine auquel il destina indirectement sa vie de recherche ? Philippe BRETON écrit que dès les années cinquante, la culpabilité de WIENER l'entraînera vers la simulation artificielle des fonctionnements physiologiques afin de faire avancer la recherche médicale. "Parallèlement, WIENER contribuera, à partir de 1947, au développement des machines sophistiquées pour les handicapés. Cette piste de

recherche traduisait chez lui une volonté d'utiliser la science à des fins humaines mais aussi celle de réparer les blessures faites par les armes à la construction desquelles il avait participé."[334] Philippe BRETON, met en avant la culpabilité de WIENER avec celle de tous les informaticiens, comme étant un des moteurs de ce qu'ils pourraient faire ensuite pour le "bien" de l'humanité. Ce qui voudrait dire que, dès le départ "l'intelligencia" informatique avait la faculté d'aider ou de ne pas aider les différents pouvoirs. Ce qui aurait mis ce groupe de pression dans une position toute puissante qui parait bien surprenante pour l'époque, et même un peu inquiétante.

Dès sa naissance, la communauté informatique fut-elle muselée par le pouvoir politique et industriel ? C'est probable car c'était l'état de guerre. Si une certaine supériorité de façade les anime, ne sont-ils pas coincés derrière la raison d'état qui avait déjà causé la mort d'un des leurs ? S'il parait difficile d'imaginer WIENER et surtout TURING en collusion constante avec le pouvoir comme pourra le faire VON NEUMANN, il est concevable de les imaginer aliénés aux tâches et aux rôles qu'on leur assigne comme le furent EINSTEIN et OPPENHEIMER par rapport au nucléaire.

L'acte de naissance de l'informatique que grave WIENER était donc liseré du noir de la guerre : "dès 1942, un petit groupe de chercheurs s'était réuni au Princeton Institute autour de lui et, en janvier 1945, peu de temps avant que les plans de l'ordinateur soient écrits par VON NEUMANN, les premiers informaticiens, WIENER, ROSENBLUETH, VON NEUMANN, LORENTE DE NO, MCCULLOCH, et quelques autres, décidèrent que les sujets concernant l'ingénierie et la neurologie pouvaient désormais <<être regroupés dans un seul champ>>. Ils projetèrent de créer un journal, une société savante et un centre de recherche permanent."[335]

L'informatique était née, mais pas libre car elle se devait d'être utile.

3.2.5. John VON NEUMANN

[334] BRETON P., Op. Cit., page 123

[335] BRETON P., Op. Cit., page 126

John VON NEUMANN était déjà un chercheur hongrois prestigieux lorsqu'il émigra aux U.S.A. entre les 2 guerres. Il cherchait une démocratie pour accomplir ses recherches sur le fonctionnement du cerveau. Outre ses travaux sur la physique quantique, c'est la modélisation mathématique du fonctionnement mental qui le passionne, avec ce désir de construire une machine qui simulerait la pensée.

Le B.R.L. et la bombe.

VON NEUMANN était déjà au courant des travaux de WIENER et de TÜRING, lorsque Robert OPPENHEIMER lui demande de travailler avec lui sur la bombe H au début de la guerre. Il était à la recherche d'une machine puissante pour ses calculs, lorsqu'il rencontra le Lieutenant GOLDSTINE sur le quai d'une gare. Celui-ci travaillait alors au "Ballistic Research Laboratory" (B.R.L.) d'Aberdeen et il était mathématicien associé au travail de deux ingénieurs John MAUCHLY et Prosper ECKERT. Ces derniers avaient repris les travaux de Howard AIKEN (le Mark 1) et d'un obscur chercheur dénommé John ATANASOFF afin de fabriquer un super calculateur. Celui-ci était un monstre électronique qui pouvait traiter des milliers d'opérations en une seconde mais l'ennui, c'est qu'il fallait des milliers de secondes pour le programmer à cause d'une structure logique très primaire. VON NEUMANN vient voir l'ENIAC (Electronic Numerical integrator and computer) et sent qu'il faut modéliser l'organisation de l'information du monstre afin de faire grandir sa logique interne, donc ses applications pratiques.

L'architecture

Entre 1944 et 1946, il adoptera le principe de l'analyse séquentielle de l'ordinateur. Les données seront alors transmises et traitées les unes après les autres, en non simultanément. Il s'inspire alors de ses réflexions sur le cerveau et simule une nouvelle organisation pour l'ENIAC. "D'abord un organe spécifique de la machine se chargera de coordonner et de diriger l'activité de tous les autres organes : autrement dit, le calculateur se programmera lui-même, sans intervention humaine. Pour parvenir à cette programmation automatique, les différents ordres d'exécution des opérations seront enregistrés. Ils le seront grâce à un algorithme de traitement, autrement dit grâce à un code binaire, transformant en langage compréhensible par la machine toute information introduite par l'opérateur.

D'un seul coup d'un seul, VON NEUMANN vient de réaliser la synthèse de plusieurs décennies de recherche en créant <<L'AUTOMATE UNIVERSEL ELECTRONIQUE A ALGORITHME

ENREGISTRE>>[336]. Ce qui portera désormais le nom d'**architecture VON NEUMANN** comprend alors des dispositifs d'entrées et de sorties directement issus de calculateurs à relais électromécaniques, (qui porteront bientôt le nom de **périphériques**) une **unité centrale** alors énorme et surtout une petite **mémoire** de vingt "mots"[337] en constant rapport avec un **programme** enregistré (qui remplace les câblages antérieurs, beaucoup trop longs à modifier). L'ENIAC servira pour les calculs terminaux de mise au point de la bombe H, mais la guerre est finie lorsqu'il calcule le 15 Février 1946, en 20 secondes la trajectoire d'un projectile qui dure 30 secondes. VON NEUMANN est nommé consultant au B.R.L. pour le successeur de l'ENIAC. L'EDVAC sera le premier projet d'ordinateur universel sous une architecture VON NEUMANN. Il faudra attendre 1951 pour le voir fonctionner, alors que les anglais menés par TÜRING dans le cadre du projet ACE, vont mettre au point quatre machines en l'espace de cinq ans. L'IAS, le BINAC (fonctionne pendant 44 heures avec 512 mots de mémoire en Avril 1949), l'EDSAC et le Manchester Mark 1 (le premier en 1948). A la suite de l'EDSAC, John MAUCHLY et Prosper ECKERT intègrent la firme d'armement Remington Rand et fabriquent la première machine commercialisant l'architecture VON NEUMANN.

Naissance industrielle

Ce sera l'UNIVAC 1 qui consacre la naissance industrielle de l'informatique dans le giron militaire. Il est capable d'additionner deux nombres de 12 chiffres en 120 microsecondes. Il a par ailleurs permis en Novembre 1952 à la chaîne C.B.S. d'annoncer avec quelques heures d'avance l'élection d'Eisenhower. L'UNIVAC 1 nous fait donc entrer aussi dans l'utilisation du mythe informatique par les médias. En sommes-nous sortis, lorsque l'on voit les simulations dont les télévisions nous abreuvent lors de la moindre élection ? L'UNIVAC 1 n'a été vendu qu'à 46 exemplaires pour l'astronomique somme de 250 000 dollars de l'époque. Les bases théoriques de l'informatique contemporaine étant jetées, l'avancée des ordinateurs allait se faire à un rythme soutenu sous la pression économique, et grâce à quelques innovations technologiques majeures. En 1947, les laboratoires Bell

[336] Collectif, *Les Monstres accouchent d'une puce,* Revue SAGA, Op. Cit. , page 23

[337] Mot mémoire : ensemble de bits permettant de codifier une information interprétable par l'ordinateur. Par assimilation, ces "mots mémoires" correspondaient aujourd'hui à un Octet.

mettent au point le transistor pour des besoins de télécommunication. Il va inverser l'inflation de taille des ordinateurs qui avait conduit aux "monstres" de plusieurs tonnes grâce à sa miniaturisation.

Au début des années cinquante, VON NEUMANN va être embauché chez IBM qui s'intègre alors dans le marché informatique grâce au projet SAGE commandité par le pentagone. Il s'agit d'automatiser la riposte en cas d'attaque nucléaire soviétique grâce aux ordinateurs, dont le plus fiable à l'époque (l'IBM 704), ne tombait en panne que tous les huit jours. Tant d'irresponsabilité fait rétrospectivement frémir, comment VON NEUMANN, un scientifique, a-t'il pu cautionner, voir diriger des projets pareils ?

On aurait déjà pu se poser cette question après Hiroshima. Suite à l'holocauste perpétré par les nazis dans son Europe centrale originelle ou par anticommunisme affirmé, VON NEUMANN avait peut-être intégré comme de sa responsabilité de chercheur et d'émigrant américain épris de liberté, la phrase de Théodore ROOSEVELT : "L'Amérique doit devenir l'arsenal des démocraties." ?

Néanmoins, comment a-t'il pu travailler avec Thomas J. WATSON ?

Comment a-t-il pu léguer la maternité, la fabrication de l'ordinateur et finalement un quasi monopole de trente ans à "l'incroyable tyran d'IBM"[338] comme l'écrit Franck JOHANNES ?

Il semble bien que les ordinateurs soient devenus après la guerre, la grande passion de sa vie, quelque soit leur utilité. Philippe BRETON écrit que "VON NEUMANN était persuadé que ce qui faisait la puissance du raisonnement humain était bien cette large mémoire dont l'homme disposait et dont lui, VON NEUMANN, était, d'après ses biographes, spécialement doté. L'inventeur de l'ordinateur a donc conçu cette machine à partir de la création d'un double artificiel de lui-même"[339]. Alors, l'ordinateur est-il issu de Faust, du Golem ou de Pygmalion, ou est-ce simplement l'enfant logique de VON NEUMANN ? Pour lui, cette machine a été créée par l'homme, mais cet être non-humain se situe entre nous et Dieu. Il est animé d'une vie et d'une évolution qui lui est propre. C'est

[338] JOHANNES F., *l'incroyable tyran d'I.B.M.*, Revue SAGA, Op. Cit..

[339] BRETON P., Op. Cit., page 135

peut être là, que VON NEUMANN s'éloigne de TURÏNG et de WIENER et perd sa crédibilité scientifique en s'identifiant démiurge. Mais c'est aussi là, qu'on comprend mieux la personnification acharnée dont est sujet cette machine. Le père de l'ordinateur a créé son fils à son image, du moins à ce qu'il pouvait en percevoir et nous a laissé cette machine avec une ombre humaine.

Ce mythe de l'entreprise (IBM) sur lequel le doigt de Dieu s'était posé et dont le saint patron, Thomas J. WATSON, avait une mission à remplir : mettre au monde l'informatique, qui a longtemps été véhiculé, a-t-il résonné avec la passion de VON NEUMANN ?

L'informatique est-elle née de la science ou de l'industrie ?

VON NEUMANN mourra d'un cancer en 1957, après avoir inventé le "néo-castillan", une langue à l'image de SON ordinateur : universelle et personnelle, avec laquelle il pouvait se qualifier de " del computero".

Fabulette mythique II :

Ecrivain, journaliste et combattant lors de la guerre civile espagnole, George ORWELL mourut de tuberculose en 1950 après avoir fini le roman pessimiste 1984[340] *qui décrit un terrifiant monde totalitaire où la technologie est au service de la répression. Il marquera plusieurs générations et notamment celle qui naîtra entre 1950 et 1960.*

"De tous les carrefours importants, le visage à la moustache noire vous fixait du regard. Il y en avait un sur le mur d'en face.
BIG BROTHER VOUS REGARDE,
BIG BROTHER IS WATCHING YOU,

Répétait la légende, tandis que le regard des yeux noirs pénétrait les yeux de Winston _ Au loin, un hélicoptère glissa entre les toits, plana un moment, telle une mouche bleue, puis repartit comme une flèche, dans un vol courbe. C'était une patrouille qui venait mettre le nez aux fenêtres des gens. Mais les patrouilles n'avaient pas d'importance. Seule comptait la Police de la Pensée."

[340] ORWELL G., 1984, 1950, Londres et Paris, Ed. Gallimard, réédition 1990, Coll. Folio

3.2.6. Thomas J. WATSON

S'il fallait attribuer la maternité de l'ordinateur, c'est-à-dire se poser la question de savoir qui ou quoi le mis au monde, c'est à IBM que nous penserions. Mais, il s'agit d'une maternité curieuse quelque peu rigide, cassante, castratrice sous la houlette d'un homme double qui, père et fils se confondent en un seul dans le mythe informatique : Thomas J. WATSON JR et SR.

VON NEUMANN, leur ayant bradé, un peu vite, sa paternité de la machine, ils vont la tordre sous la loi du père WATSON. C'est une loi qui n'est pas symbolique mais à la fois réelle et imaginaire, puisque c'est la loi du "marché" informatique, d'un marché de dupes qui n'existe pas et où WATSON imposera sa volonté en maître.

Les WATSON signent ainsi pour trente ans, le moyen âge de l'informatique sous le signe de l'évacuation de la pulsion de vie par l'économie.

Génèse d'un modèle de mégalomanie capitaliste

Thomas J. WATSON (17/02/1874 - 19/06/1956) commença par vendre des pianos, des machines à coudre, des harmoniums et des cercueils dans la campagne de l'état de New-York à la fin du siècle dernier. Puis, il entre en 1895 à la National Cash Register Cie qui est le plus gros fabriquant de caisses enregistreuses des Etats-Unis. Cette firme est dirigée par un patron insupportable du nom de PATTERSON. Par exemple, il peut décider que "ses employés travailleraient mieux s'ils mangeaient moins et mâchaient plus"[341] et appliquer strictement sa décision. Le travail n'est pas toujours facile mais WATSON devient le meilleur vendeur puis, grâce à une soumission absolue, du sous-directeur de la compagnie. Le 22/2/1912, la National Cash Register est inculpée de "conspiration criminelle en vue de porter atteinte à la loi du commerce", certains concurrents qu'ils avaient sauvagement torpillés de manière illégale avaient finalement réussi à porter plainte, ce qui n'était pas facile à l'époque au pays de la libre entreprise (surtout si elle a de l'argent). PATTERSON est inculpé et écope de la peine maximum (1 an de prison ferme et 5000 $

[341] JOHANNES F., Op. Cit., page 40

d'amende). Thomas J. WATSON verse une caution et part libre, mais cette épisode marquera à jamais sa carrière de ce principe : une entreprise saine doit apparaître aux yeux de tous comme une entreprise autant industrielle que morale. Il est remercié par PATTERSON en 1913 juste après son mariage et avant la naissance de son fils : Thomas J. WATSON junior comme papa, en 1914.

Etre chômeur avec un enfant à charge et la guerre en Europe ne le désespère pas car, Charles R. FLINT, un millionnaire financier lui offre un poste en mai 1914 dans son holding de 13 sociétés : la "Computer Tabulating Recording Company". Les activités de FLINT vont des machines à couper le jambon ou le fromage aux balances d'épicerie, avec quelquefois du trafic d'armes. Une des sociétés : "la Tabulating Machine Company", détient le brevet de la machine d'Hermann Hollerith qui sert au recensement depuis 1890. WATSON en devient le patron en 1924, à l'âge de cinquante ans et lui change son nom pour **International Business Machines : I.B.M.**.

Il conserve de PATTERSON, l'agressivité commerciale, l'autoritarisme et le paternalisme mais paie bien ses employés et invente un nouveau type d'aliénation professionnelle qui s'appellera **la culture d'entreprise**. Pour lui, la force c'est la vente. Malgré le mépris de la bourgeoisie du XIX^{ème} siècle pour ses "camelots", WATSON conclut la révolution industrielle par l'axiome de la stratégie contemporaine des asiatiques : sans commerce, produire ne sert à rien. Il substitue à la notion de production un champ plus large qui va bientôt régner en maître sur la planète : l'économie.

Il forge alors des équipes commerciales capables de vendre n'importe quoi à n'importe qui. Les notions de challenge, de compétition, de défi, d'objectif à atteindre deviennent centrales : peu importe les moyens pour y arriver. "Dès 1927, il met en place le club des 100 %, qui existe toujours : les vendeurs sont payés à la prime, et ceux qui remplissent leur quota entrent dans l'aristocratie maison".[342] Le slogan de WATSON, c'est "Think !" : Réfléchissez ! Il créera en 1930 un revue interne qui portera ce nom. Le style y est édifiant. En voici quelques extraits : "en hommage à la rare qualité de pensée à laquelle Thomas J. WATSON doit sa célébrité" qui

[342] JOHANNES F., Op. Cit., page 41

décrit le culte que WATSON se voue à lui-même et qu'il aurait tendance à faire partager ou "L'homme loyal à son travail n'est ni harcelé, ni tourmenté par le doute ; il fait corps avec le navire et, si celui-ci sombre, il coule avec lui, comme un héros, pendant que les couleurs claquent au mât et que l'orchestre joue", ceci montre jusqu'à quel point va le "patriotisme industriel" d'I.B.M. ce que les japonais reprendront après la guerre avec le bonheur que l'on sait.

La famille I.B.M. a ses règles de vie. D'abord le respect absolu du maître. Il n'est pas interdit de fumer chez I.B.M., mais personne ne le fait : WATSON a arrêté. Ensuite le signe de reconnaissance, l'uniforme : on porte une chemise blanche, une cravate unie sombre, et le fameux costume bleu/gris qui lui vaudra son surnom de Big Blue. Puis une morale chrétienne soutenue par une religion officielle représentée par le révérend père John V. COOPER : "le chapelain d'I.B.M.". Il faut bien sûr habiter dans les quartiers chics. Ne pas avoir d'adultère "déclaré" mais plutôt quelques enfants. Le golf et l'amour des animaux sont bien vus. Et enfin, pour couronner le tout jusqu'en 1945, I.B.M. est WASP (White Anglo-Saxon Prostestant). Il y a peu de femmes et surtout pas de catholiques, ni de juifs ni de noirs. En fait, Thomas J. WATSON cherche des répliques de lui-même qui lui seraient entièrement dévouées pour fonder un "groupe ethnique industriel", un trust-nation ou une tribu technologique. Il est étonnant que Philippe BRETON n'ait pas soulevé l'hypothèse que la fondation de la tribu informatique serait en partie issue d'une autre tribu : I.B.M..

Politiquement "commercial"

Malgré sa mégalomanie, Thomas J. WATSON est un pragmatique, politiquement "commercial". Pour assurer sa petite préférence républicaine, il encensera Calvin COOLIDGE, le plus terne des présidents américains. Pire encore, il deviendra démocrate et écrira deux fois par semaine à ROOSEVELT pour finalement soutenir EISENHOWER aux élections présidentielles. Malgré son pouvoir, certaines de ses actions politiques déclencheront de vives réactions, y compris au sein de ses collaborateurs. Lorsqu'il rend hommage à Mussolini ou reçoit des mains d'Hitler l'ordre du mérite de l'aigle qui honore "les étrangers qui ont bien mérité du Reich" et remercie celui-ci de "cette hospitalité, vraiment splendide", certains journalistes et personnalités vont se poser la question du populisme, voire du fascisme de WATSON. Il s'en est fallu de peu pour que cette dynastie de "camelot" soit déconsidérée par la communauté scientifique. Ceci explique peut-être sa disparition dans la genèse de la fondation de l'ordinateur.

Au niveau politique, il est probable que WATSON n'ait jamais réellement nourri d'ambition et que seule sa mégalomaniaque fièvre commerciale l'animait. En ce sens, Wiliam RODGERS cite qu'"à la fin de l'été 1940, l'élite d'I.B.M. se retrouve à l'habituelle fête annuelle. _ WATSON radiodiffuse un message à Hitler pour lui conseiller de ne pas aller trop loin, et Hitler lui fait l'affront de ne pas répondre. Alors WATSON à l'indomptable caractère lui renvoie sa décoration par la poste. En recommandé."[343] On se demande un peu s'il s'agit d'un chef d'état ou d'un grand patron de l'industrie ?

WATSON a créé un nouveau rapport de dépendance avec le pouvoir politique qui mondialise les facteurs économiques et commerciaux et l'émancipe des pouvoirs nationaux. Par exemple, Wiliam RODGERS écrit que loin de toute morale chrétienne, pendant que les combats font rage et que des milliers d'humains meurent, I.B.M. fera un bénéfice estimé à 200 millions de dollars lors de la deuxième guerre mondiale. Il montre que les dividendes des usines allemandes transférées à l'effort de guerre du Reich, transitaient par l'ambassade américaine de Vichy puis par la Suisse. RODGERS évoque aussi que le S.S. qui dirigea l'usine de Corbeille-Essonnes pendant l'occupation avait un <<constant souci de protection du patrimoine de la compagnie>>. A-t'il été embauché après la guerre ? Enfin, RODGERS relate l'attitude du chef du personnel canadien d'IBM, mobilisé comme bombardier à la R.A.F. qui larguera ses bombes au hasard pour éviter de détruire l'usine IBM de Sindelfingen qui était son objectif.

Tout se passe comme si la guerre n'existait pas face à la culture interne d'I.B.M. et on se demande un peu sur quelle planète ils vivent ? Des membres du Conseil d'Administration d'I.B.M. seront conseillers de CARTER, puis de REAGAN ce qui permettra d'échapper constamment à la loi antitrust grâce aux pressions politiques. Néanmoins, la façade morale d'I.B.M., reliquat des débuts de WATSON avec PATTERSON, tient le coup. Même si la firme a du mal à respecter les blocus économiques (Reich, Afrique du sud, bloc communiste_), elle paie ses impôts et ne fait pas de vagues sociales.

Lorsque l'ordinateur paraît : c'est un garçon
Un peu dur qui joue à la guerre et à l'argent

[343] RODGERS W., L'empire I.B.M., 1985, Paris, Ed. Robert Laffont

Thomas J. WATSON finance le Mark 1, en 1937, pour 1 million de dollars sans s'y intéresser vraiment. Lorsque MAUCHLY et ECKERT viennent en 1946, lui proposer l'UNIVAC, malgré l'enthousiasme de la compagnie, il refuse. Ils iront faire la fortune de Remington Rand. Après cette énorme gaffe, qu'il ne pourra reconnaître, c'est Thomas J. WATSON Junior qui va prendre le pari informatique en même temps que la présidence d'I.B.M. en 1950. I.B.M., sous le contrôle de VON NEUMANN et du M.I.T.[344] construit les cinquante ordinateurs issus du **WhirlWind**, commandités par le pentagone pour la défense antiaérienne automatique (projet SAGE). L'informatisation de la société, de la vie, de la survie de milliers de gens, voit donc le jour en Juillet 1958, dans l'ombre de l'armée des Etats-Unis, lorsque le premier des centres du dispositif SAGE est installé. Si la paternité, quelque peu tourmentée, en revient à la science (recherche et université), la maternité, rayonnante de puissance et incontestable, en revient à l'industrie qui porte alors un seul nom : I.B.M.. Plus tard, signant cette reconnaissance, les soviétiques iront même jusqu'à traduire I.B.M. en cyrillique pour désigner le mot ordinateur.

Parallèlement, en 1953, WATSON Junior sort l'**I.B.M. 701**. Installé préalablement au laboratoire de recherche atomique de Los Alamos, il est copié sur l'UNIVAC. C'est avec ce modèle que s'amorce le conflit de l'informatique civile entre I.B.M. et Remington Rand qui riposte avec l'**UNIVAC 33** en 1959. Tenant à conserver une longueur d'avance, MAUCHLY et ECKERT mettent dans cette machine, un petit gadget inventé dix ans auparavant : le **transistor**. C'est une révolution, le transistor remplace les lampes en permettant un gain de fiabilité, de place et d'énergie considérable. Dans le même mouvement, on renforcera encore la fiabilité des ordinateurs en y intégrant les **circuits intégrés** qui existaient depuis 1952. En 1960, il y a 4128 ordinateurs dans le monde, en dehors du monde communiste, dont 3612 installés aux U.S.A..

La compagnie française **Bull** sort son premier ordinateur : le **Gamma 60**. Il est vendu à l'armée française et à la S.N.C.F. et sera installé jusqu'à la fin des années 70 dans le pied des tours de contrôle de triage des gares. Grâce à la position anti-OTAN du Général de GAULLE, Bull est la seule société européenne à résister aux géants américains. Elle possède alors très vite un tiers du marché français. La même année

[344] Massachusetts Institute of Technology

sort l'I.B.M. 1401 en mettant de nouveau à profit les recherches sur l'UNIVAC. I.B.M. entre alors dans les grandes entreprises et s'attaque au marché de la gestion et de la comptabilité. Le duel entre les informaticiens et les comptables va alors commencer. Commençant sa stratégie par des annonces fracassantes en 1965, I.B.M. lance sur le marché sa série des **360**. Plus qu'un nouvel ordinateur, c'est la première fois qu'un constructeur rend **compatible** ses machines entre elles. Même si tout n'est pas simple pour passer un programme d'une machine à une autre, cette annonce révolutionne et déstabilise le marché encore confus, et fait définitivement d'I.B.M. le numéro 1 mondial. Cinq ans plus tard, 50 % du parc informatique mondial est constitué de 360.

Les UNIVAC disparaissent petit à petit et I.B.M. finit par tirer à elle le marché informatique mondial avec une nouvelle machine. L'IBM **370** arrive commenté par l'O.R.T.F., la C.B.S., Claude LELOUCH en fait même un film. Avec toute cette publicité, l'image de Big Blue est en place. Elle a même réussi à adapter des humains, des professions à servir ses déesses bleutées. Jusqu'au début des années 80, on dédiera des métiers informatiques à certaines machines et l'on cherchera des ingénieurs systèmes 360 ou des analystes-programmeurs 370.

Dans cette logique financière où l'homme s'adapte à la machine[345], où sont donc passés les rêves de machines qui copient le fonctionnement du cerveau des pères fondateurs scientifiques ?

Que deviennent ces hommes qui furent les jeunes informaticiens tout puissants et les servants pitoyables des monstres ? Que peuvent-ils faire dans la rue alors qu'on vient de débrancher leurs machines ? Ils ont entre 40 et 60 ans et pour la plupart ne savent rien faire d'autre que de vivre à côté de montres définitivement endormis ? Les consultations psychiatriques, psychologiques et les services de l'A.N.P.E. ne savent pas quoi en faire : ils n'ont jamais cru à autre chose qu'à I.B.M., mais qu'est-elle devenue ?

En fait, si le patriarche de l'accouchement industriel de l'ordinateur n'y a pas cru tout de suite, son propre fils, lui, aura vite prouvé qu'il fallait en faire l'activité principale d'I.B.M.. Thomas J. WATSON SR lui avait laissé le cadre de cette

[345] Economique ou technologique ?

naissance. Cette extraordinaire machine à vendre qu'était I.B.M.. Pouvait-elle rêver d'un meilleur produit que les "machines pensantes", les machines qui traitent de l'information, du vent ? Peut-être que Thomas J. WATSON SR : l'autodidacte, ne pouvait le sentir, mais dès que ce fut fait, il s'appliqua avec son fils à domestiquer, à enfermer l'informatique derrière les barreaux du commerce, en en dépossédant les scientifiques et en en achetant l'un des fondateurs : VON NEUMANN.

En fallait-il beaucoup plus pour qu'on les oublie, pour qu'on leur dénie cette "maternité" pourtant si flagrante ?

L'ordinateur qu'I.B.M. fabrique à l'odeur de l'argent. WATSON aura multiplié par 170 son capital en 40 ans. Dès 1936, c'est l'homme le mieux payé des U.S.A. avec 364 432 dollars par an. En 1945, I.B.M. fait 140 millions de chiffre d'affaires sans informatique. Partant de là, WATSON Junior fera encore plus fort en multipliant ce chiffre par 6 de 1946 à 1950, et en détenant la quasi totalité du marché informatique en 1960. Loin des techno-scientifiques sur-diplômés qu'il dirigera, WATSON Jr. fut un étudiant moyen, plus préoccupé par les filles et l'alcool. C'est pourtant le portrait d'un commercial brillant que l'on retient de lui. Il rentre dans le club des 100 % dès sa première année et fait son quota en une journée. L'année suivante, à la grande joie de son père, commandant d'aviation pendant la guerre, il s'affirme et mûrit loin de WATSON senior. Il en revient prêt à prendre la relève. Il conserve de son père l'entière soumission d'I.B.M. à sa volonté, lorsqu'il décide, par exemple, de transférer le siège social de Manhattan à Armonk, à 65 km de New-York, parce qu'il craint une attaque nucléaire[346]. Néanmoins, I.B.M. lui doit ses "trente glorieuses informatique".

Culture d'entreprise : l'homme sous la machine

De 1950 à 1970, la force d'I.B.M. résidera dans la culture d'entreprise issue des principes quasiment mystiques hérités de Watson Sr., mais aussi de la capacité Watson Jr. à les traduire en organisation concrète. Cela fit d'I.B.M. le modèle de l'entreprise moderne et l'on voit encore aujourd'hui des traces de l'uniforme (costard/cravate) et de cette culture d'entreprise tout autour de nous.

[346] Il a par ailleurs, le plus gros abri antinucléaire du Connecticut.

Dans sa structure interne, I.B.M. joue sur la stimulation personnelle dans les objectifs et les contraintes de l'entreprise. La reconnaissance peut prendre la forme de repas avec le chef de service, de voyages ou de conventions prestigieuses, pour ceux qui dépassent leurs objectifs. Jusqu'à cette suprême récompense interne, mais néanmoins mondiale, qui consiste à faire partie du club des 100 %. Comment, un système comme celui-ci a-t'il pu perdurer alors que dans le même temps, on voyait le système des décorations et des médailles s'effondrer ? Peut-être parce que le système I.B.M. était soutenu par des bénéfices financiers ou promotionnels tangibles. Jusqu'à une date récente, I.B.M. était connu pour ses bonnes payes[347]. La reconnaissance interne pouvait aussi prendre la forme d'une augmentation de salaire ou du poste occupé précédemment par son chef. Chez I.B.M., on ne licenciait pas, mais on ne pouvait concevoir sa carrière qu'à l'image des militaires : par mutation successive. Tant et si bien qu'on a fini par dire qu'I.B.M. signifiait : "I've Been Moved"[348]. La progression à l'intérieur d'I.B.M., était soumise à une notation sévère ainsi qu'à une compétition ascendante. Jusqu'au début des années 1980, chacun savait chez I.B.M. qui pouvait le remplacer et qui il pouvait remplacer. La dynamique de groupe, tout entière tournée vers la performance, évacuait les plus faibles dans des postes "placards" au profit des plus agressifs. S'agit-il de la fusion du sujet dans la machine économique ?

L'expansion, qui n'est pourtant pas une revue gauchiste, écrit en 1977 que "l'idéologie I.B.M. est aussi parfaite, dans sa sphère, que l'était le stalinisme dans la sienne".

Extérieurement I.B.M. a toujours été énorme (Big). En 1990 elle était encore cinq fois plus grosse que D.E.C., le N° 2 de l'informatique. Alors, une organisation aussi grosse, cela doit être solide. Cela peu suivre les clients. Cela ne peut vendre que du matériel fiable. Voilà, ce dont I.B.M. va se persuader et nous convaincre pendant trente ans : I.B.M., c'est du sérieux, ce sont eux qui ont créer l'ordinateur ! C'est vrai, qu'ils étaient là "presque" les premiers. Il est probable, qu'avec un budget de 6 millions de dollars de recherche par an dans les années 1980, ils ne devraient pas être distancés. C'est

[347] En 1986 : cadre = 21 421 F/mois, non cadre = 15 436 F/mois en moyenne

[348] Trad. : J'ai été muté

évident qu'avec 4 prix nobels de physiques entre 1986 et 1987, ils doivent être à la pointe.

Voilà ce que les commerciaux très efficaces d'I.B.M. vont colporter pendant trente ans. Ils vont persuader les clients qu'il n'existe, en fait, qu'I.B.M. en informatique "sérieuse".

Aller ailleurs peut-être très risqué parce qu'on ne sait pas ce que deviendront ces petits concurrents américains du BUNCH (Burroughs, Univac, N.C.R., Control Data et Honeywell) ou les récents services informatiques de groupes comme Olivetti (Italien) I.C.L. (anglais), Seimens (allemand) et enfin les minuscules sociétés (D.E.C., Apple, Compac _) Bien sûr, le matériel IBM est très cher. C'est parce que c'est très fiable et à la pointe. Acheter de l'IBM c'est très sécurisant, puisqu'ils réparent tout, enfin presque tout _ Par contre, si un autre matériel tombe en panne, c'est celui qui a acheté qui est responsable. Vous voyez bien, c'est pas de l'I.B.M. !

Cette technique les vendeurs de Big Blue l'appellent : FUD (fear, uncertainty, doubt - crainte, insécurité, doute). En compliquant à loisir les solutions technologiques proposées et en disposant chez ses clients de personnes de son propre sérail, I.B.M. ne permet plus à l'acheteur de se retourner : s'il veut de l'informatique c'est I.B.M. ou rien ! Wiliam RODGERS[349] pense que c'est la stratégie commerciale d'I.B.M. (et non la science ou la technique) qui a inventé les différents postes informatiques et notamment "directeur et chef de projet". Big Blue a même proposé des anciens de chez elle à des clients pour remplacer les inconscients qui avaient fait acheter ailleurs.

Du complexe de supériorité des informaticiens_

En fait la mégalomanie de Thomas J. WATSON a déteint sur l'ensemble d'I.B.M. en un magnifique complexe de supériorité. N'ayant, rien d'autre à vendre qu'un mythe qui ne lui appartenait même pas, est-il possible de penser qu'I.B.M. a vendu ce complexe de supériorité aux informaticiens d'entreprises dès le début de la construction de leur jeune profession ? Par exemple, la technique des annonces anticipées semait le doute chez tous les décideurs, mais avec la condescendance de ceux à qui le savoir a été fourni en contrepartie de leur allégeance, les informaticiens rassuraient

[349] RODGERS W. Op. Cit..

puisqu'il n'y avait pas d'autre alternative "sérieuse" que d'acheter I.B.M.. Et si tout cela n'était qu'un château de cartes très fragile ? Pour, jouer la stratégie IBM, WATSON JR est parti d'une structure industrielle préexistante énorme, sans qui, il n'aurait jamais pu imposer sa pratique commerciale. Ce modèle est-il pas transposable ailleurs ? Fusionne-t-il l'histoire de l'informatique dans celle du commerce. Si les WATSON maternèrent l'ordinateur, ont-ils aussi une responsabilité dans la conception contemporaine du marketing ?

En 1969, arrivent les mémoires à **semi-conducteurs** et en 1971, les **microprocesseurs**. Facilitant grandement la construction de deux parties essentielles de l'architecture VON NEUMANN. Ces innovations mettent discrètement dans la course informatique les sociétés d'électronique qui les construisent : Texas Instrument, Intel et Motorola.

C'est le début du règne du **silicon** avec lequel on fabrique mémoires et microprocesseurs. Nos ordinateurs vont fondre en les intégrant. Alors qu'I.B.M. s'endort sur les lauriers de son quasi monopole, une jeune société, Digital Equipment Corporation (D.E.C.) invente le **mini-Ordinateur** en 1972. Big Blue se demande ce qu'on peut faire de sérieux avec cette "petite chose". La "petite chose" amène Ken OLSEN qui dirige D.E.C. au 2ème rang mondial la même année, et bouscule la donne commerciale informatique. Deux autres sociétés, Wang et Hewlett-Packcard entrent dans la course du mini. Nous sommes passés de 35 000 ordinateurs en 1966 à plus de 80 000 en 1968. I.B.M. répond avec de grandes difficultés à l'avance de D.E.C. en proposant son 36 en 1973. Un ancien de chez I.B.M., créateur du modèle 360 créé une société à son nom et sort en 1975 le tout premier ordinateur compatible avec I.B.M. **:** Amdahl 470.

En terme informatique, à la suite du premier refus de l'UNIVAC par WATSON, I.B.M. a raté tous les grands tournants de l'informatique (mini et puis micro-ordinateur) mais en terme commercial, elle a toujours rattrapé en inondant le marché face à des concurrents qui ne pouvaient faire face. Quant aux clients, aux utilisateurs, ils n'apparaissent jamais dans ce dialogue entre informaticiens (les commerciaux d'I.B.M.) et informaticiens (ceux des entreprises aux multiples formations, promus là, grâce à leurs connaissances du monde de Big Blue) avant les années 1980. Tout se passera comme si, s'appuyant sur la supériorité manifestée par les mathématiciens lors de la fondation du champ de l'informatique, les "as du marketing" de Big Blue tentent de

faire résonner dans la tête de chaque informaticien cette "toute puissance" à chaque transaction commerciale.

S'agit-il de la création par I.B.M. d'une caste artificielle qui s'établira sur le refoulement et la compromission par l'argent d'un désir scientifique évacué par la pratique économico-industrielle ? Depuis la fin de la guerre, ces informaticiens sont-ils encore des scientifiques ?

Faut-il sauver la baleine bleue ?

Tout craquera en 1977, lorsque, Steve JOBS dans une opposition manifeste à Big Blue, réintroduit l'utilisateur face à la machine avec l'Apple, le premier **micro-ordinateur**. Puis dès 1982, Compaq, vient concurrencer I.B.M. sur le terrain de la supériorité en micro-informatique, en faisant mieux qu'I.B.M., plus cher qu'I.B.M. et surtout plus fiable qu'I.B.M.. En pleine stagnation depuis 1985 avec ses minis et ses micros, en récession avec ses "main frame" (gros système), le géant bleu a du mal à se relever. Avec aucune croissance de chiffre d'affaires depuis 6 ans, I.B.M. a licencié environ 50 000 personnes sur cette période, déchirant ainsi le voile de son intouchabilité. Depuis 1985, les jeunes "loups" de l'informatique ou du marketing ne veulent plus y travailler. La moyenne d'âge s'alourdit, alors que la jeunesse reste un grand atout de ses concurrents.

Néanmoins en 1990, I.B.M. est toujours la 4ème entreprise mondiale pour le chiffre d'affaires[350] et toujours la première pour le bénéfice net avec 5,8 milliards de dollars. Elle eut donc les reins très, très, très solide et ça, elle ne le doit pas à l'ordinateur, mais à un personnage qui synthétise la notion même de capitalisme à l'américaine : Thomas J. WATSON qui déjà en 1936, était l'homme le mieux payé des U.S.A. donc du monde. Le "pont d'or" a-t'il tari, en la traversant, la rivière du mythe des machines pensantes ?

Peut-être à cause de la vague d'opposition dont elle fut l'objet par les techno-contestataires des années 1970, il est probable Big Blue ne deviendra jamais Big Brother. Comme les derniers astronautes ont finalement débranché H.A.L.[351], l'ordinateur meurtrier de 2001 l'odyssée de l'espace[352],

[350] 59,7 milliards de dollars soit 375 milliards de francs. C'est égal au P.I.B. de la Turquie.

[351] Le nom de H.A.L. est un codage d'I.B.M. à une lettre de plus près. Dans les années 70, I.B.M. est un des symboles de ce qui menace l'humanité.

[352] Roman de Arthur C. CLARK et film de Stanley KUBRICK

sommes-nous en train de débrancher Big Blue ? Peut-on dire qu'elle a débranché l'histoire de l'informatique à sa racine scientifique pour la couver sous son aile commerciale ?

Bruno LUSSATO écrivait "I.B.M., en tant que constructeur d'ordinateurs, est à mon avis condamnée. La lumière que nous en recevons nous parvient avec retard, comme celle des étoiles qui ont d'ores et déjà cessé d'exister"[353] Il a sans doute raison, mais il nous aura fallu trente ans pour en sortir. Les "durs" du stalinisme informatique ont-ils totalement disparu en 1991 ? Ont-ils tué les idées des "doux", des bricoleurs, au sens de Claude LEVY-STRAUSS, entre science et machine qui la rêvèrent ? Rappelons-nous qu'après l'étude de tous les textes historiques et biographiques que Philippe BRETON a effectué, il écrit "Trois hommes, que chacun aujourd'hui s'accorde à reconnaître à des titres différents comme les <<pères fondateurs>> de la grande famille des informaticiens_". Il évoque Norbert WIENER, John VON NEUMANN et Alan TÜRING comme à la source d'une corporation qui s'éveillera, s'organisera et travaillera trente années dans le cadre industriel dessiné par la dynastie WATSON, bien loin des laboratoires de leurs ancêtres.

Quant aux ingénieurs, ces magiciens géniaux de la fée électricité, ils disparaîtront complètement de la genèse de l'informatique, tout comme I.B.M. réduira UNIVAC en enterrant l'apport MAUCHLY et ECKERT. Pas assez valorisant pour le mythe informatique, la technique même, la matérialité de la technologie n'intéressent pas ceux qui achètent le rêve des ancêtres que leur vend I.B.M.. Tout comme on oublia le nom de celui qui forgea le premier engrenage, on oubliera le nom de ceux qui assemblèrent les premiers ordinateurs.

C'est bien les WATSON qui accouchèrent l'ordinateur dans sa cage dorée et l'oubli de Philippe BRETON, relayant celui de la tribu informatique n'est pas neutre. L'évacuation de la maternité d'I.B.M., dans la plupart des livres récents consacrés à l'approche historique de l'informatique, est-elle le retour du rêve scientifico-techno-philosophique refoulé de la machine pensante ? Tentons-nous d'évacuer la dynastie WATSON pour imaginer le nouvel âge informatique comme les allemands tentèrent d'oublier le nazisme pour reconstruire leur nation ?

---

[353] LUSSATO B., Le Défi informatique, 1981, Paris, Ed. Fayard

Que reste-t-il à la géante matrice bleutée ? Faire un beau mariage, à la dote avantageuse, comme les dernières manchettes de la presse informatique nous l'annonce : "APPLE-I.B.M. : UN VRAI MARIAGE"[354] pour fabriquer l'ordinateur des années 1990.

Annonce publicitaire, champ du cygne ou renaissance ?

Mais quelle est donc la prestigieuse dote d'Apple ?
Le rejeton du rêve de la machine qui apprend l'humain, née à la fin des années 70 : le micro-ordinateur ?

3.3. Une renaissance la micro-informatique

3.3.1. Stephen Paul dit Steve JOBS

Mythe, la cène du garage

Fabulette mythique III :

Prenez une étable en Judée, un homme, une femme, quelques animaux, transcendez le tout grâce au doigt de Dieu et vous fondez le départ d'une religion, d'une tradition et d'une société qui durent plusieurs millénaires. Evidemment, le recours à l'intervention divine est assez difficile à obtenir dans les années quarante, c'est à la science qu'on s'adressera pour fonder "l'ancien testament" de l'informatique à l'ombre de trois vénérables sages. Mais le malin est partout et tel le sombre moyen âge, le pouvoir et l'argent enferment l'ordinateur dans une cage. Jusqu'à ce jour où le magicien "Woz" rencontre le prince JOBS. La scène se passe dans une étable, pardon un garage en Californie à la fin des années 70. Le premier bébé porte le nom d'Apple I, il est né en 1976. Son papa s'appelle JOBS, il est ingénieur chez Atari, et son second papa WOZNIAK, il est ingénieur chez Hewlett-Packart. On n'a toujours pas besoin de femme dans la genèse des ordinateurs. Ces deux compères signent le retour en force de la création, de la pulsion de vie dans le mythe informatique.

1980 : le retour de la vie

Agés de 25 et 30 ans, ils ont grandi dans la vallée des silicones, bricolant des circuits imprimés pendant que d'autres jouaient aux billes. Enfant adopté, Stephen Paul JOBS n'aura de cesse de remplir cette béance avec un but ultime et extraordinaire : donner un ordinateur à chaque humain pour

[354] Titre du Décision micro du 8 Juillet 1991.

"prévoir le futur et l'inventer"[355]. Visionnaire techno-anarchiste, JOBS fréquentera les campus bouillonnants issus de 1968, notamment celui de l'université de Stanford, s'essaiera au tantrisme, au Zen puis au L.S.D. et deviendra végétarien. Abandonnant ses études, il entrera comme technicien autodidacte chez Atari en 1972. C'est un collègue de travail assez particulier. Non seulement, il refuse obstinément de porter la tenue réglementaire issue de Big Blue, mais en plus, il ne supporte pas le moindre écart de langage ou d'attitude par rapport à lui, qui le mettent dans une fureur noire.

Une blessure narcissique

A la lecture de ses biographies, on perçoit bien que, si la question de l'identité est caractéristique de beaucoup d'américains, JOBS est construit autour. A ce titre, la confusion des prénoms de JOBS, par ces biographes mêmes est intéressante. Tant YOUNG[356] qui donnera le titre de Steve JOBS, un destin fulgurant à son livre que MORITZ, montre bien qu'il se prénomme Stephen Paul, lors de son adoption par les JOBS en Février 1955. Mais ils attachent très peu d'importance au fait qu'à la suite d'Apple on allait gommer sa singularité de prénom en les appelant les deux "Steve". Même si, Steve est un prénom diminutif très usité aux Etats-Unis, on peut remarquer que pour WOZNIAK, il n'y a pas de confusion. Tout le monde le nomme Steve. On pourrait penser que cela n'a aucune espèce d'importance, mais la psychanalyse montre la voie de la réflexion sur l'anodin, le discret, le futile détail qui en dit souvent beaucoup. Tout se passe comme si, en l'amalgamant à l'autre Steve (WOZNIAK), JOBS y perdait le prénom prêté par ses parents adoptifs pour en acquérir un autre dans le creuset fusionnel d'Apple. Même, s'il est probable que JOBS ait porté le prénom de la pomme multicolore pendant plusieurs années de sa vie, et que maintenant il s'appelle simplement JOBS.

On peut s'interroger cliniquement sur le sens d'une transformation de prénom chez un jeune adulte né de parents méconnus. Cette quête d'identité conduit JOBS à beaucoup d'excès, ce qui en fait un personnage remarquable au sens premier du terme, mais complètement asocial. Ce côté caractériel, premier, entier est soutenu par une intelligence et un charisme qui submergent son entourage. Chez Atari, qui rappelons-le fabrique à l'époque essentiellement les machines

[355] Cité par YOUNG J.S., Steve JOBS, un destin fulgurant, 1989, Paris, Ed. micro applications.

[356] YOUNG J.S., Op. Cit., et Michaël MORITZ, Le Jeu de la pomme, -1984- 1987, Paris, Ed. Denoël

électroniques ludiques, on n'est pas aussi strict que chez I.B.M..

Mais on est quand même une entreprise de la Silicon Valley soucieuse de son image et de sa dynamique interne. Les pieds nus quotidiens de JOBS sont souvent contrebalancés par la qualité de son travail, mais la plupart de ses collègues finissent par se lasser de sa conduite. La tension est telle qu'il finit par travailler seul, la nuit, avant de quitter Atari quelques années après. C'est à cette époque que JOBS se rend compte que l'électronique et l'informatique ne peuvent se rénover en profondeur sans créer de nouvelles structures de productions, sans nouvelles méthodes de création et d'organisation du travail. Il mettra tout son poids dans cet enjeu en tentant d'utiliser son charisme pour organiser la convivialité naissante d'un futur type d'entreprise. La question du charisme de JOBS revient dans les écrits de tous les commentateurs et sera le sédiment d'Apple. Ce jeune homme fascine. Ses colères et son opiniâtreté séduisent ou révulsent mais ne peuvent laisser insensible. Loin de l'acceptation chrétienne du fait, il semble que JOBS ait été très tôt persuadé d'avoir une mission à accomplir. Ce qui sans doute, continue à l'animer.

En fait, si l'on trouve chez JOBS des traces de l'aspect à la fois visionnaire et intransigeant de TURING, des traces de la conception du danger des techno-sciences, de l'humanité et la volonté philanthropique[357] de WIENER, ainsi que cette qualité de conviction, d'organisation et de modélisation qui fit que tout cela devienne une réalité concrète avec VON NEUMANN, c'est à la dynastie WATSON que JOBS est le plus comparable. Il n'inventera jamais rien lui-même, mais en s'entourant des génies de son époque, en décelant immédiatement la force d'une innovation que les autres avaient laisser de côté (la souris, les environnements graphiques _), en arrivant à convaincre les tenants de l'argent de l'appuyer, il sera le catalyseur d'une véritable renaissance de l'informatique à l'orée des années 80 et ce, dans une logique inverse à celle des WATSON.

JOBS est-il un anti-WATSON ?

Si on part de l'idée qu'I.B.M. a enfermé le sujet derrière la machine économique et technologique pendant 30 ans, JOBS signe-t-il le retour du sujet, utilisateur/créateur au devant de la scène informatique ? En sortant de chez Atari, JOBS lit ILLICH

[357] Très vite, sous l'impulsion de JOBS, Apple étudiera des produits pour les handicapés à l'image des travaux médicaux de WIENER.

avec une telle intensité que le monde informatique oubliera bientôt si c'est ILLICH ou JOBS qui a inventé la convivialité. Dans la même période, il part à la recherche de ses géniteurs et fait le voyage initiatique en Inde. A l'image de Ringo Star, le batteur des Beatles, il ne trouvera pas cela très enrichissant et en reviendra vite pour vivre en communauté et rencontrer Woz, l'enchanteur des circuits imprimés en 1975. Il lui restera de la culture indienne le Zen et le Mandala.

Pendant ce temps, Steve WOZNIAK remplissait sa chambre d'étudiant de caisses de semi-conducteurs qu'il assemblait au grès de sa création, tel le Botticceli du fer à souder. On a dit de lui qu'il était capable de "distinguer un sonnet dans un circuit électronique"[358]. Ces deux compères, techno-contestataires, n'en étaient pas à leur première machine. Quelques années auparavant, ils avaient mis au point, la "Blue Box". Une petite boîte bleue qui simulait les fréquences téléphoniques internationales sans les payer et permettait le piratage. Les blagues téléphoniques étant le jeu préféré de WOZNIAK, son exploit consistait à s'appeler en partant d'une ligne pour arriver à une autre située dans le même appartement, mais en faisant faire le tour du monde à la communication. Le temps de transmission des paroles lui permettait de SE tenir une conversation. Narcissisme, quand tu nous tient !

3.3.2. Il est né le micro, il renaît l'ordinateur

Plusieurs tentatives avaient été effectuées sur la côte ouest des U.S.A. pour fabriquer un ordinateur personnel destiné aux techniciens, chercheurs ou étudiants. Mais de tous ces essais, il ne restait que quelques machines livrées en kit, que les petits génies du fer à souder montaient dans leurs ateliers juste pour s'émerveiller, en lui adressant un petit programme binaire. Le succès de l'époque était sans écran, ni clavier et s'appelait l'Altaïr. Au départ pour WOZNIAK, tout cela est sans importance. En tant que bricoleur de génie, membre d'honneur du "Homebrew Computer Club" composé exclusivement de passionnés, tout ce qui sort de la fabrication électronique de l'unité arithmétique et logique héritée de VON NEUMANN, n'est pas de l'informatique. En ce sens, cela ne sert à

[358] Cité par JOHANNES F., *Des souris et des pommes*, Op. Cit., page 45

rien d'y consacrer de l'énergie sauf que, guidé par la vision des "computer for the people"[359] JOBS veut le vendre, et le vendre à tout le monde. Alors, il ne peut rester en kit comme les autres.

Paul TERREL, ouvre le "Byte Shop"[360] en 1975, il veut bien vendre l'Apple mais monté. JOBS convainc WOZNIAK de l'utilité de la chose et ils se lancent dans l'aventure qui consistait à permettre à d'autres de se servir de l'ordinateur, une véritable révolution même chez les techno-contestataires. En concours dans les conventions électroniques américaines, l'Apple 1 est un ordinateur mais il est tout petit, minuscule, **micro**, comme on va bientôt l'appeler. Un micro qui est appelé à croître et multiplier puisqu'on peut l'utiliser dès qu'il s'allume. Il possédera très vite un lecteur de cassette conçu par WOZNIAK qui permettra de charger les instructions au lieu de les frapper au clavier à chaque allumage comme c'était le cas avant, ainsi qu'une sortie vidéo (pour brancher une télévision).

Ses parrains sont quatre garçons dans le vent. "Apple Records" est le nom du label de disque des Beatles et c'est en leur honneur que le premier micro-ordinateur portera ce nom[361]. C'est le tout premier micro commercialisé et il est vendu 666,66 dollars, le chiffre de la bête qui, dans la tête de ses papas s'appelle I.B.M..

Une société sans initiales

En 1977, JOBS arrive à séduire et à entraîner dans sa vision, Mike MARKKULA et créé avec WOZNIAK une société à Cupertino, en Californie. Ils perfectionnent le premier modèle et sortent l'Apple // qui, avec ses différentes versions, fera faire un chiffre d'affaires de 300 millions de dollars à la société en 1981. Avec l'Apple //, l'affaire est encore plus sérieuse. Construit autour du premier microprocesseur à la portée de toute les bourses (le Motorola 6502 puis 65C02), cette petite machine est enfermée dans un boîtier plastique, elle comprend une unité centrale, un clavier et un écran. L'Apple

[359] Des ordinateurs pour le peuple _

[360] Premier magasin d'informatique personnel, à la source d'une chaîne qui se mettra en place les années suivantes.

[361] Lorsque Michaël JACKSON achètera les droits d'Apple records, il attaquera Apple Computer sur ses produits musicaux et les CD rom. Business is business !

// a le langage B.A.S.I.C.[362] en mémoire morte, ce qui permet de programmer et de jouer dès son allumage.

WOZNIAK y ajoutera très vite une autre innovation majeure : **le lecteur de disquettes** qui permettra de charger de véritables applications et lancera la micro-informatique grand public. Pour Pierre LEVY, "le micro-ordinateur avait été composé d'interfaces successives, dans un processus de recherche aveugle où s'étaient négociés de proche en proche des accès à de plus vastes réseaux, jusqu'à ce qu'un seuil soit franchi où la connexion s'établisse avec les circuits socio-techniques de l'éducation et du bureau. Du coup, ces circuits eux-mêmes commençaient à se redéfinir en fonction de la nouvelle machine. La << révolution informatique >> avait commencé"[363].

C'est JOBS qui a compris l'enjeu des interfaces en se rappelant qu'ILLICH avait écrit qu'un outil était convivial s'il était appropriable, utilisable sans peine et sans savoirs spécifiques. L'Apple // avance sur cette voie, même si c'est encore loin d'être véritablement le cas. Il n'est pas fini explique-t-on chez Apple, c'est à l'utilisateur d'imaginer les nouvelles utilisations. C'est une machine ouverte avec la possibilité de fabriquer et d'enchâsser des cartes électroniques remplissant d'autres fonctions. Cette liberté va ravir les utilisateurs, et les petits constructeurs qui concevront plusieurs dizaines de cartes permettant la couleur pour Apple //, ou des périphériques particuliers pour handicapés.

Apple sera aussi l'occasion du retour remarqué des français sur la scène informatique. En effet, depuis 1960, entre les déficits et les rachats (Honeywell) de Bull, notre informatique nationale n'est pas très brillante. Jean-Louis GASSEE qui créé la filiale d'Apple en France en Mai 1981 croit beaucoup à cette révolution technologique et décrit le logo d'Apple comme "le symbole de la connaissance, mordu, recouvert d'un arc-en-ciel inversé, _ On ne pouvait rêver meilleure emblème : luxure, connaissance, espoir et

[362] B.A.S.I.C. : le Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code est un langage destiné à l'apprentissage de l'informatique mis au point en 1965 pour que les étudiants s'initient à la programmation sur les gros systèmes des universités. Il allait faire une partie du succès de L'Apple // et avec Visicalc, il allait lancer la société de ses créateurs Bill GATES et Paul ALLEN : MicroSoft dont le premier est toujours président.

[363] LEVY P., Op. Cit., page 55

anarchie"[364]. Dans son livre, La troisième Pomme, il compare même JOBS à TURING et NEWTON, qui eurent aussi à faire avec le fruit de l'arbre du paradis. La pomme d'Apple a-t-elle une relation trouble avec la celle du jardin d'Eden ? A l'Est de quel arbre de la science sépare-t-elle le bien du mal ? En terme de retour de la pulsion de vie, il était en effet difficile de trouver mieux.

L'attitude d'Apple surprend, dérange. Issue des intuitions d'organisations de JOBS, cette société fonctionne sur le mode communautaire et participatif. Chaque nouvel embauché reçoit des actions. La mégalomanie contestataire de JOBS s'empare d'Apple et chacun devient persuadé d'écrire l'histoire et de livrer un combat pour défendre l'humanité contre les géants de l'informatique[365]. Certains collaborateurs d'Apple Computer font même immatriculer leurs voitures "THX APPL" (Thank You Apple). La vision d'un ordinateur pour chaque humain gagne du terrain dans la jeunesse américaine en mal d'identification positive, mais elle irrite aussi les informaticiens en place. L'âge moyen, extrêmement bas dans la société surprend tellement, que Franck JOHANNES relate une blague qui circulait sur Apple dans la Silicon Valley informatique des années 80 : "Quelle différence y a-t-il entre les gens d'Apple et des boy-scouts ? Les scouts sont surveillés par des adultes_"[366].

La percée d'Apple arrive à point pour réaliser certaines aspirations sociales qui s'exprimaient depuis 20 ans à travers la production artistique, notamment le cinéma et la littérature de science-fiction. L'informatique en collusion avec le pouvoir et l'armée était l'objet de grandes craintes, comme celle du "Big Brother" du roman pessimiste 1984 de George Orwell. Elle était donc la cible privilégiée d'une certaine contestation qui ne pouvait pas l'attaquer sur son terrain.

Avec l'Apple //, cela devenait possible. Dès le départ, Apple va apporter un soin tout particulier aux logiciels et plus particulièrement au **système d'exploitation**. Le D.O.S. (Disk Operating System) est un outil logiciel de gestion et une

[364] GASSEE J.-L., La troisième Pomme, 1985, Paris, Ed. Hachette, page 36

[365] Cette époque est particulièrement bien décrite dans le livre de Mickaël MORITZ, Le Jeu de la pomme, Op. Cit.

[366] JOHANNES F., *Des souris et des pommes*, Op. Cit., page 45

interface entre l'utilisateur, le matériel et les autres logiciels. Il permet la communication avec l'unité centrale, l'écran, les unités de stockage (disque souple), l'imprimante et les autres périphériques. Il comprend des commandes permettant les manipulations de fichiers, le développement de programmes ainsi que leur exécution. Sans lui un micro-ordinateur ne peut pas être utilisé.

L'Apple // est aussi le premier micro-ordinateur sur lequel on voit apparaître une gamme de logiciels semi-professionnels dont deux grosses nouveautés en matière d'informatique : Visicalc (la première feuille de calcul électronique), et CXBase (la première base de données paramètrable par l'utilisateur). Disponible avec un traitement de texte "Apple Writer" et le langage B.A.S.I.C. depuis 1979, notre micro devenait puissant et permettait de démocratiser l'informatique sur le terrain de son appropriation réelle, productive et non plus uniquement ludique. Son existence même, ainsi que son rapide succès commercial, commençaient à ébranler l'édifice économique d'IBM alors que Big Blue se demandait toujours à quelles initiales pouvaient bien correspondre "Apple".

Le primat du soft : la bureautique

Comme l'écrit Pierre Levy : "En 1979, lorsque Daniel BRICKLIN et Robert FRANKSTON ont lancé le premier tableur, Visicalc, ils utilisaient l'Apple //. Mais du même coup, ils réinventaient la micro-informatique en permettant aux cadres et aux petits entrepreneurs de faire de la prévision comptable et financière sans avoir besoin de programmer. Désormais, les clients achèteront des Apple, des Commodores ou des Tandy pour avoir accès à Visicalc"[367]. Le logiciel déclenchera l'achat du matériel ce qui inversera une logique vieille de 30 ans. En ce sens, c'est certainement la bureautique qui favorisa le plus l'implantation généralisée du micro-ordinateur.

La bureautique est née avec la machine à écrire et ce n'est que dans les années 60, que nous verrons apparaître les premiers outils informatiques dédiés aux tâches de bureau. C'est la firme italienne Olivetti qui conçut les premières "machines à traitement de textes dédiées". Ce créneau fut rapidement repris par I.B.M. qui apporta à ses machines la

[367] LEVY P., Op. Cit., page 65

fonction de "mailing"[368]. C'est ainsi que la bureautique s'est trouvée enrichie d'un nouveau secteur : les bases de données. Cela aurait pu en rester là, si la micro-informatique n'avait pas vu le jour en 1977 avec l'Apple et permis une explosion des applications bureautiques. Plus tard apparaissent sur micro-ordinateur des logiciels intégrés comme FrameWork, AppleWork, Open Access et plus récemment Works de MicroSoft, regroupant les trois types de fonctionnalités bureautiques : le traitement de textes, la feuille de calcul électronique qui prennent rapidement le nom de tableur et la base de données.

Le Traitement de Textes est l'ensemble des techniques informatiques qui permettent la saisie, la mémorisation, la correction, l'actualisation, la mise en forme et la diffusion de textes.

Le Tableur est un ensemble de cellules situées sur une feuille simulée sur l'ordinateur. Ces cellules sont référencées. Chacune d'entre-elle peut contenir un mot, un chiffre, une formule faisant appel à d'autres cellules pour un calcul ou une autre fonction mathématique plus complexe. Cet ensemble en fait un outil de gestion et de simulation de chiffres permettant de réaliser fiche de paye, bilan, budget prévisionnel, etc_ Le tableur est largement utilisé dans de nombreux domaines professionnels et notamment dans les sphères de la haute finance (banque, agent de change, société de services informatiques et comptables _). D'autre part, il se révèle être l'outil privilégié des chefs d'entreprise pour la création de projections, de statistiques et de prévisionnels. La bureautique est venue du monde de la grosse informatique mais elle a largement contribué d'une part, à la démocratisation de la micro-informatique, et d'autre part, à la démystification de cette dernière par l'adaptation des programmes aux utilisateurs (secrétaires_). C'est en partie grâce à la bureautique que les informaticiens d'entreprise vont perdre de leur importance.

3.3.3. L'ultime leurre bleu : le P.C.

Connectant le mythe informatique au rêve américain, Apple Computer Inc. connait la croissance la plus importante que n'ait jamais rêvée une entreprise. En septembre 1982, elle

[368] Qui permet de lier un fichier à une lettre de façon à obtenir des lettres personnalisées.

réalise un bénéfice de 61,3 millions de dollars et frôle les 700 millions de dollars de chiffre d'affaires en 1984. C'est donc sur ce terrain financier, sur son propre terrain qu'I.B.M. comprend enfin l'enjeu.

En 1981, Big Blue se réveille et c'est la guerre. I.B.M. sort, toutes affaires cessantes, un micro-ordinateur individuel le P.C. (Personal Computer) en Novembre 1981 basé sur le microprocesseur 8088 d'Intel. Ils vont chercher chez MicroSoft, une société de logiciels très connue, un système d'exploitation : le MS/DOS[369] qui va vite s'imposer comme le standard du modèle I.B.M. de micro-ordinateur. Outre les DOS et ProDOS d'Apple, le système d'exploitation vedette du début des années 80 était le CP/M de Digital Research. Seattle Computer s'en était déjà inspiré en 1979 pour créer Q-DOS, système d'exploitation vendu plus tard à MicroSoft qui en fit son MS-DOS 1. I.B.M. l'adopta en 1982, pour son P.C. et le nomma PC-DOS 1 en lui ajoutant quelques commandes spécifiques.

I.B.M. fera sans doute une grosse erreur à cette période en ne se donnant pas les moyens de développer elle-même ses systèmes d'exploitation pour micro-ordinateur. Elle restera dépendante de Microsoft et ne pourra fournir les promesses qu'elle annoncera, alors qu'Apple maîtrisera toujours ses différents systèmes.

Néanmoins, la géante a de la ressource. A la suite du succès de son P.C., Big Blue tente d'envahir le marché du micro-ordinateur en jouant l'hégémonie autour de sa propre machine. Bénéficiant de sa réputation dans l'informatique industrielle, I.B.M. décide de permettre la copie de son P.C. à d'autres firmes, introduisant ainsi un nouveau marché de dupe : la compatibilité. Ce qui voulait dire que les ordinateurs compatibles fonctionnaient tous autour du MS/DOS qui n'appartenaient pas à I.B.M. mais à MicroSoft.

Jusqu'à l'annonce de Juillet 1991 de son mariage avec Apple, Big blue se fera déborder sur tous les fronts en terme de micro-informatique. Elle avait l'habitude de rater les innovations depuis la guerre, mais elle pouvait compter sur sa force économique et commerciale pour rattraper ses erreurs dans un marché qu'elle avait à sa merci psychologique et financière. Or l'entropie bureaucratique l'a aussi gagnée et

[369] M.S. pour MicroSoft et D.O.S. pour Disk Operating System.

elle se fait malmener sur son propre terrain. La firme Compaq née en 1984, sort le premier compatible I.B.M. AT en 1985, avant la sortie de ce dernier par Big Blue. Comme si le Macintosh d'Apple ne suffisait pas, le COMPAQ 286 se hisse à la seconde place du marché P.C. juste derrière I.B.M.. En 1986, I.B.M. tente de sauvegarder son marché en lançant une nouvelle machine, un MS/Dos renouvelé et un meilleur environnement de programmation. De plus I.B.M. annonce l'AT3 (basé sur le microprocesseur 80 386). Un mois plus tard, le COMPAQ 386 est sorti. Big Blue est pris à son propre piège. La stratégie d'annonce préalable ne fonctionne plus puisque d'autres peuvent sortir de meilleures machines avant même qu'I.B.M. n'ait fini d'annoncer la sienne. Le 386 d'I.B.M. est enfin disponible en 1987, et I.B.M., perdurant dans sa stratégie traditionnelle et suicidaire, tente de jeter un pavé dans la mare des clones[370] japonais et américains qui envahissent le marché, en annonçant un nouvel ordinateur non-compatible[371] : le P.S..

En 1988, le nouveau P.S. sort assez vite. Mis au point trop rapidement pour Big Blue, il déçoit bon nombre d'utilisateurs. Le système d'exploitation promis (OS/2) n'est pas au point, son système de gestion graphique de la souris fait pâle figure à côté du Macintosh et il faudra l'attendre jusqu'en 1990 pour avoir une version "Débuggée". Les logiciels MS/Dos des anciens P.C. ne sont pas exploitables sur la nouvelle machine tout de suite.

L'année suivante le P.S. est revu à la baisse avec une version P.S. 1 qui n'est rien d'autre qu'un nouveau petit P.C. et un P.S. 2 dont la hauteur de prix défie toute concurrence. Comme si la débâcle dans le marché des micros était insuffisant, Big Blue se fait aussi attaquer sur son secteur mini-ordinateurs.

C'est en 1988, que sort la première station de travail : SUN 386. Enorme micro-ordinateur connectable sur les grands systèmes (mainframe) et les minis, le SUN est d'une utilisation assez simple grâce à la souris. Cette station de travail est très puissante et permet des travaux très pointus pour des spécialistes ou des scientifiques qui n'ont plus besoin d'informaticiens pour exploiter leur données. Grâce à une

[370] Les clones sont les ordinateurs dérivés du P.C., fabriqués par d'autres marques.

[371] qui ne fonctionnera pas avec le MS/Dos.

forte orientation graphique, la station SUN aura un beau succès commercial dans le traitement des images de synthèse. Elle sera rejoint la même année, sur ce créneau par le NeXt de S. JOBS.

On a vu qu'I.B.M. avait fait une erreur en ne développant pas elle-même ses systèmes d'exploitation pour le P.C.. Sa dépendance des sociétés logicielles et notamment de Microsoft sera son chant du cygne. Pourtant, Big Blue fait tourner sur ses machines, depuis trente ans des applications, des systèmes et des langages qu'elle n'a pas conçus.

Comment le Soft a-t-il pu la distancer de la sorte ?

3.3.4. Au début, il y avait le code puis vinrent les langages.

Entre les années 50 et 60, l'informatique va s'étendre à tous les secteurs de l'industrie. Auparavant, les préoccupations matérielles "Hard" étaient premières, et les recherches progressaient assez vite. A partir de cette nouvelle donne économique, il ne suffit plus de prouver que la machine fonctionne, il faut qu'elle remplisse à peu près sa tâche. C'est la partie logique, immatérielle, le "Soft" qui va, à son tour, évoluer considérablement. VON NEUMANN avait bien établi que l'ordinateur composé des millions de connexions électriques comprenait un centre de traitement particulier que l'on appelle "Processeur". Ce processeur pouvait répondre à des programmes d'instructions codées, mais aligner des 1 et des 0 face à la machine s'est vite révélé pénible.

Alors va apparaître cette idée qui va faire travailler toutes les générations d'informaticiens, comment lui parler ? Les recherches vont tenter de créer des moyens de communiquer le plus facilement possible avec la machine. On avait compris que le codage binaire était le langage "naturel" de l'ordinateur (le "langage-machine"). Avec la mise en évidence du principe morphogénétique par TURING, on va maintenant tenter de lui apprendre le langage des humains. Des fortunes se construiront et se détruiront autour de ce problème. Dans les années 1990, nombre de machines n'obéissent encore qu'à des codes incompréhensibles du profane, alors que d'autres répondent déjà à la voix de l'enfant handicapé (le Voice Navigator).

Depuis VON NEUMANN, on sait que le langage machine est composé d'instructions. On appelle instruction, tout ordre

donné au processeur et permettant à l'unité centrale d'effectuer un traitement élémentaire. Chaque processeur différent a son jeu particulier d'instructions élémentaires soit un ensemble de codes binaires précis. Une instruction machine représente le code binaire d'une instruction élémentaire. Elle est composée de deux champs. Le champ "code opération", soit la nature même du traitement à effectuer par le processeur. Le champ "opérande" soit l'information binaire ou sa position dans la mémoire. Le nombre d'instructions dont dispose la machine est directement lié au nombre de bits composant le champ code opération. L'espace de mémoire de l'unité centrale accessible par ces opérations que l'on appelle depuis l'espace adressable, dépend du nombre de bits composant l'opérande.

Il a fallu très rapidement trouver un autre système de programmation, car le langage machine maniant du code binaire rendait incompréhensible l'écriture et la lecture préalable des programmes par un humain. On a donc mis au point un langage, issu des habitudes mnémotechniques des mathématiciens, pouvant transposer le traitement réalisé par l'instruction élémentaire. Ces "mnémoniques" forment alors le premier "langage d'assemblage". Un programme de traduction permettra alors de convertir chacune des instructions du langage d'assemblage en une instruction machine. Le programme de traduction est appelé assembleur.

A la suite de ce type de travaux mathématiques, c'est entre 1953 et 1956 qu'apparaît le premier langage évolué sous le nom de FORTRAN (abréviation de FORmula TRANslation, système de traduction de formules mathématiques). Peu de temps après viennent l'Algol et surtout le Cobol, qui tentèrent de donner à toute l'informatique un langage commun, préfigurant ainsi les grands débats futurs sur la portabilité et la compatibilité de programmes et des machines. En fait, deux objectifs feront avancer les langages. Le premier sera la lisibilité qui permettra une compréhension plus facile pour l'humain. Mais, très vite on se rendra compte que la machine peine à traduire successivement les informations qu'on lui fournit, le deuxième critère deviendra donc la rapidité.

Le rapport entre lisibilité et rapidité va être déterminant dans le succès des différents langages jusqu'aux années soixante-dix avec l'apparition d'un nouveau secteur professionnel, le génie logiciel. En effet, avec les minis puis les micro-ordinateurs, très vite les applications informatiques vont se spécialiser, se dédier à certaines tâches dans certains secteurs professionnels. Les ingénieurs du génie logiciel vont

alors programmer, à partir de langages de plus en plus évolués et spécifiques, des applications pour des catégories de plus en plus larges d'utilisateurs.

Au milieu des années quatre-vingt les "interfaces conviviales" notamment celle du Macintosh (1984), permettent à n'importe qui d'utiliser un micro-ordinateur, dont les programmes deviennent de plus en plus complexes à fabriquer. La caste des "développeurs" se réduit maintenant à quelques génies de haut vol.

Les langages informatiques s'émancipent petit à petit de l'emprise des machines et l'architecture VON NEUMANN pour revenir sur les hypothèses de TÜRING. La modélisation de la pensée va se faire plus fine.

3.4. Macintosh

Revenons sur la côte californienne. En 1982, à la suite d'une nouvelle intuition de JOBS, Apple tente un nouveau coup de force avec le Lisa. JOBS était allé rencontrer, quelque temps auparavant, Alan KAY qui travaillait pour Xerox au P.A.R.C.[372] Son équipe avait mis au point un environnement qui permettait d'agir sur un ordinateur de manière sensorimotrice et, paraît-il intuitive[373], sans passer par les codes abstraits utilisés jusqu'alors. Ce dispositif était composé d'une couche logicielle du système d'exploitation qui transformait l'écran en représentation graphique d'un bureau ainsi que les fichiers et les applications en petits dessins qualifiés d'icônes. On agissait sur ce bureau en faisant glisser un petit boîtier, la souris contenant une boule captive[374] qui déplaçait une flèche à l'écran. On pouvait alors agir sur les objets ainsi désignés en appuyant sur le bouton de la souris, en cliquant. A partir de ce principe, Xerox avait sorti la Star qui n'eut aucun écho commercial.

---

[372] Palo Alto Research Center

[373] Nous verrons que cette intuition tient plus du partage culturel de représentation d'objets précis que d'une technique universelle de communication avec la machine. Il s'agit d'une intuition sélective des utilisateurs en fonction de la proximité de leur culture avec celle des concepteurs.

[374] La boule fait tourner deux molettes qui décrivent l'abscisse et l'ordonnée de l'écran graphique transmettant ainsi à chaque instant ses coordonnées à la flèche.

A la suite de cet échec, et grâce à l'insistance de JOBS, Xerox va vendre le brevet à Apple qui en profite aussitôt pour débaucher une partie de l'équipe de conception du P.A.R.C. et travailler sur ce projet d'ordinateur graphique, une nouvelle espèce de pomme : le Lisa. C'est un micro-ordinateur 16 bits avec 1 Méga-octet de mémoire vive utilisant l'interface graphique et la souris. Replongeant dans la résistance au changement si savamment organisée par I.B.M. depuis trente ans, les informaticiens d'entreprises qui étaient les cibles du Lisa le condamnent dès sa sortie en le qualifiant de jouet. Beaucoup trop cher, pour le marché d'individus passionnés qui avait fait le succès de l'Apple //, le Lisa est un fiasco commercial.

La société manque de trépasser, MARKKULA et WOZNIAK la quittent alors que JOBS cherche un gestionnaire brillant qui pourrait remonter la pente. John SCULLEY[375] arrive chez Apple en 1983. C'est le plus jeune des vice-présidents des grands groupes américains. Il vient de passer 16 ans chez Pepsi-Cola dont il est numéro 2. Encore plus mégalomane que JOBS, il n'est, par contre, pas du tout visionnaire. C'est un pur produit de l'autre modèle d'entreprise américaine qu'I.B.M., PROCTER et GAMBLE, les inventeurs de l'inter, super, hypermarché, de la consommation de masse et du marketing de gondole. Après avoir fait ses armes dans la guerre des colas[376], il va réclamer, et obtenir, la présidence d'Apple pour se lancer dans celle des micros.

Avec le Macintosh 128 en 1984, qui est repris sur les bases du Lisa, mais avec une orientation plus modeste, Apple revient au sommet du marché en en vendant 50 000 en 74 jours.

La troisième espèce de pomme est une petite machine compacte, fermée contrairement à l'Apple // mais dont la facilité d'emploi émerveille. Après l'échec du Lisa, tout a été fait pour rendre le Macintosh à la fois convivial, sympathique, attachant, et facile d'emploi ce qui en fera sa nouveauté, mais aussi puissant, fiable et cher ce qui en fera sa crédibilité. Sa compacité, la taille de son écran à la juste dimension du standard américain, la rapidité de sa souris ainsi que la permanence du cadre et de la forme des icônes de l'environnement graphique, lui donnent toutes les chances de

[375] SCULLEY J., De Pepsi à Apple, 1988, Paris, Ed. Grasset

[376] Pepsi contre Coca

percer chez les cadres, les professions libérales et intellectuelles.

SCULLEY commencent alors son travail sur la transformation de l'image de marque d'Apple en la faisant passer du contestataire à l'élitiste par une augmentation vertigineuse des prix. Mais la stratégie massive I.B.M. fonctionne encore et Big Blue récupère en deux ans 26 % des ventes mondiales de micro-ordinateurs avec une machine, le P.C. comparable à l'Apple //e. Les ventes d'Apple faiblissent, la société ferme trois usines et licencie 20 % du personnel. Le pragmatisme et les méthodes de SCULLEY commence à irriter JOBS qui entre en conflit et fini par démissionner en septembre 1985. Ce fut comme si le principe de réalité reprenait le dessus sur le principe de plaisir, mais "Business is business".

Apple restera quelques années avec le vide idéologique causé par le départ de JOBS et encore aujourd'hui, il est unanimement respecté, ce qui n'est pas le cas de SCULLEY, comme on a pu le voir avec le départ fracassant de GASSEE l'année dernière.

Cette même année 1985, l'évolution du Mac portée à 512 Ko de mémoire vive, amène un nouveau concept : le WYSIWYG (What You See Is What You Get). Il s'agit de rendre l'affichage sur l'écran aussi proche que possible de ce qui sortira sur l'imprimante.

Notre approche clinique de l'informatique et plus tard HyperCard, nous obligeront à le réguler avec un autre concept dans le prolongement celui-ci : le WYGIWYT (What You Get Is What you Think) dans le sens ou : What You See Is What You Get but What You Get Is What you Think - or on ne peut penser que par rapport à l'autre, l'humain... d'où cette obligation d'introduire l'homme dans le WYSIWYG par son rôle d'acteur. On ne pense pas exactement de la même manière avec ou sans micro-ordinateur mais on pense ; ce qui pose aussi la question de la place de cette pensée et plus généralement de tout le cognitif dans cette réflexion entièrement plongée dans les représentations inconscientes des acteurs de cette culture.

Prenons le problème à l'envers : si on lit les biographies, ou les documents relatifs à la création de l'Apple II, du Macintosh ou même d'HyperCard, on constate que la culture humaine éclaire singulièrement les connaissances technologiques. S'il est de notoriété publique que Steve JOBS

est un adepte du Zen, on évalue peut-être moins la part sur la Californie des années 1970, et ses créations de penseurs comme ILLICH ou BATESON. Si un des centres de recherches sur la communication (Palo-Alto) est dans la Silicon Valley, ce n'est peut-être pas tout à fait un hasard. Nous pensons que ces hommes et ces femmes ont créé ces environnements informatiques avec une conception intuitive et culturelle de la communication. S'il est vrai qu'ils se sont rapidement adjoint des spécialistes de "l'interface utilisateur" il reste encore beaucoup de travail à faire en ce sens.

Au contraire, Jean-Louis GASSEE, qui a remplacé JOBS à la tête du développement informatique chez Apple, emboîte le pas de SCULLEY en décidant de produire des machines de haute gamme pour cibler les grandes entreprises. Afin de démarquer leur stratégie du quantitatif P.C. de Big Blue, Apple oblige les développeurs de logiciels à respecter un cahier des charges très stricte. De très gros livres, "Inside Macintosh" édités et vendus aux seules sociétés agrées, fonderont la permanence du cadre et des actions sur un Macintosh. Cela permettra un apprentissage simple et définitif puisque toutes les applications fonctionneront de la même manière. Apple promet aussi une véritable compatibilité ascendante, une nouvelle machine devra être capable de récupérer toutes les données qui tournaient sur un ancien modèle ce qui est vrai jusqu'à ce jour.

C'est la première fois qu'une machine pour être facile à utiliser, devient extrêmement difficile et rigoureuse à programmer. Certains, comme MicroSoft (gonflé par l'apparente facilité du marché P.C.), renâclent et le font savoir.

Des jeunes programmeurs qui partagent encore la vision de JOBS, s'engouffrent dans la brèche comme Laurent RIBARDIERE qui fonde ACI. L'année suivante, le Mac Plus porté à un Mo[377], lance un autre concept le "Desktop Publishing" qui préfigure l'engouement pour la P.A.O. (Publication assistée par ordinateur) de la fin des années 80 grâce à la première imprimante Laser d'Apple et au logiciel de mise en page, PageMaker de la société Aldus.

Dire, comme Pierre LEVY (page 56) que c'est la P.A.O. qui a sauvé le Mac, nous apparaît contestable. Il semble que l'Apple //, puis le Mac ont violemment remis en cause le

[377] 1 Mo, c'est un Méga Octet de mémoire vive, soit un million de caractères disponibles en utilisation courante soit 50 000 fois plus que l'ENIAC pour une machine infiniment plus petite.

fonctionnement d'I.B.M. qui a réagit avec sa stratégie FUD[378] habituelle qui a fonctionné un temps grâce au P.C. et à la crédulité des acheteurs en terme d'informatique. Mais, comme nous l'avons écrit plus haut, c'est en 1985 que COMPAQ commence son combat "des compatibles" contre I.B.M. même si, la même année les français croulaient alors sous l'offre P.C.. Outre les qualités internes du Macintosh, il semble bien que ce soit l'effondrement du leurre informatique créé par Big Blue qui soit la cause principale du redressement commercial du Macintosh.

Il a aussi bénéficié, comme tous les autres micro-ordinateurs, de la mise en place des réseaux numériques. Les micro-ordinateurs n'ont plus besoin de Big Blue et de ses gros systèmes centraux parce qu'on leur a permis de communiquer entre eux par des réseaux externes. Dans les années 80, c'est en Europe et singulièrement en France que sont mis à profit les innovations qui permettent de rénover les réseaux téléphoniques vieillissants. Notre minitel est l'exemple même de cette rénovation. L'extension industrielle du minitel s'appelle le R.N.I.S.[379] . C'est un nouveau réseau à haute densité d'échanges qui permet la numérisation de l'information[380].

En 1988, apparaît le gros Macintosh II. Modulaire et puissant, il conserve néanmoins la facilité d'emploi des Macs compacts. Il est destiné aux entreprises. Grâce à une définition d'écran jamais atteinte et des possibilités de couleur qui émerveillent (256 couleurs par Pixels, c'est-à-dire 16 Millions de couleurs disponibles), il sera très prisé des milieux info-graphiques. Les Macs vont croître et se multiplier dans une gamme très étendue qui comprend le Mac portable depuis 1990.

C'est avec cette machine que les astronautes de la navette spatiale américaine envoient leur courrier à terre en Juillet 1991.

---

[378] Fear, uncertainty, doubt - crainte, insécurité, doute

[379] Le réseau numérique à intégration de services que les télécommunications françaises ont mis au point sous le nom de Numéris au Centre National d'Etudes des Télécommunications (C.N.E.T.) de Lannion.

[380] La transformation en signaux binaires élémentaires de sons, d'images et de données informatiques

Il aura quand même fallu attendre 1991 pour que la firme de Cupertino se décide enfin à baisser ses prix prohibitifs, à un niveau raisonnable avec le Macintosh Classic à 5000 frs (les premiers valait 30 000 frs). Mais il semble que la guerre avec I.B.M., définitivement perdue par Big Blue mais pas gagnée par Apple, soit finie comme l'annonce nuptiale semble l'indiquer.

3.4.1. La galaxie "Hyper Texte"

Comme Marshall MC LUHAN[381] l'écrivait en 1962 dans La galaxie Gutemberg, notre société était à un tournant de sa civilisation. Il pensait que les années soixante était un nouveau moyen âge diffus d'où allait naître la nouvelle société. En effet, en ce qui concerne l'informatique au moins, le moyen âge a duré des années 50 jusqu'au début des années 80. L'écriture qui fonde nos échanges depuis deux millénaires, n'est plus la seule à faire communiquer les hommes, et les nouvelles technologies semblent avoir beaucoup d'importance dans ce domaine.

Pierre LEVY écrit que " L'apparition du Macintosh d'Apple, en 1984, accéléra l'intégration de l'informatique au monde de la communication, de l'édition et de l'audiovisuel, elle permit la généralisation de l'hypertexte et du multimédia interactif."[382]

Mais qu'est ce donc que cet Hypertexte.

Vannevar BUSH est un mathématicien et physicien célèbre qui avait conçu, dans les années trente, une calculatrice analogique et qui avait joué un rôle important dans le financement de l'ENIAC. En 1945, il imagine un dispositif, dénommé **Memex**, pour mécaniser le rangement et la sélection par association en parallèle avec le principe de l'indexation classique. L'idée était d'imaginer un grand réservoir d'informations consultable à travers un écran de télévision muni de haut-parleurs. Memex devait permettre à l'utilisateur de consulter les données préenregistrées (Son, Image ou Texte) à travers un index, puis de concevoir des liens entre chaque information indépendamment de cet index. Ainsi à chaque fois qu'un item serait visualisé tous ceux qui lui sont liés pourraient être instantanément rappelés

[381] McLUHAN M., La galaxie Gutemberg, 1967/77, Paris, Coll. Idées, Ed. Gallimard

[382] LEVY P., Op. Cit., page 54

en fonction de la recherche de l'utilisation, et non en fonction de la structure de la base de données. C'est le début de l'idée d'Hypertexte qui sera repris en 1960 avec le **Xanadu**. C'est Théodore NELSON qui invente le terme d'HyperTexte pour exprimer l'idée d'une écriture/lecture non linéaire sur un système d'information. C'est avec la mise au point des premiers essais de messagerie électronique interactive que se dégagent les six grands principes d'un Hypertexte.

1. Principe de métamorphose

Le réseau hypertextuel est sans cesse en construction et en renégociation.

2. Principe d'hétérogénéité

Ses noeuds et ses liens sont hétérogènes. Les noeuds peuvent être des images, des sons, des mots, des sensations diverses, des modèles, etc.

Les liens seront logiques, affectifs, etc.

3. Principe de multiplicité et d'emboîtement des échelles

L'hypertexte est "fractal". N'importe quel noeud ou n'importe quel lien, à l'analyse, peut lui-même se révéler composé de tout un réseau, et ainsi de suite, indéfiniment, le long de l'échelle des degrés de précision.

4. Principe d'extériorité

Le réseau ne possède pas d'unité organique, ni de moteur interne. Sa croissance, et sa diminution, sa composition et sa recomposition permanente dépendent d'un extérieur indéterminé.

5. Principe de topologie

Dans les hypertextes, tout fonctionne à la proximité, au voisinage. Le cours des phénomènes y est affaire de topologie, de chemins. Le réseau n'est pas dans l'espace, il **est** son propre espace.

6. Principe de mobilité des centres

Le réseau n'a pas de centre fixe. Il possède en permanence plusieurs centres qui sautant d'un noeud à l'autre en entraînant autour une infinie ramification de rhizomes. Ils organisent une configuration fugitive puis, d'un bond, reconstruisent ailleurs tout à fait autre chose.

HyperCard

C'est en 1988, qu'arrive HyperCard sur Macintosh, qui est la première application des principes de l'hypertexte destinées au grand public. Afin d'adjoindre au Macintosh ce qui fit en

son temps le succès de l'Apple II c'est-à-dire son BASIC, Apple créé un département dirigé par Bill ATKINSON pour créer un logiciel permettant, d'une part à un utilisateur de programmer un Macintosh, et d'autre part de répondre aux normes d'un HyperDocument définit par l'équipe d'Alan Kay au Xerox PARC.

ATKINSON avait déjà travaillé à la mise au point du premier logiciel graphique Mac Paint et c'est un proche de JOBS. L'arrivée d'HyperCard sur Macintosh augure tous les logiciels hypertextuels et multimédia présents (SuperCard, HyperDocument ...) et à venir. Le maniement de ce système logiciel est rendu simple par l'intégration de nombreux automatismes de gestion du graphisme, du mouvement et du son. Bien évidement, Hypercard n'est pas aussi simple que cela à manier, puisque c'est à notre avis le premier d'une longue lignée qui ne pourra que s'enrichir, mais il montre la voie de ce que sera la micro-informatique individuelle à l'horizon 2000.

Dire que l'application multimédia de l'hypertexte n'appartient qu'au monde Apple n'est pas totalement vrai, néanmoins c'est tout de même sur le Macintosh que le concept de WYSIWYG (What You See Is What You Get autrement dit : ce que vous avez sur l'écran est exactement ce que vous aurez sur votre imprimante) est le plus accompli, et ce concept forme le terrain sur lequel se développe ce type de nouveau système multimédia.

Qu'est-ce que c'est ?

· Organisation de l'information

HyperCard est un logiciel d'organisation de l'information, qui permet de classer dans un même lieu, des mots, des images et des sons.

· Langage Objet

HyperCard contient un ensemble d'objets hiérarchiques programmables à l'aide d'un langage "Auteur" (Proche du langage humain) qui agissent indépendamment de leur contexte.

· HyperTexte

Chaque information ou groupe d'informations peuvent être reliés entre eux indépendamment de toute hiérarchie. Ainsi plusieurs "chemin" peuvent coexister pour retrouver une information.

Fonctionnement d'HyperCard

Il y a 5 niveaux d'utilisation d'HyperCard :

- Navigation : où l'on ne peut que cliquer et se promener dans les programmes appelés piles.

- Dessin : où l'on peut dessiner dans les espaces prévus par les concepteurs grâce à l'intégration de Mac Paint dans les outils d'HyperCard.

- Texte : où l'on peut écrire.

- Auteur : où l'on peut modifier les scripts de la pile.

- Programmation : où l'on peut programmer ou tout modifier.

Ces différents niveaux ont une certaine cohérence pédagogique : un enfant peut d'abord jouer simplement, puis dessiner et écrire ; un adulte peut utiliser l'Auteur pour personnaliser sa pile, avant d'entrer dans les détails de la programmation. Nous pensons que la relative pauvreté de la production pédagogique française sous HyperCard est due, d'une part à la complexité de sa programmation pour les pédagogues et d'autre part, au manque de tradition du travail pluridisciplinaire entre les secteurs éducatif et informatique. Quand on analyse bien le stock HyperCard d'une société comme HyperWave[1] [on] s'aperçoit que les logiciels les mieux conçus sont simples avant tout. Ils proviennent d'équipes pluridisciplinaires qui interviennent dans des champs extrêmes liés à l'échec scolaire, aux handicaps ou aux inadaptations ou sont, tout simplement, des réalisations d'artistes.

Le succès d'HyperCard qui sera donné gratuitement avec tout Macintosh acheté, va achever le redressement d'Apple. Les ventes vont grimper grâce à une pénétration importante dans les entreprises.

3.4.2. Aime ton prochain ! NeXt

Cette stabilité d'Apple s'est certainement faite au détriment de quelque chose, d'une certaine idée subversive de la micro-informatique malgré l'avancée considérable que traduit HyperCard. Icônes, la revue française des "aficionados" de la première heure de l'Apple // de JOBS, a d'ailleurs offert une publicité à Apple pour le Mac Classic :

"Merci à Apple de nous offrir la technologie des année 80 !" en 1991.

---

[383] Le plus gros distributeur HyperCard à Paris

Le message de JOBS, même s'il le criait un peu fort, était : n'oubliez jamais les utilisateurs ! SCULLEY s'en rappellera-t'il ?

Il est probable que nous atteignons aujourd'hui, en ce qui concerne la miniaturisation des technologies actuelles, des limites physiques difficilement contournables pour la construction de nouveaux ordinateurs. Les besoins de la recherche et de la production demandent des machines toujours plus rapides, toujours plus puissantes. Après son départ d'Apple, JOBS fonde une nouvelle société pour fabriquer un micro-ordinateur très puissant, le NeXt (prochain) qui utilise une architecture multiprocesseur. Le mode traitement séquentiel issu de l'architecture VON NEUMANN semble bloqué physiquement. JOBS se tourne alors vers une architecture parallèle, le RISC. Dans le NeXt, plusieurs microprocesseurs se partagent simultanément le travail ce qui permet d'augmenter considérablement la puissance de la machine. La très haute résolution de son écran permet un WYSIWYG total avec son imprimante laser. Sur le NeXT, on peut fabriquer soi-même son environnement graphique de travail. Cette couche logiciel, le NeXt Step a été conçue par un français et le brevet a été cédé à I.B.M. pour son A.S. 400. NeXt remplace aussi l'utilisation de disquette forcément limitée, par des lecteurs de cartouches opto-numériques (45 Mo) ou l'utilisation de la technologie laser. NeXt reviendra sur cette option en 1991 en utilisant le lecteur de disquette haute densité (FDHD).

En 1991, avec le "mariage" entre Apple et I.B.M. on ne sait pas encore quelle place NeXt, mais aussi DEC, SUN ou Compaq prendront dans l'échiquier informatique de l'an 2000. Mais, rien ne semble figé et nous, les utilisateurs qui maintenant pensons, travaillons sur l'ordinateur et qui avons des besoins informatiques précis, nous existons maintenant comme la force économique principale de ce jeu et cela, nous le devons à un orphelin : Stephen Paul Steve JOBS.

L'apport de JOBS à l'histoire de l'informatique et à l'histoire de l'humanité peut se résumer dans cette citation de Pierre LEVY. Le micro-ordinateur c'est "la puissance de calcul arraché à l'état, à l'armée, aux monstres bureaucratiques que sont les grandes entreprises et restituée enfin aux personnes."[1]. Pour nous, c'est le retour du sujet devant la machine? C'est aussi le retour de la pulsion de vie dans une histoire qui est était privée depuis la guerre.

---

[384] LEVY P., Op. Cit., page 50

Ces petites machines ne sont pas neutres puisque comme l'écrit, Sherry TURKLE : "l'ordinateur agit comme un Rorschach, il ne fait que permettre l'expression de ce qui est déjà là"[1]. Avec JOBS, il l'a d'autant plus permis, qu'il s'est étendu et qu'il est devenu multiforme. Les pulsions de répétition et de destruction en avaient fait une machine froide et "logique" enfermée derrière un énorme état bureaucratique mondial I.B.M.. JOBS l'a rendu désirable, vivante, communicante mais qu'y a-t-il trouvé ?

Pour Pierre LEVY, les jeunes californiens d'Apple "évoluent dans une niche écologique, indissolublement matérielle et cognitive, exceptionnellement favorable au bricolage high tech."[1] Mais cela faisait vingt ans que toute la Silicone Valley bricolait dans l'électronique alors, pourquoi l'avènement du micro-ordinateur ne s'est-il pas produit avant ? Peut-être parce qu'en parlant de "niche écologique, indissolublement matérielle et cognitive" on oublie le plaisir, le désir et en fin de compte le sujet, en ce qu'il peut mettre en jeu dans une aventure comme celle là.

Cette "niche" était-elle uniquement cognitive et matérielle ? Quelles autres choses pouvaient bien y traîner ? On a dit que JOBS était intelligent, certes, mais surtout qu'il était intuitif et charismatique. Peut-on émettre l'hypothèse que sa forte capacité de mobilisation d'énergie était initialement due à un traumatisme psychique ?

3.5. Deux ouvertures de la micro vers l'éducation

Quittons un peu cette histoire passionnante. Pour amorcer la fin de cette longue pause, nous allons maintenant consacrer deux chapitres à tenter de revenir vers l'espace éducatif. Parmi les nombreuses tentatives de conjonction entre informatique et éducation, nous venons de voir, à travers HyperCard, les ouvertures passionnantes que promet l'hypertexte. Bien avant cela, plusieurs rapprochements avait déjà été opérés. Deux doivent être développés ici puisqu'ils interviendront dans nos expérimentations.

---

[385] TURKLE S., Les enfants de l'ordinateur, 1986, Paris, Ed. Denoël, page 106

[386] LEVY P., Op. Cit., page 49

D'abord arrêtons-nous sur un langage "LOGO" autour duquel se sont organisées plusieurs de nos ateliers. Ensuite, tentons de mettre en évidence les spécificités des jeux informatiques.

3.5.1. Cognitive, LOGO, de Piaget à Papert

LOGO est le premier langage informatique conçu dans une perspective pédagogique. Nous allons puiser dans la genèse de la conception de LOGO son modèle pédagogique implicite.

Notre ambition se limite aux origines du champ conceptuel de LOGO afin de se dégager au maximum des illusions pédagogiques par une connaissance des influences diverses autour de sa naissance. En effet, ce type de démarche nous apparaît comme un bon garde-fou contre les mirages d'une toute-puissance que les nouvelles technologies réactualisent dans l'éducation. LOGO n'échappant pas au phénomène.

Outre les articles autour de LOGO la principale référence reste l'_uvre de Seymour PAPERT[1] qu'[il] convient de détailler.

D'une manière assez marquée, PAPERT et son équipe sont des ingénieurs techno-scientifiques ayant découvert chez PIAGET un modèle de la pensée humaine qui leur correspondait. Malgré toute la distance qu'il peut y avoir entre leurs positions et notre inspiration psychanalytique, il n'en demeure pas moins que LOGO soit technologiquement et pédagogiquement un bon produit informatique qui nous a servi de 1983 à 1987 et qui nous sert encore occasionnellement. Nous verrons lors des expérimentations comment il peut dériver de sa stricte obédience cognitiviste et être un support projectif et ludique.

En 1954, Seymour PAPERT entre au M.I.T. (Massachussetts Institute of Technology) comme mathématicien après cinq années de travail sur la nature de la pensée des enfants auprès de Jean PIAGET en Suisse. Fort de sa double compétence, il va travailler avec M. MINSKY sur les problèmes de l'intelligence artificielle. Toujours ce même mythe : comment fabriquer des machines douées de pensée ?

---

[387] PAPERT S., Le jaillissement de l'esprit, 1981, Paris, Ed. Flammarion

Ils élaborent, avec leur équipe, une théorie générale de l'intelligence appelée théorie générale de la société de l'esprit "née d'une stratégie menant de front l'étude de la manière dont les enfants pensent et celle dont les ordinateurs pourraient penser."[388]

."Le pivot cenral de l'entreprise fut la création d'un environnement d'apprentissage pour les enfants dans les bâtiments même qui abritent le laboratoire d'intelligence artificielle du M.I.T. et le laboratoire de recherche informatique (projet MAC). En introduisant ainsi, dans un monde d'ordinateurs et d'informaticiens, des enfants et des personnes s'intéressant ayant tout aux enfants, nous espérions créer les conditions optimales pour donner naissance à un courant d'idées dans la recherche pédagogique."[389]

Il s'agit finalement de compter sur l'interaction culturelle pour donner naissance à une "culture pédagogique" imprégnée de "culture informatique". On peut situer la naissance de LOGO au sein de ce laboratoire pour enfants, vers la fin de l'année 1967, où le nom et les principes d'un langage informatique puissant, mais facile d'accès apparaîssent.

On doit reconnaître que l'environnement de la genèse de LOGO est tout à fait intéressante. Outre l'émulation intellectuelle des Etats-Unis à cette époque et l'évidente pluridisciplinarité triomphante du M.I.T., ces chercheurs se retrouvent sur quelques principes fondamentaux que l'on ne peut ignorer pour une utilisation sérieuse du langage.

- 1 - "Le meilleur apprentissage a lieu quand c'est celui qui apprend qui en assume la charge."[390]

-2- "L'une des idées essentielles qui nous aient guidés dans la conception de nos environnements d'apprentissage était de mettre les enfants en mesure de se servir des idées productrices se dégageant des mathématiques et des sciences pour leur usage personnel comme outils réels, par exemple, la géométrie deviendrait un moyen de produire des effets visuels sur un écran de télévision"[391]

-3- "Nous sommes tous convaincus de l'intérêt de cette méthode qui consiste à se prendre soi-même comme premier sujet d'expérience pour essayer de percevoir les processus

---

[388] PAPERT S., Op. Cit., page 259

[389] PAPERT S., Op. Cit., page 259

[390] PAPERT S., Op. Cit., page 260

[391] PAPERT S., Op. Cit., page 266

psychologiques, voire comme cobaye à observer dans des situations faisant appel à des savoir-faire"[392]

-4- "Dans l'ambiance culturelle créée par des personnes de cette trempe, (HEWITT, SUSSMANN, WINOGRAD, MINSKY, MCCARTHY, GOSPER, GREENBLATT), il devenait inadmissible de laisser des enfants accéder à la culture informatique en apprenant des langages comme B.A.S.I.C., absolment autant qu'il le serait de leur donner accès à la poésie anglaise en les confiant dans des traductions "petit nègre""[393]

Il s'agit donc de créer les conditions pour que les sujets accèdent de manière autonome à une culture informatique globale et puissante, secondés en cela par des éducateurs ayant préalablement effectué la même démarche. Cela peut être renvoyé dans le domaine éducatif à certaines de nos convictions personnelles énoncées dans la problématique, en y ajoutant que pour nous, il ne suffit d'apprendre le langage informatique mais plutôt de s'imprégner du sens qu'il pourrait avoir dans une approche clinique.

LOGO est né dans un champ conceptuel essentiellement composé de :

- La psychologie épigénétique et plus particulièrement l'_uvre de J. PIAGET
- Les recherches sur l'intelligence artificielle avec comme base technologique le langage L.I.S.P.
- Les principes pédagogiques tirés des théories de la communication de l'école de Palo-Alto et des culturalistes américains.

Une étude plus approfondie des opérateurs théoriques mis en évidence dans LOGO ne rentre pas dans les objectifs de cette recherche qui ne prétend pas expliquer mais situer ce langage et la démarche scientifique qui l'accompagne. Pour nous, LOGO apparaît comme un environnement d'apprentissage informatique simple et puissant ; donc adapté à une pratique pédagogique souple avec des jeunes en difficulté. C'est aussi un lieu d'expérimentation personnelle et interactive qui, malgré une définition pédagogique quelque peu rigide et unimodale, permet des ouvertures et des aventures.

LOGO défini un univers que PAPERT appelle "micro-monde" peuplé de personnages hautement symboliques. LOGO est traduit en plusieurs langues et fonctionne sur de

[392] PAPERT S., Op. Cit., page 264

[393] PAPERT S., Op. Cit., page 263

nombreux micro-ordinateurs différents (tous ceux avec lesquels nous avons travaillé). Ce qui permet de prêter moins d'attention au **Hard** puisque c'est le **Soft** qui défini l'action pédagogique à mener. C'est un langage complet qui permet de manipuler des listes d'ordres, de procédures, de mots et plus généralement d'objets. On peut dessiner, mais aussi animer des objets ou créer des dictionnaires, des exercices ou des poésies. Cette puissance lui vient de sa parenté avec l'un des grands langages évolutifs de traitement de listes issus de l'intelligence artificielle : le L.I.S.P..

Avec LOGO, point d'apprentissage long et fastidieux mais 4 ordres de départ : avance, recule, tourne à droite, tourne à gauche, qui animent au sol une petite tortue électromécanique (un petit robot tortumorphe) ou sur l'écran son symbole (un triangle avec un devant et un derrière).

Si je frappe sur mon clavier :
AV 40
la tortue avance de 40 pas (relatif) de tortue
(ça dépend de l'espèce de la tortue)

TG 90
la tortue tourne à gauche de 90 degrés
(invariablement sous toutes les latitudes)

On refait cela quatre fois et notre tortue à fait un carré avec le crayon qu'elle tient.

Bien sûr, elle peut gommer, reproduire, mettre en couleur et tout un tas d'autres choses.

Elle peut même apprendre. LOGO est un langage qui augmente, s'enrichit avec son utilisateur. Si une "Sophie espiègle" veut appeler "carré" la procédure qui décrit un cercle, elle le peut. Elle pourra ensuite écrire "carré" sur son clavier et bien montrer à la brave tantine qui, en perdant ses restes de latin, verra se dessiner un joli cercle sur la machine.

Même avec LOGO, les enfants jouent, qu'en est-il lorsqu'ils jouent avec l'ordinateur.

3.5.2. Ludique, Jeu et Micro-ordinateur

Les logiciels de jeux sont liés au développement de la micro-informatique. Dès les années 1980, l'utilisation ludique

massive par les jeunes des micro-ordinateurs et des "vidéogames" avait fait l'objet de plusieurs articles souvent critiques. Par exemple, L. BERGERET et M. DE WILDE écrivaient dans le N° 10 de L'école des Parents : "Comme les jouets ordinaires, les jouets électroniques peuvent être bons ou mauvais, réussis ou ratés, voués au jeu ou au seul profit commercial."[394]. Il est probable que les jeux sur écran répondent aux mêmes errances de conception que les autres jeux. Néanmoins ils doivent bien avoir certaines ouvertures spécifiques pour avoir entraîné un tel engouement. Il ne semble pas que ces nouveautés aient été suffisamment identifiées, ni surtout systématiquement exploitées sur le plan pédagogique.

Folle tangente ludique

La principale question que pose l'ordinateur ludique est celle de sa place. En effet, il ne saurait être réduit ni au rang de jouet, ni à celui de simple support de jeu (plateau de jeu, carte, damier _). C'est un objet hors norme, avec lequel on joue, avec lequel on pense _ une machine à la fois matérielle (hard) et immatérielle (soft) _ Peut-être un des objets liminaux de Victor TURNER[395] ?

Comme l'écrit Sherry TURKLE, "L'ordinateur appartient à un no man's land, situé à la frontière de la pensée par certains aspects. Il suscite des questions sur la pensée en soi. D'autres objets marginaux véhiculent leurs propres questions : les personnages du clown et du fou, tous deux à l'intérieur et à l'extérieur de l'ordre social reconnu, les mythes de Dracula et de Frankenstein, tous deux internes et externes à nos catégories classiques du vivant et du mort. Et puis, à la limite de nature et culture, il y a l'image de l'Enfant sauvage de l'Aveyron, l'enfant qui a grandi dans la nature, et qui n'a jamais subi - du moins, c'est ce que l'on a cru - l'influence de la société du langage et de la civilisation"[396] Cet enfant tangent a renvoyé à un questionnement sur la nature et la culture, l'inné et l'acquis comme le font encore aujourd'hui les enfants

[394] BERGERET L. et DE WILDE M. , *"Les jeux électroniques"*, L'école des parents, N° 10, 1981, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 28.

[395] TURNER V., The ritual process : Structure and Antistructure, 1966, Chicago, Ed. Aldine

[396] TURKLE S., Op. Cit., page 20

fous dans une problématique entre social et psyché. Où les ordinateurs nous questionnent-ils ? Entre cognition et affect ? Entre narcissisme et logique ? Il y a peut-être des choses à découvrir en faisant communiquer la tangente des machines qui "pensent" avec celle des sujets "qui pensent mal" ? C'est aussi l'objet de cette thèse.

Quelle activité humaine pourrait le mieux se prêter à cette introduction entre deux transitions, si ce n'est le jeu ? Que l'ordinateur ne soit ni un jeu, ni un jouet, ni même l'action de jouer, mais certainement le support de tout cela à la fois, nous pose une nouvelle énigme. Le "faire de l'informatique" ne se réduirait-il pas à jouer, à croire que la machine que l'on fait penser, pense par le jeu d'un "Je" en miroir technologique ? WINNICOTT nous a montré que l'activité ludique était transitionnelle. Il doit aussi être question de soi dans les jeux informatiques, mais de quel "soi" dans quel "jeu", ou de quel "Moi" dans quel "Je" ?

Un peu plus loin, n'y a-t-il pas un différence entre l'ordinateur, qui commence plus que sérieusement à nous apparaître comme un mythe, et sa composante ludique ? Dans la famille des objets techno-scientifiques, si l'ordinateur et le jeu vidéo sont cousins, sont-ils pour autant assimilables ?

Commençons par une taxonomie des jeux informatiques inspirée par leur création, leur commercialisation et leur utilisation, afin de cerner leurs différents points d'impact sur la jeunesse ainsi que leur place dans cette recherche.

On a pu identifier 4 familles principales de jeux informatiques : Arcades, Stratégies, Simulations et Apprentissages.

- Les Jeux d'Arcades

Historiquement, il s'agit des premiers jeux disponibles sur ordinateur. On a pu en détecter sur les gros systèmes dès les années cinquante. Ils proviennent directement dans leurs formes actuelles des jeux vidéo, de bar, ou de salle de jeux dont l'illustre prédécesseur, le flipper, est indiscutablement lié à la culture rock et au concept de jeunesse. Ils sont pour beaucoup dans l'essor des micro-ordinateurs. La Société Apple leur doit une partie non négligeable de son succès commercial des débuts de l'Apple //e. La Société Atari a été créée par Nolan BUSHNELL pour commercialiser PONG, le premier Ping-Pong électronique. Loin de laisser ce marché florissant aux seuls Américains, les Européens (Philips,

Amstrad) et les Japonais (Sony,_) ont massivement investi ce marché qui couvre à la fois les platines de jeux électroniques et les micro-ordinateurs. Ces jeux vidéo sont à l'instar de la musique, très proches de la jeunesse depuis le début des années 1970, et sont une partie importante des activités ludiques du monde occidental.

Les jeux d'arcades font appel principalement à l'adresse psychomotrice du joueur. On peut noter qu'il y a souvent une composante arcade dans les autres types de jeu informatique. Les thèmes de ces jeux sont généralement guerriers ou sportifs, souvent de conception américaine. On remarque les périodes de fort ethnocentrisme où les thèmes guerriers sont franchement anticommuniste, anti-asiatique ou plus récemment anti-arabe. Si certains jeux, qui véhiculent des idées racistes ou fascisantes sont à déconseiller, la plupart ne sont que des jeux de détente et de défoulement dont l'inspiration provient du cinéma ou de la littérature et qui ne portent pas d'idéologie trop marquée.

En France, les jeux d'arcades ont fait l'objet d'utilisations expérimentales dans l'éducation, plus spécialement auprès d'enfants déficients intellectuels ou en classes de S.E.S[397] (P. LAUDET[398] - 1984). Les réflexions qui ont suivi mettent en évidence des capacités de stimulation cognitive et psychomotrice particulières à ces machines qui distancient dans le jeu, l'action (de pousser sur la manette) de l'effet (un bateau se déplace) renvoyant ainsi une image symbolique très précocement. Un effet spécifique aux jeux d'arcades informatiques a été remarqué par Sherry TURKLE (1984-86). Pour elle, dès ce stade d'activité ludique à dominante sensorimotrice, on peut mettre en évidence un effet pédagogique qui consiste à s'habituer à assimiler un grand nombre d'informations sur la structure et la stratégie du programme. "Quand on maîtrise un jeu, on peut réfléchir à la façon de généraliser sa stratégie aux autres jeux. On peut apprendre à apprendre."[399]

Très vite, les jeux d'arcades informatisés ont dépassé le modèle de leurs aînés électromécaniques (billard électrique et surtout flipper) où s'était amorcée cette logique de jeu, qui consiste à comprendre le principe et les règles de fonctionnement interne de la machine pour faire un bon score. Lorsque les lois de la physique cinétique régissaient la boule de flipper, la stratégie adaptative du joueur pouvait aller jusqu'à délimiter jusqu'où il pouvait faire bouger le flipper pour agir sur la boule sans déclencher le tilt (mise hors jeu) mais rarement plus loin. Avec Pac-Man qui fut avec Pong, le

---

[397] Section d'Education Spécialisée

[398] LAUDET P., *Utilisation pédagogique des jeux électroniques en S.E.S.,* Les Cahiers de Beaumont, 1984, Beaumont, Ed. C.N.E.F.A.S.E.S.

[399] TURKLE S., Op. Cit., Page 59

premier jeu d'arcade vidéo et informatique à devenir une valeur mondiale, on joue un petit personnage dans un labyrinthe qui doit manger de la nourriture tout en évitant de se faire dévorer par des monstres aux formes et comportements différenciés. Il faut que Pac-Man prenne des décisions simples à multiples variables, rapides et précises à l'intérieur d'une stratégie qui tienne compte de l'état de l'environnement (état de Pac Man, proximité et nature des monstres, proximité et nature de la nourriture).

Bien que relativement simples pris un à un, les principes de fonctionnement de ce jeu sont nombreux et différenciés. Ils renvoient à un apprentissage progressif par la pratique de l'environnement du jeu, où l'on finit par établir un ensemble de séquences correspondant à un ensemble de situations possibles. Bien que cela soit loin de la complexité d'analyse du jeu d'échec, il s'agit bien d'un pas dans ce sens stratégique. Sherry TURKLE précise que "comme pour les échecs, il est impossible de jouer mécaniquement à un jeu vidéo comme Pac-Man car il suffit d'être inattentif pendant une fraction de seconde pour être mis hors jeu. Il faut alors improviser, à partir de ses réflexes et de la compréhension des principes généraux du jeu"[400]. En fait, si les réflexes pouvaient encore être un atout suffisant pour le flipper, ils ne le sont plus avec des jeux comme Pac-Man, où il faut décoder la logique du programme, puis l'intérioriser, afin d'établir une communication très rapide avec le jeu.

Comme tous les experts, il semble que les bons joueurs se situent "au- delà de la pensée". S'ils ont compris successivement les différents principes du jeu, il semble qu'ils les aient refoulé à la limite de la conscience, de manière à ce que leurs mains "sachent" très vite quoi faire, à la manière dont on conduit une voiture, sans y penser tout en ne faisant que ça.

"Quand on joue au flipper, on agit sur la balle. Quand on joue à Pac-Man, on est le personnage qui agit."[401]. On a pris l'habitude de qualifier les jeux infovidéographiques d'interactifs. Interaction soit mais entre quoi et quoi ? Entre qui et qui ? S'agit-il de jeu de relation ? S'agit-il de jeu de

[400] TURKLE S., Op. Cit., Page 59

[401] TURKLE S., Op. Cit., Page 61

fusion ? S'agit-il de jeu de transition entre cognition et imaginaire ? S'agit-il de jeu de transition entre plaisir et réalité ?

- Jeux d'Apprentissages ou jeux éducatifs

Comme on l'a vu avec les jeux d'arcades, les jeux informatiques permettent tous de faire des apprentissages aussi minimes soient-ils. Mais ces jeux d'apprentissage, appelés en français ludidacticiels sont dédiés à cette tâche. Ce sont les premiers logiciels de jeux à avoir une ambition pédagogique déclarée. On y trouve des objectifs comme la reconnaissance de formes (Memory), les séries (MasterMind), les chiffres (Mathémapile) et quelques productions plus complexes tentant d'aborder de manière ludique les contenus scolaires (Le gardien du Savoir, Révolution _). Néanmoins, il s'agit souvent de développer les structures cognitives primaires et ils s'adressent en général à de jeunes enfants ou à des déficients intellectuels. Ces logiciels ont souvent des origines extérieures à l'informatique. Les jeux sous forme de question-réponse comme "le Trivial Pursuit" et les jeux électroniques comme "Simon", "Merlin", "Speak and Spell" et "le petit professeur" en ont fourni les modèles. Beaucoup de logiciels de ce type ont été mis au point par des pédagogues. Certains dans l'optique de reproduire des situations d'apprentissages classiques et d'autres en tentant d'intégrer l'intérêt conjoint du jeu et du micro-ordinateur.

Dans cette démarche on doit signaler le Rapport d'expérimentation de logiciels de jeu conçus et utilisés dans une perspective thérapeutique du C.M.P.P. de Compiègne (1986). "Si nous postulons qu'en l'activité psychique réside le critère supérieur du ludisme, jeux et jouets seront jugés d'autant meilleurs que, n'enfermant pas le joueur dans leur rigidité de structure matérielle et formelle, ils permettront une libre appropriation et des actions psychiques véritablement personnalisées."[1] Il s'[agissait] de concevoir des jeux qui soient ouverts et éducatifs à des fins thérapeutiques. Ils se sont appuyés sur l'approche de WINNICOTT qui considère le jeu comme une aire transitionnelle entre réalité psychique interne (principe de plaisir) et la réalité objective du monde extérieur (principe de réalité). Le jeu éducatif serait alors conçu comme favorisant les accommodations entre ces deux niveaux de réalité. Pour M. CADAUGADE, Directeur du C.M.P.P.

[402 CADAUG]ADE M., Rapport d'expérimentation de logiciels de jeu conçus et utilisés dans une perspective thérapeutique, 1987, Paris, Ed. Ass. Française des C.M.P.P., page 5

de Compiègne : "Machine de traitement de l'information, l'ordinateur devient dans l'espace ludique un objet médiateur transformant l'action physique du joueur (jeu-moteur) en produit de représentation pour le jeu mental, produit qui s'avère, en situation, d'une autre nature, relativement autonome et indépendante du joueur."[1] Il co[nstate] donc une transformation symbolique des représentations provenant de l'introduction de l'ordinateur dans le jeu. M. CADAUGADE continue, "Nous n'évoquons pas ici les seules situations où la machine simule un partenaire humain mais une règle constante situant les axes de jeu simultanément dans le temps et l'espace du symbolique et de l'imaginaire. Cette autonomie des représentations est, selon nous, la base de toute interactivité réelle. Elle est un rempart contre la dérive de l'action de jeu dans la fantasmagorie individuelle."[1]

Cet[te] équipe considère l'activité informatique comme un changement structurel pour l'utilisation du jeu dans les pratiques éducatives ou thérapeutiques. Cette fonction de distanciation symbolique du micro-ordinateur en fait un médiateur neuf et inédit dans le champ psychoéducatif. Provient-elle de la forte représentation du mythe "de la machine qui pense comme l'humain" que l'humanité actuelle véhicule ? S'agit-il d'une adaptation psychique à un nouveau mode de vie basé sur l'information et le symbole ?

Par ailleurs, les capacités d'animation graphique et sonore, largement développées au cours des dernières années par l'arrivée des systèmes hypertextuel et multimédia (HyperCard), ouvrent des voies éminemment actives à l'imaginaire notamment à partir de critères aussi fondamentaux que l'apparence du mouvement, l'apparition/disparition, la simulation de la voix ainsi qu'autour de toute la symbolique de la vie et de la mort, de l'amour, de la violence _ issue de l'inspiration culturelle des jeux informatiques. Dans une optique éducative, toutes ces mises à l'écran des thèmes fondamentaux du lien social pourraient-elles conduire à une introduction massive de l'ordinateur par le jeu dans l'éducation et l'enseignement ?

---

[403] CADAUGADE M., Op. Cit., Page 7

[404] CADAUGADE M., Op. Cit., Page 7

Il reste la question de la résistance. Déjà que cette machine nous renvoie à comment l'on pense ! Si elle commence à nous montrer comment on joue ou comment on éduque, elle n'est pas loin de nous montrer comment on aime ! Sherry TURKLE écrit : "Considérons encore l'embarras de cette maman, inquiète de l'intensité de la relation que son fils entretient avec un de ces jouets dotés de mémoire, et qui déclare : "Je ne souhaite pas qu'il emmène son Petit Professeur au lit lorsqu'il va se coucher. Je n'ai rien contre les livres, je suis tout à fait favorable aux peluches, mais l'idée qu'il puisse emmener cette machine au lit me gêne.""[1] N'est-ce pas cette répugnance d'adulte (parents, enseignants et éducateurs _) n'ayant pas grandi avec "R2D2 et C6PO"[1], n'ayant pas eu l'occasion d'intégrer la télévision et l'ordinateur en tant que partie intégrante de l'environnement humain, à considérer qu'un objet d'affection ne peut pas être dur, solide ou chargé de savoir ? Cette maman n'avait rien contre les livres, mais avait-elle quelque chose pour ? Les représentations éducatives du monde changent-elles en mettant en évidence un nouveau rapport entre technique et culture ? Serait-ce ce qui se joue dans l'idée de conjuguer jeu avec éducation et informatique ?

- Jeux de Stratégies

La stratégie est un terme militaire désignant l'art de combiner les forces d'une coalition afin de gagner une guerre. Le "Wei Haï" (latéralement "Encerclement") qui serait l'ancêtre du jeu de Go et l'inspiration des échecs daterait du troisième millénaire avant J.C.. L'ancrage des jeux de stratégie dans le monde informatique ludique est très important et ce type de produit constitue une part importante du marché. Outre les reproductions de jeu de plateau classique (Puissance 4, Go, Echecs, Twist...) on peut y ranger les jeux de guerre (wargames : campagnes napoléoniennes, guerres mondiales, Corée _), de diplomatie (Risk, Diplomacy_) et certains jeux propres à l'informatique. L'utilisation de ces jeux commence à l'adolescence mais un grand nombre d'adultes continuent à y jouer notamment dans les services informatiques, sur des applications fonctionnant en réseau. On y ressent le même

[405] TURKLE S., Op. Cit.

[406] Les robots androïdes amoureux l'un de l'autre de la série de films La guerre des étoiles de George LUCAS

type de défi intellectuel à affronter la puissance de réflexion de l'autre que l'on a pu mettre en avant lors de la préparation militaire des officiers de l'empire chinois ou russe. La plupart des adultes qui y jouent, touchent de près ou de loin aux métiers de l'informatique. Jouent-ils pour se confronter à l'ordinateur comme les anciens jouaient à la guerre ? A quoi préparent les jeux de stratégie : à des fonctions cognitives supérieures ? à des rôles particuliers ?

C'est entre deux types d'options extrêmes que se construisent généralement la plupart des jeux de stratégie. La première, s'inspirant des jeux de plateaux, utilise l'ordinateur comme théâtre et règle de l'enjeu stratégique entre différents joueurs qui interviennent la plupart du temps les uns après les autres. Il s'agit de se confronter à d'autres humains dans la compréhension réciproque de la logique interne du jeu comme cela a été décrit dans les jeux d'arcades. C'est la qualité de cette communication avec le logiciel, ajoutée à un peu de charisme par rapport aux autres joueurs, qui désignera le vainqueur. Le hasard n'a que peu de poids dans les jeux de stratégie.

La seconde option qui a fait le succès des logiciels d'échecs (Chess Master) met le joueur en compétition avec l'ordinateur qui apprend la stratégie de l'adversaire afin de mieux la contrer. On assiste alors à un autre phénomène, l'ordinateur est pris pour un véritable partenaire très performant qui puise dans les failles de notre propre logique les éléments de sa victoire. Quel est alors ce miroir parfait devant lequel le joueur s'assied ? Le modèle absolu de la cognition logique ? Un Idéal du Moi dans son rapport à un surmoi technologique ? Un Moi idéal dans son identification primitive à un processus narcissique tout puissant, imbattable, autodestructeur trouvant son origine dans le stade du miroir ? Cette image logique, anguleuse, immatérielle appartient-elle au registre du symbolique ou de l'imaginaire ? Serait-ce un artefact de l'Autre, le grand autre Lacannien ? Ou bien rien de tout cela, et seulement une fascination morbide pour un combat intellectuel, vide témoin de la pulsion de mort ?

Ces deux options des jeux de stratégies sont, à l'état pur, aussi rares l'une que l'autre. La plupart des logiciels hésitent entre les deux extrêmes dans une lutte cognitive avec un ordinateur qui n'apprend rien et avec d'autres joueurs avec qui on entre pas vraiment en compétition.

L'utilisation pédagogique des jeux de stratégie témoigne de cette ambivalence. Elle est à la fois ancienne, dans des objectifs de stimulations de capacités cognitives complexes, et récente, dans une utilisation auprès d'enfants où le terme de

"stratégie d'adaptation au réel" revient souvent. On renvoie beaucoup la stratégie à une forme de stimulation logico-mathématique où l'utilisation de la mémoire interviendrait. Mais spontanément, les jeunes enfants ne jouent pas aux jeux qui ne sont que stratégiques, marquant ainsi une limite d'utilisation avec la logique formelle et avec la sublimation adolescente comme frontière. Le monde stratégique paraît un peu vide, comme si l'imaginaire y manquait dans une reproduction trop propre et trop formelle de situations cadrées. Peut-on dire que la seule stratégie comme finalité est incompatible avec l'état de jouer : le Play Winnicottien ? La forme pure du jeu de stratégie est-elle encore un jeu ? Ou bien n'est-il que le témoin compensatoire entre narcissisme et compulsion, témoin de l'évacuation du sujet de l'être ?

- Jeux de Simulations

Il s'agit de reproduire une situation réelle, si possible complexe, devant un ordinateur afin de mettre la personne dans la position de la vivre sans en encourir les risques ou les enjeux. C'est la partie la plus moderne et la plus créatrice des jeux informatiques. A la limite du jeu d'arcade, le premier jeu de simulation fut "La guerre de l'espace" mis au point au début des années soixante au M.I.T.[1]. Il s'agissait de piloter deux vaisseaux spatiaux qui pouvaient s'affronter. Ces navettes spatiales étaient représentées par leurs commandes. Elles n'existaient donc qu'à l'état de repères laissant à l'imaginaire des joueurs le soin de les modéliser. Depuis, la génération des ordinateurs graphiques a conduit à des images animées de plus en plus sophistiquées. On a vu apparaître des jeux vidéo-informatiques, où des univers entiers sont représentés sous la forme d'objets manipulables (The Man Hole 1989, Cosmic Osmo 1990 _). Il faut noter que la simulation est une fonction du jeu (dans son rapport au principe de réalité) bien antérieure à l'informatique. Les nouvelles technologies lui offrent un support plus riche et plus varié. Cela va-t-il conduire à un nouveau type d'imaginaire ?

Les thèmes et les règles des jeux de simulations sont divers mais on peut en identifier trois sortes principales :

- les simulations d'organisation humaine

Entreprise, comptabilité, médecine, politique, préparation à des métiers particuliers ...

---

[1] Massachusetts Institut of Technology

Rejoignant les jeux de stratégies, ce type de simulation s'adresse le plus souvent à des adultes. Dans leur version pédagogique, ils servent de travaux pratiques à des acquis de stage ou de formation. Il s'agit des expériences de "junior-entreprise". Vous êtes à la tête d'une société et vous devez avec d'autres étudiants, gérer au mieux vos intérêts. Ce qui différencie fondamentalement ces jeux de simulations des jeux de stratégies, c'est que toutes les ressources humaines sont mobilisées vers un objectif où l'imaginaire, le hasard et le réel ont prise. Il ne s'agit pas de développer les capacités de stratégie en tant que telles, mais de considérer que l'analyse, la réflexion, l'action, la communication, l'opportunité et bien d'autres aptitudes peuvent intervenir selon les types de jeux. Par exemple, "Life and Death" (dont la version de démonstration est "Surgeon"), logiciel d'entraînement à la chirurgie est un jeu parce qu'il ne s'agit pas d'opérer mais de simuler des opérations sans risque pour les patients. C'est aussi un logiciel d'apprentissage performant puisque l'ordinateur tire au hasard tous les accidents cliniques pouvant surgir pendant une opération. On évalue donc la dextérité du joueur-apprenti-chirurgien mais aussi ses capacités de réactions par rapport à sa maîtrise des connaissances médicales.

Tous les champs d'organisation peuvent être simulés et l'on se demande si la simulation ne va pas devenir un secteur spécifique de l'informatique. L'un des derniers s'appelle "*PERESTRO_KA*", Vous êtes Gorbatchev et _ Bonne chance camarade _

- les simulations de machines complexes
avion, bateau, voiture, moto, astronefs...
Les nouvelles technologies ont inventé la machine à simuler les autres machines. Ces jeux se caractérisent en général par la commande grâce à un tableau de bord des principes de fonctionnements internes à la machine simulée. On se souvient des simulateurs de vols des pilotes d'essai et des astronautes qui sont à l'origine de ces jeux. Très prisés par les enfants, ces jeux préparent à prendre le rôle de celui qui conduit l'engin tout en l'habituant à jauger les paramètres tels que la vitesse sur les compteurs. C'est à travers ces jeux que la notion d'absence de risque par la simulation prend tout son sens.

Qui d'entre nous à conduit à dix ans une navette spatiale, avec des compteurs affichant des paramètres cohérents et où des commandes actives et vraisemblables modifiant l'état de l'engin et l'état de l'écran ? A quelle réalité se préparent-ils ?

- les "jeux de rôles"

Il s'agit de prendre certaines caractéristiques d'un personnage et de le mener à travers une quête dans un monde simulé ayant sa cohérence propre. Nous avons mis des guillemets car pour nous, le jeu de rôle renvoie à l'acteur humain qui prend un autre rôle humain dans un cadre où il peut se retrouver en tant que sujet quoiqu'un peu décentré. Dans notre formation et notre pratique de psychodramatiste, nous avons appris que le jeu (Game) était un cadre de contact direct avec les inconscients et qu'un type d'interprétation pouvait passer par le jeu (Play) des acteurs. Le psychodrame renvoi à un décentrage et à des aptitudes psychiques très spécifiques qui partent de l'empathie pour l'autre et de la capacité personnelle à jouer. Ce qui a conduit D.W. WINNICOTT à écrire :"si le thérapeute ne peut pas jouer, cela signifie qu'il n'est pas fait pour ce travail."[1] Peut-être que pour inclure les jeux informatiques dans une pratique pédagogique, il faut y jouer soi-même ?

Nous avions déjà trouvé cette intensité émotionnelle en jouant au premier jeu de rôle (Role Playing Game[1]) médiéval fantastique sur plateau : Donjons et Dragons[1] (Dungeons and Dragons, D&D pour les habitués). Même si la forme et les références des applications informatiques sont très proches

---

[408] WINNICOTT D.W., Le Jeu de la réalité : l'espace potentiel, 1975, Paris,Coll. Connaissance de l'inconscient, Ed. N.R.F./Gallimard.

[409] Le "Role Playing Game" contient "Role" parce qu'il propose des scénarios avec des rôles, "Playing" parce qu'il faut véritablement faire vivre (jouer) ces rôles pour jouer à l'intérieur des règles de jeu du "Game".

[410] Créé par Gary GYGAX en 1975 au U.S.A. à partir de l'_uvre de J.R. TOLKIEN. Les premières boîtes de jeux en anglais sont arrivées en France en 1977, époque où nous avons commencé à jouer. Un maître de jeu imagine un scénario dans un univers répondant aux règles écrites par G. GYGAX, puis des joueurs vont vivre des aventures en déplaçant leurs personnages dans ce cadre. Tout se passe sous forme de dialogues Maître/Joueur (M. : Vous voyez une porte fermée ! J. : Où sont disposés la serrure et les gonds ? _), un tableau effaçable peut servir à dessiner des situations particulières et toutes les actions où entre le hasard sont tirées aux dés. Il n'y a pas de compétition entre joueurs puisque le but du jeu est de remplir la quête de l'équipe et de survivre. Donjons et Dragons et ses dérivés forment maintenant toute une culture de l'imaginaire. Les campagnes de jeu peuvent durer plusieurs années à raison de 1 ou 2 parties hebdomadaires pratiquées le plus souvent la nuit. Depuis 1982 aux U.S.A., 1983 en Angleterre et 1984 en France, ces jeux médiévaux fantastiques peuvent aussi être pratiqués en grandeur nature. Il s'agit alors de grand jeu de piste où de vaillants aventuriers déguisés rencontrent des monstres et une foule de trucages préparés à l'avance par les organisateurs. Nous jouons encore de temps en temps et comme le dirait une psychanalyste ayant participé à un grandeur nature : c'est cathartique !

des jeux de rôle ludiques sur plateaux (D. et D., King Quest, Dark Castle) et qu'elles peuvent quelquefois revêtir la forme qu'on leur prête en situation psychologique et pédagogique, le "jeu de rôle" sur ordinateur n'est que la simulation du jeu de rôle. C'est un ersatz, en ce qu'elle n'est que la pâle copie individuelle d'une activité humaine qui a forcément un rapport à l'autre (maître de jeu, réalisateur, psychodramatiste, acteurs, membres d'une équipe, spectateurs _).

Pour Sherry TURKLE, "la séparation entre l'action et l'identification n'a plus lieu d'être quand il s'agit de l'ordinateur : avec l'ordinateur, les jeux vidéo fournissent des mondes imaginaires dans lesquels le joueur est acteur."[1] Peut-o[n] vraiment dire cela ? La richesse des jeux de rôles est la communication des sujets qui enrichissent le monde du scénario tout en s'identifiant à des personnages imaginaires. Les joueurs s'accordent mutuellement ensuite dans un processus identificatoire secondaire formant ainsi une entité commune : l'équipe, trait du lien social. Même avec les dernières productions vidéographiques très esthétiques, les mondes imaginaires informatiques demeurent comparativement pauvres, plaquant un imaginaire décalqué principalement du cinéma Speilbergien. Le "jeu de rôle" informatique le plus vendu dans les années 1985 était "WIZARDRY" qui se caractérisait par l'absence de représentation graphique des personnages et par la possibilité d'en faire naître un, de le faire vivre dans des campagnes longues avec d'autres, joués éventuellement par d'autres joueurs. C'était une copie de Donjons et Dragons limitée par les contingences techniques, qui doit son succès à la liberté imaginaire laissée aux joueurs. Il donnait un cadre ludique permettant des identifications multiples puisque qu'aucune image n'était imposée préalablement. Si on admet l'idée que l'imaginaire du sujet forge l'identification, l'ordinateur n'est plus que l'objet transitoire sur l'écran duquel cela se joue. C'est pourquoi le jeu de rôle sur micro-ordinateur peut être ramené au jeu de stratégie.

En 1990, en France, la psychomotricienne Evelyne GABRIEL constatait dans sa pratique "une attirance particulière pour les jeux dont les thèmes peuvent se schématiser ainsi :

[411] TURKLE S., Op. Cit., page 66

un aventurier part seul, ou accompagné, combattre des adversaires (vaisseaux, monstres, robots_) incarnant des forces du Mal de nature terrestre, extraterrestre ou souterraine. Souvent, cet aventurier est déjà connu en tant que personnage de film, de roman (Indiana Jones, Barbarian, Ivanohé_). Il peut être un illustre inconnu (Mario, Zelda_). Mais il fait référence à un imaginaire collectif, occidental, qui tend à s'internationaliser et à devenir planétaire."[1] Ce qui nous ramènerai aux rapports que peuvent entretenir ces jeux avec cet autre espace imaginaire planétaire qu'est la culture rock. Même si les jeux informatiques sont plus limités que leurs homologues de plateau, ils véhiculent tout de même un contenu culturel similaire qui met en avant un archétype ancien : l'aventurier ou le héro de conte. Sous sa forme médiévale de chevalier ou de paladin, sous sa forme romantique d'Indiana Jones, de Tintin ou du capitaine Nemo, sous sa forme spatiale d'astronaute ou de "Jedï" ou encore sous des formes plus enfantines, entre magie et conte, d'animaux (le Lapin d'Alice, Inigo, Fafi le chameau, Babar, Petit ours Brun _) ou de petits personnages doux et affectueux (Jen, Bilbon, Awakcs, E.T. _), cet aventurier attire la sympathie et l'identification de l'enfant (puis de l'adulte) qui grandit et avance dans sa longue quête de vie. Le cinéma, la littérature, les jeux de rôles et maintenant l'informatique ont enrichi les possibilités de s'expérimenter très jeune dans des quêtes multiples qui sont de moins en moins physiques et de plus en plus symboliques. S'agit-il de la préparation à un nouveau lien social ?

Sherry TURKLE s'appuie sur l'indéfectible lien entre informatique et science-fiction pour mettre en avant la forte connotation futuriste des jeux de "rôles" informatiques dont les auteurs auraient été marqués par cette littérature et l'imposeraient aux jeunes joueurs. Peut-on dire cela ?

Que l'informatique soit liée à la science-fiction n'est pas qu'une histoire de littérature, de jeux ou d'extra-terrestres. C'est une pièce importante du puzzle de la culture mondiale. Inspirée par les imaginaires des générations précédentes, l'informatique issue de la science comme fiction, est maintenant liée concrètement à notre quotidien _ Elle nous

---

412 GABRIEL E., *Des puces et des psy,* in L'école des parents, Septembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 23

accompagne depuis quelques décennies pour le meilleur et le pire. Elle s'impose d'elle même comme une évidence bien que nous tentions à toute force d'y résister.

Les jeux de rôles sont-ils une représentation du futur ?

L'_uvre inspiratrice de J.R.R. TOLKIEN[1] (donc de beaucoup de jeux informatiques) est la résurgence d'une littérature très ancienne conçue autour de la quête de l'objet sacré comme constitutive de l'expérience humaine. On connaît le poids de la mythologie celto-chrétienne du roi Arthur[1] dans la constitution de l'Europe médiévale. Les _uvres américaines du XXème siècle sont baignées par cette tradition. Romans, films, jeux et logiciels amalgament, souvent sans le savoir, dans le creuset du "melting pot", ce qui fit que la chrétienté occidentale fût matinée du celtisme des moines irlandais qui la propagèrent dans l'Europe du Moyen-Age. La lutte entre le Bien et le Mal s'y trouve représentée par tous les thèmes et les acteurs qui véhiculèrent le message chrétien et les pratiques païennes d'origines celtes et nordiques. La princesse vierge enlevée par le Dragon côtoient le preux chevalier et le magicien. Tout se passe comme si, dans nos mythes et leurs résurgences littéraires ou ludiques, rien ne se perdait vraiment. Par exemple, le nom du héros cimmérien de Robert E. HOWARD : CONAN, est aussi et surtout le nom des quatre Ducs de Bretagne qui se défendirent le plus contre les Francs du X ème au XIIème siècles[1]. HOWard le savait-il ? Pourquoi a-t-il choisi ce nom ? Pourquoi CONAN est-il l'un des héros les plus connus par les jeunes occidentaux ? Serait-ce son épreuve ou ses racines mythiques ? En 1986, F. HOLTZ-BONNEAU[1] a décelé dans les "jeux de rôles" informatiques une situation archétypique présente dans les mythes et dans les rites initiatiques : l'épreuve. Dans la culture informatique, il semble que le médiéval fantastique (TOLKIEN, VANCE, MOORCOCK

---

[413] Voir entre autre, le travail d'un psychanalyste tourangeau, HORSTEIN R., *Castration et Quête, Etude comparée du Seigneur des anneaux et de Perceval le Gallois*, Thèse de Doctorat de 3ème Cycle en Lettres et Sciences Humaines - Université de Paris X Nanterre (en cours).

414 L'ensemble des _uvres traitant du cycle de la table ronde.

[415] Jusqu'à l'annexion de la Bretagne par le mariage d'Anne de Bretagne (1477-1514) en 1499.

[416] HOLTZ-BONNEAU F., L'image et l'ordinateur, 1986, Millau, Ed. Aubier-Montaigne

_) ait autant de place que la science-fiction (DICK, VAN VOGT, ASIMOV _) dans une quête d'espaces remplis d'aventures et d'épreuves.

Les jeux de rôles sont-ils en même temps une représentation du passé ?

Bruno BETTELHEIM[1] a écrit que les contes de fées transposaient symboliquement les conflits psychiques et amorçaient les pistes pour les résoudre vers le principe de réalité. Pouvons-nous retrouver cette fonction dans ces jeux de rôles et leurs expressions vidéo-informatiques ?

Peut-on rejoindre Evelyne GABRIEL lorsqu'elle se demande "si les jeux informatiques ne tendraient pas de plus en plus à fonctionner comme un mythe moderne dans lequel le joueur "vivrait" un nouveau rôle qui lui est assigné par l'évolution de la société"[1] ? Ce nouveau rôle est-il uniquement lié à l'informatique ? Les logiciels de jeux ne tirent-ils pas leurs inspirations de la littérature, de la bande dessinée, du cinéma et de la télévision ? Ne s'agit-il pas du reflet d'une nouvelle culture mondiale ?

De son côté, en soulevant un risque schizoïde, Sherry TURKLE tire une sonnette d'alarme "La relation intense aux mondes simulés perturbe celle qu'on a avec le monde réel."[1] Elle pense que les jeux vidéo et les jeux de rôle sur plateau empêchent les enfants d'avoir d'autres activités ludiques et qu'ils finissent souvent par trier pour ne jouer qu'à un type de jeu. Il faudra nous poser la question de la validité de cette assertion dans notre pratique pédagogique en partant de deux pôles de réflexion.

Premièrement, si la simulation du monde réel est bien une fonction du jeu imaginaire avant l'introduction des machines à simuler, dans ce cas les règles sociales ne sont-elles pas devenues trop floues et trop complexes pour être intégrées sans palier de simulations préalables ? Dans ce monde réel d'aujourd'hui, on ne se pose pas la question de

---

[417] BETTELHEIM B., Psychanalyse des contes de fées, 1976, Paris, Ed. N.R.F./Gallimard

[418] GABRIEL E., Op. Cit., page 23

[419] TURKLE S., Op. Cit., Page 72

savoir à quoi jouent les enfants noirs des ghettos. A quoi jouent les enfants de Beyrouth ? A quoi jouent les enfants de Manille ? Jouent-ils aux jeux de rôles ou se livrent-ils à la guerre, à la prostitution ou à la drogue ? Les jeux vidéo-infographiques, les nouveaux jeux, ne sont-ils pas aussi un phénomène de transposition d'activité ludique ancienne de plus en plus difficile à faire à l'extérieur (dans les villes) vers des espaces de jeux imaginaires à l'intérieur (dans sa chambre) à forte dominante psychique ? _ afin d'éviter le pire, la disparition du jeu, donc la disparition de l'enfant, donc la disparition de l'humain _

Deuxièmement, si l'enfant des années 80 et l'informatique grandissent ensemble, ils sont cette première génération à avoir à portée de leur imaginaire en devenir cet extraordinaire camarade de jeu artificiel. Ne sont-ils pas, à notre nez et à notre barbe sceptique, en train de préparer les règles du monde où ils vivront ? Le bons sens populaire le dit, la vérité sort de la bouche des enfants. Quelle valeur prédictive, quel pouvoir d'anticipation pouvons-nous donner à ces innocentes vérités dans la mesure où nous ne maîtrisons pas ces outils qu'ils intègrent avec délice ? Sommes-nous capables d'assez de décentrage pour concevoir ce narcisse du futur proche ?

Qui seront les sujets de demain ? L'égotisme noir et urbain chanté par Hubert Félix THIEFAINE dans son Narcisse 81 est-il notre seul choix ? Un narcisse 91 hédonique et ludique peut-il contrebalancer le nihilisme ? Le narcisse 2001 sera-t-il éco-techno-ludo-démocrate ?

Cela renvoie à cette question lourde :
Quel avenir nous préparons-nous ?

3.6. Une conclusion du côté de l'inconscient

En lien avec cette interrogation et à partir de notre vision de l'avènement de l'ordinateur, il serait peut-être bon de revenir à ce rationalisme qui fonde l'imaginaire technologique. Avec DESCARTES, posons-nous la question de son éventuel rapport avec l'informatique et avec la psychanalyse qui, toutes deux fondent, à la fois l'outil de cette recherche et son approche clinique.

3.6.1. Retour cartésien sur la proto-histoire :

Si l'on réfléchit un peu sur ce qui s'est passé à l'avènement de la psychanalyse, lors de son arrivée dans cette tradition cartésienne occidentale, de près de deux siècles, on peut se poser la question :

L'approche clinique de l'informatique est-elle, à sa manière, une forme d'échappatoire à la logique opératoire cartésienne lorsqu'elle s'appuie sur la psychanalyse ?

Retour sur l'énigme cartésienne : La question de la vérité ?

Le temps zéro de la science moderne pour LACAN, entre autre, c'est le cogito cartésien. DESCARTES nous a aussi légué ses repères, orthonormés ou non, pour nous dire que la géométrie, l'algèbre, la physique, toutes les sciences "exactes" du début du XX^{ème} siècle ne sont que des mathématiques appliquées. Les mathématiques n'ayant d'autre sujet que les relations des objets entre eux. Alors arrive le postulat philosophique du "cogito ergo sum" qui redéfinit le rapport entre le sujet et la chose, le symbole et ce qu'il symbolise et dans notre problématique, l'humain et la machine _

Mais, est-ce si simple ?

L'algèbre et la géométrie ne sont pas intrinsèquement des quantités ou des espaces mais se prêtent toutes deux à des calculs et à des rapports quantitatifs qui ont des expressions physiques multiples. En fait, rien ne rattache la notation de la figure géométrique ou de l'équation à un sujet physique particulier. Elles sont d'apparence manipulable, symbolique de réalités qui leur échappent. Déjà au niveau du "matériel rationnel" la symbolisation cartésienne paraît incertaine quant à sa capacité de traduction des interactions entre objet et sujet. Au niveau de la pensée "immatérielle", le Cogito complique singulièrement le débat en introduisant l'irréductible clivage de la pensée. Je suis une chose qui pense dans l'incertitude absolue de savoir si ce que je vois est solide ou bien l'expression d'une pensée devenue chose. Je pense, donc dieu existe.

Nous sommes au temps zéro de la science avec la naissance du Cogito cartésien. La science de CONDORCET et de ses camarades révolutionnaires est fondée par la physique et la mathématique. C'est une science où un sujet augmente, mais c'est le sujet de cette science. Il entraîne un rejet de tout autre savoir et un amarrage dans l'être qui constitue le sujet même de la science moderne. Le "je pense donc je suis" n'est pas un "je sais donc je suis"... le sujet "je" pense et s'amarre par un "donc" dans l'"être".

Qu'en est-il de la vérité de cette pensée ?

Est-elle face à Dieu ? Ou face à l'humanité ?

Le regard du cartésianisme face à la vérité de Dieu n'aurait pas de sens dans le modèle de la raison pure qui émancipe l'humain du droit divin. Les révolutionnaires se rappellent du "jugement de Dieu" où le belligérant le plus habile à l'épée était dans son bon droit à l'issue du combat. Dans le nouvel ordre qui s'annonce, la collusion entre Dieu et le Pouvoir basé sur la force est inacceptable. Il reste donc la vérité du peuple, le bien du peuple _ Mais le peuple qui rugit peut-il penser ? La pensée collective est-elle envisageable ? Il semble que le modèle qui prédomine à l'époque soit celui de la mathématique sociale de CONDORCET. Le peuple pense en conflits, en groupes, en factions, en classes, en pressions, en rapports de force et finalement en électeurs. La raison produit une machine qui s'appelle la démocratie qui serait issue de "la pensée du peuple" ou plutôt de "la lettre de la nation", ce qui correspond à la pensée d'une certaine partie du peuple : la bourgeoisie.

En fait pour Eugène ENRIQUEZ, la révolution française "c'est la naissance de l'idée d'égalité instituant la lutte de tous contre tous."[1] La société se manipule en conflit comme un automate alors que reste-t'il de la vérité du sujet, qui pense pour être, dans cette aliénation sociale ? La pensée de tous ces humains, qui depuis peu naissent libres et égaux entre eux, a-t-elle la même valeur de vérité en ce qu'elle fonde les êtres ? Cela renvoie-t'il au savoir de celui qui pense ?

Le sujet sait-il qu'il pense ? Dans l'affirmative, s'opère-t-il alors une division entre "le savoir et la vérité " ? Le sujet cartésien est-il dans une logique récursive ou se mélangent en se divisant les notions même qui le fonde en tant qu'humain pensant ? Sommes-nous ces paladins fatigués qui cherchent la limite entre savoir et vérité sur l'anneau de Moëbius ? Marchant inlassablement comme sur une bande de papier où il y aurait un côté savoir et un autre vérité ; en en tordant l'extrémité et en la collant on passe du savoir à la vérité en étant toujours et inlassablement sur le même côté.

La science cartésienne fondée au XVIII^{ème} siècle est-elle encore apte à éclairer notre vie et notre clinique, même si on lui doit la naissance de l'ordinateur et peut-être même de la psychanalyse ?

---

[420] ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 435

Machine, psychanalyse et sujet cartésien

Pour Jacques LACAN, la découverte de FREUD consiste à bouleverser l'adage de DESCARTES par un "je pense où je ne suis pas, donc je suis où je ne pense pas"[1]. La deuxième topique (Moi, Surmoi, ça... Ich, Uberich, Es) est une nouvelle analyse de l'expérience freudienne selon une dialectique sujet ($) / sujet divisé, écartelé entre savoir et vérité. De la science et de son scientisme du XIXème siècle, FREUD créé la psychanalyse et découvre l'inconscient. Il marque la rupture avec le Cogito et son sujet, celui de la science possédant un rapport au savoir. Le sujet de l'inconscient, celui de la psychanalyse est indépendant de ce qu'il en pense. Ce n'est pas le rapport au savoir de la chose qui fonde le sujet freudien mais sa propre construction indépendante. Il y a émancipation du sujet et de l'objet à travers la psychanalyse bien qu'elle reconnaisse des interactions possibles entre les deux, essentiellement par le système du Moi. N'augure-t-elle pas une autre sorte de monisme souple et connexioniste ?

L'introduction du sujet freudien dans une approche clinique des machines produira-t-elle une rupture épistémologique du même type ? L'approche clinique de l'informatique ne tire-t'elle pas un "techno-monisme" vers le Sujet ? Nous sommes autant "pensés" que nous "pensons" les machines. Il y a de quoi être inquiet. Comme l'écrit Daniel SIBONY :"C'est dire que les techniques et leurs objets risquent bien de nous apparaître comme essentiellement <<humains>> ; et l'inquiétude devant la technique c'est l'inquiétude devant l'humain comme tel, devant le risque que lui-même échappe à son contrôle."[1]

Cette pause culturelle nous a permis de faire le point sur **le pur cartésianisme "appliqué" des machines logiques**, efficacement imposé, pendant trente années, grace aux conceptions technico-commerciales et socio-politiques exposées précédement.

L'approche clinique rompt définitivement avec ces conceptions. Les machines ne sont pas seulement issues de la froide logique de cerveaux supérieurs insensibles produisant

---

[421] LACAN J., Ecrits , 1966, Paris, Ed. du Seuil, page 512

[422] SIBONY D., Entre dire et faire, 1989, Paris, Coll. Figures, Ed. Grasset, page 17

des constructions blanches et neutres uniquement répétitives. Elles sont chargées d'autant de remugles irrationnels que le Golem de Prague. Elles peuvent être sombres comme la mort et nous hanter comme le souvenir d'Hiroshima.

L'approche clinique reconnaît cette histoire chargée et conçoit, comme Daniel SIBONY que "**L'inquiétude devant la machine c'est l'inquiétude devant l'inconscient incarné**, devant les pulsions libérées mais rendues opératoires."[1] Le cartésianisme et la science moderne évacuaient cette création tumultueuse en refoulant tout ce qui pouvait choquer sa morale sociale et provoquer des conflits. Ce qui finissait par nier l'historicité du sujet humain.

Certains psychanalystes on pu se fourvoyer dans cette conception naïve d'un ordinateur uniquement logique. Lorsque Gérard MILLER écrit "Eh bien la découverte freudienne permet d'avoir une idée sur ce qui inquiète enfin les hommes dans les machines, et plus spécialement les ordinateurs. C'est le côté vampire. Non pas suceur de sang, pire : suceur d'âme, réducteur d'inconscient. Car lesdits engins ont une vocation - tourner en rond - qui se situe aux antipodes de l'ambition humaine et la nie."[1] Il ne prend en compte que cette approche entre DESCARTES et WATSON, qui fut, il faut bien le dire, la représentation générale de l'ordinateur pendant plusieurs années. Elle est issue de la logique cartésienne productrice de l'organisation sociale du XXème siècle occidental qui nie le sujet comme on a pu le voir avec LACAN. La découverte freudienne est certainement un des pôles de résistance à cette aliénation/disparition du sujet, une certaine conception de l'informatique en serait-elle une autre ? Comment, dans ce cas, les personnes en difficulté, signe même de cette aliénation sociale, pourraient-elles bénéficier de cette double dynamique ?

Comme l'enfant sauvage de l'Aveyron, l'inadapté n'est-il pas le symptôme de ce refoulement social ?

Le contrôle des personnes en difficulté par les structures spécialisées et les politiques sociales ne sont-ils pas les médicaments à court terme de ce fantastique leurre cartésien ?

---

[423] SIBONY D., Op. Cit., page 17

[424] MILLER G., *L'inconscient fait de la résistance, in* Revue SAGA, Op. Cit., page 84

Quelle question pose l'ordinateur entre "savoir et vérité", lui qui ne s'occupe pas de vérité ? Quelle est l'organisation sociale produite par ce siècle de raison qui se décompose en cette fin de Millénaire ?

Qu'elle place prend l'ordinateur dans cette décomposition, composition et recomposition du lien social ?

Si enfin, en ayant fini avec la pseudo rationalité de ce machines, nous la considérons bien comme des incarnations de l'inconscient :

De quelles pulsions sont elles issues ?

Quelles peuvent être leurs places dans les conflits psychiques ?

Comment peut-on en identifier les contenus latents ?

3.6.2. Malgré tout du côté de la vie

De l'évacuation des ingénieurs

Tout comme DESCARTES et PASCAL, les premiers informaticiens furent mathématiciens et physiciens. Tout comme les horlogers qui fabriquèrent la pascaline, les ingénieurs (comme MAUCHLY et ECKERT) n'ont laissé que peu de traces dans le mythe informatique même s'ils en ont fait la fortune. D'après plusieurs ouvrages qui nous paraissent assez clairs sur ce sujet, notamment ceux de René MOREAU[425], Philippe BRETON[426] et de Pierre LEVY[427], le mérite de la création de l'ordinateur revient à ceux qui les imaginèrent, les modélisèrent et nous firent rêver avec, et non à ceux qui les fabriquèrent.

La fabrication, l'aspect physique de l'ordinateur semble un bien pauvre matériel pour en comprendre le sens profond. Tout se passe comme si les rêves des créateurs déteignaient sur notre manière singulière d'aborder cette machine. L'ordinateur est un symbole, l'objet qui désigne quelque chose de très fort qui nous unis et nous divise tous, mais auquel plus personne aujourd'hui ne peut rester insensible. Peut-être faut-il tenter de le comprendre à travers sa résonnance dans l'espace psychique individuel ? Freud savait que des objets pouvaient être aussi fortement chargés. Il en fera même un livre Totem et Tabou[428] qui lui fit écrire à FERENCZI lors de sa

[425] MOREAU R., Ainsi naquit l'informatique, 1987, Paris, Ed. Dunod

[426] BRETON P., Histoire de l'informatique, 1987, Paris, Ed. La Découverte

[427] LEVY P., La machine univers, 1987, Paris, Ed. La Découverte

[428] FREUD S., Totem et Tabou, 1913, Trad. 1923, Paris, Coll. Petite Bibliothèque Ed. Payot

rédaction en 1913, "je sais déjà ce qu'il en sortira, mon destin me le dit, mais il faut glisser tout cela à travers tous les matériaux relatifs aux sujets"[429]

Le modèle informatique de la pensée est-il une défense ?

Tout comme les philosophes des lumières, nos premiers informaticiens se passionnent pour une pensée qu'ils aperçoivent à travers le "fonctionnement du cerveau". Leurs réductionnismes semblent différents de ceux de leurs illustres prédécesseurs. Plus loin des questions théologiques, tout se passe comme si l'organisation psychique de chaque acteur allait déteindre sur leur représentation du fonctionnement mental et finalement sur la genèse de l'ordinateur. Rappelons-nous que VON NEUMANN avait une mémoire extraordinaire et qu'il était persuadé que les neurones avaient une structure binaire, que TURÏNG était un surobsessionnel narcissique fasciné par l'artificiel miroir de sa grande intelligence et que WIENER souffrait d'un complexe de castration terrible qu'il traduira d'une part, en culpabilité et d'autre part, en "démiurge robot cybernétique". Dans ces conditions, est-il possible de dire qu'ils voulaient approcher le sujet (peut-être même d'une intuition du sujet de l'inconscient) sans avoir la force de se confronter à eux-mêmes ? Alors, ils ont simulé pour s'approcher du sujet sans s'y brûler, pour tenter de donner par ce "faire" d'une immatérielle matérialité, un sens à la vie, et comme le rabbin de Prague fabriqua le Golem, pour se défendre d'agir eux-mêmes. Mais simuler pour comprendre l'humain, c'est comme apprendre à manger à la télévision : ça ne nourri pas. Ils ont donc trouvé ce qu'ils avaient préalablement postulé : l'intelligence.

Auraient-ils confondu cerveau avec pensée ; puis pensée avec intelligence ; puis intelligence avec humain ; puis humain avec vie ? Le tout, derrière les certitudes théoriques transparaissant dans leurs modèles mathématiques. L'informatique contemporaine apparaît donc fondée sur les principes mathématiques des années trente et une vision naïve du fonctionnement psychique. En 1987, Paul JORION, écrit dans un article intitulé : *Ce que l'intelligence artificielle devra à FREUD*, "<<Mais si la machine ne pense pas, il est clair que nous-mêmes ne pensons pas non plus au moment où

---

[429] Lettre à Ferenczi du 30 Novembre 1911, cité par Ernest JONES, The life and work of Sigmund Freud, 1953-58, New York, Ed. Basic Book Inc., trad. La vie et l' uvre de Sigmund Freud, 1958-61, Paris, Ed. P.U.F., pages 374-375

nous faisons une opération. Nous suivons exactement les mêmes mécanismes que la machine>> soulignait LACAN dans son séminaire sur le Moi. Plus clairement dit : si les premières étapes de la construction du **robot pensant** comme homme à coté de l'homme ont pu être atteintes sans trop de difficultés c'est qu'elles se sont opérées à partir d'un modèle assez niais de l'homme en tant que robot."[1] Comment e[st-ce] possible que cela ait déclenché un tel engouement social ?

L'informatique remplit-elle un autre rôle mythique très fort, celui de l'utopie technisciste, qui permet à l'humanité d'espérer un avenir meilleur ?

3.6.3. Les apôtres du mythe

Saint Alan, Faust et la fausse paternité de Judas

Si, la vie et la mort d'Alan TURING peuvent rappeler par certains côtés, les parcours puissants, vivants et passionnés symboliquement stoppés par des morts tragiques, des stars qui firent le mythe du rock, c'est peut-être parce que c'est celui qui se prête le plus à une image mythique précise : le martyr de l'informatique. L'avance et la qualité de ses travaux, son caractère subversif et les circonstances de sa mort en ont fait récemment un héros posthume, ce que ne démentie pas le succès commercial des livres qui lui sont actuellement consacré. Peut-être aussi que TURING est à la mode parce qu'I.B.M. n'y est plus ?

C'est à Faust que nous pensons lorsque nous évoquons WEINER. Il fut certainement celui qui fut le plus conscient de la dérive militaro-industrielle de l'informatique, (c'est aussi celui qui vivra le plus longtemps, il est mort en 1964) et cette conscience lui pesa comme s'il avait vendu son âme au diable. Néanmoins, sa cybernétique et plus tard la robotique, inspirerons tellement d'_uvres littéraires et artistiques qu'il fut certainement l'agent organisateur de la culture des débuts du mythe. Tel un triste Saint Pierre, c'est sur sa culpabilité que s'est construite l'ambivalence face à l'argent, à l'humanité, à la différence des sexes, au bien et au mal, cette ambivalence créatrice autant que destructrice qui anime le mythe informatique.

Par contre, le destin du concepteur des jumeaux terribles (la bombe et l'ordinateur) de la science nous laisse perplexe.

[430 Jor]ION P., *Ce que l'intelligence artificielle devra à FREUD* in L'ANE, Op. Cit., page 43

Celui que l'on a immédiatement appelé le père de l'informatique semble être que le trouble modèle d'une architecture dépouillée qui permis à un clone de vie : l'ordinateur de succéder à un clone de mort : la bombe H. Dire que VON NEUMANN est le "Judas" des apôtres informatiques semble excessif, néanmoins ce père "incontesté" est maintenant contestable. En vertu de ses convictions et des conditions de la guerre, son travail pour le Pentagone reste compréhensible. Mais lorsqu'il donne sa caution pleine et entière à IBM, la conscience visiblement endormie par la notoriété d'une pseudo-paternité patente et un matelas de dollars qui ne pouvait en être que la preuve flagrante, on se demande s'il n'a pas déserté le camp scientifique pour celui des industriels. Ce fut d'autant plus grave, que VON NEUMANN était le seul à avoir un vrai poids sur les hommes politiques américains et l'on verra que ce pouvoir sera finalement légué à WATSON.

Revenons sur la thèse de Philippe BRETON[431], les trois pères de l'informatiques fondent-ils vraiment une tribu ? Si la démonstration se tient, au moins sur le plan chronologique, que nous apporte notre lecture psychanalytique. D'abord une constatation, ce début de mythe est plus trouble qu'il n'y paraît. Nous pensions y trouver l'ordre, la logique, la rationalité et l'économie mais c'est Eros et Thanatos qui y jouent leur conflit à l'infini. D'anciens mythes s'affrontent dans les parcours mêmes de la triade fondatrice où, symbole de la vie et de la mort, l'imaginaire, la science, la machine et l'argent tentent de composer, à leur avantage, un sujet humain ou artificiel dont on ne comprend encore rien sinon qu'il est fondamentalement important pour l'avenir.

L'ancien testament est-il écrit en hébreux ?

La tradition scientifique juive peut-elle nous donner quelques pistes pour éclairer ce mythe ? S'il est vrai que le Golem fonde dans cette tradition[1], l'idée q[ue] la reproduction artificielle d'humain est possible et que, avec la science, elle peut rendre l'humanité meilleure, bien qu'il soit difficile de la maîtriser. Et que, comme l'écrit Michel TOURNIER "La substance grise allemande a atteint un sommet inégalé dans cet étonnant produit des hasards de l'histoire : le juif allemand. Je

[431] BRETON P., La tribu informatique, Op. Cit.

[432] Dans le même but de protection des barbares de l'extérieur, les anglo-saxons ont aussi eu le robot d'airain de Bacon au XIIème.

laisse à d'autres le soin et l'amusement de démêler pourquoi ces deux composantes se sont mariées avec tant de bonheur, produisant parmi bien d'autres les trois piliers de la civilisations occidentale qui s'appellent : MARX, FREUD et EINSTEIN. Je leur laisse aussi le soin et la tristesse d'analyser ce qui devais provoquer le brutal et terrible divorce de ces deux couches."[1]

Comme on [sait,] qu'un grand nombre des scientifiques alliés étaient d'origine juive et certains, comme WEINER, étaient particulièrement emprunts à cette tradition. Peut-on dire que l'apparition de l'ordinateur soit une réaction ainsi qu'une création défensive d'une communauté scientifique internationale en germe, solidaire du peuple juif en ce qu'il représente la résistance à l'état totalitaire ?

Les mathématiciens, les cybernéticiens et enfin, les informaticiens, émigrés au Etats-Unis pour fuir la folie de l'Europe, ont rejoins leurs collègues anglo-saxons dans la guerre scientifique. Ces groupes de travail ont communiqué et il est probable que les chercheurs juifs ont fait passer à leurs collègues certains points capitaux de leur culture scientifique tel que le Golem. Mais, n'ont-ils pas poussé leurs apports plus loin, sans en avoir forcément conscience, vers une certaine conception des places réciproques de science, pouvoir, machine et société ?

Pour Eugène ENRIQUEZ, la destruction des juifs est le paradigme de la société moderne. Il écrit que le rêve de l'état nazi est "en fait le rêve de tous les états modernes qui veulent programmer leur avenir"[1]. La dériv[e] de l'utilisation de l'ordinateur du calcul vers la gestion ne traduit-il pas ce mouvement ? ENRIQUEZ continue et démontre que pour les juifs depuis la diaspora, "l'état est le mal absolu, que la force ne résout rien, que l'intellect doit primer les sens, que la loi du père est une loi symbolique et non la manifestation d'une castration réelle"[1]. Le juif [qui] pose ces questions doit être éliminé car il menace l'état, mais si le même juif est informaticien dans la tradition léguée par WIENER, il faut aussi éliminer sa machine sinon elle continuera à répéter le

---

[433] [TOU]RNIER M., Le vent Paraclet, 1977, Paris, Ed. Gallimard, page 146

[434] ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 435

[435] [E]NRIQUEZ E., Op. Cit., page 436

message du doute. Et si, la machine est un réseau mondial, il est impossible d'éliminer physiquement cette résistance à la pulsion de mort étatique.

De la vie, dans la vie, pour la vie _

L'ordinateur à mi-chemin entre l'intelligence artificielle universelle de TUURING et le Golem de WIENER est-il né pour rendre impossible un tel scénario catastrophe ? Si ce fut le cas, il commença mal puisqu'enfermé derrière les barreaux économiques, il fut une pièce maîtresse de la guerre froide. Néanmoins dans une telle approche, il est difficile d'imaginer l'acte fondateur de l'informatique au service de l'état ou du pouvoir en tant que tel, mais l'appuyant conjoncturellement contre un autre pouvoir nettement plus proche de la pulsion de mort. On peut dire qu'après sa proto-histoire, l'idée de l'ordinateur était déjà présente au niveau de l'imaginaire d'une société entière, alors qu'il n'était même pas encore construit. La guerre contre les fascismes a accéléré les paramètres qui lui permirent de naître. Dans Malaise dans la civilisation[1] FREUD montre que l'arrivée au pouvoir d'un véritable malade mental comme Hitler n'est possible que si la pulsion de mort prend le pas sur la pulsion de vie. Or pour FREUD, la pulsion de mort dans le lien social, c'est d'un côté, la compulsion de répétition avec la bureaucratie et de l'autre, la pulsion de destruction avec la guerre. On retrouve les deux utilisations qui fondèrent la réalité de l'informatique d'après-guerre, mais nous persistons à avancer l'hypothèse que c'est un leurre, une fausse représentation de l'informatique que l'on nous a imposé. Elle fut prise au piège de ces utilisations par la pulsion de mort ,mais elle fut créée et elle progresse encore grâce à la pulsion de vie. Peut-être même que jusqu'à la fin des années 1970, l'informatique n'existait pas vraiment, du moins dans ce conflit permanent entre les pulsions que forme la vie ? Comme il aura fallu attendre la mort du Christ pour déclencher l'an zéro de la chrétienté, il faudra attendre qu'on se débarrasse de cette chose pré-informatique pour constituer vraiment la tribu.

ENRIQUEZ écrit : "l'économie permettant au message chrétien de domination du monde de s'inscrire dans la

[436] FREUD S., Malaise dans la civilisation, -1930- 1970, Paris, Ed. P.U.F.

réalité"[1]. Peut-on e[n] déduire que récupérée immédiatement par la pulsion de mort omniprésente en situation de guerre, l'informatique a été manipulée par des "vendeurs" qui y virent une source inépuisable de pouvoirs et de profits ?

L'ordinateur est jeune, il est en devenir. C'est à la fois un outil privilégié du pouvoir, mais n'ayant pas été créé pour cela, il se révèle très vite un formidable atout des contre-pouvoirs.

La science fut la scène primitive, puis la première enfance de la genèse informatique mais ce n'est pas elle qui organisa ce "moyen âge" du mythe dont nous sortons à peine ? Est-ce vraiment l'ordinateur de Von NEUMANN qui fonde la tribu informatique, alors que son modèle était déjà inscrit sur les plans d'Ada LOVELACE ?

3.6.4. Les totems informatiques

L'ordinateur est la première machine dont les origines sont purement théoriques, à l'image de la "machine universelle" de TÜRING. Cela engendre-t-il une représentation sociale spécifique à cet objet ?

A la lumière de cette genèse, on ne peut plus le considérer comme une machine neutre, inerte et simplement logique, comme on le fit naïvement pendant plusieurs décennies. La question même de la rationalité de l'ordinateur peut être posée.

Du côté du lien social, à l'image du peuple allemand, nourri de ranc_ur, qui confiera son destin à un grand malade comme Hitler au nom d'une rationalité devenue "démente", l'acte d'avoir confié à cette machine la responsabilité de notre gestion, de notre production, de notre protection et de notre survie était-il raisonnable ?

Du côté du psychique, pour l'humain l'ordinateur est-il la première machine "immatérielle" ? Peut-on dire que cette "immatérielle" issue de la pensée, de l'imaginaire, de l'inconscient articule différemment le rapport entre principes de plaisir et de réalité ? Qu'en est-il de la pulsion de vie et de mort dans son histoire ?

ENRIQUEZ, nous offre une piste de travail pour élucider cela en écrivant que "la compréhension des phénomènes

[437] ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 435

tabous et totémiques constitue la voie royale pour l'exploration du lien social."[438]

Née d'une formidable pulsion de vie par la métaphore existentielle de ses créateurs, la genèse de l'ordinateur a été soutenue par un désir épistémique important issu d'un vieux mythe amalgamant un "comment l'humain pense" à un "comment faire penser autre chose comme l'humain". A sa naissance, cette machine n'était donc pas "rationnelle", malgré tout ce que l'on a pu en dire. Elle aurait à voir avec la reproduction de la vie, peut-être même avec la reproduction, ce que SIBONY voit dans tout "faire" donc dans toute "machine" et appelle "faire l'amour". Elle serait donc déjà le miroir narcissique et projectif que la clinique met en évidence aujourd'hui, et ce dans la tête même de ses pères fondateurs.

ENRIQUEZ écrit que "Pour lui (FREUD), un groupe n'est pensable et n'est cohésif qu'à partir d'un projet commun."[1] On devrai[t] donc pouvoir dégager ce ou ces projets ainsi que ce qui les caractérisent dans la création de l'informatique. A la suite de la première genèse, nous émettons l'hypothèse qu'il existe deux totems qui forment d'emblée deux groupes.

Celui du **Golem**, (ou de l'automate, du robot, du cyborg _) piloté par un désir démiurge de reproduire la vie artificiellement. WIENER en serait le représentant le plus connu, mais on peut aussi classer dans cette horde disparate des personnes antérieures comme BACON ou JACQUART, et postérieurement, comme ASIMOV[1] ou MAC CU[lloch,] PITTS, ASHBY, WALTER, HOPFIELD et tous ceux qui travaillent actuellement sur les ordinateurs neuronaux. Cette tribu entretient des rapport cordiaux avec l'autre puisqu'elle partage ensemble un autre totem : la science. Elle a des ponts avec l'industrie et fonde cet aspect fondamental du mythe qui fait que l'ordinateur est un "partenaire" non-humain.

L'autre totem de l'histoire informatique c'est celui de **l'intelligence** (de la machine universelle, de la mathématique, de la sociologie _). Si TÜRING en est une figure contemporaine de WIENER, il n'est pas le premier. En effet, il semble que les

---

[438] ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 32

[439] ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 35

[440] ASIMOV est un scientifique américain. Il est aussi journaliste de vulgarisation mais surtout un écrivain de science-fiction de premier plan, spécialiste des robots et père des "lois de la robotique"

premiers mathématiciens-philosophes en soient les lointains ancêtres dans la grande famille cartésienne naissante. BABBAGE et ADA LOVELACE s'y inscrivent aussi résolument, ouvrant la porte à tous les suivants. Cette famille presque entièrement immergée dans la science a des rapports plus tendus avec la production et le pouvoir. Elle semble contenir une force de subversion assez grande.

Lequel des deux présidera à la naissance de l'ordinateur ? Enriquez écrit que "c'est la nature du premier projet qui peut unir des êtres différents."[1] Il semble que **l'intelligence** soit ce premier projet et donc le premier objet. C'est le totem le plus fort des deux qui sous-tend une appartenance presque totale des adeptes du Golem. Lié à l'humain, à la pensée, au cartésianisme, ce totem continue à être révéré aujourd'hui plus que jamais, il a même ses prêtres : les cognitivistes.

Voilà les totems des pères de l'informatique. Ils semblent forts et respectables et l'on peut se demander comment on a pu les enfermer ainsi derrière une première muraille militaro-industrielle puis, et surtout, un rideau de fer économique ?

La pulsion de mort, en tant que principe même de réalité d'une époque de guerre, le fameux "état de guerre" qui renforce l'Etat, a précipité la gestation de l'ordinateur. Puis, comme il est de rigueur lorsqu'on sort d'une guerre, on aurait du libérer l'ordinateur, ce qui n'a pas été fait pour poursuivre une autre guerre : "froide", puis une autre encore : "économique" puis surviendra la crise _ L'ordinateur allait donc purger une lourde peine que les informaticiens allaient accepter et entériner, d'un coté à cause de la forte pression militaro-industrielle et de l'autre de par la culpabilité de WIENER et des techno-scientifiques responsables des armes de grande mort ?

C'est en partie grâce à VON NEUMANN qui, appartenant à la fois aux totems du golem et de l'intelligence, en avait construit un autre très personnel : la mémoire. Pour bâtir, ce qui mettrait en jeu ses trois totems, VON NEUMANN, bon exogame, ira se marier dans un autre totem. Cet autre totem qui allait enfermer l'informatique, est d'une toute autre nature et est bien plus forte que l'intelligence : c'est **l'argent**. Il allait envahir les deux autres tribus et les noyer sous son poids qui allait s'alourdir jusqu'à devenir une institution mondiale que personne ne pouvait plus remettre en cause.

---

441 ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 35

Des informaticien entre deux eaux

Pendant de près de trente années, fidèle au premier mythe fondateur, à l'ancien testament de l'informatique, on allait curieusement recruter les informaticiens parmi les étudiants en mathématiques et dans les grandes écoles pour leur faire faire principalement du commerce et de la gestion. Ils allaient alors se retrouver à affronter quotidiennement les comptables et les décideurs, eux qui ne rêvaient que d'espaces et de formules, que de science et de recherche. Si, en s'appuyant sur la critique du livre de Philippe BRETON La tribu informatique, on part de l'idée que l'évacuation d'I.B.M. de la genèse mythique de l'ordinateur par cette communauté est significative, peut-on dire qu'elle correspond à un **refoulement** du à la terrible frustration de scientifiques dans le monde d'une production industrielle qui leur échappe et qu'I.B.M. leur a finalement imposé ?

D'abord ils eurent à renoncer à l'énorme désir épistémique qui les avaient emmené là. En effet, on les formait en leur montrant les utopies créatrices des pères scientifiques de l'informatique, puis en les initiant aux champs les plus pointus de leurs secteurs. Puis, leurs premiers emplois comme on a pu le voir dans l'histoire de Big Blue, consistaient soit à vendre, soit à acheter, soit à gérer des ordinateurs. L'argent a-t'il été le vecteur de ce processus de refoulement collectif ? Les informaticiens auront donc une ambivalence terrible à gérer entre d'une part, la création et l'aspect extérieur scientifique de leur corporation et d'autre part, sa réalité majoritairement commerciale appuyée par leurs fortes rémunérations. L'abandon des utopies créatrices a-t'il produit une forme de culpabilité qui serait à l'origine de la conscience morale des informaticiens que Philippe BRETON relève et de la conservation souterraine des totems de l'intelligence et du golem jusqu'en 1970 ?

FREUD écrit que l'"on peut, sans faire violence aux notions, parler d'un remords tabou, d'une conscience tabou, résultant de la transgression d'un tabou. Le remords tabou constitue probablement la forme la plus ancienne du remords, de la conscience en général _ La conscience s'applique à ce que l'on sait de la façon la plus certaine. La conscience morale c'est la perception interne du rejet de certains désirs que nous éprouvons, étant bien entendu que ce rejet n'a pas besoin d'invoquer des raisons quelconques, qu'il est sur de lui-même _ La conscience morale, on peut sans hésiter la décrire comme une conscience angoissante."[1]

Si c'est le cas, on comprend peut-être mieux le sens de la révolution micro-informatique qui surviendra plus tard : c'est le retour du refoulé, le stade du NON. Mais c'est aussi le don réel de l'ordinateur aux humains, le retour du premier fondement humaniste de l'informatique, le retour de la pulsion de vie. Comme on l'a vu, dans les années 1970, les utilisateurs n'existaient pas, ils étaient la foule informe sur laquelle s'était construit l'état informatique, la tribu du techno-dollar. C'était le peuple, le bas peuple. Comme l'écrivait HEGEL "Ce qu'on entend souvent par peuple forme bien un ensemble, mais seulement comme foule, c'est-à-dire comme masse informe_ Le peuple représente la partie qui ne sait pas ce qu'elle veut."[1] Alors qu'I.B.M. et quelques autres savaient pour elle, avec cet insupportable complexe de supériorité. Un jour quelques californiens dirent NON. ENRIQUEZ écrit que "la première fois que des êtres savent ce qu'ils veulent, c'est lorsqu'il peuvent dire ce qu'ils rejettent. **Non** est le terme originaire de tout groupe (comme de tout individu) en tant que tel et se pensant comme tel."[1]

Notre hypothèse serait donc que la tribu informatique n'existait pas avant ce NON. JOBS signe-il l'arrivée des deux premiers totems dans le lien social ? C'est l'avènement de ce NON face au marché de dupes entre état, armée et entreprise qui allait sédimenter définitivement **la tribu des utilisateurs de l'informatique**, autour de son ultime totem : **le micro-ordinateur.** Ce dernier a une représentation physique, constante, internationale et, semble-t-il, pourvue d'une certaine longévité, cette fois. Il apparaît que le projet de JOBS "Computer for People", rapproche les rêves des deux premières tribus de ce que l'informatique avait déjà créée comme imaginaire dans la société, dans un mouvement d'opposition manifeste au pouvoir, dont le micro est le symbole face aux gros systèmes.

---

[442] FREUD S., Totem et Tabou, Op. Cit., pages 82 et 83

[443] HEGEL, Philosophie du droit, cité par P KAUFMANN, L'inconscient du politique, 1979, Paris, Ed. P.U.F., page 8

[444] ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 35

Pouvons-nous avancer l'hypothèse que, de la fin de la deuxième grande boucherie multinationale jusqu'en 1970, l'informatique symbolisée par Big Blue, était extérieure au corps social ? Ne lui servant à rien et se servant de lui pour ses fins propres. S'agissait-il d'une sorte d'état de "nature", où "sauvagement" dans le rapport de force économique, c'est le plus riche, le plus "agressif commercialement" qui s'impose ? C'est ce que nous avons tenté de démontrer antérieurement avec la rhétorique d'I.B.M. autour de la relation "sérieux-monopole". Peut-on dire, comme ENRIQUEZ, qu'avec le micro-ordinateur, "Nous sommes passés du monde de rapports de force à un monde de rapports d'alliance et de solidarité (même si ceux-ci demeurent fragiles), d'un *état* de nature à un **Etat** de droit où la loi est incarnée par celui-là même qui représentait de son vivant l'arbitraire total."[1] ?

La planète informatique est-elle devenue un Etat de droit lors de la décadence de l'empire I.B.M. ? Certainement pas, le premier rapport de force s'est pulvérisé en une multitude de micro-pouvoirs disséminés mais nous sommes encore bien loin de l'utopie techno-démocratique. Ce monde est jeune, en évolution constante, à la genèse d'un état futur mais encore économiquement soumis au marché construit par I.B.M.. Big Blue elle-même, rejettant son ancienne attitude oligarchique, cherche des alliances. En se diffusant, elle résistera plus longemps à l'anéantissement. L'innovation, ce signifiant majeur de l'informatique, lui permet cette recomposition. Elle est l'image de la rupture inaugurée par JOBS mais c'est aussi une valeur emblématique de l'économie de marché, dans laquelle nage depuis si longtemps la baleine bleue.

C'est le retour du sujet devant la machine qui fait baisser l'emprise d'I.B.M.. A-t'il aussi conduit à rendre récemment **tabou** la maternité d'I.B.M. dans la naissance de l'ordinateur ? Comme l'écrivait ENRIQUEZ, à la suite de sa précédente citation, "Cette création du social est accompagnée (précédée : suivie) par l'expression de sentiments complexes : amour, vénération, amitié, culpabilité. La naissance du groupe est inconcevable sans la naissance corrélative des sentiments."[1] La genèse de la tribu informatique est accompagnée de ces

---

445 ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 38

ambivalences. Pour Big Blue, après le culte, le temps de l'opprobre craintive serait-il venu ?

Meurtres et tabous

Il ne semble pas que l'argent soit devenu un tabou, mais plutôt les types de structures sociales qui lui sont complètement inféodées, auxquels va s'opposer, entre autre, JOBS. Quel sens a aujourd'hui l'empire informatique de Big Blue ? Une tabou ? Qu'est-ce qu'un tabou sinon comme l'écrit FREUD "d'un côté le sacré, le consacré et de l'autre l'inquiétant, le dangereux, l'interdit, l'impur"[1], à la fois l'attirant et le redouté, "un acte prohibé vers lequel l'inconscient est poussé par une tendance très forte"[1]. Autant on lui en attribua longtemps le bénéfice, qu'aujourd'hui Big Blue disparaît de la genèse de l'informatique. Tant elle fut sacrée et impure que personne n'ose plus évoquer cette maternité contre nature.

Mais derrière Big Blue quels sont les véritables tabous, objet du second refoulement, celui de la tribu des utilisateurs, qui se profile ? Il semble que cela ait à voir avec la mort et la guerre mais ce sont des symboles trop vagues pour être signifiés comme tabou du mythe informatique. On se rappelle que FREUD avait étudié trois sortes de tabous : les ennemis tués (qui nous tuent), les chefs (qui nous soumettent), les morts (qui nous hantent). Il s'agit d'individus hors du commun. Ces étranges étrangers qui nous dérangent ?

Les tabous seraient liés à la mort et plus encore au meurtre rituel. Comme l'écrit ENRIQUEZ "non seulement le crime rôde, mais il est fondateur. Seulement rêvé, il implique les mêmes effets."[1]

Qui a-t'[on] donc tué ?

Comme les totems, les tabous se construisirent peu à peu. Si la mort de TURING signe quelque part le mythe de son martyr. Elle signe aussi la disparition du totem de l'intelligence, fut-elle artificielle, de l'informatique "sérieuse".

---

446 FREUD S., Totem et Tabou, Op. Cit., page 29

447 FREUD S., Totem et Tabou, Op. Cit., page 44

448 ENRIQUEZ E., Op. Cit., page 42

TURING fut un mort qui hanta les trente glorieuses des informaticiens d'I.B.M., mais il est largement réhabilité aujourd'hui par ce que leur culpabilité a finalement produit.

Avançons prudemment sur ce terrain à l'image de FREUD cité par Octave MANONNI. "On ne doit pas se laisser égarer au point d'appliquer les critères de réalité aux formations psychiques refoulées, ni par conséquent sous-estimer l'importance des fantaisies dans la formation des symptômes sous prétexte qu'elles n'ont pas de réalité. Par exemple, il ne faut pas chercher une autre origine au sentiment de culpabilité quand il est clair qu'aucun crime réel ne peut être mis en évidence. On est tenu d'user de la monnaie qui a cours dans le pays qu'on explore, et dans notre cas c'est la monnaie névrotique."[1] S'agit-il [de] crimes rituels qui se signent par le biais du refoulement, de l'oubli ?

C'est peut-être la mort du père WATSON que la nouvelle tribu refoule de son déni. Peut-être que c'est cette dynastie, en tant qu'elle représente le capitaliste flamboyant et inhumain, qui doit être absolument oubliée. C'est un véritable tabou en ce qu'elle fascine autant qu'elle angoisse.

C'est à l'image du Big Brother d'Orwell que nous pensons. Il fut explicitement comparé à IBM, en son temps, par les techno-contestataires. Le capitalisme américain a produit son extrémisme, entre argent et guerre, dans l'évacuation par le contrôle total des sujets. Les ennemis "morts" (ou imaginairement morts), redoutables menaces sur l'humanité, barbares[449] modernes, sont-ils ces manipulateurs de fichiers qui adorent plus que tout, le pouvoir et l'argent ?

En France, la loi du 6 Janvier 1978 crée la commission nationale de l'informatique et des libertés (C.N.I.L.) qui écrit dans son premier article : l'informatique "ne doit porter atteinte ni à l'identité humaine, ni aux droits de l'homme, ni à la vie privée, ni aux libertés individuelles ou publiques." Pour qu'un état démocratique avancé, comme le notre, légifère sur

---

[449] FREUD cité par Oscar MANNONI, Freud, 1968, Paris, Ed. du Seuil, page 150

[450] Barbares, ils le sont, car vidés de la moindre éthique, du plus infime respect de l'autre, de l'ultime trace d'humanité. Ces "golden" usent et abusent la planète. Prédateurs, ils utilisent l'arme de domination la plus puissante que l'humanité est inventée : l'information. Outre, la résistance, bien passive, des humanistes, ils ont comme ennemis socialement héréditaires, les exclus, les marginaux, les "sauvages urbains" de GAUDIN, Op. Cit., page 28.

ce sujet, c'est que le risque existe, que la tentation du fichier, du contrôle social est bien réelle et qu'elle doit être endiguée.

Le "Big Brother Blue" est-il le principal tabou de la génération du micro-ordinateur ?

Tabou, ce n'est pas tout à fait sûr, crainte angoissée cela parait évident.

M. Jacques FAUVET, grand humaniste, ancien directeur du Monde (1969-1982) et président de la C.N.I.L., est là pour le rappeler légalement à ceux, du côté du pouvoir, qui seraient encore tentés. Le C.C.C.[1] (Chaos Com[puter] Club) fut aussi là pour démontrer que nul réseau n'était à l'abri, en visitant 135 systèmes informatiques "inviolables et ultra confidentiels" dans les pays occidentaux en moins de 3 mois. La maffia enfin, a prouvé, à sa manière barbare habituelle, que le risque existait au plus haut niveau, en coupant le doigt d'un cadre supérieur pour pénétrer pendant quinze jours dans le réseau central d'I.B.M..

Big Brother, ou la puissance de l'ordinateur dans des mains indignes nous l'avons déjà vécue, alors, ne sommes nous pas en train de le refouler en tabou, pour une vision candide du "computer for people" ?

La nouvelle tribu informatique fonde son unité sur le projet humaniste de Steve JOBS. Son totem est un ordinateur tout petit qui attire les passions humaines. Son tabou tire du pouvoir et de l'argent, sa compulsion à dévorer les sujets.

Ils fondent cette communauté post-moderne et décrivent un mythe puissant : le mythe informatique actuel en ce qu'il origine des utopies[1] comme la n[ouvelle] société de Jean-Jacques SERVAN-SCHREIBER ou la techno-démocratie de Pierre LEVY.

Quel fut donc cette source originelle qui fournit tant d'énergie narcissique que chacun peut encore y puiser son renforcement ainsi que sa résistance à l'aliénation ?

---

[451] Cha[os] Computer Club, Danger pirates informatiques, 1989, Paris Ed. Plon

[452] Pour nous, l'utopie n'est pas à prendre au sens trivial de projet qui paraît irréalisable, mais dans son sens originel de "conception imaginaire d'un gouvernement idéal". Tout partant de l'imaginaire, les utopies sont pour nous originelles, créatrices, fécondes et indispensables à la survie d'une société.

3.6.5. Narcissisme héroïque et transitionnalité

De l'étoffe des héros _

Une étude approfondie des biographies de Steve JOBS peut-elle nous permettre d'avancer l'hypothèse que la blessure narcissique causée par son abandon précoce a produit une quête narcissique ? Que cette quête personnelle a pu se sublimer dans la recherche d'un grand dessein à l'adolescence ? Qu'il lui fallait alors trouver un moyen efficace autant qu'acceptable culturellement pour accomplir cette mission ? Proche de la modernité du Rock, l'ordinateur semblait être l'outil rêvé pour ce mouvement dans la jeunese de Californie de la fin des années 70.

Revenons sur le rapport qu'il existe entre la science-fiction et l'imaginaire médiéval fantastique dans la culture des jeunes occidentaux. Dans le chapitre sur les jeux informatiques, nous avions vu que plusieurs auteurs y mettaient en évidence de situations archétypiques telles que l'aventure ou la quête. Les livres concernant JOBS évoquent son "destin fulgurant" ou "l'aventure d'Apple" ou encore "la Saga du micro-ordinateur"_ JOBS aurait-il réactivé ce côté héroïque dans l'histoire de l'informatique ? Cette question est d'autant plus importante que JOBS est à la tête d'un groupe de génies contestataires dont le pouvoir n'est plus à prouver, et qui marquent de leurs empreintes l'informatique d'aujourd'hui.

L'approche cognitive ou socio-cognitive permet-elle d'appréhender ce phénomène ? Pour notre part, nous pensons qu'il est probable que les rêves, les doutes, les organisations psychiques et les fortes aspirations humanistes de ces créateurs ont marqué profondément leurs productions et qu'il en reste quelque chose lors de notre rencontre avec cette machine. Sherry TURKLE écrit que "le style de programmation est une expression du style de personnalité."[1] Nous pensons qu'il est possible d'aller au-delà en se demandant ce qu'il y a d'inconscient dans le logiciel mais aussi dans les machines elles-mêmes. Après avoir écrit que la rencontre avec l'ordinateur était la rencontre avec l'inconscient incarné, Daniel SIBONY nous rappelle que "toute technique est un passage à l'acte, un peu raté. Ces points de ratage sont aussi ce, par quoi chaque technique entre en contact avec ce qui la

[453] TURKLE S., Op. Cit. page 103

dépasse et ce qu'elle véhicule."[1] L'histoire vivante et sensible de la micro-informatique avec toutes ses errances et ses erreurs met en évidence ce qui la dépasse avec les idéaux de ses ancêtres et de ses acteurs présents. Dans le moyen âge imposé par IBM tout fonctionnait parfaitement, dans le calme répétitif et compulsif fondé sur le silence et la confiscation du savoir informatique et de ses aléas. L'ère de la micro ouvre les portes du savoir à tous les sujets.

La béance issue de la carence affective précoce puis la quête narcissique de JOBS ont-elles alimenté l'effet miroir de l'ordinateur déjà présent chez WIENER, TURÏNG et VON NEUMANN ?

Du côté du Moi idéal

D'après FREUD, le Moi idéal est un idéal de toute puissance narcissique forgé sur le modèle du narcissisme infantile. Daniel LAGACHE montre qu'il est conditionné par une identification primaire avec mère toute puissante. On sait, depuis Michel LEMAY[1], que si une carence affective se produit à ce moment là, comme ce fut le cas pour JOBS, les conséquences sur la structure de la personnalité sont dramatiques. Cette carence peut organiser autour d'elle, l'appareil psychique et devenir un véritable syndrome carentiel où une mère imaginaire toute puissante, à jamais perdue et toujours réinventée, conduit le sujet vers la marginalité. Avec son adoption par les JOBS, ce ne fut pas le cas pour Stephen Paul Steve JOBS, mais il apparaît clairement que la préoccupation narcissique a gonflé énormément ses instances du Moi, lui conférant ainsi une assurance, une conviction et un charisme qui allaient bientôt déteindre sur tout ce secteur jeune et effervescent. JOBS aurait échappé à la marginalité par l'accomplissement d'un grand dessein.

Pour Daniel LAGACHE le Moi idéal peut-être désigné, voire renforcé, par l'**identification héroïque** :

"Le Moi idéal est encore révélé par des admirations passionnées pour de grands personnages de l'histoire ou de la vie contemporaine, que caractérisent leur indépendance, leur orgueil, leur ascendant. La cure progressant on voit le Moi idéal s'esquisser, émerger, comme une formation irréductible à l'idéal du Moi."[454]

---

454 SIBONY D., Op. Cit, page 25

455 LEMAY M., J'ai mal à ma mère, 1978, Paris, Ed. Fleurus

456 LAGACHE D., *La Psychanalyse et la structure de la personnalité,* in La Psychanalyse, 1958, Paris, Ed. P.U.F., pages 41 et 42

JOBS fut il un pôle d'identification héroïque pour une jeunesse en mal d'idéologie possitive ? Aux Etats-Unis, les enfants connaissent son nom et il est accueilli comme un chanteur de rock, ou un acteur lors de ses déplacements. De plus, lui-même n'a-t-'il pas littéralement fusionné avec son dessein jusqu'à en perdre son prénom ? S'identifiant ainsi à un personnage archétypique : le héros éternel, le sauveur de l'humanité qui, pour l'occasion, se servait d'ordinateurs à la place d'une épée.

La quête narcissique semble bien être le paradigme de l'informatique. Les créateurs nous l'ont-ils transmis directement par l'intermédiaire de leurs productions ?

Nous avons mis en évidence que la logique informatique était un leurre. Si l'ordinateur renvoie bien au narcissisme, mais que sa logique n'est qu'une "loi autiste" selon l'expression de Monique LINARD, peut-on avancer l'hypothèse que c'est plutôt grâce à sa **toute puissance fantasmatique**, omniprésente dans son histoire, qu'il s'adressse au moi et plus particulièrement au **Moi Idéal** ?

Si face à un Macintosh ou à un P.C., un enfant néophyte n'a pas la même réaction, c'est bien sûr, parce que ces machines ne se ressemblent pas physiquement, parce qu'elles ne fonctionnent pas de la même manière, certainement parce que les logiciels ne traduisent pas le même style cognitif. Mais tout cela ne nous explique pas pourquoi la différence réactivée demeure, même si la machine est éteinte et que l'enfant n'a jamais entendu parler d'informatique.

Peut-on émettre l'hypothèse que les créateurs des deux machines n'avaient ni les mêmes enjeux, ni les mêmes valeurs et qu'ils relayaient dans leur opposition, un autre conflit bien plus vaste entre la vie et la mort ? Les ordinateurs seraient, au bout du compte, les témoins et les produits de ce conflit comme des reliquats d'inconscient incarné. L'attirance qu'ils suscitent nait de ce conflit et dans la rencontre avec des sujets en mal de narcissisme, ne deviennent-ils pas des **objets transitionnels d'identification héroïque** ?

3.6.6. Relecture culturelle des hypothèses

Rappel des hypothèses

Hypothèse N° 1 :

Une approche clinique d'inspiration psychanalytique de la pédagogie démontre que le micro-ordinateur est un outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances tout en étant un support d'expression et de création riche. Cette Approche Clinique de l'Informatique (A.C.I.) apparaît particulièrement pertinente pour l'éducation et la formation de populations en grande difficulté.

Hypothèse N° 2 :

Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type transitionnel, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet.

Hypothèse N° 3 :

Dans le cadre de cette médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psychopédagogique puissants car :

· elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient,

· elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation,

· elles (ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques à partir du mythe sur lequel elles sont bâties.

De la richesse de l'ordinateur

Nous avons constaté que l'ordinateur avait eut une préhistoire scientifique et artisanale traversée de questions philosophiques et religieuses. Qu'il rejoignait aussi les éléments d'autres mythes très importants de la société occidentale (la mémoire, le chiffre, le calcul, le temps, le savoir, la machine, la pensée, le golem, l'intelligence _). Il apparaît concevable d'imaginer la construction des représentations mentales actuelles de l'informatique sur la richesse et la polymorphie de cette proto-histoire. Jacques LACAN montre que le langage préexiste au sujet, qu'il est la condition du sujet puisque qu'il permet de le désigner. L'ensemble des signifiants possibles pour un sujet dans sa rencontre avec l'autre, mais aussi avec les objets surtout s'il s'agit de reliquat d'inconscient incarné, est disponible constamment dans un "trésor des signifiants". Le sujet serait alors libre, dans la liberté relative que lui laisse son inconscient, de choisir les signifiants les plus urgents pour lui afin de construire sa représentation.

D'un point de vu historique, peut-on dire que l'ordinateur à un "trésor des signifiants" très riche inscrit dans une protohistoire mouvementée ? En ce qui concerne "l'outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances",

cette conception est ancienne puisqu'on trouve déjà cet objectif avec PASCAL. Force est de constater que l'ancien testament des ordinateurs en tant que gros calculateurs, fera presque disparaître cette finalité de l'informatique. L'éducation, même réduite à la simple transmission de connaissances, n'est visiblement pas incorporable d'emblée à la logique économique des vendeurs. Il faudra attendre la résurgence des deux premiers totems (le Golem et l'intelligence) pour voir apparaître d'abord, "des langages à finalité éducative" dont LOGO est le meilleur exemple et ensuite, une conception éducative globale propulsée par l'avènement du micro-ordinateur. S'il est vrai que cette première réflexion réelle sur l'usage éducatif de l'informatique était fortement teintée de cognitivisme et donc qu'elle réduisait l'outil à la construction et à la transmission de connaissances. Les jeux, puis le Macintosh, le WYSIWYG, la P.A.O., l'hypertexte, avec HyperCard, vont rapidement le faire s'étendre au rôle de "support d'expression et de création riche".

Entre ces deux richesses, d'une part de représentations possibles et d'autre part d'activités possibles, nous avons aussi mis en évidence que l'ordinateur avait eu un fort investissement narcissique qui aurait déteint, de ses concepteurs.

Potentialité et lien social

En faudrait-il beaucoup plus pour que dans le cadre d'une médiation éducative d'inspiration psychanalytique, il soit un outil **potentiel** "particulièrement pertinent pour l'éducation et la formation de populations en grande difficulté" ? Peut-être, mais cela nous apparaît encore trop général.

Tentons d'approfondir la question du narcissisme informatique avec la deuxième hypothèse en ressituant la question de la remédiation clinique **transitionnel** dans un contexte plus large. WINNICOTT met en évidence des phénomènes transitionnels entre principe de plaisir et principe de réalité. Nous considérons, à la suite de FREUD, que si le plaisir renvoie au sujet, **la réalité renvoie au lieu social**. Pour ENRIQUEZ, "les premières insititions sociales ont été celles qui ont servi à refouler, à organiser et canaliser la sexualité" "[1]. Le mythe in[formatique] se fond dans le corps social jusqu'à en devenir l'un des derniers pôles utopiques. Sa

[457 ENRIQUEZ] E., Op. Cit., page 40

capacité de refoulement de la sexualité est exemplaire. Non seulement, la sexualité génitale est quasiment niée de ce mythe où les femmes n'apparaissent pas autrement que pour être les rivales d'une machine de "reproduction", mais dans la tribu elle sont, réellement, très peu nombreuses. Néanmoins, c'est le démarrage d'une tribu qui, pour nous, a au maximum quinze ans d'âge. La masculinisation première, même si elle fut fondatrice, est certainement appelée à s'amoindrir au cours des décennies.

Continuons avec FREUD qui fonde le lien social sur la nécessité de se référencer à une loi extérieure transcendante qui s'exprimera en "organisations sociales, restrictions morales, religion"[1]. Même encore aujourd'hui, son oubli chargé de ranc_ur est là pour le prouver, c'est à WATSON revisité en opposition par JOBS, que nous devons tant les organisations que les morales du monde informatique. Dans La France freudienne, Sherry TURKLE[1] démontre que l'impact de la psychanalyse française s'est faite uniquement par rapport au personnage de Jacques LACAN, tant en fascination par le courant Lacanien qu'en opposition radicale pour les autres courants. Dans le même sens, nous pensons que le monde informatique s'est construit par rapport à IBM tant dans la reproduction de ses valeurs, ses méthodes et ses organisations que dans une farouche opposition. Elle a produit le principal tabou actuel de l'informatique : le big brother, dont la trace la plus visible semble être la difficulté à évoquer le rapport entre l'argent (de l'industrie informatique) et le pouvoir, tant la tentation du contrôle total par le biais de l'ordinateur reste présente. A côté de cela, l'opposition à IBM a produit une morale humaniste très stricte qui surveille de très près cette tentation.

Un refoulement collectif et salvateur

ENRIQUEZ écrit qu'"il ne peut exister de corps social (d'institution, d'organisation) sans l'instauration d'un système de refoulement collectif."[1] Comme nous avons tenté de le montrer, l'histoire de l'informatique est remplie de refoulements et de mensonges. Du refoulement général de la sexualité, aux leurres de l'âge des gros systèmes, à l'oubli de

458 FREUD S., Totem et Tabou, Op. Cit., page 165

459 TURKLE S., La France freudienne, 1982, Paris, Ed. Grasset

460 ENRIQUEZ E., De la horde à l'état, Op. Cit., page 39

pans entiers d'histoire ou de faits difficilement supportables par la dernière tribu du micro-ordinateur, il semble que le mythe informatique soit construit avec ces matériaux. ENRIQUEZ précise que "Si le refoulement est inhibiteur mais aussi créateur de lois et de l'ordre, c'est parce qu'il est de l'ordre du langage (c'est le dit, le discours qui refoule) et du côté de la vie touche les investissements libidinaux même s'ils sont intriqués avec la pulsion de mort. Il l'est du fait même qu'il introduit le symbolique (c'est-à-dire la mise en œuvre d'un système de règles, de rapports, d'échanges, de signes communs) et que toute organisation sociale durable est un faisceau de symboles. Non seulement le refoulement est du côté de la vie mais il est aussi du côté de la réalité. Sans refoulement et sans aliénation conséquente, il n'y aurait que la pulsion nue sans langage pour l'exprimer. Le refoulement prend en charge les pulsions et les nomme (représentant). Ce faisant il les endigue et les transforme. Il est donc fondateur d'un mensonge mais d'un mensonge qui a toujours effet de sens et qui peut continuellement être élucidé (sans qu'un tel travail puisse se terminer un jour)"[461]

L'ordinateur transitionnel

Voilà, à notre sens, la position entre deux pulsions, qui rend ce mythe si "**transitionnel**" et peut faire que le micro-ordinateur soit un outil (individuel) du sujet pour la communication à l'intérieur du lien social, l'apprentissage de ce lien social et de production face au lien social.

Si les refoulements de l'histoire informatique ont un sens, c'est à la suite du mythe fondateur dans la fondation des règles, des us et coutumes et des tabous implicites de la tribu du micro-ordinateur étudiés par Philippe BRETON. Ces refoulements ont construit une utopie techno-démocratique et conviviale dans un langage et un lien social neuf, liés à la culture Rock. Si les refoulements originels sont issus de pulsions de grande mort (l'économie, la bombe et le big brother_), le retour du refoulé (le micro-ordinateur et le sujet) est indéniablement du côté de la vie. C'est là que la toute puissance narcissique liée à l'informatique peut être régulée, utilisée et devenir positive. Cela n'est pas simple et ne répond pas, en soi, aux conflits entre le narcissisme et le lien social.

Mais notre analyse du mythe informatique ne porte pas que sur les espaces psychiques. Il est aussi en prise avec la réalité physique et sociale contemporaine. Le concept de "mythe informatique" est, en lui-même, transitionnel, en ce qu'il réintroduit l'informatique dans son projet initial : être un outil au service des rêves de l'humanité.

Si toutes ces analyses peuvent paraître séduisantes, elles restent sujettes à la caution de la clinique. Si l'ordinateur est

[461] ENRIQUEZ E., *Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations,* Connexions, N°3, 1972, Paris, Ed. E.P.S.I., in Op. Cit., page 39

bel et bien chargé de sens, d'affects, d'histoire, de pulsions et de narcissisme, il n'en demeure pas moins dangereux si une médiation humaine n'intervient pas dans son utilisation pédagogique.

Il est peut-être temps d'étudier quelles peuvent être les pédagogies qui se prêteraient le mieux à une utilisation de cette machine.

4. Situation pédagogique

Nous avons vu combien était riche la genèse de l'ordinateur. Il convient maintenant d'aborder précisément l'aspect pédagogique de ce travail. Afin d'éviter de présenter le modèle d'intervention de l'approche clinique de l'informatique uniquement sous l'angle de sa cohérence interne, il serait peut-être pertinent de le confronter à d'autres modèles, méthodes ou philosophies d'intervention pédagogique.

Ce panorama comportera trois parties distinctes. La première concernant l'école, la seconde les nouvelles méthodes et la troisième quelques unes des approches ayant cours dans l'éducation spécialisée.

4.1. Le monde scolaire

4.1.1. De la reconnaissance du sujet à l'école à la question pédagogique

Tentons de poser les évolutions récentes de l'école à côté de notre approche clinique. Philippe MEIRIEU est enseignant. Même de l'intérieur, même avec sa volonté de la transformer, il regarde l'école comme nous la percevons aussi : dramatiquement bloquée. "En réalité, une observation, même sommaire, de l'institution scolaire française, permet de constater que sur l'essentiel, **depuis cent ans, rien n'y a changé**."[462] L'enseignement traditionnel reste la règle cautionnée par quelques innovations pédagogiques qui fontionnent en privé dans des espaces à part. A côté d'une organisation scolaire immobile, le public s'est élargi[463] et la société est en pleine mutation. Une majorité d'enseignants reproduisent, sans y préter beaucoup d'attention, les modèles implicites de ce qu'ils ont subi enfant. C'est une véritable machine de reproduction, tant sur le plan social que sur le plan de pratiques qui se sont installées presque définitivement, sans qu'il soit possible, encore aujourd'hui, de les questionner en profondeur. La rupture du monde scolaire avec l'évolution du lien social est telle que peu d'enseignants osent l'aborder. Le silence est-il encore possible ? Les exclus, les traumatisés de l'école sont de plus en plus nombreux.

[462] MEIRIEU P., L'école : mode d'emploi, 1990, Paris, Ed. E.S.F., page 23

[463] Toute une tranche d'âge accède à la sixième

Dans le monde social, politique et scientifique de plus en plus de voix réclament un véritable débat sur la transformation indispensable du monde scolaire.

Pouvant observer les effets dramatiques de cet immobilisme sur des sujets en souffrance, nous rejoignons les tentatives de questionnement des modèles pédagogiques par notre propre démarche d'expérimentation avec deux particularités. La première, c'est de tenter de construire un modèle de rémédiation psycho-socio-cognitive en référence à la théorie psychanalytique. C'est une position clinique. La seconde, c'est de choisir un outil intermédaire très particulier, tant au niveau imaginaire que dans ses caractéristiques manifestes : l'ordinateur. Avec le monde de la formation, l'éducation spécialisée est le champ d'investigation de cette recherche et tous deux sont liés à l'école. Se préoccuper de l'évolution de cette institution, c'est aussi concevoir qu'avec les micro-ordinateurs et les médias, le savoir n'est plus disponible par le seul canal scolaire. Les savoirs sont partout, disponibles pour ceux qui ont les clefs, les codes d'accès. Le monde a changé mais son éducation n'a pas encore suivi. La classe, le cours, le stage, l'atelier personnalisé, la consultation psychopédagogique individuelle sont des lieux pédagogiques qui devraient produire de l'apprentissage. Mais il n'est pas évident aujourd'hui que les savoirs ne proviennent pas d'ailleurs, de la rue, de la télévision _

Alors il faut redéfinir l'objet et la pratique de l'école, "Car l'enseignement centré exclusivement sur le savoir, qu'il revête les oripeaux les plus traditionnels ou se travestisse dans le dernier jargon à la mode, est réduit à n'être efficace que par accident et fort superficiellement _ Il ne s'attache pas à **l'essentiel : la construction de la connaissance dans et par l'apprenant.**"[1] La question est alors double. D'abord, c'est la reconnaissance du primat du sujet dans le monde scolaire. C'est lui, et lui seul, qui apprend afin de pouvoir vivre à peu près correctement au sein la société qui l'a enfanté. L'école lui est dédiée. Ensuite, c'est l'émergence de la véritable question pédagogique. Quel environnement, quels modèles et quelles situations d'apprentissage mettre en place pour que les élèves s'approprient les savoirs ? C'est notre position spécifique à l'extérieur du monde scolaire. Pour les sujets/enseignants, ces questions sont capitales. C'est une nouvelle reconnaissance, une possibilité de sortir de la "crise" en refoulant l'incompétence, les impasses, le système et en

imaginant de nouveaux dispositifs pédagogiques où, c'est aussi notre volonté, pourrait prendre place l'ordinateur.

Depuis trente ans, des tentatives pédagogiques ont été effectuées.

FREINET ou bâtir à partir de l'écoute

Bien que cela paraisse surprenant et même s'il est un peu connu, FREINET n'est pas une référence précise pour les éducateurs spécialisés français. Sa pratique à l'intérieur de l'école n'a eu qu'un écho militant à l'extérieur. Pourtant l'attitude et les techniques de toute sa pédagogie recoupent les stratégies de prise en charge de personnes en difficulté.

L'écoute de la pédagogie FREINET est une attitude de présence véritable, empathique qui fonde la relation. On ne peut faire semblant d'être là, on doit écouter, sentir, afin de bien établir la communication. Cela inspirera bien des "manières d'être" en relation, dont la nôtre.

Le sujet ensuite. Rien n'est plus important pour la personne qu'elle même. Il faut entendre cela, le prendre avec soi, le comprendre et aussi le resituer dans l'actuel, dans le lien social. FREINET "avait acquis cette qualité particulière du regard qui décèle, dans l'histoire d'un homme meurtri, l'humanité toute entière bafouée."[1] Cela renvoie à la question "Comment ils font les autres ?" entendue des dizaines de fois dans la bouche d'enfants ou d'adultes qui n'y arrivaient pas. La pédagogie, c'est de répondre un peu sans enfermer par une sentence, de telle manière que le travail puisse avancer, continuer _

L'éthique aussi nous rapproche de FREINET. Une telle présence auprès des personnes correspond à une démarche qui exclut l'aspect moralisateur ou caritatif. Il s'agit de bien faire son travail d'enseignant ou d'éducateur dans une quête d'équité et de justice.

Ce qui pourrait paraître datée chez FREINET, c'est l'importance qu'il donne au travail. Sans aucun doute l'impasse, la frustration, l'angoisse fatiguent plus que le travail, mais le concept même de travail a évolué. L'amalgame travail = effort = emploi était peut-être possible il y a trente ans. Maintenant il reste l'effort, constitutif de l'expérience humaine mais l'emploi disparaît et le travail n'a plus la dimension

---

464 MEIRIEU P., Op. Cit., page 32

d'élévation de l'homme qu'il a pu avoir. Il n'empêche que reconnaître le travail comme quelque chose à apprendre et pas seulement à faire, demeure une des pierres d'achoppement des nouvelles pédagogies. Pour donner du sens à un effort, il faut lui définir un but, l'organiser et le rendre efficace.

Il est vrai que l'école traditionnelle a perdu cette logique et qu'elle perturbe des enfants "qui ne travaillent pas assez" _ Même avec la pédagogie FREINET, on ne peut oublier que le fondement de l'école est la transmission de savoirs et qu'elle n'a rempli son rôle que lorsque ces savoirs sont effectivement transmis et pas simplement émis. Mais, c'est redéfinir la pratique de l'enseignant comme pédagogique avant d'être productive. C'est peut-être là, le point faible de la pédagogie FREINET dans sa confrontation avec une position clinique.

La dynamique de groupe et l'effet Pygmalion

L'école comme le reste des grandes administrations, n'échappera pas à la tentation de concentrer tous ses marginaux dans les mêmes classes. La société le fait déjà pour ses cas sociaux, handicapés ou délinquants avec les effets de contagion que cela produit. Mettez un enfant d'intelligence normale dans un I.M.E.[465] recevant majoritairement des déficients intellectuels, si personne n'y prend garde, vous en faites un déficient de plus.

Depuis une dizaine d'années, on s'interroge sur les concentrations de personnes présentant le même type de problème, dans un même lieu, identifié comme recevant cette catégorie précise de marginaux, et ceux là seulement. Les sujets arrivent parce qu'ils ont été reconnus aux yeux de tous comme mauvais élèves, débiles, drogués ou voleurs et, toujours pour leur bien, on les a orientés vers des spécialistes qui ont la lourde tâche de changer cette image.

C'est comme si le spécialisé, le rééducatif ou la classe spéciale signifiait par son existence même, l'échec de la personne qui s'y trouve. Les dynamiques de groupe sont lourdes de la somme des problèmes accumulés et deviennent vite tendues voire violentes. Chacun voudrait s'en sortir mais la norme du groupe restreint c'est l'échec, l'inadaptation, la marginalité ou le handicap.

Tout comme notre approche, l'essentiel de la pédagogie prend en compte la dimension groupale mais une dynamique

[465] Institut Médico Educatif

de groupe ne peut être positive que lorsqu'**on y vient pour construire quelque chose** ensemble et non parce qu'on **est** quelque chose. Dans un groupe de formation, le "faire" est à la fois l'attracteur et lien qui détermine l'existence même du groupe pour permettre aux "dires" individuels de s'exprimer. C'est dans cette dynamique que le désir de l'autre, l'attente réciproque, tant des pairs que des intervenants, détermine la puissance pédagogique de l'approche.

On peut émettre l'hypothèse que des groupes hétérogènes, même s'ils sont lourds au niveau des pathologies, sont plus efficaces que les groupes homogènes en niveau ou en indication. Au sein d'une action commune, d'un projet commun, on peut apprendre à voir en l'autre quelqu'un de positif qui pourrait entraîner, pour peu que cet autre ne soit pas identifié comme pareil à soi-même dans sa détresse. C'est le sens de la dynamique de groupe en approche clinique de l'informatique. L'orientation, le regard de l'éducateur déterminent les premiers pas de l'apprentissage. Si le formateur n'attend "rien de bon", rien ne viendra ; s'il attend beaucoup, peut-être qu'une miette de réussite viendra ensoleiller quelques sourires.

Aucune étiquette collée sur le dos d'un homme n'est neutre. Elle est toujours, soit son avenir, soit son passé autrement dit soit son espérance, soit sa honte _ Dans l'expérience d'Oak School[466], des élèves, choisis aléatoirement, avait été désignés aux professeurs comme les meilleurs. Ils ont eu les meilleurs résultats. Il en va de même pour ceux que l'on a désigné dans l'autre sens.

4.1.2. Fonction de l'école et l'Approche Clinique de l'Informatique

Dans L'école : mode d'emploi, Philippe MEIRIEU fait cinq propositions plus une condition. Tentons de discerner comment elles s'articulent avec notre approche clinique de l'informatique.

La rénovation de l'école est encore possible.

De l'extérieur, quelques signes comme l'augmentation des étudiants / enseignants en sciences de l'éducation ou plus localement les colloques pédagogiques sembleraient donner

[466] ROZENTHAL R. et JACOBSON L., Pygmalion à l'école ,1973, Paris, Ed. Casterman

raison à MEIRIEU. Son argumentation par rapport à l'échec des "pédagogies nouvelles" repose sur la manipulation de celle-ci par l'institution. En fait, il semblerait que partant de conceptions idéologiques trop extrémistes et d'approches théoriques trop monolithiques, elles ont servi de repoussoir global au mouvement de rénovation pédagogique. Il en reste néanmoins quelque chose qui peut permettre aux enseignants qui le désirent de rénover de l'intérieur l'éducation nationale. Pour se défendre de cet effet, notre approche est à la fois ouverte et très impliquée sur un terrain pédagogique difficile. Nous espérons que ces résultats permettront une transposition au monde scolaire. Nous avons besoin d'une nouvelle école, croyons encore un peu que l'ancienne va pouvoir bouger. Si elle tarde trop, il faudra la jeter ! Mais avant d'en arriver là, peut-être faut-il redonner les possibilités d'inventer, de faire des choix, et d'organiser aux enseignants en leur rappelant que le pédagogue est avant tout un décideur qui doit s'y mettre plutôt que de pleurnicher.

Le travail social, l'éducation spécialisée, la formation des jeunes, le secteur médico-psychologique sont liés à l'école. Ils ne peuvent grossir continuellement. Il nous apparaît que la condition d'insertion dans la loi concernant le Revenu Minimum d'Insertion[467] marque un coup d'arrêt à la complexification pédagogique des tâches de remédiation de ces secteurs par rapport à l'école. Comme dans le Développement Social des Quartiers (D.S.Q.), elle a obligation de s'impliquer et, dans certains cas, elle le fait. La présente recherche sur le rôle des nouvelles technologies dans l'univers du handicap, de l'échec et de l'inadaptation ne pouvait se passer de souligner l'étroit rapport qui la lie à l'école. Les situations dans le no man's land entre école et travail sont graves et se dramatisent de jour en jour. On est conduit à recourir à des dispositifs pédagogiques et technologiques très puissants, et l'ordinateur en fait partie, pour espérer voir changer quelque chose chez les sujets. Même si l'école ne peut être prise pour l'unique responsable de tous les maux, comment peut-elle encore ne pas voir et ne pas prendre en compte l'agitation, la détresse et quelquefois la haine qu'elle suscite à sa frontière ?

[467] Voir chapitre 6 et 7

La fonction de l'école est la transmission des savoirs

Nous ne pouvons qu'être pleinement en accord avec cette proposition puisque actuellement une grande partie de notre travail de remédiation consiste à la transmission de savoirs de base (lecture, écriture et calcul) à des adultes qui n'ont rien intégré lorsqu'ils étaient scolarisés. N'ayant aucune prise sur la culture, le travail et le lien social, faute d'en maîtriser les outils premiers, ils se marginalisent derrière les fausses solutions du quotidien des cités : la violence, le racisme, le chômage, la délinquance et la drogue, vécus comme des fatalités sans distance, ni dispense. "C'est pourquoi, affirmer que l'école doit transmettre des savoirs signifie pour nous qu'elle doit permettre à chacun de déjouer les fausses évidences, de se délivrer de l'immédiateté des choses"[468]

Si l'on accepte le point de vue que l'école démocratique a pour rôle de préparer la jeunesse à la complexité du monde actuel, celle-ci devrait pouvoir l'appréhender en conscience avec les outils d'aujourd'hui. Les savoirs dispensés à l'école sont nécessaires au lien social qui se détériore corrélativement à la dérive de la mission d'instruction de l'institution scolaire. Il conviendrait aussi de préciser la nature des savoirs à transmettre par l'école. Le scolaire n'est pas le savoir comme le niveau scolaire n'est pas l'intelligence du sujet. Il faudrait donc arriver à délimiter précisément ce qui doit être intégré par les jeunes à la sortie de l'école actuelle. Quatre types de savoirs paraissent prioritaires, notre recherche tentera d'en ajouter un.

· les capacités méthodologiques

Les préoccupations méthodologiques de l'école sont urgentes. A force de juger les enfants sur des capacités de travail qu'on ne leur a jamais données, on finit par avoir des adultes qui n'ont plus aucun goût pour le savoir, ce qui n'est plus socialement et économiquement gérable.

· l'Histoire

Tout savoir a une temporalité qui par rapport au temps présent de l'échange pédagogique et au temps d'acquisition du sujet, renforce les points de repère permettant au sujet de se situer. Plus les personnes sont en difficulté plus le temps perd de son sens ; le passé s'évanouit et le futur ne se conçoit plus ; alors l'Histoire peut avoir un rôle puissant de constructeur ou

[468] MEIRIEU P., Op. Cit., page 88

d'organisateur dans l'histoire personnelle de chacun[469]. C'est pourquoi une partie de ce travail a été historique, afin de dégager dans l'histoire et le mythe informatique les thèmes qui attirent, motivent ou repoussent les personnes. En parlant de l'Histoire de l'humanité, on incarne les savoirs dans un imaginaire coloré qui facilite la mémorisation de ceux-ci et qui resitue celui qui enseigne et celui qui est enseigné dans cette humanité. L'éducateur n'est plus détenteur de savoir, mais médiateur, témoin actif d'un savoir issu d'autres dont il est le dépositaire transitoire dans le chemin qui conduit ce savoir à son récipiendaire légitime, l'enfant. Dans notre pratique, lorsque nous abordons la culture informatique, l'objectif est d'ouvrir sur le monde techno-scientifique par une autre porte que celle, prépondérante, de l'élitisme mathématico-industriel du mythe informatique. Resituant ces machines dans leurs émergences, dans leurs tâtonnements, dans leurs impasses et aussi dans leurs espoirs originels, on permet à n'importe qui d'en avoir une représentation débarrassée de l'obligation de comprendre et de produire avec un micro-ordinateur. C'est l'appropriation culturelle de l'outil qui passe avant sa maîtrise et qui permet de définir clairement ce que l'on veut faire ultérieurement de cet outil.

· les facultés créatrices

Il est tellement vrai que l'art libère l'homme des contraintes quotidiennes aliénantes qu'on ne peut, si on est humaniste, qu'être choqué par l'inégalité des personnes devant l'accès, l'appropriation et le développement de la culture artistique. C'est un domaine où les origines sociales demeurent déterminantes car les contraintes familiales sur ce type d'éducation sont premières. Dans le domaine artistique, les organisations en classes fixes et en programmes rigides sont désuètes. L'éducation artistique peut aussi être un vecteur de dynamisation et d'ouverture de la vie scolaire en groupe atelier inter-classe, comme cela se passe déjà à travers certains projets d'actions éducatives[470] ayant pour objet un festival, un film ou une exposition_. Les nouvelles technologies, avec la facilité toujours plus grande et le choix

[469] Sigmund FREUD a évoqué ce parallèle entre la vie d'un homme et le cours de l'Histoire (la foule et le moi) dans ses _uvres sociologiques ainsi qu'Eugène ENRIQUEZ dans De la Horde à l'état, 1983, Paris, Ed. N.R.F.

[470] C'est aussi vrai pour les autres disciplines que ça l'est pour l'art.

toujours plus étendu des techniques artistiques, ont aussi leurs rôles à jouer dans cette ouverture.

· effectuer un choix professionnel

Il s'agit d'informer sur les réalités socioprofessionnelles le plus complètement possible. Après l'information, une orientation réfléchie ne peut se passer d'un minimum de formation professionnelle, mais il faut que l'école s'affranchisse de l'idée qu'elle peut préparer à un métier, du moins jusqu'à seize ans. C'est faux depuis quelques années, ne serait-ce parce que c'est devenu économiquement impossible. Peut-être est-on tombé dans le fantasme qu'une formation professionnelle technique résoudrait tous nos maux pédagogiques ? ILLICH nous avait pourtant prévenu, la formation professionnelle subit les mêmes contraintes pédagogiques que l'enseignement général. On ne peut donc concevoir une formation professionnelle réussie qu'établie sur une formation culturelle solide, assortie d'un choix pris en connaissance de cause. Alors, comme pour l'art, l'école doit permettre dans le cadre de la formation générale commune, une initiation aux différents secteurs professionnels qui soit suffisamment solide pour étayer le choix d'un début de vie adulte. Il est suicidaire socialement de continuer dans la logique scolaire qui veut que plus on est en difficulté à l'école, moins on a d'outils pour faire un choix très précoce (en 5ème), alors que plus on est armé, plus on a le temps (après le bac, voire après un premier cycle universitaire). Cette injustice est particulièrement mal vécue et identifie l'école comme la source du blocage professionnel et du chômage des jeunes, ce qui rend d'autant plus difficile la remédiation de ces situations en terme de formation. L'école ne doit plus prétendre à la formation professionnelle de quelques uns aux détriments de la culture de tous les autres. Ils s'agit de préparer les plus jeunes à bien choisir les filières de formation postérieure (Technique, Université, Formation continue _), en redéfinissant aussi la fonction de ces filières. En ce qui concerne les nouvelles technologies et plus particulièrement l'informatique, l'implantation des ordinateurs dans la vie professionnelle est énorme. L'impasse serait aussi grosse si on considérait ces machines comme ne relevant pas des outils indispensables à la vie professionnelle de cette fin de siècle et à ce titre, si on n'incluait pas une pratique informatique à l'école.

Comme on l'a vu dans les quatre types de savoirs précédents, l'ordinateur a un rôle à jouer dans la rénovation scolaire. C'est le point principal que notre approche ajoute aux propositions de MEIRIEU lié à une appropriation réfléchie des

outils audiovisuels et des nouvelles technologies intellectuelles.

La sensibilisation à l'analyse des médias et à l'utilisation des micro-ordinateurs

Tout comme la Méthodologie, l'Histoire, l'Art ou la préparation professionnelle, l'analyse des médias et la micro-informatique ne sont pas des propositions de nouvelles disciplines mais une intégration générale de ces deux champs dans la pratique pédagogique de chacun.

Les médias :

Les livres, les journaux, les radios, la télévision, les systèmes de duplication, de documentation, le téléphone, les bases de données, tout cela représente la richesse, le capital de communication planétaire du XXIème siècle. Est-il possible qu'il soit à la portée de chacun ? Qu'il ne soit pas pris pour le capital luxueux et injuste des pays riches sur les pays pauvres ? Peut-on préparer les enfants à l'utiliser en conscience, avec le sens critique qui permet de reconnaître la manipulation, la malversation lorsqu'elles se présentent ?

Les images surtout envahissent de leurs évidences instantanées et brutales notre quotidien. Elles peuvent laisser chez des jeunes français cette impression que tout n'est qu'une série télévisée et que tout cela n'arrive qu'aux autres, alors que la guerre du golfe ou le conflit yougoslave ont besoin d'être très bien expliquée aux plus jeunes. Chez d'autres, dans d'autres conditions de réception, elles peuvent banaliser la violence comme mode d'expression normale. Les radios aussi peuvent laisser penser que la musique mondiale n'est qu'un unique rythme, un "beat" puissant dans les basses fréquences que plus rien ne différencie, alors que la musique et la chanson, française notamment, connaissent un regain de vitalité.

L'école peut-elle permettre cela par l'introduction plus massive dans les disciplines littéraires et artistiques (mais pas seulement) de ce que le monde actuel compte de supports d'information et de communication ?

La micro-informatique :

FREINET faisait-il un cours d'imprimerie ? Non, bien sûr.
Après une initiation aux manipulations de base, il utilisait l'imprimerie à des fins pédagogiques. Quelques élèves sont

peut-être devenus imprimeurs mais ce n'était pas l'objectif. Pour la micro-informatique, c'est la même chose, elle peut servir à de multiples activités dès le plus jeune âge (stimulation de bébés de trois mois - G.R.I.S.E. 1988) et accompagner les acquis scolaires en tant qu'outil. L'école peut fournir une culture informatique de base comprenant son histoire, ses principaux modèles et principes de fonctionnement, le traitement de texte, le tableur et les bases de données ainsi que l'accès à l'hyper texte. Elle peut le faire de deux manières. En initiant à ces outils informatiques, mais surtout en intégrant le micro-ordinateur à la présentation, l'organisation, l'évaluation des connaissances et à la communication générale dans l'école. C'est possible technologiquement. L'objet de cette recherche est justement de montrer que le problème est uniquement d'ordre pédagogique et non technologique. Avec une redéfinition des savoirs à transmettre dans l'école, on voit naturellement s'éloigner le débat entre les tenants et les opposants de l'informatique : discipline scolaire ?[471] Pas plus que le téléphone n'est une discipline scolaire (et pourtant il y a bien des gens qui travaillent à France TELECOM), l'informatique ne peut prétendre à ce statut avant les cycles universitaires ou les grandes écoles. L'école s'est déjà embourbée dans le mythe informatique avec les "plans informatiques pour tous" qui, grâce à une vision politicienne, technocratique et pour le moins légère[472], a réussi à dégoûter une majorité d'enseignants et de nombreux élèves de LA technologie incontournable.

Les pédagogues sont des "grands utilisateurs" de l'informatique parce qu'ils l'utilisent dans leur médiation relationnelle avec l'autre. Ils doivent donc se l'approprier dans la pratique singulière qui est la leur. La formation des enseignants à l'utilisation du micro-ordinateur ne peut qu'être une formation pédagogique et culturelle, où chaque manipulation de l'outil a un sens pédagogique. Si la technologie, notamment le soft (logiciel) est indispensable, elle est là pour concrétiser cette médiation, elle est au service

[471] C'est un titre emprunté à BARON G.L., L'informatique discipline scolaire ?, 1989, Paris, Ed. P.U.F. qui, à la suite d'une thèse de sciences de l'éducation fait le tour de la question sans trancher vraiment _ mais il est vrai que nous avons quelques années de recul et qu'avec l'informatique cela compte.

[472] L'I.P.T. fait partie de nos colères de pédagogue et de citoyen mais c'est dans la partie consacrée au mythe informatique que nous tenterons de démêler cela.

de la pédagogie. Comme l'a montré Monique LINARD[473], c'est là la différence entre médiation et médiatisation. Le micro-ordinateur est un outil matériel dans la relation pédagogique qui médiatise le rapport entre les tiers humains concrètement. Il favorise la véritable communication, la véritable transmission des savoirs qui est la médiation relationnelle opérée par les acteurs présents. Pratiquant cette distinction dans la formation à l'utilisation pédagogique du micro-ordinateur par les éducateurs spécialisés depuis plusieurs années, nous avons été à même de constater que c'était la voie de la raison entre le refus phobique de certains et la passion obsessionnelle d'autres. Elle permet un recul, une pondération qui plaident pour une machine ouvrant à l'homme de nouvelles possibilités d'explorer la connaissance tout en soutenant la relation.

L'école peut-elle offrir cette technologie aux enfants de la démocratie ? Sous peine de voir sous ses yeux s'accomplir une nouvelle séparation des nantis et des autres, avec comme frontière la maîtrise de l'ordinateur et de l'information ...

L'apprentissage ne se décrète pas.

C'est chaque sujet qui apprend dans sa rencontre singulière avec le savoir transmis par le pédagogue. La centration sur ce sujet actif potentiellement apprenant n'est pas en opposition avec un intérêt marqué pour les savoirs ou les techniques. En effet, l'éducation ne peut se réduire à la considération du seul sujet sans tomber dans le champ de la psychologie clinique. L'interrelation continuelle entre les dispositifs pédagogiques proposés et l'attention constante au mode d'appropriation des savoirs par le sujet fonde une nouvelle conception de l'éducation qui s'inspire de la clinique sans prétendre être thérapeutique.

Pour que l'apprentissage se produise, il faut "un peu de rigueur, un peu d'imagination, un peu de rationalité et un peu de désir"[474]. Cette formule simple indique aussi la complexité de la tâche. Même s'il n'y a qu'"**un peu**" de tout, c'est l'amalgame savant et sensible de ces "**attitudes humaines**" qui permettra l'éclosion de l'apprentissage du sujet. Le pédagogue est avant tout attentif à ce qu'il fait. De cette

[473] LINARD M., Des machines et des hommes, 1990, Paris, Ed. Universitaire

[474] MEIRIEU P., Op. Cit., page 94

attention constante découle **l'écoute** qui permettra les **ajustements méthodologiques permanents**. Pour quelqu'un qui n'a pas une grande passion pour les objets ou les savoirs spéculatifs, c'est cette **attitude pédagogique** qui déclenche l'enthousiasme. Voir, dans le creuset de l'alchimie humaine, éclore des savoirs qu'on croyait à jamais perdus, et ce, à travers la modeste prestation d'écoute et d'organisation du pédagogue : voilà une vraie passion. Quelques soient les savoirs[475] auxquels elle s'attache, cette passion de transmettre est le meilleur outil pour obtenir la confiance des sujets. C'est dans la limite de cette passion que la psychanalyse a son mot à dire. Rappelons que gouverner, soigner et éduquer sont les trois métiers impossibles de FREUD et que, paradoxalement, ce sont des secteurs où la psychanalyse est bien implantée. Pour reprendre le thème du numéro de Mars 1990 de la revue Passage : "A quoi sert la psychanalyse ?", dans la problématique de la passion comme moteur de la pédagogie, la psychanalyse est une garante du respect du sujet. Elle permet de mettre les actes et les idées en questionnement en les décentrant du ressenti immédiat des acteurs. Comme le dit Maud MANNONI : "l'analyse sert essentiellement à être contestataire"[476] Il s'agit de contester les évidences, de se contester, en resituant les actes dans leur contexte d'émergence. La psychanalyse arme psychiquement et théoriquement le doute sur soi qui permet d'éviter d'enfermer l'autre dans son désir, sa passion.

L'apprentissage s'effectue, pour chacun, de manière active et singulière.

Le grand réveil de conscience pédagogique du corps enseignant doit passer par l'affirmation : Seul le sujet apprend. Qu'une classe entière apprenne et retienne pendant qu'un seul bute jusqu'au découragement, c'est cet échec qui doit retenir l'attention et non le succès factice du reste du groupe. La pédagogie "s'enracine" dans l'élève afin qu'y fleurissent les savoirs. La pédagogie n'est rien d'autre que l'art de la médiation. L'innovation, l'imagination, la maîtrise d'outils comme l'ordinateur ou la vidéo sont autant d'atouts pour médiatiser cette médiation. Cette conscience du primat du sujet nous fait abandonner les programmes institutionnels au

[475] En n'omettant pas de dire qu'il faut systématiquement les travailler, comme c'est le cas de l'informatique avec les ingénieurs de cette recherche.

[476] MANNONI M., *La Merde*, in Passages N° 26 - A quoi sert la Psychanalyse ?, Mars 1990, Paris, page 28

profit des situations d'apprentissages à l'intérieur de dispositifs pédagogiques. Cela correspond à pouvoir organiser le groupe en fonction des connaissances à transmettre, afin que chacun puisse s'y retrouver. Le micro-ordinateur, par sa fonction d'individualisation, peut étayer notablement ce type d'organisation. Cela revient tout simplement à la mission **d'organisation** au bénéfice du travail du sujet que l'on retrouve chez les psycho-éducateurs québécois (Gilles GENDREAU, 1984).

C'est l'apprentissage réussi qui, à l'école, est véritablement éducatif.

Non ! L'école en tant qu'institution se décrétant éducative et nationale, n'est pas nécessairement éducative. Tout comme une famille peut être pathologique selon sa nature. C'est la mission de l'école qui, une fois remplie, fait que la scolarité d'un sujet prend une place de choix dans son parcours éducatif qui en comprend bien d'autres (famille, loisirs, amis, emplois, formations _). Dans le cas inverse, l'école et tout ce qui y touche : la classe, la formation, l'intellectuel, le livre _ peuvent être interdits par inhibition ou de fait, à la personne. Lorsque l'école ne remplit pas sa mission, elle est dramatiquement pathogène et nous oblige à créer des mesures de substitutions. Dans son état actuel, l'école ne peut garantir le respect de l'axiome humaniste : Ne pas nuire.

Alors, doit-on opposer instruction et éducation ?

FREUD nous renvoie à l'instruction bien faite qui éclaire l'éducation par le recul de la culture. MEIRIEU pour sa part, place l'éducation du côté du sujet psychologique et l'instruction du côté didactique et les déclare en interaction constante.

En ce qui nous concerne, considérant l'éducation comme le produit de l'ensemble des situations d'apprentissages rencontrées dans une vie humaine, l'instruction est ce paramétrage précis des situations d'apprentissages durant l'enfance et l'adolescence par l'institution scolaire. Elles sont belles et bien en interaction constante mais l'une, l'instruction, participe en partie à l'autre, l'éducation, qui n'en finit pas de s'enrichir. Dans ce sens, on peut donc dire qu'une instruction réussie est réellement éducative.

Si l'on revient sur cette idée de centration psychologique sur le sujet, on peut concevoir que l'école produit d'autant plus de situations pathologiques qu'elle reçoit de personnalités fragiles. Ceci conduit à concevoir l'échec

scolaire, qui est en fait un échec pédagogique, comme un handicap surajouté à des situations déjà complexes. Le rapport didactique raté est toujours dommageable et souvent pathogène. Les problématiques se renvoient la balle et au bout de plusieurs échecs didactiques, il est bien difficile de savoir ce qui appartient au sujet et ce qui appartient à l'école dans le naufrage.

Les problèmes conjoints de la marque de l'institution et du regard de l'éducateur sur le sujet en difficulté, nous mettent dans l'obligation morale de prendre du recul par rapport à un dossier psychologique ou scolaire dont on ne peut faire une table de vérité.

En ce sens, comme on le verra avec les expérimentations, la micro-informatique permet à des personnes de prouver qu'elles sont capables de travailler et de réfléchir en dehors des pratiques et du cadre habituel de leurs échecs préalables. C'est une technique de remise en cause systématique des évaluations qui, de toute façon, n'ont de valeur que dans un temps et un contexte donné.

4.2. Les nouvelles méthodes pédagogiques

Après avoir précisé la philosophie de notre rapport à l'école et dessiné ainsi l'une des frontières de notre espace, il apparaît intéressant de nous situer par rapport à certains modèles pédagogiques actuels.

4.2.1. Antoine de la GARANDERIE

La philopédagogie active de l'intelligence

Antoine de la GARANDERIE est un pédagogue haut en couleurs. Philosophe de formation initiale, il est maître de conférence à l'Institut catholique de Paris. Son crédit parmi les enseignants incite à s'intéresser à lui. Il est pratiquement inconnu dans les sphères psychologiques et de remédiation dans lesquelles nous intervenons, mais cela s'explique peut-être parce qu'il s'occupe de l'intelligence avec une intensité qui pourrait lui porter préjudice. De plus, il apparaît dans la sphère chrétienne de la rénovation pédagogique ce qui, pour certains, représente une difficulté.

Ses références sont essentiellement PLATON et Alfred BINET, père des tests de Q.I. et dont on se rappelle la définition de l'intelligence : "Ce que mesure mon test". Dans Pour une

Pédagogie de l'intelligence[477] publié récemment, Antoine de la GARANDERIE propose aux pédagogues une méthode pour comprendre et enseigner l'intelligence. Il part d'un postulat : "être intelligent, c'est regarder, écouter, sentir, palper, toucher avec le projet de faire exister dans sa tête, en images ou avec des mots, ce qu'on est en train de regarder, d'écouter _"[478]. Ce qui le conduit à différencier les intelligences visuelles et auditives. Dans son approche, l'intelligence est liée au concept d'évocation et à l'intégration de la mémoire comme référentiel des nouvelles évocations. Cela renvoie au rôle de l'intentionnalité dans l'élaboration des représentations mentales, sans que l'auteur aille aussi loin dans l'étayage théorique.

Introspection quand tu nous tiens !

A la suite de son précédent livre, Défense et illustration de l'introspection : au service de la gestion mentale[479], Antoine de la GARANDERIE fait l'éloge de l'introspection comme outil pédagogique. Il s'agit de faire appréhender les processus du fonctionnement mental aux acteurs eux-mêmes. On peut remarquer que la mise en évidence du rôle formateur du savoir sur le fonctionnement de son propre apprentissage par l'apprenant, est un concept constant dans les nouvelles pédagogies. On le trouve dans le P.E.I, la P.N.L. et aussi dans la gestion mentale d'Antoine de la GARANDERIE. Il s'agit de favoriser chez les élèves une compréhension de leur mode de fonctionnement cognitif en partant du postulat que beaucoup de méthodes personnelles de travail intellectuel sont inconscientes, et qu'une pédagogie active peut avoir comme objectif la prise de conscience de ces mécanismes et leurs modifications. Dès 1980, dans Les profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires, A. de La GARANDERIE l'avait observé avec précision : "Les élèves avaient tous des procédés personnels de travail et ceux-ci demeuraient implicites tant qu'on ne leur en faisait pas prendre conscience_ Ces procédés personnels de travail constituaient de véritables habitudes

[477] DE LA GARANDERIE A., Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie, 1990, Paris, Ed. Le Centurion

[478] DE LA GARANDERIE A., Op. Cit., page 33

[479] DE LA GARANDERIE A., Défense et illustration de l'introspection : au service de la gestion mentale,1989, Paris, Ed. Le Centurion

mentales et les aptitudes scolaires semblaient en découler"[480] A notre avis, cela tient plus d'un constat d'évidences premières, qui met sur le même plan des mécanismes compulsifs (compulsion de répétition), des inhibitions intellectuelles, des défenses et enfin des "habitus" de classes comme l'ont démontré les sociologues de la reproduction sociale (P. BOURDIEU et J.C. PASSERON 1973, C. BEAUDELOT et R. ESTABLET, 1970, A. GIRARD et H. BASTIDE 1970). Si l'on veut préserver l'intégrité du sujet, le concept de "prise de conscience" devient éthiquement problématique même dans la perspective de François DUYCKAERTS[481].

En fait, le modèle pédagogique d'Antoine de la GARANDERIE est l'aboutissement théorique et pratique de toute son _uvre. Voilà comment il le présente concrètement aux enseignants : "Ainsi, je veux faire apprendre à mes élèves l'orthographe du mot *embarrasser* _ : Vous allez regarder le tableau. Sur le tableau, un mot va être écrit. Ce mot, je vous demande de le regarder pour le photographier. Vous allez le regarder avec le projet de le revoir dans votre tête et puis vous lèverez les yeux pour savoir si vous le voyez bien. Ensuite, vous contrôlerez l'image que vous vous donnerez, en regardant à nouveau le mot jusqu'à ce que vous l'ayez bien en tête, tel qu'il est écrit. Pour ceux qui ne se donneraient pas d'image, je vais vous l'épeler tranquillement. Mais vous allez m'écouter pour vous redire l'épellation et je vais le faire plusieurs fois pour qu'entre plusieurs épellations vous ayez le temps de vérifier si vous avez fait la bonne épellation."[482]

Cette présentation n'est réellement compréhensible qu'à travers le savant dosage du charisme pédagogique du maître avec l'intelligence comme paradigme culturel des élèves. Jouer à photographier (comme un polaroïd) ou à enregistrer (comme un magnétophone) n'est drôle que si cela a du sens pour le sujet. Il faut donc s'adresser à des enfants dont l'appropriation culturelle intègre déjà la sphère intellectuelle comme modèle. Nous doutons de l'efficacité de cette

---

[480] DE LA GARANDERIE A., Les profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires, 1980, Paris, Ed. Le Centurion, page 55

[481] DUYCKAERTS F., Conscience et prise de Conscience, 1974 Bruxelles, Coll. Psy. S.H., Ed. Pierre Mardaga

[482] Extrait de l'entretien de Ruth STEGASSI avec Antoine de la GARANDERIE dans l'émission de France Culture, **ESPACE EDUCATION** du 17/07/1990

présentation auprès d'enfants en difficulté. Par contre, le recours à l'image ou au son peut être constitutif de l'établissement du rapport entre signifiant et signifié. Si ce rapport est instable, on peut essayer d'avoir recours à l'imaginaire, dans le registre privilégié du sujet, dans l'optique de faire comprendre, de conduire à l'appropriation du sens par celui-ci. C'est en fait l'utilisation de la métaphore comme outil pédagogique.

Si on demande à Antoine de la GARANDERIE si sa pédagogie est simple, il répond que tout ce qu'il dit est raisonnable. On peut être impressionné par la différence qui existe entre ces concepts qui, s'ils sont simples (deux intelligences, l'évocation et l'introspection) pourraient néanmoins offrir des développements théoriques et philosophiques intéressants, et la faiblesse de son argumentation pédagogique. Il oublie que ce qui est raisonnable à un moment donné n'est pas forcément sensé sur le long terme. Etre raisonnable est forcément conjoncturel, cela ne signifie pas automatiquement qu'on détienne la vérité. Les processus psychiques sont très complexes et à se masquer ce fait ,on régresse sur la voie de l'idéologie ou de la croyance. Bien que certains de ses disciples tentent des expériences avec des élèves de milieux aisés en difficulté scolaire, les solutions d'Antoine de la GARANDERIE sont simples et rassurantes mais inadéquates pour des personnes conjuguant des difficultés cognitives, sociales et psychiques. C'est peut-être cette simplicité qui justifie son aura actuelle dans l'enseignement. Le recours à l'introspection et à l'évocation peut être positif tant qu'il produit la rupture nécessaire par rapport à la pédagogie classique. Avec un recours à l'écoute et à l'imaginaire, on pourrait peut-être faire passer la description simple d'un processus vers son intériorisation dans le ressenti, quelquefois par le biais de la métaphore.

4.2.2. FEUERSTEIN & son programme d'enrichissement instrumental (P.E.I.)

L'éducabilité cognitive et particulièrement FEUERSTEIN étant à la mode en ce moment, il apparaît pertinent de confronter point de vue et pratique. Abordons le P.E.I. par sa présentation générale, puis par son utilisation en Section d'éducation spécialisée (S.E.S.) pour conclure enfin sur une perception des limites de cette approche.

Bases et présentation du P.E.I.

Le Professeur Reuven FEUERSTEIN est psychologue, il enseigne sa méthode et la théorie de la *modifiabilité cognitive structurelle* (M.C.S.) qui la sous-tend, à l'université de

Jérusalem. Il a été élève de Piaget et tente d'internationaliser le P.E.I. depuis trois décennies.

"Le postulat de base de cette théorie est que le bas niveau de fonctionnement cognitif d'un individu est directement lié à la quantité et la qualité des *expériences d'apprentissages médiatisée* (E.A.M.) qu'il a reçues."[483] Le P.E.I. tente de compenser cette carence éducative, en offrant une suite d'activités cognitives paramétrables, dans le cadre d'un programme composé de séquences d'E.A.M.. "Dans une E.A.M., l'adulte médiateur filtre intentionnellement et focalise les stimuli de l'environnement en les ordonnant et les organisant, en régulant leur intensité, leur fréquence et leur séquence. Des relations temporelles, spatiales et causales sont créées entre eux de façon à les relier à d'autres stimuli qui ont précédé ou qui vont suivre." D'emblée cela paraît un peu clos et rigide, un peu culturaliste et déterministe, comme s'il y manquait quelqu'un _ "Le postulat de base du P.E.I. est la **croyance** que des individus peuvent être modifiés quel que soit leur niveau_"[484]. Si on ne peut qu'être d'accord avec ce point de vue sur le plan formel, tant il rejoint l'effet Pygmalion positif et une philosophie ouverte de l'apprentissage, son énoncé laisse néanmoins perplexe. Ce "être modifiés" distille un doute concernant l'évacuation du sujet de son apprentissage _ On aurait préféré : les individus peuvent **SE** modifier _

FEUERSTEIN considère que l'échec scolaire doit être abordé par un programme d'intervention qui s'attaque aux pré-requis de la pensée et de l'apprentissage. Il propose de combiner le P.E.I. avec l'enseignement et cherche "à produire la modifiabilité cognitive, motivationnelle et sociale dans les apprentissages des individus."[485] Encore une fois, la raison nous dit qu'il a raison et la pratique d'éducateur s'émeut d'un oubli fondamental. Comment définir ces pré-requis sans redéfinir qui transmet quoi, dans et hors l'école ? Comment laisser l'enseignement continuer à tourner à vide, si on

---

[483] FEUERSTEIN R., *Le Programme d'enrichissement instrumental*, - in L'intelligence au programme - coll. le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 14

[484] FEUERSTEIN R., Op. Cit., page 16

[485] FEUERSTEIN R., Op. Cit., page 15

touche le cognitif, la motivation et le social (ce qui, soit dit en passant, est un vaste programme) ? Où sont l'identité, le sens, la vie, le sujet, l'affect dans une telle définition ? Il ne s'agit pas d'un rejet massif du P.E.I. de notre part, mais d'une gêne à la limite de l'éthique qui nous met dans la position d'être intellectuellement d'accord et pédagogiquement dubitatif.

Le but du P.E.I. est "d'augmenter la capacité de l'individu à bénéficier de son exposition directe à des stimuli lors de nouvelles expériences à la fois dans des situations formelles et informelles"[486].

Ce but se prédécoupe en six.

Premier sous but : corriger les fonctions cognitives déficientes.
Deuxième sous but : aider à acquérir les aptitudes pour résoudre les tâches.
Troisième sous but : produire une motivation à travers des habitudes.
Quatrième sous but : comprendre les raisons du succès ou de l'échec.
Cinquième sous but : produire une motivation à réaliser une tâche.
Sixième sous but : modifier positivement l'image de soi de l'élève.

Dans une perspective piagétienne, cela voudrait dire qu'il s'agit d'augmenter les capacités de chacun à intégrer lors des situations d'apprentissages. Néanmoins, le style direct, les mots (stimuli, corriger, déficiente, habitudes, tâche _) donnent à ces assertions une coloration comportementaliste qui pourrait bien être à la source de notre gêne. Si l'on évacue le sujet d'une méthode pédagogique, on dénie l'inconscient, et par la même, la tentation de maîtrise revient à toute puissance, ce qui est éthiquement irrecevable dans une approche clinique.

Expérimentations auprès d'adolescents scolarisés en Section d'éducation spécialisée (S.E.S.)

Rosine DEBRAY est professeur de psychologie à l'U.F.R. de Psychologie de l'Université René Descartes à Paris. Psychanalyste d'enfants et d'adolescents, elle a participé à

[486] FEUERSTEIN R., Op. Cit., page 16

l'introduction du P.E.I. dès le début des années 80[487]. Elle a pu observer les effets du P.E.I. auprès de jeunes issus de milieux socioculturels très défavorisés. Ils présentaient tous un échec scolaire massif qui a conduit, après plusieurs redoublements notamment en cours préparatoire, à une prise en charge spécifique en S.E.S.. Le pronostic pour leur futur d'adulte n'est pas bon et en cela, il ressemble à celui de nos populations expérimentales. "Devant de tels tableaux, on peut penser que les handicaps socioculturels liés au fait d'appartenir à un milieu <<peu porteur>> sont venus renforcer d'une façon précoce et inextricable les propres défaillances internes du sujet : inné et acquis se conjuguant d'une manière tout à fait malheureuse pour aboutir à ce qui apparaît comme un ratage complet dans les acquisitions scolaires de base."[488] Il faudrait préciser que l'école renforce ces phénomènes par la désignation et la concentration des sujets en difficulté réunis **parce qu'ils sont en échec scolaire** et qu'on peut trouver une grande hétérogénéité de pathologies dans ces classes spéciales. Donc, malgré les efforts des enseignants, les paramètres invalidants sont lourds, et rendent difficiles les progressions individuelles. On conçoit donc que les innovations pédagogiques reçoivent ici un écho plus important que dans le reste de l'institution scolaire.

Tout d'abord une constatation générale issue de toutes les "méthodes actives" s'impose : "lorsque ces élèves sont pris dans un projet mobilisateur de longue durée **qui engage en premier lieu leur maître**[489] - comme c'est le cas lors de l'application du P.E.I. -, d'incontestables modifications se font jour dans leur fonctionnement."[490]. On peut dire que le même présupposé est valable en ce qui concerne l'introduction de l'informatique dans la pédagogie, si tant est que le maître laisse un accès à

---

[487] DEBRAY R. et coll. , Expérimentation (1983/1985) du programme d'enrichissement instrumental des professeurs R. FEUERSTEIN et Y. RAND , Rapport final Février 1986, Paris, Laboratoire de psychologie scolaire, Université René-Descartes Paris V.

[488] DEBRAY R., *Difficultés d'apprentissage et milieux socioculturels défavorisés* in Sous la direction de MAZET Ph et LEBOVICI S., Le VI eme colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL, page 234

[489] On a déjà évoqué l'effet Pygmalion et le rôle de la passion en pédagogie avec MEIRIEU P.

[490] DEBRAY R., *Difficultés d'apprentissage et milieux socioculturels défavorisés* , Op. Cit, page 234

l'ordinateur aux élèves. Si l'utilisation de l'outil, du P.E.I. ou d'une autre méthode devient un refuge, un système défensif personnel, les modifications produites chez les sujets peuvent conduire à un renforcement des inhibitions ou des pathologies. "En l'occurrence, force m'est de reconnaître que <<l'effet P.E.I.>>_est sur cette population incontestable"[491] bien qu'il soit impossible d'en isoler ce qui revient aux instruments, de ce qui revient à la personnalité du maître. Notre approche, de par son essence clinique, tente de séparer ce qui revient à l'outil de ce concerne la nature même de la relation en terme de médiation.

Bien que Rosine DEBRAY soit beaucoup plus modérée que Camille LIROT[492], l'absence de considération sur la place du sujet dans son apprentissage provoque encore une certaine gêne. En effet, l'effet d'une méthode pédagogique quelconque est le résultat de la pertinence de son rôle de médiatiseur entre le sujet et l'éducateur vers un objectif donné. C'est l'enfant qui apprend et jamais le programme. Pourtant Rosine DEBRAY précise : "Je ne suis pour ma part, nullement fanatique des <<programmes>> d'éducation. Je serais même, du fait de ma pratique psychanalytique, plutôt franchement hostile."[493]. Néanmoins, on peut relever chez elle une certaine complaisance pour les tendances de "programmation du sujet" du P.E.I.. Nous ne sommes pas "franchement hostiles" aux programmes dans la pratique de transmission de connaissances à l'école ou en formation. Les programmes comme **ensemble de savoirs à transmettre** permettent d'organiser une pédagogie même si elle est centrée sur le sujet. Mais R. FEUERSTEIN a conçu un programme nécessitant une formation spécifique à la pensée du maître débouchant sur une méthode certifiée ayant des instruments précis et des règles d'usage, contraignant et coûteux. Le P.E.I. ne devient-il pas une idéologie en même temps qu'il achève de se construire en tant que produit commercial et lucratif ? L'aspect "recette" à appliquer limite cette approche qui,

---

[491] DEBRAY R., *Difficultés d'apprentissage et milieux socioculturels défavorisés* , Op. Cit, page 236

[492] L'un des plus anciens disciple français de FEUERSTEIN, Directeur d'un centre P.E.I. à Brive. L'article précédemment cité a été synthétisé par lui.

[493] DEBRAY R., Op. Cit., page 234

présentée autrement, aurait pu être un remarquable vecteur de rénovation des attitudes pédagogiques.

La pratique du maître à travers le P.E.I. consiste à progressivement réinsérer dans le monde la réalité. On a vu que les outils du P.E.I. n'ont pas de contenus culturels, la "réalité" dont on parle n'est donc pas la réalité quotidienne. S'agit-il d'une forme de réalité symbolique appréhendée grâce aux nouvelles acquisitions cognitives, ou bien le P.E.I. permet-il au maître de donner de nouveaux outils intellectuels pour saisir la réalité quotidienne ? Dans la perspective (hérétique) d'intégrer le P.E.I. à une approche pédagogique plus vaste, ces deux propositions pourraient avoir du sens et elles formeraient une ouverture possible à cette méthode. Il s'agit aussi d'entraîner les élèves à devenir capables de penser par eux-mêmes. La non considération du sujet dans le P.E.I. est une base invalidante pour cet objectif. Il aurait fallu développer plus loin la place de l'acteur/élève/apprenant dans le processus pour avoir la moindre certitude sur cette question. "C'est, à l'évidence, **l'activité de penser qui est barrée** chez nombre de ces adolescents" parce "**qu'ils n'ont pas les mots pour dire la pensée**" et aussi parce que très précocement "**tout ressenti d'affects _ doit être immédiatement évacué**"[494]. Dans ces conditions, les stratégies intégrées lors du P.E.I. sont-elles transposables systématiquement vers les situations sociales, scolaires ou professionnelles.

Le P.E.I., par sa construction et sa forme produit certainement les conditions nécessaires à une rupture dans une pédagogie de remédiation. La stratégie de la rupture c'est de s'éloigner de la forme et des contenus scolaires tout en stimulant des fonctions cognitives par le biais d'activités chargées positivement déclenchant une motivation. Le point fort P.E.I. c'est la structuration des activités cognitives qu'il propose. Son point faible, c'est qu'étant uniquement formel, il est entièrement dépendant du maître en ce qui concerne la motivation. Mais l'effet Py[gmalion] est certainement très important dans ce processus, ce qui pourrait conduire à penser que le P.E.I. a peut-être plus d'importance motivationnelle pour le

[494] DEBRAY R., Op. Cit., page 236

[495] DEBRAY R., Op. Cit., page 238

maître que pour l'élève. Le P.E.I. propose une solution qui, si elle n'est pas parfaite, présente deux avantages. Le premier, c'est de rassurer les enseignants sur leurs capacités à transmettre. Culpabilisés qu'ils sont par ces blocages sur les savoirs scolaires simples, FEUERSTEIN leur offre une alternative rassurante où ils peuvent mesurer pas à pas les acquis de leurs élèves. Le deuxième, c'est la rupture dans la dynamique de l'échec cognitif qu'il peut produire. "Ces élèves, en grand échec scolaire, doivent bénéficier d'apports stimulants venus du monde extérieur, apports dont la variété et la richesse même peuvent susciter des redémarrages évolutifs. C'est pourtant tout le contraire que l'on peut observer, puisque le ratage dans les apprentissages scolaires de base entraîne un appauvrissement progressif des contenus d'enseignement, véritable mouvement inverse de celui mis en _uvre pour les enfants et adolescents <<normaux>> qui voient le nombre des matières enseignées croître au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité."[496] D'après Rosine DEBRAY, "une telle prise de conscience entraîne une mobilisation des personnels spécialisés concernés en vue d'introduire des modifications pédagogiques indispensables et urgentes. Le P.E.I. peut certainement jouer un rôle dans ce mouvement mais on peut craindre que ses défauts de conception et la faiblesse de sa théorisation le contraigne à jouer les recettes qu'on privilégie quelque temps et qu'on jette lorsqu'on en n'a plus envie".

Le P.E.I. comme idéologie de l'action

R. FEUERSTEIN a trop travaillé l'aspect du programme et de l'idéologie au dépend de la méthode et de la théorie. Ses exercices ne sont qu'un des exemples de système permettant de réveiller des capacités d'apprendre endormies. Ils sont précis sur les pré-requis scolaires, mais on aurait aimé avoir un modèle théorique plus construit, pour inventer soi-même d'autres outils, par le biais de l'audiovisuel ou de l'informatique, dans chaque cas différencié d'apprentissage. Produire un programme complet comme celui-ci présente deux avantages et un inconvénient majeur. Le premier avantage, c'est qu'on est sûr d'avoir des émules pour peu que cela paraisse cohérent et rassurant avec un peu de scientisme et un brin d'exotisme qui ne nuisent pas à l'affaire. Comme l'écrit Daniel SIBONY, "On n'est jamais plus dépendant d'une

[496] DEBRAY R., Op. Cit., page 242

technique que lorsqu'elle manque."[497] De là à dire que lorsque la pédagogie manque on cherche le programme ? Le deuxième avantage, c'est qu'on est sûr d'avoir des résultats, si on a pris la précaution de définir l'objectif par rapport à la logique interne du système qu'on propose et qu'on le fait répéter sans modification un certain temps. "Cette répétition peut être aussi une sécurité : elle calme en l'annulant la violence du passage à l'acte qui inaugura cette technique."[498] C'est le cas du P.E.I. qui s'inventa dans une dynamique pédagogique qui va peut être se noyer dans sa répétition et sa diffusion. L'inconvénient, c'est qu'on oublie vite qu'un programme, une méthode, une approche pédagogique n'a de sens que si elle prend en compte chaque sujet. C'est en fait, substituer la logique du système à la logique de l'inconscient. Le mouvement de la technique étant d'évacuer l'humain dans le reflet rassurant qu'elle lui renvoie, le danger c'est de s'absenter dans ce reflet _ Pour le P.E.I., qu'il ne faut pas rejeter complètement puisque c'est tout de même une avancée dans la construction des connaissances préalables, il faut compter sur l'imagination et le sens de la subversion des modèles de certains pédagogues qui l'utilisent avec la souplesse nécessaire. Il s'agit de s'échapper de la dépendance au modèle fortement induite par la méthode elle-même. Tel qu'il est présenté en France, ce programme nous fait penser à un système clos où la tentation de maîtrise absolue, de toute puissance a envahi le maître. On a l'impression de revenir aux travaux de SKINNER et sous le dogmatisme des prescriptions de l'enseignement programmé qui fait l'impasse sur le sens et le sujet alors qu'on sait pourtant que FEUERSTEIN est plutôt cognitiviste et qu'il s'inscrit dans *L'éducabilité cognitive.* Camille LIROT, directeur pédagogique d'un centre agréé P.E.I.[499] à Brive écrit sur la modifiabilité cognitive structurelle de FEUERSTEIN : "Cette conviction est basée sur des développements théoriques[500] et **une quantité d'évidences**

---

[497] SIBONY D., Entre dire et faire, 1989, Paris, Coll. Figures, Ed. Grasset, page 15

[498] SIBONY D., Op. Cit., page 25

[499] Le programme, ses outils et sa théorie ne sont disponibles qu'auprès de centres agréés par FEUERSTEIN. La pratique du P.E.I. est aussi soumise à une formation spécifique. Cela aussi est gênant à l'époque où les démarches pédagogiques devraient s'ouvrir les unes sur les autres.

[500] Qui ne m'apparaissent pas si limpides que cela.

empiriques, qui ont conduit à l'élaboration d'une *approche active-modifiante* par opposition à l'*approche passive-acceptante* traditionnelle."[501] Ce que toutes les "évidences empiriques" ont pu produire comme échec pédagogique conduit à s'étonner qu'on puisse les poser comme la base d'un programme aussi ambitieux. Cette opposition actif/passif et modifiante/ acceptante n'a visiblement de sens que par rapport au P.E.I.. Ayant travaillé avec des éducateurs ou des enseignants tellement actifs qu'ils en sont activistes, nous connaissons leurs effets de renforcements des inhibitions ou des pathologies. Il paraît impossible de faire la relation causale "actif -> modifiante" à moins de considérer que toute modification est bonne, y compris si elle est pathogène. Quant à cette prétendue approche traditionnelle passive-acceptante ? N'y a t-il pas un grand nombre de professeurs actifs, voire très actifs, qui ne modifient rien du tout ? Et d'autres plus passifs peut-être, mais aussi plus à l'écoute, plus calmes qui modifient bel et bien le parcours des enfants ? Bien sûr, la passivité n'est pas une attitude pédagogique à encourager mais de là à faire une autre relation causale _ L'acceptation de l'autre dans son unicité, qui est l'attitude psychique première de l'éducateur dans la situation pédagogique, pose encore une fois le problème de la reconnaissance du sujet dans le P.E.I..

"L'*approche active modifiante* est certainement une source de pression sur l'individu pour croître et se développer_"[502]. Les relents comportementalistes de cette phrase sont évidents. C'est concevoir l'apprentissage comme entièrement modelable de l'extérieur et concevoir la pédagogie comme une pression, un modelage et non comme une mise en scène, une mise à disposition des connaissances, un art d'être.

"Pour atteindre cet objectif il est essentiel que l'enseignant, le transmetteur, le médiateur adhère à la philosophie de l'approche active modifiante et adopte une attitude d'intervention." Donc il faut être obligatoirement interventionniste pour pratiquer le P.E.I., ce qui le fait apparaître comme une idéologie productrice d'une recette à appliquer.

---

[501] LIROT C., *Programme d'enrichissement instrumental, une philosophie d'action, d'intervention* - in L'intelligence au programme - coll. le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 15

[502] LIROT C., Op. Cit., p. 16

Peut-être est-ce une dérive due à l'effet de "clocher" ou à sa commercialisation en tant que produit qui oblige à pratiquer le P.E.I. avec des personnes agréées tel que cela a été décrété par FEUERSTEIN. Néanmoins, l'approche active/modifiante n'est en aucun cas une philosophie éducative, elle est tout au plus une attitude pédagogique issue d'une idéologie du primat de l'action sur le sens dont il faut questionner la philosophie de base.

"En se fixant la modifiabilité cognitive structurelle comme but, les éducateurs développeront et investiront dans des programmes d'intervention qui affecteront la destinée des jeunes qu'ils ont en charge."[503]

Tout comme les oppositions d'attitudes, l'énumération du but et des six sous buts du P.E.I., la théorie de la modifiabilité cognitive ne présente pas la profondeur qui aurait été nécessaire à une véritable rénovation pédagogique qui dépasserait "l'affection de destinée". Les impasses de l'école actuelle affectent, dans le sens de l'affliction, suffisamment de destinées. Tout ce programme n'est compréhensible qu'à l'intérieur de la logique de FEUERSTEIN et cela rend difficile toute adaptation ou ouverture.

N'aurait-il retenu de PIAGET que ce travers méthodologique consistant à prouver ce que l'on a décidé de prouver et d'évacuer toutes les variables parasites comme le sens, le sujet, l'affect _ ? Bien que proches par le souci de construction pédagogique, nous nous sentons très éloignés de FEUERSTEIN sur le plan théorique. Il y a un sujet entre nous _ qui est incontournable.

4.3. Les approches de remédiation

Partant d'une définition de la médiation comme activité relationnelle entre deux sujets, le champ de la remédiation est celui où, pour de multiples raisons, des individus présentent une atteinte des capacités relationnelles qui invalide leur insertion sociale et qui nécessite une action d'aide ou de soutien. En fait, il s'agit de nous centrer sur des sujets qui posent problème, qui se posent en problème ou qui sont identifiés comme problématiques, dans le champ du handicap,

[503] FEUERSTEIN R., Op. Cit., page 18

de l'inadaptation ou de l'échec. Pour Jean-Sébastien MORVAN[504] (1986) cet ensemble de populations H.I.E. (handicap, inadaptation, échec) met en évidence la prépondérance des phénomènes inconscients sur le manifeste dans les processus rééducatifs. Dans ce qui va suivre, il s'agit de nous confronter à certaines références théoriques de ces champs, afin de cerner ce qui peut se passer dans la rencontre avec cet autre en déviance ou en souffrance.

4.3.1. Carl ROGERS

Afin d'éviter le travers général des méthodes, c'est-à-dire le sacrifice du sujet derrière la technique pédagogique, une solution pourrait bien résider dans une appréhension plus fine de la situation individuelle de la personne. Nous allons d'abord aborder ce que l'on pourrait qualifier d'approche relationnelle tant le concept de relation d'aide de Carl ROGERS y est central.

Théorème : 1 sujet + 1 sujet = 1 relation

C'est la confiance et l'identification à l'autre qui forment la structure de la relation d'aide rogérienne. La relation d'aide se définit d'abord comme une interaction appropriée entre un aidant et un aidé. Celle-ci implique de la part de l'aidant (l'éducateur) une conscience relativement plus pointue que celle de l'aidé (l'enfant). L'exemple de la mère, dans sa relation d'aide avec le nouveau né, sur le plan de la nourriture, illustre parfaitement la nature de toutes relations d'aide. Le nourrisson crie sa faim. Sa mère décode le message, puis prépare rapidement et méthodiquement de quoi nourrir bébé. L'un est sujet de tension interne, l'autre entend un message, le décode et répond sur le plan pratique et cognitif, par une réaction la plus appropriée possible. Pour Carl ROGERS, il s'agit toujours d'une personne qui entre consciemment en interaction appropriée avec une autre. Psychologiquement, cela revient à être impliqué personnellement dans la relation pédagogique à la manière de la mère "suffisamment bonne" de

[504] MORVAN J.-S. est maître de conférence de "Pédagogie curative" de référence psychanalytique à l'U.F.R. des Sciences de l'éducation de l'université de Paris V - René Descartes. Il a travaillé en particulier sur les représentations du handicap, de l'inadaptation et de l'échec chez les éducateurs et instituteurs spécialisés.

Winnicott[505]. De concevoir le respect du sujet comme paradigme principal de l'approche et de définir le pédagogue comme un <<facilitateur>> à l'écoute de ce qui se noue dans un groupe. La relation d'aide rogérienne fournit une attitude qui peut permettre d'imaginer des dispositifs de remédiation originaux, mais elle fait pencher aussi la fonction du pédagogue du côté psychologique. Si l'observation, le dépistage premier de difficultés psychologiques, peut et doit, être laissé à la compétence des enseignants et des éducateurs, il est logique qu'une formation spécifique leur soit donnée afin d'éviter les pratiques "sauvages", les confusions avec les champs de soins et la "psychothérapeutisation" de l'action pédagogique.

Il est vrai que pour la plupart des situations d'échecs scolaires ou de difficultés sociales : "un accompagnement psychologique suffit souvent sans appel au renforcement médicamenteux et encore moins psychiatrique"[506] mais on sait qu'il est difficile d'identifier l'échec assez tôt pour éviter que sur un problème bénin, difficultés psychologiques, cognitives, sociales et scolaires ne se surajoutent. Si les éducateurs spécialisés, de par leur fonction, sont assez sensibilisés à cette tâche d'observation et de dépistage, on ne peut pas en dire autant du corps enseignant qui, de par sa fragilité et sa naïveté psychologique, songe plus facilement à exclure et à se protéger qu'à mettre en place des partenariats et des dispositifs de remédiation de premier niveau. La non-information et la déresponsabilisation d'une grande partie des adultes du processus éducatif français conduisent à une augmentation de la quantité et de la gravité des cas à traiter. Les dangers psychologiques qui menacent la jeunesse sont nombreux et dans certains cas, ils sont alimentés par l'insouciance ou l'incompétence des adultes. "En particulier, il faut mettre en garde nos élèves contre l'abus de tranquillisants de toutes sortes dès l'enfance ou l'adolescence."[507]

Malgré, les immenses progrès des psychologies depuis le début du siècle, il est très rare de rencontrer une personne en difficulté psychique grave issue des classes les plus pauvres de la société que la thérapie n'angoisse pas ou que la psychiatrie ne terrorise pas _ Si les pratiques "Psy." sont effectivement à questionner, on peut aussi se pencher sur le

---

[505] WINNICOTT D.W., Playing and reality, 1971, New York, Jeu & Réalité, trad. 1975, Paris, Coll. Connaissance de l'inconscient, Ed. N.R.F./Gallimard, notamment chapitres IX et X.

[506] MOYNE A., Docteur en sciences de l'éducation, Directeur de l'institut supérieur de pédagogie de Paris, il est édité par FLEURUS et écrit dans la revue Catéchèse. MOYNE A., *L'écoute centrée sur l'élève,* in L'intelligence au programme - coll. le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 48

[507] MOYNE A., Op. Cit., pages 48-49

message que les pédagogues transmettent par rapport à ce champ et se rappelant que ce message est conditionné :

1 - par le primat du sujet
2 - par une connaissance psychologique minimum
3 - par une écoute spécifique

Ecoute s'il souffre

En ce qui concerne l'écoute pédagogique, elle ne peut aller au-delà de la demande de soin (l'amorce) sans risquer de devenir pratique psychothérapeutique. Néanmoins, comme il s'agit d'une écoute qui déclenche des actions à court, moyen et long terme, entraînant une responsabilité considérable des éducateurs ou des formateurs, et des risques élevés pour les sujets, il serait déraisonnable d'envisager celle-ci comme une utilisation triviale des canaux auditifs où l'on pourrait laisser délirer son imagination à partir de perceptions sommaires. C'est une véritable discipline entraînant tous les sens dans le cadre d'une approche clinique, par des référents théoriques de la psychanalyse puisqu'**on écoute essentiellement avec son inconscient**. Cette pratique créée le lieu d'une écoute attentive et respectueuse des sujets, où l'écart doit se réduire au minimum entre les désirs d'apprentissage et les techniques pédagogiques qui les permettront. Il s'agit de rendre l'appropriation la moins difficile possible grâce à cette fonction d'écoute.

Les techniques où l'on définit l'intervenant qui suivra individuellement la progression d'un sujet pendant un temps précis comme "le référent" chez les éducateurs ou "le tutorat" chez les enseignants, sont dérivées de cette approche. On provoque une rupture réflexive dans des lieux où le groupe joue un rôle important, en permettant au sujet de prendre un peu de recul par rapport à son propre fonctionnement. "C'est donc moins un contenu - que l'élève peut travailler seul ou avec un autre - que la démarche de travail qu'il faut analyser avec lui pour déceler les retards, les points de blocage, l'endroit où se situent les failles, établir le diagnostic, et suggérer la thérapeutique."[508] Cette écoute, sous forme d'entretiens individuels, s'attache à éclaircir ce qui pose problème en s'attachant le moins possible aux manifestations de ce problème. "Ainsi s'effectue l'acte véritable formatif par le

[508] MOYNE A., Op. Cit., page 46

passage de l'implicite à l'explicite"[509] comme on l'a déjà évoqué avec d'autres méthodes et particulièrement avec Antoine de la GARANDERIE. Le concept de prise de conscience (cette formulation possible par le sujet de processus inconscients grâce à l'action pédagogique) n'est pas sans susciter la perplexité.

Si on ne peut qu'être d'accord avec *la prise de conscience de ses difficultés cognitives par le sujet* comme objectif, on ne peut que s'inquiéter des tentations activistes, conditionnantes ou de recours à l'interprétation sauvage que cela peut entraîner chez l'éducateur. S'il s'agit d'un objectif, il apparaît dangereux de le fixer comme but à atteindre le plus vite possible et à tout prix. Cela serait oublier deux choses fondamentales : d'abord que le temps de l'inconscient est différent du temps pédagogique, et qu'un acte posé peut prendre du sens des années plus tard ; ensuite, que l'inconscient du sujet s'appartient en propre et n'est pas manipulable sans risque grave.

Cette approche paraît plus fiable en ce qui concerne les constructions méthodologiques indirectes qu'on peut en tirer que dans sa volonté d'explicitation fondamentale qui souffre d'une conception normative de l'inconscient. Carl ROGERS a notamment influencé la psycho-éducation québécoise qui tente elle aussi d'articuler la reconnaissance de l'inconscient avec les données sociales et cognitives.

4.3.3. La Psycho-éducation québécoise

Nous avons vu avec Carl ROGERS que l'éducateur, en tant qu'aidant, était un support de prise de conscience. Cette approche à permis aux Québécois de structurer leur secteur de remédiation autour de la définition de capacité relationnelles particulières. Ils ont considéré comme logique la dérive de l'éducateur vers le psychologique et en eut fait l'acte fondateur de la psycho-éducation. La remédiation s'apprend mais elle part de capacités spécifiques que les québécois ont essayé de théoriser.

Gilles GENDREAU[510] a décrit les six schèmes relationnels minimum à la pratique psycho-éducative[511]

---

[509] MOYNE A., Op. Cit., page 46

[510] GENDREAU Gilles est Directeur de l'école de psycho-éducation de l'université de MONTREAL, c'est l'un des fondateurs historiques de la psycho-éducation québécoise. GENDREAU G., L'intervention Psycho-éducative, Solution où défi ?, 1978, Paris, Ed. Fleurus

· la considération · la sécurité
· la confiance · la disponibilité
· la congruence · l'empathie

Un schème relationnel étant considéré comme un instrument (un ensemble structuré d'attitudes et de dispositions) pouvant servir à l'éducateur pour entrer en relation. C'est de Jean PIAGET[512] et Carl. ROGERS[513] qu'il s'inspira surtout et des psychanalystes américains de l'Ego (du moi), qui d'après Jeannine GUINDON[514] fondent la base théorique qui semble le mieux justifier une approche psycho-éducationnelle. Ces schèmes apparaissent comme l'équipement éducatif minimum requis pour un psycho-éducateur québécois. Au-delà des réserves que l'on a émises plus haut quant à leur mode de prise en compte de l'inconscient, ces schèmes peuvent ils se montrer opérationnels pour l'éducateur spécialisé français ? Tentons de cerner ce que ces schèmes peuvent apporter à l'approche clinique de l'informatique ?

La Considération d'un éducateur pour un sujet est cette capacité d'attribuer à l'autre une valeur suffisamment élevée pour accepter de faire un mouvement d'accueil malgré des actes graves. La considération professionnalisée se travaille au quotidien, elle conditionne notre faculté à séparer l'acte de l'être. Il semble qu'une approche clinique éducative ne peut se passer de la reconnaissance de l'autre en tant que sujet désirant, en tant qu'être potentiel en devenir, ce qui peut correspondre à la considération. Si on accepte l'idée d'une transposabilité possible des concepts psycho-éducatifs, la considération n'aurait-elle pas à voir avec la neutralité bienveillante d'une démarche clinique référée à la psychanalyse ? La considération est la position de l'un qui se met dans l'attente préalable de l'autre. En ce sens elle a à voir avec le transfert. Peut-on dire que la considération comme concept serait la tentative (imaginaire) de renforcer les capacités transférentielles préalables du psycho-éducateur ?

---

[511] GENDREAU G., La relation psycho-éducative, 1984, Montréal, Ed. Erish

[512] Pour le schème

[513] Pour le relationnel

[514] Autre fondatrice historique, GUINDON J., Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres, 1976, Paris Ed. Fleurus et Vers l'autonomie psychique, 1984, Paris, Ed. Fleurus

Ou bien, est-ce l'attitude de reconnaissance générale de l'autre qui permet de faire des propositions pédagogiques surprenantes et paradoxales qui déclenchent un mouvement ? Comment concevoir en effet meilleure borne à l'accueil préalable de gens en difficulté ? La considération est peut-être l'attitude qui conduit à offrir un cadre, du matériel et du logiciel informatique très sophistiqué, très cher et très valorisé à des personnes qui ne le sont pas du tout ? A moins que se ne soit encore le goût du paradoxe ? Il y a de la considération dans l'approche clinique de l'informatique dans le sens où cette démarche reconnaît fondamentalement l'autre en tant que sujet désirant, et où le pari pédagogique met en avant l'idée d'aide par le biais des nouvelles technologies. Peut-on dire que la considération en approche clinique de l'informatique réside dans l'attitude qui permet de créer un espace où s'harmonisent innovation et solidarité ?

La Sécurité, c'est mettre à distance ses impulsions réactives aux situations, c'est la capacité d'accepter les angoisses produites par des interactions de nature peu habituelles, par des comportements sortant de l'ordinaire. Elle canalise nos réactions de fuite, de repli, d'agression ou d'impulsivité et permet un renvoi distancié. C'est être capable de vivre des émotions sans vouloir changer immédiatement et à tout prix les comportements gênants. C'est rassurer en prenant soi-même du recul. Elle nous permet d'accompagner le sujet dans l'expression de ses émotions ; langage de son syndrome ; sans avoir peur de lui. La sécurité, c'est être sécurisant/sé pour deux. La sécurité a à voir avec l'angoisse et le danger. Dans la rencontre avec l'autre, il se rejoue le même décalage qu'il y a eu primitivement entre l'enfant réel à peine né et l'enfant imaginaire inscrit dans le désir des parents. Lorsque l'écart est grand, on peut avoir une opposition qui se pose en terme de conflit, en terme d'angoisse. Dans notre rencontre avec les H.I.E., le décalage est grand d'emblée et la situation relationnelle est plus intense, plus violente, plus angoissante qu'à l'accoutumée. La proposition de G. GENDREAU serait de combattre cela par une attitude déclenchant un discours et une organisation qui dérive l'angoisse vers une expression véritable du sujet. Mais comment trier ? Il existe des angoisses structurelles et salutaires au sujet au même titre qu'il y a des angoisses psycho-pathologiques. L'angoisse est un mode d'expression de l'inconscient comme la fièvre est un mode d'expression du corps. On sait bien que faire tomber la fièvre ne guérit pas. Comment entendre l'inconscient si on masque les angoisses dans un contexte surprotecteur ? Seule la notion de danger peut nous permettre de mettre des limites à la liberté d'expression de l'angoisse, lorsque cela devient risqué pour la personne ou pour les autres. Sur le concept de

sécurité repose la fragile frontière symbolique entre sujet et social, entre l'assistanat, où noyé dans le désir de l'autre et l'attente de la société, le sujet n'existe plus, et le soutien, où dans un parcours périlleux chacun construira son avancée à travers l'autre en tant que sujet libre.

Ayant des références différentes mais qui nous apparaissent en cohérence avec celles des psycho-éducateurs (chercheur chrétien, systémique et d'origine technicienne), Gilles LE CARDINAL[515] voit la sécurité comme un des déclencheurs de la communication humaine. "La communication vient dans ce cas augmenter la marge de sécurité. Elle n'est pas strictement nécessaire, elle est facteur de renforcement de confiance dans le succès d'un projet. Si la communication échoue _ elle peut générer une perte de confiance des acteurs."[516] On voit qu'il associe confiance et sécurité tout comme les psycho-éducateurs. Gilles LE CARDINAL identifie que la sécurité "peut avoir un effet pervers qui serait de générer un sentiment de sécurité illusoire. <<Je ne crains rien puisque l'autre est là>>."[517] Tout se passerait alors comme si en voulant rassurer l'autre, on l'enfermait dans son propre désir de quiétude, lui niant sa position de sujet. Lorsqu'on parle de sécurité, on ne peut évacuer cet aspect défensif chez l'éducateur qui est renforcé par un mandat qui consiste aussi à protéger la société des comportements dangereux.

Pour Gilles LE CARDINAL[518] on peut identifier trois types de facteurs humains dans la genèse des accidents. Le premier, l'indisponibilité humaine semble être le négatif du schème relationnel de disponibilité. Le second, l'erreur humaine pourrait exprimer une des formes de manifestation pure de l'inconscient. Comme les lapsus, les erreurs ne sont pas volontaires et nous montrent que la pensée n'est pas toute puissante. Le troisième, l'échec de la communication renvoie

---

[515] Docteur-Ingénieur, Professeur au Département "Technologie et Sciences de l'Homme" à l'Université de Technologie de Compiègne

[516] LE CARDINAL G., L'homme communique comme unique, Modèle systémique de la communication interpersonnelle finalisée, 1989, Bordeaux, Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Lettres et Sciences Humaines, Université de Bordeaux 3, pages 161 et 162

[517] LE CARDINAL G., Op. Cit. page 162

[518] LE CARDINAL G., Op. Cit. page 253 et 254

à ce qui passe ou ne passe pas dans la rencontre avec l'autre. C'est à la fois en terme de transfert que l'on peut l'entendre, mais aussi sous l'angle du lien social à savoir ces dispositions cognitives ou linguistiques qui rendent un message pertinent dans une situation donnée. La sécurité est donc un concept social, communicationnel et relationnel. En terme d'approche clinique de l'informatique, on peut se poser plusieurs questions. L'ordinateur intervient-il dans la sécurisation réciproque du couple formateur/formé ? Une approche clinique de l'éducation ne se heurte-t-elle pas continuellement au problème de la sécurité ? N'est-elle pas constamment tentée par le sécuritaire-rigidifiant et par son contraire la non-directivité anarchique ? La sécurité serait-elle le catalyseur du lien social dans une approche clinique ? Pour concevoir des situations pédagogiques ayant un niveau d'angoisse acceptable tout en tenant compte du respect du sujet, devons-nous travailler sur l'analyse du transfert et des processus d'identification dans une perspective clinique ? Cela nous renverrait alors au narcissisme, à son renforcement et aussi sur le plan psycho-éducatif au concept de confiance.

La Confiance, en psycho-éducation, est une espérance ferme, dynamique et contagieuse que soi et l'autre sont capables de vivre de façon appropriée une interaction dans laquelle ils sont engagés. La confiance est l'intentionnalité première de la relation d'aide. C'est un schème dans lequel la confiance en l'autre passe par la confiance en soi. Pour continuer notre parallèle entre Gilles GENDREAU et Gilles LE CARDINAL, "La confiance en l'autre apparaît alors comme une énergie potentielle où l'on vient puiser pour surmonter les difficultés inhérentes à toutes relations interpersonnelles et qui est réalimentée au travers des succès qu'elle a elle-même rendus possibles, comme un phénomène auto-catalytique."[519] Utilisée trivialement dans l'éducation la confiance est une attitude, et en tant que telle, elle se nourrit de l'expérience. Si on admet que la confiance est une composante du climat relationnel, a-t-elle à voir avec la convivialité, avec l'aide ? Est-elle une composante de la médiation ? Comment intervient-elle dans les processus d'identifications, dans la construction du sujet ?

---

[519] LE CARDINAL G., *Les mathématiques de la confiance*, Pour la Science, 1989, Paris, pages 71 à 77

On la retrouve dans une perspective psychanalytique chez D. W. WINNICOTT, dans ses travaux sur les phénomènes transitionnels qui amènent le bébé d'une position de toute puissance à la découverte du principe de la réalité. "L'espace potentiel entre le bébé et la mère, entre l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde, dépend de l'expérience qui conduit à la confiance."[520] La confiance est-elle nécessaire à la construction des capacités de médiation ? Dans une optique psycho-éducative intermédiaire entre WINNICOTT et la psychanalyse nord-américaine, Michel LEMAY[521] a identifié l'enchaînement entre les carences éducatives précoces et le syndrome carentiel affectif et relationnel ultérieur chez beaucoup d'enfants en difficultés H.I.E.. Peut-on parler aussi de carence de la confiance chez les sujets H.I.E. ? Bernard GIBELLO écrit que "pour le processus secondaire, désir de l'enfant et désir de sa mère se conjuguent dans un fantasme par lequel les objets extérieurs prennent sens."[522] La confiance est-elle un fantasme de ce type ? Si on l'accepte, la confiance ne serait-elle pas l'attitude indispensable à une action dans une approche clinique de la remédiation ?

Les ordinateurs sont-ils des outils intermédiaires de renforcement de la confiance en soi ? Monique LINARD écrit "Si tout handicapé est un blessé narcissique, et si l'un de ses problèmes essentiels est la construction d'une totalité permanente_en dépit des failles et des manques de tous ordres qui marquent ses relations avec le monde extérieur et sa représentation de lui-même_ qu'advient-il des apprentissages lorsque l'auto-référence (sollicitée à tous moments par Logo) renvoie constamment à un sentiment ou à un vécu d'échec, de faille, d'incapacité ?"[523]. Comme on l'a vu avec l'histoire "Bruno n'est pas défini !" dans le préambule, l'ordinateur peut

[520] WINNICOTT D.W., Jeu et réalité, Op. Cit., page 143

[521] LEMAY M., Op. Cit.,

[522] GIBELLO B., *Troubles des contenants de pensée,* in sous la direction de MAZET Ph. et LEBOVICI S., Le VIème colloque de BOBOGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL, page 218

[523] LINARD M., Machines à représenter : analogie des images et la logique de l'ordinateur, Septembre 1987, Nanterre, Thèse de Doctorat d'Etat en Lettres et Sciences Humaines, Université Paris X

être terriblement castrateur et transposer une carence éducative dans la rigidité de sa réponse compulsive. Ne trouve-t-on pas ici la justification d'une approche clinique obligeant le médiateur humain à intervenir dans l'utilisation de cet outil en pédagogie spécialisée ?

Le renforcement narcissique a à voir avec la confiance mais ces deux notions sont à deux niveaux différents d'appréhension des processus psychiques. Une approche clinique de l'informatique peut-elle se contenter d'une modélisation en terme de schème relationnel opératoire ou doit-elle tenter de s'articuler avec une théorisation plus profonde ? Même si, dans une première approche, la confiance est la seule attitude possible conduisant à une appropriation de l'outil par le sujet, elle ne peut expliquer toute cette présence de l'amour de l'autre en soi.

La Disponibilité n'est pas la charité du temps passé. **C'est l'action d'être** à l'écoute de l'autre, de ce qu'il vit dans l'"ici et maintenant" de la situation. C'est être présent de tout son être comme on l'a déjà vu avec FREINET, avec ses capacités de personne et d'éducateur pour accompagner le sujet. Mais pour cela il faut s'écouter soi-même et distinguer en quoi la situation réactive ses propres mécanismes. Comme on a pu le voir plus précédemment, Gilles LE CARDINAL[524] pense que l'indisponibilité est un des facteurs humains dans la genèse des accidents techniques, c'est le négatif de notre schème relationnel. Mettre en avant la disponibilité comme schème relationnel des éducateurs renvoie à la responsabilité de l'acteur dans la situation pédagogique. Combien de carences et de pathologies issues d'accidents éducatifs sont dues au manque de discernement des adultes présents ? Les personnes en difficulté demandent beaucoup de disponibilité mais il ne s'agit pas de faire des heures supplémentaires. En effet, l'action n'est éducative que lorsqu'on est intentionnellement présent dans l'écoute et la réflexion autant que dans l'action. La disponibilité est essentiellement psychique et reconnaît la partie relationnelle et intellectuelle du travail pédagogique. Une démarche clinique nécessite de la disponibilité et s'en donne les moyens. Pour être disponible, il ne faut pas être angoissé par la situation, il ne faut pas être surchargé par le quotidien, il ne faut pas s'attaquer à des

[524] LE CARDINAL G., Op. Cit. page 253 et 254

problématiques inconnues sans réflexion. La supervision et la préparation sont les fondations d'une bonne disponibilité éducative. L'ordinateur peut absorber la disponibilité du pédagogue par son intérêt et sa complexité strictement techniques. En effet, souvenons-nous des **hackers** décrit par Sherry TURKLE et par Philippe BRETON. Le hacker pédagogue s'enferme devant sa machine pendant les cours et les ateliers. Il ne répond aux questions des enfants qu'avec une moue de dédain pour ceux qui posent des questions aussi bêtes. Il n'entretient de relation qu'avec ceux, qui, les yeux rougis par le manque de sommeil, adorent le même fétiche technologique. Dire que le hacker pédagogue n'est pas disponible serait trop faible. Il est absent, il a disparu derrière la machine laissant aux seuls initiés la possibilité de communiquer avec lui à travers la machine. Bien que peu nombreux, les hackers pédagogues ont de l'influence car c'est dans leur rang qu'on a recruté les premières personnes ressources. A des degrés de disponibilité divers, l'attitude du hacker est fréquente dans l'éducation. A l'inverse, l'angoisse de la technique peut aussi gravement endommager la disponibilité de l'éducateur. Ne sachant jamais comment s'y prendre, le nez rivé sur les documentations du constructeur ou les notes prises en stage, tellement angoissé par la perte possible des informations ou la détérioration du matériel par les enfants, l'adulte se perd dans ses impossibilités, ses contradictions et ses craintes laissant les enfants sur le bord d'une route où il livre seul son combat à la machine. L'angoisse due à la situation est telle que la disponibilité n'existe plus, que la prise de recul est difficile et que les sujets risquent d'identifier la machine à l'image de la représentation du maître très négativement. Dans ce bourbier d'angoisse, il aurait été préférable que ce rapport difficile à la machine soit réglé en dehors de la pratique éducative ou que l'on ne fasse pas du tout d'informatique. Si l'approche clinique et l'informatique demandent chacune de la disponibilité, l'approche clinique de l'informatique en demande encore bien plus.

La Congruence ; terme rogérien pour parler de cette qualité fondamentale qu'est **l'authenticité** par rapport à soi-même. Même avec l'assurance, toujours renouvelée, que la plus grande partie du problème nous échappe, parce qu'elle est inconsciente, ne faut-il pas manifester un effort continu pour vivre la réalité avec une certaine perception de ses

limites ? Ne pas penser qu'on pense où l'on est, ne veut pas dire qu'il est impossible de penser à soi, de soi. La congruence est cette position d'auto-analyse où l'on fait résonner les valeurs qui s'animent en nous, en essayant de comprendre leur sens et de s'y accorder. La congruence, ça peut être, pour un éducateur de refuser d'être l'otage des industriels de l'informatique, le pantin du pouvoir, pour mettre ces machines au service des plus démunis. La congruence serait la version relationnelle de l'éthique qui aurait aussi une double face dans une approche clinique de l'informatique. Premièrement, la face déontologique personnelle qui définit pour soi les modalités et les limites de cette approche. Deuxièmement, la face déontologique sociale qui cherche à s'assurer que certains qui ne savent pas arrêtent de faire comme s'ils savaient sous prétexte que personne ne leur conteste le droit de décider. Un éducateur, un chercheur, un enseignant sont des décideurs dans leur champs propres et peuvent prétendre à ce droit. Cette morale peut-elle conduire à influencer les décideurs politiques ?

L'Empathie peut être définie comme la tentative d'appréhender l'état d'esprit de l'autre ; de ressentir et de comprendre ce que vit l'autre. Elle se travaille avec l'expérience clinique et peut être soutenue par une supervision ou une démarche personnelle. L'empathie fait résonner l'autre en soi, afin de mieux entrer en relation. Dans une démarche clinique, l'empathie est l'état psychique qui conçoit la communication des inconscients comme inévitable, en sachant que rien n'est décodable d'emblée et que le sens vient lorsqu'on ne le cherche pas délibérément. C'est un schème relationnel inégalement réparti chez les professionnels que l'on trouve à l'état brut chez certains et qui peut avoir un développement très important dans l'analyse des transferts. Il semble que l'empathie soit une caractéristique psychique personnelle que l'informatique ne développe et ne réduit pas significativement. Elle est spécialement importante avant l'introduction de l'outil. L'empathie, est la capacité fondamentale de la relation clinique et donc d'une approche clinique de l'informatique qui ne prendrait son sens qu'avec cette réceptivité de l'état du sujet ?

Ces six schèmes représentent non pas une théorisation mais une tentative d'opérationnalisation psychoéducative. Si on parle facilement de dynamisme, de sens de l'organisation ou d'autorité, on n'aborde que très rarement la disponibilité ou la congruence. Pourtant, cela ne sert à rien d'avoir de l'énergie, si l'on entend rien de la demande de l'autre (empathie), cela ne sert à rien d'avoir des machines si on est toujours occupé à pianoter dessus (disponibilité). L'approche

clinique de l'informatique a bénéficié de cette approche de la relation éducative qui décrit de façon opératoire des habilités minimales nécessaires à l'insertion et à l'éducation. Néanmoins, elle ne peut plus s'en contenter. Comme on a pu le mettre en évidence lors de l'analyse de la confiance, ces schèmes relationnels qui relèvent d'une pratique éducative nord-américaine, peuvent-ils éclairer avec constance et pertinence une approche clinique européenne des nouvelles technologies ? Peut-on s'inspirer de l'aspect opérationnel des constructions méthodologiques et de l'organisation de la psycho-éducation fondées sur la psychanalyse du Moi et l'approche Rogérienne sans en partager les bases théoriques ? Y-a-t'il des possibilités de transpositions de pratiques qui, revisitées par une approche clinique européenne, pourraient servir efficacement ?

Notre approche évolue en fonction de sa propre histoire, dans un métissage de références qui s'alimentent de leurs éclairages réciproques. Est-ce le propre de la recherche en sciences humaines cliniques que de ne souscrire qu'à la modélisation de l'instant ? André LEBON, Directeur du Développement de BOSCOVILLE[525], écrivait que : "La recherche nous rappelle le langage de l'erreur, de l'avancement par la méthode, de la découverte par le tâtonnement systématique"[526]. Le Québec fût la première occasion d'appréhender les possibilités qu'offre la recherche à l'éducation spécialisée et ce, dans la perspective spécifique de la psychanalyse nord-américaine. On ne peut l'oublier tout en s'en déprenant _

4.3.4. Conscience, Ego et Cognition

Jacques SALOME est éducateur spécialisé de formation initiale, il ne cache pas son parcours québécois ni ses références nord-américaines. Il est encore très écouté dans l'éducation spécialisée française. Pour lui, "l'élément fondamental à l'action éducative est l'élément relationnel.__ Il s'agit de permettre à l'enfant de faire avec l'éducateur et avec son groupe l'expérience d'un mode de relation qui favorise son développement, en l'amenant à utiliser pleinement son cadre

[525] Le centre historique d'adolescents délinquants où il y eu la fondation de la psycho-éducation québécoise.

[526] LEBON A. in MONTMARIN M., La psychologie du Moi et les problèmes d'adaptation, 1968, Paris, Ed. P.U.F., page 57

de vie et les activités offertes afin de renforcer son Moi et d'acquérir progressivement maturité et autonomie."[527] Nous avons déjà pris nos distances avec cette approche en ce qui concerne sa conceptualisation de l'inconscient dans les chapitres précédents, néanmoins nous voulons y revenir pour démontrer deux choses.

Premièrement, que la tentation psychologisante des éducateurs est ambivalente**.** Par exemple, leur attachement à ROGERS, à PIAGET et à la psychologie du Moi, traduit ce désir de mieux comprendre le fonctionnement psychique tout en conservant une maîtrise "consciente" de la relation. Tout se passe comme s'ils appréhendaient l'inconscient comme maîtrisable par eux, ce qui correspond à son déni en terme de toute puissance éducative. Cette approche ambivalente entre déni et reconnaissance de l'inconscient existe aussi en France. Par exemple le vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de Robert LAFON (1973) nous offre cette définition de la prise de conscience valable pour les enfants comme pour les éducateurs : "Passage à la conscience claire et distincte de ce qui jusqu'alors était automatique ou implicitement vécu. Plus l'automatisme a été accentué et prolongé, plus la prise de conscience est difficile (loi formulée par CLAPAREDE). La conscience est en raison inverse à l'automatisme. Ce qui nous est le plus familier nous est souvent le plus inconnu. C'est pourquoi le contraste, un changement ou une nécessité favorisent la prise de conscience."[528] C'est tellement limpide, tellement simple malgré cette apparence de loi scientifique dans un dictionnaire des Presses Universitaires de France. On ne comprend pas très bien alors, pourquoi tant de blocages cognitifs et de souffrances psychiques résistent ? Peut-on parler d'intentionnalité de renforcement du Moi sans rejoindre les concepts de conscience, de prise de conscience, de pôle de conscience (d'aide) ? Dans quelle position nous retrouvons-nous alors par rapport à l'inconscient freudien ?

Les questions du renforcement du Moi, de la prise de conscience et de la remédiation cognitive sont-elles du même

[527] SALOME J., Supervision et formation de l'éducateur spécialisé, 1972, Toulouse, Ed. Privat, page 272

[528] LAFON R., Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, 1973, Paris, Ed. P.U.F., page 187

ordre ? Nous avons vu que la conscientisation était un concept central aux pédagogies nouvelles et à l'éducabilité cognitive. Elle apparaît centrale dans le champ relationnel aussi. Jean PIAGET, très écouté par les psycho-éducateurs et les éducateurs de l'époque, a écrit en 1974, un texte traitant de la prise de conscience. La description de celle-ci s'insère dans sa psychologie épigénétique, source s'il en fut, de l'éducabilité cognitive. On voit dès les premières pages que la prise de conscience constitue pour lui, un processus bien plus complexe qu'un simple éclairage intérieur. Il faut partir de la transposition des actions en concepts et en mots : la Conceptualisation. "La prise de conscience apparaît comme un processus de conceptualisation reconstruisant puis dépassant, au plan de la sémiotisation et de la représentation, ce qui était acquis à celui des schèmes d'actions."[529] et "La prise de conscience est fonction de réglages actifs comportant des choix plus ou moins intentionnels et non pas de régulations sensorimotrices plus ou moins automatiques."[530] L'auteur nous livre donc, la prise de conscience sous l'aspect d'une procédure de conceptualisation qui engage et implique le sujet lui-même, par ses choix. Il s'est penché sur la façon dont elle s'opère lors de la résolution des problèmes cognitifs et propose un processus de prise de conscience qui tient compte du degré d'intentionnalité de l'action du sujet ainsi que de son état cognitif préalable avec l'hypothèse qu'il peut faire des acquis supplémentaires. Si on y rajoute un objectif de socialisation par enrichissement instrumental (voir comportemental) et de "modifiabilité" du Moi, ne revient-on pas à l'approche active modifiante de FEUERSTEIN ? Le concept de pôle de conscience n'est-il pas présent dans l'intentionnalité et la méthode des animateurs du P.E.I. ? Dans ce cas, la question de l'éducabilité cognitive ne rejoint-elle pas celle du renforcement du Moi comme instance des processus secondaires dans une idéologie normative des espaces de soin et d'éducation ?

Pour les rogériens, la relation d'un éducateur à un enfant est une relation spécifique où l'éducateur a conscience de son intention d'aider l'autre. En fait, éclaircir la question du pôle de conscience dans la relation d'aide, c'est surtout se poser la

[529] PIAGET J., la prise de conscience, 1973, Paris, Ed. PUF, page 271

[530] PIAGET J., Op. Cit., page 11

question de l'identité de l'éducateur, éternelle "tarte à la crème" qui évite d'aller voir plus loin. "L'identité de l'éducateur" est corporativement entendue comme "Quelle identité commune ont les éducateurs ?", la diversité des populations, des références et des éthiques empêchant de donner une réponse. Il conviendrait de se poser la question : "j'interviens à quelle place, à l'instant t, avec ce sujet ?", ce qui entraîne autant de réponses que d'instants t. Bien sûr, dans une perspective de socialisation de marginaux, la psychologie du moi, l'approche relationnelle et le cognitivisme pédagogique s'avèrent pratiques et rassurants. On ajoute à l'utilisation de sa personnalité, un postulat de connaissance et de maîtrise suffisante de celle-ci pour être opérationnel en interaction quotidienne. Le niveau de conscience serait relatif à chaque individu, il évoluerait et il se travaillerait. Pour l'éducateur, les évènements partagés et la remise en question des connaissances comme des pratiques influeraient considérablement sur la compréhension qu'il a des choses. Tout comme les musiciens ont une réceptivité plus avertie aux harmonies ; les éducateurs auraient une conscience particulière des interactions humaines. Comme on a vu que les musiciens "intégristes" de tel ou tel style, niaient la musique des autres, nous craignons que la référence monolithique à une de ces approches soit insuffisante dans la clinique et justifie, par le concept de pôle de conscience, des rigidités éducatives dérivées de la toute puissance que l'autre nous confère. Même si elles offrent un premier intérêt de modélisation psychologique, on ne peut pas en rester là. La clinique nous montre bien que ça ne fonctionne jamais comme on pense et où on pense ! Elle nous montre aussi que le danger d'effacer l'autre est omniprésent. Et savoir cela, c'est une vraie prise de conscience.

C'est à ce niveau que l'on peut se distancier des nord-américains et particulièrement de Carl ROGERS. Ils appréhendent l'inconscient avec les outils de l'école culturaliste (Margaret MEAD et Gregory BATESON) et de "l'EGO psychoanalisis" (HARTMANN, KRIS, ET L_WENSTEIN puis Erik H. ERICKSON et FRITZ REDL) dans un objectif de socialisation directe par rapport à un environnement socioculturel qu'ils conçoivent stabilisé. Pour eux, le Moi est essentiellement l'appareil de régulation et d'adaptation à la réalité. Erick H. ERICKSON ira jusqu'à théoriser une certaine approche du rapport entre psychanalyse et culturalisme à travers le concept d'identité. Même si on peut trouver la source de cette approche dans l'_uvre Freudienne, on se demande comment articuler le reste du corpus psychanalytique à cette psychologie adaptive ? Une approche clinique peut-elle se contenter d'une approche adaptative ? Même si le renforcement du Moi (EGO) demeure

une constante de la pratique psychopédagogique actuelle, il semble que l'extrême décalage des populations en difficulté avec notre société occidentale qui n'offre plus beaucoup de paradigmes culturels fiables et communs, oblige à un décentrage important. Cela conduit à prendre en considération l'ensemble des mécanismes inconscients plutôt que de se centrer uniquement sur l'EGO, la personnalité socialisée consciente comme référent psychique. Centraux à une époque où les ordinateurs n'intervenaient en éducation que dans une utilisation cognitive (l'épopée LOGO), les modèles relationnels dérivés de la psychologie du Moi peuvent-ils encore éclairer une clinique psychopédagogique où le monde informatique intervient en tant que mythe, fantasme, création ou projection ?

La clinique de FREUD l'a conduit à construire successivement deux théories. Il laissera de côté la notion de "Conscience" qui, avec l'Inconscient et le Préconscient formaient la première topique autour de la schématisation des différents types de fonctionnement mental (primaire et secondaire) pour la deuxième topique modélisant mieux le conflit constitutif de l'être humain (entre le désir et la défense, entre les instances, entre les pulsions, _). "Ce sont les parties prenantes dans le conflit, le moi comme agence défensive, le surmoi comme système des interdits, le ça comme pôle pulsionnel, qui sont maintenant élevées à la dignité d'instances de l'appareil psychique."[531] La conscience est alors le "noyau du Moi"[532] qui englobe aussi en majeure partie le système Préconscient ainsi qu'une grande part d'Inconscient. On voit aussi avec FREUD dans le tournant théorique des années 1920, que la libido narcissique s'adresse à d'autres instances (moi idéal, idéal du moi et surmoi) qui forment avec le moi un système complexe. La psychologie du Moi ne prend pas en compte les avancées de la deuxième topique et ne conserve que l'aspect descriptif de la première topique. Le poids culturaliste et behavioriste sur la psychologie américaine aurait-il poussé les psychanalystes de ce continent à ne développer que ce qui était entendable par les autres psychologies ? Est-ce cette phobie du conflit qui les a conduit à refouler la deuxième topique et finalement à nier

[531] LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., Vocabulaire de la Psychanalyse, 8 ème édition 1984, Paris, Ed. P.U.F., pages 249 et 250

[532] LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., Op. Cit., page 250

l'inconscient ? Notre clinique éducative est remplie de conflits où s'emmêlent et se démêlent les instances psychiques. Le Moi conscient n'est plus au profit de ce doute sur tout ce qui se dit comme étant manifestement latent.

HARTMANN a écrit "Quand on utilise le terme de narcissisme, on semble souvent confondre deux couples d'opposés : le premier concerne le soi (Self), la personne propre en opposition à l'objet, le second concerne le moi (comme système psychique) en opposition aux autres substructures de la personnalité. Cependant l'opposé de l'investissement d'objet n'est pas l'investissement du moi (ego-cathexis) ; lorsque nous parlons d'investissement de soi, cela n'implique pas que l'investissement soit situé dans le ça, dans le moi ou dans le surmoi (_). On clarifierait alors les choses en définissant le narcissisme comme l'investissement libidinal non du moi mais du soi"[533] En fondant la psychologie du Moi, HARTMANN le divise en deux. D'un côté, un moi adaptatif en contact avec le réel : le Self. De l'autre, un moi d'ordre psychanalytique en conflit avec le ça et le surmoi : le Moi. De plus, il nous signale que pour lui, l'investissement narcissique intervient dans ce Self dont le sens nous apparaît plus tenir d'une psychologie analogique et traditionnelle que de la Psychanalyse. Lorsque l'on parle "d'Ego psychoanalisis", de quel Moi s'agit-il ? Cette approche d'un Self manipulable et adaptatif n'entre-t-elle pas en opposition avec une conception psychanalytique plus récente ? La notion lacanienne de Sujet n'est-elle pas plus proche de la pensée de Freud qui n'exclue aucune des significations possibles entre Moi et Je, afin de conserver la richesse et la complexité de sa théorie ?

Cette situation pédagogique se termine là où elle a commencé, sur la question de la nature de cette approche clinique de référence psychanalytique. On ne sait toujours pas exactement ce qu'elle est, située entre une pratique pédagogique active et organisatrice à la lumière d'une écoute et d'une médiation d'inspiration freudienne. Mais on sait qu'elle veut éviter la disparition du sujet sous les théories faciles, les pressions sociales, les méthodes, l'intelligence _

---

[533] HARTMANN H., *Comment on the Psychoanalytic Theory of the Ego,* in Psychoanalitic Study of the Child, Vol. V, 1952, New York, Ed. I.U.P., pages 84 et 85 cité dans V.P. page 242

Malgré nos réserves, essentiellement dues à l'Atlantique, la psycho-éducation, la psychologie du Moi et l'approche relationnelle, tout comme l'humanisme d'Ivan ILLICH, ont marqué notre parcours.

Carl ROGERS disait que " **personne n'a véritablement appris quoi que ce soit à autrui et le seul apprentissage qui influence véritablement quelqu'un est celui qu'il effectue lui-même, à son initiative.**"[534]

Espérons que nos expérimentations permettront de décrire certaines conditions d'émergence de cet apprentissage en présence d'un humain en position de médiateur et de l'outil informatique.

[534] ROGERS C., Liberté pour Apprendre ?, 1973, Paris, Ed. Dunod, page 152

5. Pré-expérimentation : le galop d'essai

Comme on pourra le constater, nos populations expérimentales sont très diverses et ont des besoins urgents. Ne pouvant se consacrer qu'à un projet à la fois, les observations cliniques relatées dans ce chapitre commencent en 1986 pour finir en 1989. Mais le début de notre interrogation sur la place des nouvelles technologies dans l'éducation date de 1983. Il est utile de re-préciser que ces différentes expériences vont servir à montrer comment notre réflexion clinique et théorique a évolué durant ces années en fonction de notre pratique.

5.1. Prélude

C'est à partir d'interrogations successives que nous avons pu concevoir le modèle psychopédagogique de l'approche clinique de l'informatique, qui suivra et que nous expérimenterons précisément avec des adultes bénéficiaires du R.M.I.. Les premiers essais n'ont pas, à proprement parler, de valeur scientifique mais ils ont été le premier terrain de notre recherche de praticien. Nous avons conscience de leurs carences mais tenons à présenter les doutes, les échecs, les incertitudes, et aussi les surprenantes réussites qui furent à la genèse de cette thèse. Notre démarche de l'époque était à la fois enthousiaste et interrogative, mais nous manquions de moyens matériels et théoriques pour approfondir notre réflexion. Dans certaines situations, il était même impossible d'avoir des renseignements fiables sur le passé ou la situation des sujets. Ceci nous oblige à présenter ces études avec beaucoup de prudence et de réserve, en ne leur donnant qu'une valeur indicative. L'objectif des observations qui vont suivre répond essentiellement au besoin et au désir de l'époque des personnes en difficulté reçues et leur intérêt a toujours été placé devant l'intérêt scientifique. C'est un point essentiel de notre éthique de l'approche clinique de référence psychanalytique. Nous avons rencontré dans ces ateliers : des enfants et adolescents cas sociaux présentant des échecs scolaires graves et des troubles de la personnalité, des déficients intellectuels, des toxicomanes, des enfants et adolescents handicapés physiques et polyhandicapés, des jeunes de quartier défavorisés, des adultes avec des difficultés multiples ... Cette diversité de population provient d'une volonté délibérée de ne pas devenir un spécialiste du rapport entre l'informatique et un handicap particulier mais d'étudier

avec le plus de personnes possible une démarche spécifiquement "clinique" d'introduction du micro-ordinateur dans la vie des personnes en difficulté qui le désirent.

5.2. Enfants et Adolescents déficients intellectuels

5.2.1. L'atelier LOGO de 1986

Présentation de l'atelier

Reprenant les idées de PAPERT, nous avons proposé de recevoir un groupe constant de six jeunes déficients intellectuels provenant d'un Institut Médico-Educatif durant l'année scolaire 1986-87. Il s'agissait d'un atelier informatique de deux fois deux heures hebdomadaires, centré autour du langage LOGO. Animé principalement par nous-même, le groupe devait être systématiquement accompagné par une institutrice ou un éducateur.

Après une période de découverte de jeux informatiques et de LOGO, les jeunes pouvaient s'engager contractuellement avec l'animateur sur la durée d'une année scolaire. Cette condition nous apparaissait indispensable pour signifier l'engagement mutuel, le désir de chacun et le cadre de cette action (début, déroulement et périodicité, fin).

Les jeunes ont massivement accepté et respecté le contrat. Chaque séance comprenait une majorité de temps de travail sur LOGO et ensuite, une période de jeux informatiques afin de se détendre après l'effort intellectuel.

Le groupe était composé de cinq adolescents et d'une adolescente présentant l'échantillon de pathologies diversifiées que l'on range, sans y prêter l'attention nécessaire, sous l'étiquette de déficient intellectuel moyen ou profond soit :

- des trisomies 21
- des psychoses "stabilisées" vers la déficience intellectuelle
(à quel prix pour le sujet ?)
- des inhibitions névrotiques graves invalidant tout apprentissage
- des troubles psychomoteurs importants
- des pertes d'attention et de tonus
- pas ou peu de lecture et d'écriture

- une communication très difficile.

Nous proposions à ces jeunes d'expérimenter par eux-mêmes après un apprentissage réduit au strict minimum (4 ordres de déplacements et la touche validation du clavier[535]) charge à eux, ensuite de demander des compléments de savoir. Nous nous positionnions d'emblée dans le rôle d'accompagnement et non dans celui d'enseignement.

5.2.2. Vignettes cliniques : déficiences

Nous allons maintenant présenter le bilan de chaque jeune à la fin de l'atelier en ne précisant que les prénoms, qui, comme tous ceux de cet écrit ont été changés pour des raisons déontologiquement évidentes.

Isabelle :

Très vite, nous avons pu nous rendre compte de l'investissement massif d'Isabelle autour de l'activité informatique. Dès la première séance, elle s'est fixée un objectif et a mené un projet complet de construction d'un paysage d'un bout à l'autre, en ayant une démarche cognitive linéaire. Elle s'est approprié les savoirs concernant LOGO dans la logique très formelle de ce langage. Le plus étonnant pour cette adolescente étiquetée déficiente intellectuelle moyenne, est qu'elle est restée très peu de temps, environ 3 semaines, dans l'activité expérimentale simple où prédominent les tâtonnements et les problèmes psychomoteurs. Elle raisonne parfaitement bien dès la troisième séance avec des processus de pensée de type hypothético-déductif et des demandes claires de savoirs supplémentaires lorsqu'elle se sent bloquée.

Les thèmes de ses productions sont à première vue assez neutres. Nous avons constaté que les paysages avec une maison semblaient très courants au début du travail sur LOGO, sans doute parce qu'ils facilitent le repérage des procédures à mettre en place et une symbolique d'appropriation de l'environnement. Néanmoins, le soin, le détail, la qualité recherchée dans l'_uvre achevée, dénotent une volonté particulière de produire quelque chose de parfait ; ce qui, aux dire des éducateurs qui la suivent, est inhabituel pour Isabelle. Nous ne verrons pas de composantes projectives flagrantes et significatives dans ses productions, seules la

[535] AV 10 pour faire avancer la tortue de 10 points ou pas sur l'écran. RE 10 pour reculer de 10, TG 90 pour tourner à gauche de 90°, TD 90 pour tourner à droite de 90 °.

démarche de fabrication et la qualité du produit fini semblent mises en exergue. L'activité est surinvestie. Le plaisir de venir et de construire est manifeste. Isabelle semble aussi tirer une valorisation personnelle importante d'être à la fois la seule adolescente de l'atelier et de se retrouver dans le groupe de tête en ce qui concerne ses capacités sur l'ordinateur.

Cette observation générale, étayée par des annotations autour des processus de productions, des observations concernant l'attitude et le discours d'Isabelle pendant et autour de l'activité informatique, a permis aux éducateurs de mettre en avant l'hypothèse d'une déficience intellectuelle plus légère qu'il était préalablement admis dans l'institution. Cette déficience semble organisée autour d'un fonctionnement cognitif mature "mais où les processus de refoulement névrotique touchent les contenus ou les contenants épistémologiques surinvestis libidinalement[536]. Il s'agirait d'une inhibition avec un fort investissement des savoirs qui rendrait l'apprentissage "classique" de ceux-ci problématique. Il est probable que ces savoirs que l'on dit "scolaires" ont été l'objet d'un conflit important chez Isabelle à un moment de sa vie et que ce conflit a rendu angoissant son rapport au savoir et plus particulièrement à l'école. L'atelier LOGO a été l'occasion d'une ré-élaboration de ce rapport dans un cadre différent, sans risque, avec le prétexte d'une nouvelle technologie qui a orienté, on l'a vu, un perfectionnisme lui-même générateur de renforcement narcissique. Cette activité aura donc été l'occasion d'une re-définition d'Isabelle sur le plan de sa dynamique cognitive, soutenue en cela par une première expérience de production valorisante.

Cette adolescente a saisi l'occasion de l'activité informatique pour asseoir une supériorité intellectuelle relative sur le reste du groupe. En plus d'une ré-évaluation des possibilités cognitives d'Isabelle par les praticiens et par les autres jeunes, on peut signaler que la filière d'enfermement "handicap mental" a largement contribué au développement des manifestations psychopathologiques et qu'une activité intellectuelle extérieure a fait éclater cette logique produite par l'institution.

---

[536] GIBELLO B., L'enfant à l'intelligence troublée, 1984, Paris, Ed. Païdos/Le Centurion, page 185

Claude :

La manifestation du déficit intellectuel de ce jeune semble aussi se situer sur le versant de l'inhibition névrotique. En effet, d'un contact facile et chaleureux, il développe une activité débordante et désordonnée. C'est au niveau du rapport entre les processus de pensée et les "contenus et contenants" que pourrait se situer le problème. Il présente toutes les apparences de structures de pensée existantes mais n'arrive pas à finaliser et à terminer un projet. Du point de vue de la dynamique de groupe, ce sujet a fait beaucoup de bruit pour finalement ne rien produire. Il a reçu de cette incapacité à construire dans la réaction des autres à son égard. Dans un premier temps, son discours sur ce qu'il allait faire n'a déclenché qu'un faible écho chez les autres adolescents, pris eux-mêmes dans les affres de la production. Dans un second temps, lorsque les premières programmations en Logo ont produit les premiers dessins, le décalage manifeste entre les discours tout puissants qu'il tenait et l'état de ses productions ont commencé à entraîner de la raillerie. Ce phénomène était très nouveau pour lui et a eu pour effet de le déstabiliser encore plus par rapport à son pseudo-savoir. Claude était un garçon très fort physiquement et l'affirmation de sa supériorité passait ordinairement par la démonstration d'une forme de brutalité difficilement contestable. Il semblerait qu'en France, la prise en charge éducative actuelle de la déficience intellectuelle instaure dans les dynamiques de groupes d'enfants ou d'adolescents une forme de tranquillité immobile et mortifère. Ceux qui, de par leurs capacités physiques et leurs troubles du comportement, peuvent affirmer leur agressivité, sont très vite craints et deviennent des leaders, souvent négatifs[537]. Dans le cas d'un atelier Logo, où l'objet de comparaison entre les sujets est avant tout d'ordre cognitif, ce qui est inhabituel pour des déficients intellectuels, la dynamique de groupe préexistante fondée sur le rapport physique, persiste jusqu'à sa remise en cause par ceux qui se sentent suffisamment renforcés narcissiquement pour s'affirmer, au détriment des anciens leaders. C'est le retour d'un autre type de principe de réalité

[537] Un leader négatif est un jeune qui a du poids sur les autres mais qui se sert de cette autorité pour contrer le sens de l'action éducative en cours et donc pour contrer l'autorité de l'adulte. Comme on le voit l'aspect positif ou négatif d'un leadership dépend bien sûr du sujet mais aussi du contexte éducatif donc des aspects culturels, économiques et philosophiques

que nous avons déjà pu observer avec d'autres catégories de jeunes. S'agit-il du passage de rapport sociaux primaires de type tribal, fondés sur la force et la crainte, à l'amorce d'un véritable lien social établi à partir d'une activité intellectuelle et de frontières socialisées.

Chez Claude, la prévalence de sa force ainsi que l'affirmation de soi par un discours d'autosatisfaction répétitif pourrait bien indiquer un fonctionnement encore très primaire. Son père était très violent et, aux dires des éducateurs, la transposition de cette violence par Claude dans le groupe a déjà été signalée. Si sa violence ressemble à celle de son père, c'est par identification à la partie archaïque toute puissante de l'image du père. Ce n'est donc pas dans un processus de confrontation à la règle pouvant déboucher sur une intégration symbolique de la loi du père, mais la reproduction de la violence familiale. Cela explique la grande pauvreté de l'imaginaire et l'extrême état de déstabilisation qu'il manifeste au-delà d'un certain seuil d'activité cognitive. En effet, le décalage est encore plus grand lorsqu'on s'aperçoit qu'à la sortie des thèmes classiques, Claude tente de puiser ses idées de création auprès de ses camarades qui l'acceptent très mal. De plus, lorsque ses difficultés sont patentes et qu'il ne peut plus éviter de les prendre en compte, l'organisation psychique de Claude semble sur le point de s'effondrer. Cela le met dans un état de désorientation et d'angoisse que signent des balbutiements, un état d'apathie et de forte confusion. Lorsque nous nous sommes rendus compte de cet état, nous avons convenu avec les éducateurs de renforcer Claude en lui proposant immédiatement des jeux afin de limiter les risques de décompensation.

Il nous a aussi fallu faire le point avec l'équipe. Nous avons avancé auprès des praticiens l'hypothèse d'une reproduction de la situation familiale dans la vie institutionnelle de Claude. Si ce jeune est encore aux prises avec les processus primaires, il n'a pas accès à la loi symbolique. Par contre, la pratique cognitive de Logo a très bien pu réactiver la problématique de la castration chez Claude avec la dose d'angoisse que cela représente.

Les enseignants signalèrent alors que Claude n'avait effectué aucun apprentissage scolaire depuis son entrée dans l'institution. Il n'avait en fait investi que les activités pré-professionnelles en milieu protégé et pas à l'extérieur. Lors du seul stage de Claude chez un artisan, sa violence a débordé et cela a interrompu la tentative. L'institution n'a pas poussé Claude dans la voie scolaire, mais elle n'a pas non plus porté

suffisamment attention aux difficultés comportementales de Claude qui invalidaient gravement ses chances d'insertion professionnelle. Tout s'est passé comme si, partant d'un modèle familial rigide qui lui interdisait de penser au-delà du stade sensorimoteur et de faire des projets intellectuels à long terme, le corps social par la délégation d'une prise en charge spécialisée, a entériné cette rigidité, que par ailleurs elle dénonce comme pathogène. Nous avons donc collectivement appuyé la pathologie en enfermant Claude dans la filière de la déficience intellectuelle. Cette forme de prise de conscience du problème par, et grâce, à l'équipe éducative a été l'occasion d'une remise en cause du projet individuel de Claude. L'atelier informatique ayant servi de révélateur de l'impasse dans laquelle se trouvait ce jeune.

Robert :

Ce jeune, apparemment plus mature que les autres, n'a pas suivi régulièrement l'atelier. Il ne nous est donc pas possible de tirer des informations intéressantes de l'expérience. Néanmoins, il semble que ses absences répétées n'ont pas "contribué" au bon déroulement des séances. Il semble que la vigilance s'impose sur la composition des groupes et l'indication des sujets dans ce type d'activité où le contrat réciproque est très important. La maturité apparente de Robert conduisait les éducateurs à considérer ce jeune particulièrement, malgré sa déficience marquée. D'une part, il leur est apparu qu'un atelier informatique était à sa portée cognitivement, mais il ne pouvait se faire au détriment de stage de contact avec le monde du travail. La non-programmation préalable de ces temps de stage a mis le jeune dans la situation de ne jamais savoir exactement s'il pouvait venir la semaine suivante. L'animateur et le groupe se sont aussi retrouvés systématiquement devant une situation entérinée par une décision extérieure et ponctuelle. Ce genre d'organisation est incompatible avec la notion de "cadre symbolique contractuel" mis en avant dans ce projet.

Eric :

L'espace ludique est premier pour ce jeune garçon trisomique. On voit dès la première rencontre que son rapport à l'autre et au monde est organisé autour de sa toute puissance enfantine malgré ses 16 ans. LOGO, l'atelier en général et le contact avec l'intervenant extérieur, ont été placés d'emblée sous le signe du jeu et du plaisir. Tout investissement cognitif individuel, autre qu'immédiat avec un effet esthétique visible sur l'écran ou un contact gratifiant avec l'adulte, pose problème. L'attitude intransigeante, boudeuse, à la recherche perpétuelle de gratifications immédiates qui provoque à la longue chez les adultes une

certaine animosité, montre bien que les problèmes d'apprentissage d'Eric ont une forte marque psychique. C'est certainement de manière très précoce que ce garçon s'est organisé ainsi. Une analyse poussée de la situation familiale passée et présente fournit les pistes de travail et de réflexion. La trisomie, autrefois "mongolisme", a été longtemps le synonyme, l'image sociale même de la déficience intellectuelle. Ces jeunes enfants aux traits lourds, lents dans leurs mouvements et leurs réactions présentaient suffisamment de stigmates permanents pour identifier une position symbolique de "débile/mongolien". Si, au niveau social cette image est lourde de sens, au niveau familial elle entraîne deux types de réactions caractéristiques bien identifiées par différents auteurs et notamment MANNONI et ROUQUES. D'une part, un rejet familial très fort invalidant toute chance de progression de l'enfant "débile" qui végète littéralement. Il est alors souvent abandonné dans des institutions où il est finalement oublié, pour ne pas dire refoulé. D'autre part, un surinvestissement d'origine défensive, souvent lié à une culpabilité maternelle sous-jacente qui, si il permet souvent un développement plus poussé contient en lui-même des risques du côté de la problématique _dipienne.

Pour Eric, grâce aux observations extérieures des éducateurs, on peut émettre l'hypothèse d'une situation de ce type. Un conflit pré-_dipien non résolu avec une forte relation à la mère (peut-être fusionnelle ?) qui pourrait entraîner une difficulté d'investissement du savoir pour lui-même et de graves retards du développement cognitif. Eric a finalement intériorisé l'atelier informatique comme un espace ludique simple pas encore transitionnel. Il aurait certainement fallu une prise en charge plus longue pour arriver à des conclusions fiables ou observer une évolution notable. Néanmoins, l'équipe éducative a pu mettre en avant un type d'hypothèse qu'elle a pu utiliser ensuite dans le suivi pédagogique d'Eric.

Li :

Les origines asiatiques de ce jeune garçon n'expliquent pas entièrement ses difficultés relationnelles et sa déficience cognitive. Pour les praticiens, il est toujours très difficile de démêler les causes psychiques probables et les troubles cognitifs des enfants précocement réfugiés. Bien évidement, on peut toujours dire qu'il a vécu des choses effroyables puisque cela paraît plus que probable mais, sur le plan éducatif, qu'en faire ? Comment démêler la déficience, des difficultés de la langue étrangère ? Comment reconnaître les séquelles des traumatismes et les carences affectives précoces

d'origines inconnues ? Cette problématique propulsée dans un atelier informatique conserve son opacité. Ce jeune bénéficierait certainement beaucoup d'une prise en charge psychothérapeutique individuelle préalable afin d'amorcer un travail sur ses origines et ses racines.

En guise de conclusion pour cette expérience, nous allons reprendre le thème d'un article que nous avons écrit pour le numéro spécial "Pédagogies - Informatique" de la revue Cahiers de l'Education[538] de l'U.N.A.P.E.I.[539] où il est fait référence à un autre jeune de cet atelier.

5.2.3. Conclure avec Jacques

Qui es-tu toi qu'on dit déficient, sous-pensant ou pas pensant du tout ??? Et si tu n'étais que le reflet de la difficulté fondamentale à penser droit ? Mais au fait, qui a dit qu'il fallait toujours penser droit !

Informatique et Déficience intellectuelle : Ainsi sois-Je !

D'abord présentons Jacques. Il ne parle pas ou très peu, on le sent très sensible au discours mais incapable de produire le sien comme si il y allait de lui, de sa peau[540]. Cette fragile peau verbale est inaudible comme intouchable. Son écriture est méticuleuse à l'extrême avec une rigidité des membres supérieurs lors de l'action d'écrire, elle est penchée et très régulière (par analogie, elle ressemble un peu à ça : *JACQUES*), inutile de préciser que la production de cette écriture est très lente. Son rapport à l'autre est marqué par une extrême timidité ; des yeux fuyants et une fuite délibérée devant la relation. Il pourrait s'agir d'une "dysharmonie cognitive pathologique" (D.C.P.) qui, en cohérence avec les tableaux cliniques qu'en dresse Bernard GIBELLO[541], serait ici associée à un fond psychotique.

[538] N° 3/4 - Avril à Août 1990

[539] Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées Mentales - 15 rue Coysevox 75876 Paris Cedex 18

[540] "la parole orale et encore plus écrite a un pouvoir de peau" in ANZIEU D., Le Moi-peau, 1985, Paris, Ed. Dunod, page 235

[541] "deux points constants qui apparaissent aux épreuves projectives. L'un est négatif : il ne s'agit jamais d'une organisation névrotique. Mais tous les autres syndromes peuvent se rencontrer, autisme, **psychose**, dysharmonie évolutive de tous modes, syndromes

L'"organisation"[542] psychique et le mode relationnel déficitaire de Jacques entraînent des difficultés cognitives et sociales très importantes[543].

Néanmoins, malgré ce diagnostic confus et ce pronostic sombre, seul avec un ordinateur et sans obligation de communication immédiate, Jacques nous montrera qu'il pense, programme et produit. Il viendra sans discontinuer à l'atelier informatique en y déployant une grande énergie visible de l'extérieur.

Notre première remarque concerne ce point, pourquoi est-il venu ?

Pourquoi viennent-ils ? Tous présents, réellement là, pas pour passer du temps comme nous l'avons vu faire avec tant d'activités.

Tous handicaps confondus, pourquoi viennent-ils faire de l'informatique ?

La place de l'informatique dans la société et encore plus sa représentation mentale peuvent nous donner une amorce de réponse à cette question. Mythe majeur de cette fin de siècle, ce monde techno-scientifique a une représentation sur-valorisée. Il renvoie à un monde scientifico-futuriste, à l'avenir mais aussi au monde de l'argent, du travail, de la production. "Miroir aux alouettes" des années 80, cet outil a une image qui touche tout le monde y compris les exclus et les marginaux. La composante cognitive (intellectuelle) de la représentation du micro-ordinateur repositionne le "déficient intellectuel" dans sa problématique "d'handicapé" du "mental" comme il y a des handicapés du physique. Pour peu qu'on y prête quelque attention, ceux qui sentent confusément qu'ils peuvent nous prouver quelque chose, sur ce plan, saisiront l'outil comme moyen de prouver leur possibilité que nous n'aurions pas vue, peut-être oubliée, ou à laquelle on n'aurait pas cru, du fait de l'étiquette "déficient intellectuel" !

---

dépressifs graves, etc. L'autre point est positif : le DCP s'accompagne toujours **de troubles de la représentation de soi**." GIBELLO B., *Troubles des contenants de pensée,* in Les colloques de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987, Paris, Ed. ESHEL, page 216

[542] Si l'on peut parler d'organisation en ce qui concerne la psychose.

[543] "L'examen clinique met en évidence des troubles divers des capacités de représentation : retard de langage, dyspraxie, dyslexie, dysorthographie, dyscalculie." GIBELLO B., Op. Cit., page 216

Jacques est dans ce cas. Il va mener à bien trois projets complets en programmation LOGO. C'est un garçon qui ne demande pas mais écoute, et retient incroyablement bien ce qui est dit. Il nous parlera peu, mais arrivera à nous faire clairement sentir les informations ou les étayages dont il a besoin. Il y a certainement beaucoup à dire sur notre attente de communication par rapport à Jacques et son mode essentiellement non-verbal qui a bien fonctionné dans l'atelier à travers et autour du micro-ordinateur. Petit à petit il est venu nous dire, nous murmurer, "bonjour" et "au revoir" dans une amorce de processus de reconnaissance de l'autre, du lieu et de la permanence des choses. A-t-il pu symboliser l'atelier informatique comme un espace non-contraignant d'expérimentation ? Il avait le temps d'effectuer toute une élaboration intellectuelle par un autre moyen que l'écriture, vraisemblablement hors de portée pour être opérante à cette période.

Un deuxième point doit être soulevé à la suite de cet exemple. Le micro-ordinateur est une nouveauté parmi les outils dont se sert traditionnellement l'éducation spécialisée. Outre la séduction qu'il entraîne quasiment automatiquement par sa valorisation sociale, l'ordinateur semble avoir un effet d'étayage narcissique par une forme de valorisation ou de revalorisation d'une image positive de l'utilisateur. On a vu cliniquement avec Bernard GIBELLO que les D.C.P. pouvaient être associées avec tous les autres syndromes graves qui ne seraient pas d'origine névrotique. Dans le cas de Jacques, son tableau psychotique permet-il d'espérer un travail sur **les troubles de la représentation de soi** associés à la D.C.P. par le biais, d'abord, d'une médiation humaine (de quelle nature ?) puis d'une médiatisation informatique (de quel type ?).

Ce questionnement clinique rejoint notre seconde hypothèse[544]

Un travail sur le narcissisme chez un adolescent psychotique est-il tout simplement possible ?

Pour Bernard GIBELLO : "Nous avons ainsi quelques arguments pour émettre l'hypothèse selon laquelle débilité mentale ou démences seraient, au moins dans certains cas,

[544] Hypothèse N° 2 : Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type transitionnel, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet.

précédées de processus de détérioration de la pensée sous forme d'abord de DCP puis de ROR[545], et, par conséquent, qu'il existe probablement une continuité entre l'organisation cognitivo-intellectuelle normale et les débilités mentales ou les états démentiels, continuité marquée par les DCP et les ROR. Des travaux cliniques sont à poursuivre"[546].

FREUD ayant pour sa part ouvert la voie d'une recherche clinique conduisant à une forme de distinction entre psychose et névrose par rapport à la problématique _dipienne, est-il envisageable de considérer qu'un certain travail autour de la représentation de soi serait possible avec un adolescent psychotique ? FREUD n'est pas le seul à concevoir un forme de continuité entre le normal et le pathologique. Notre démarche clinique poursuit elle aussi cette recherche du côté, d'une part des limites théoriques et d'autre part des transitions cliniques ?

Dans cette perspective, on peut proposer aux "déficients intellectuels" des ordinateurs et des logiciels destinés à **produire immédiatement** quelque chose, tant sur un plan manifeste (du faire) que sur un plan latent (de la représentation de soi). Par exemple, on a déjà dit qu'avec LOGO, il suffisait de connaître 4 ordres pour programmer et dessiner, qu'avec les ordinateurs W.Y.S.I.W.Y.G. du type Macintosh, la manipulation de la souris évitait les problèmes de reconnaissance des touches du clavier et l'on pouvait utiliser le micro-ordinateur sans savoir lire. La personne stigmatisée "handicapée", comme tous les jeunes de cet atelier, a alors devant elle une vaste plaine fertile en possibilités d'expérimentation et de valorisation.

Encore faut-il que la machine ait été bien choisie, qu'elle possède des logiciels éducatifs ou professionnels en cohérence avec le projet individuel. Cette possibilité semble donc soumise à une condition première et primordiale : la compétence **pédagogique** des éducateurs (au sens large) à choisir et utiliser un micro-ordinateur par rapport à un objectif éducatif et non par rapport à un discours commercial. S'agit-il de la préparation de la médiation à la médiatisation technique ? La considération du monde informatique en tant que mythe polymorphe ayant des implications dépassant largement les aspects économiques

[545] Les retards ou régressions d'organisation du raisonnement.

[546] GIBELLO B., Op. Cit., page 217

et technologiques est-elle la voie de distanciation de ces deux modes médiateurs ?

Cela nécessite peut-être un type particulier de formation qui insiste sur les risques de la "toute puissance pédagogique" chez les praticiens par rapport aux sujets handicapés, qui augmente la compétence pédagogique et éveille la défiance envers les vendeurs et des concepteurs de produits/environnements informatiques miracles.

A l'issue de cette première pré-expérimentation, il semblerait que l'utilisation de micro-ordinateur auprès de personnes en difficulté n'aille pas de soi. A ce stade, elle s'adresserait plus à la réflexion qu'à l'action car elle n'apparaît efficace que si l'on peut à tout instant s'interroger sur ce que l'on est en train de faire avec les sujets présents, soi-même et ces machines.

Le travail d'élaboration et de structuration de l'image qu'a une personne handicapée d'elle-même, peut aussi entraîner des modifications dans les rapports avec l'entourage. Revenons sur Jacques. Une fois ses productions finies, il nous a demandé, avec l'insistance discrète de celui qui parle peu, d'avoir ses réalisations tirées sur imprimante avec les programmes complets dessous ; pour les montrer à sa mère. Ce qui fut fait et entraîna une forte réorganisation[547] de la famille.

Mais que signifient ces simples dessins passés par un outil techno-scientifique puissant avec quelques pages de programmation structurée incompréhensible pour le non-initié... produit par un "déficient intellectuel" ?

Un autre miroir, sans doute, dont le reflet permet de se regarder avec confiance à travers le témoignage de ses productions réussies qui par ce cheminement personnel autorise à communiquer avec les autres, ceux qui ont dit jusque là qu'on était radicalement différent.

S'agissait-il dans la présence de Jacques à cet atelier de la mise en acte de sa place sujet apte à penser, à parler et à créer ?"

Des travaux cliniques sont à poursuivre.

[547] Dont la violence nous oblige à la discrétion afin d'éviter les risques d'une identification trop précise.

5.3. Ces enfants "Caractériels" calmes devant la machine

Nous allons maintenant évoquer un atelier informatique qui s'est déroulé sur l'année scolaire 1986/87 et qui fut organisé pour des jeunes très touchés par l'exclusion sociale. Il s'agit de pré-adolescents de 12 à 14 ans, placés dans un internat, une maison d'enfants à caractère social (M.E.C.S.), destinés à recevoir des sujets présentant des "troubles de la conduite et du comportement". Provenant de familles difficiles, ces jeunes marginaux furent, en d'autres temps, qualifiés de "caractériels, cas sociaux" et ces internats de "maison de correction". Il s'agit du modèle rééducatif hérité de Vichy avec sous-jacente, une double volonté de protéger le corps social et d'intégrer (rééduquer) ces jeunes.

Les organisations psychiques sont majoritairement d'ordre névrotique avec des troubles associés issus, dans la plupart des cas, de carences éducatives précoces. Michel LEMAY identifie cette population avec son "**syndrome carentiel caractérisé**"[548] en décrivant que les troubles comportementaux (violence, instabilité, agressivité _) et intellectuels (déficience légère, dysorthographie, dys_, échec scolaire massif, _) ont une racine psychique _dipienne. Son hypothèse principale se résume à une dépendance absolue, imaginaire et invalidante, à une image maternelle toute puissante qui, au début de la vie ne fut pas "suffisamment bonne", dans l'acceptation winnicottienne de l'assertion. Pour notre part, si ce syndrome nous paraît intéressant, c'est aussi qu'il permet de repérer que d'une part, les blessures narcissiques sont évidentes chez ces jeunes et que, d'autre part, l'inhibition intellectuelle semble être une des pierres angulaires de leur rapport au savoir.

Par rapport aux observations concernant les déficients intellectuels, il semble que les troubles décrits ici soient d'une autre nature que les R.O.R. et les D.C.P. de GIBELLO : "Je désigne ces troubles par le nom général de "troubles des contenants de pensée", par opposition **aux inhibitions intellectuelles, où les moyens de penser sont à la disposition du sujet, mais non utilisés par lui**, par opposition aussi aux déficits intellectuels des débilités mentales, où le déficit est global."[549]

Chez ces enfants, s'agit-il majoritairement de troubles de "contenu de pensée" ?

---

[548] LEMAY M., J'ai mal à ma mère, 1978, Paris, Ed. Fleurus

[549] GIBELLO B., Op. Cit., page 214

5.3.1. Inhibition intellectuelle

Notre premier angle d'attaque théorique pourrait être l'article de P. FEDERN paru en 1930, dans la Revue de Pédagogie Psychanalytique (zeitschnift für psychoanalytische pädagogik). Repris et commenté dans le livre de M. CIFALI et J. MOLL, Pédagogie et Psychanalyse[550] sous le titre : *Le concept d'inhibition intellectuelle dans la théorie psychanalytique*.

Tous ces sujets bénéficient d'une prise en charge éducative ou thérapeutique, et c'est dans la plus grande cohérence possible, avec un projet individuel et global, que nous les accueillons en petit groupe, dans un local spécialement aménagé à l'extérieur de l'internat. Les inhibitions intellectuelles et les blessures narcissiques peuvent perturber gravement l'utilisation et l'apprentissage de la pensée. Nous laisserons de côté les éléments contextuels (fatigue, toxique_) pour nous arrêter sur les manifestations psychiques observées lors de cet atelier informatique.

Tous les jeunes reçus dans cet atelier présentent des invalidations intellectuelles mais on trouve régulièrement dans les dossiers ou dans le discours des adultes des signes sur "le fait que la fonction reste intacte, qu'elle pourrait reprendre son activité si l'inhibition cessait"[551]. Il peut s'agir du rapport d'un instituteur décelant une amorce fugitive d'apprentissage de la lecture sur un livre "passionnant" pour le sujet. Ou bien de la remarque d'un éducateur sur l'extraordinaire mémoire de tel jeune sur les titres de films. Ou bien encore, l'observation de cette éducatrice concernant la capacité de chanter "phonétiquement" une chanson anglaise complète par un adolescent. Alors que tous, par ailleurs, conservent leur échec scolaire massif.

Ces exemples sont extrêmes mais c'est dans la recherche de signes encore plus infimes qu'on peut trouver "le fil rouge" du projet possible d'un sujet.

N'est-ce pas en grande partie dans ce type d'attention que se construit une approche clinique ?

---

[550] CIFALI M. & MOLL J., Pédagogie et psychanalyse, 1985, Paris, Ed. Dunod

[551] FEDERN P. in CIFALI M.& MOLL J., Op. Cit., page 114

N'est-ce pas l'un des plus grands enseignements de la Psychanalyse que de s'arrêter sur ces détails insignifiants qui, mis bout à bout, produisent du sens ?

P. FEDERN distingue quatre mécanismes pouvant produire une inhibition intellectuelle :

- Phobie et névrose obsessionnelle
- Un accaparement total du Moi
- Défenses et bénéfices secondaires
- La résistance de transfert

Peut-on mettre à l'épreuve de la clinique éducative ces mécanismes ? Tenter de trouver une articulation avec les phénomènes narcissiques ? Et enfin, essayer de comprendre comment une approche clinique de l'informatique peut intervenir en remédiation ?

Présentons maintenant quelques vignettes cliniques.

5.3.2. Vignettes cliniques : inhibitions

Ludovic

Né le 17/02/1972.

Ludovic a eu quinze ans en février dernier. Il est issu d'une fratrie de cinq enfants (dont) la mère est partie à cause de l'alcoolisme du père. En plus de son placement en internat, Ludovic est en famille nourricière depuis quelques années et vit très mal ce tiraillement entre tous ces lieux de vie et d'investissements affectifs. C'est un carencé affectif très angoissé. On distingue un accaparement relatif du Moi traduit par une grande instabilité dans son rapport à l'autre, et aussi par son angoisse massive face à l'apprentissage. L'inhibition de Ludovic semble s'être construite dans les registres d'une part, d'une phobie vis-à-vis de l'institution scolaire et d'autre part, dans les bénéfices secondaires qu'il peut en retirer. Par exemple, le fait qu'en jouant l'idiot, qu'en ne comprenant pas, on le laisse tranquille est assez significatif.

Il a des problèmes de dyslexie, des troubles de l'expression et une lecture difficile. Il semble saisir le sens des mots mais présente une difficulté à les verbaliser et à les écrire.

Comme l'écrit Renée-Laetitia RICHAUD : "Les adolescents qui viennent nous voir n'ont pas élu le symptôme de l'échec

scolaire au hasard : écrire et lire les renvoient à une représentation du psychisme, objet momentané de leur phobie."[552] Pour Ludovic, le scolaire avec ces premiers outils que sont la lecture et l'écriture, est un monde terriblement angoissant qu'il hésite à aborder, tant il désire être tranquille dans la fermeture de son inhibition. Tout serait parfaitement clos, parfaitement figé s'il ne payait cette tranquillité relative par un autre type d'angoisse qui se traduit, massivement cette fois, par ses instabilités caractérielles et relationnelles.

On peut distinguer deux périodes distinctes dans le fonctionnement de Ludovic dans l'atelier correspondant à son changement de groupe à l'internat.

En effet, jusqu'au mois de mars ce garçon va travailler de manière indépendante et construire des figures complexes faisant appel à des raisonnements logico-mathématiques qui annonçaient un redressement scolaire important.

En s'attaquant directement à ses problèmes de latéralisation et d'expression, on a pu constater une amorce de déblocage de l'inhibition intellectuelle par une profusion de projets et de réalisations abondamment commentées. Il n'hésitera jamais à poser des questions à accaparer l'adulte, signant par la même la découverte de sa capacité relationnelle. Il fut certainement un élément moteur de la dynamique de groupe au démarrage de l'atelier. Cette première période culmine dans le plaisir de nous offrir un de ses travaux ; le dessin d'un camion imprimé pour son anniversaire. Il faut signaler que ce camion comportait des courbes ainsi que des cercles vides et pleins, qui nécessitent dans le langage Logo l'utilisation de formules complexes.

Ce jeune qui par ailleurs était en progression, a pu trouver dans cette activité informatique coordonnée avec l'action éducative, un bon terrain d'expérience et d'apprentissage qui a pu l'aider à surmonter certaines carences et difficultés intellectuelles. Il nous semble que Ludovic était dans une situation psycho-affective favorable à un tel déblocage. Il s'est beaucoup investi dans l'atelier et y a fourni des efforts particulièrement intenses.

Un changement promotionnel de groupe à l'internat (des plus petits vers les plus grands) va lui offrir un autre sujet de

[552] RICHAUD R.L., *Ecrire et lire à l'adolescence,* in L'intelligence au programme - coll. le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 62

préoccupation qui va éteindre sa passion informatique. L'atelier n'offrira visiblement plus le même intérêt pour lui, et il ne va rien y faire de nouveau pendant quelques temps.

Une fois l'acclimatation à son nouveau groupe effectuée, il réinvestira mais avec plus de recul qu'au début en évoquant des prolongements sérieux :

- "L'informatique, ça sert dans tous les métiers ?"

Peut-être a-t-il franchi le pas qui sépare la pédagogie "curative" de la pédagogie, et a-t-il besoin maintenant d'un enseignement spécialisé et souple sans doute, car les acquis sont encore fragiles, mais d'un enseignement tout de même.

Ce qui est riche d'enseignement dans l'évolution de Ludovic, c'est le fait qu'on ne peut multiplier les interventions éducatives à l'infini. L'énergie psychique et intellectuelle du sujet ayant ses limites, le tri des activités de soutien semble se faire par ordre de priorité. Un atelier informatique peut être tout à fait indiqué au début de la prise en charge et perdre de sa valeur au fur et à mesure de la progression du sujet. Reconnaître cette frontière et son efficience par rapport à la dynamique interne du sujet, c'est aussi abandonner la toute-puissance éducative ou thérapeutique des illusions fondatrices pour faire de l'atelier informatique un maillon de la chaîne d'expériences et de rencontres qui seule peut vaincre l'inadaptation, le handicap ou l'échec du sujet. Si, pour Ludovic, l'atelier informatique a servi d'amorce, de déclencheur de l'investissement intellectuel, on peut tout de même se poser une question plus générale.

Les logiques institutionnelles actuelles, dans l'éducation spécialisée ou l'action sociale, permettent-elles une telle souplesse et une telle articulation entre les actions ?

Thierry

Né le 17/07/1972

Malgré ses presque quinze ans, Thierry fait penser à un gros bébé. A la naissance il a eu une grave maladie qui allait entraîner une sur-protection de la famille. On constate dans les tests projectifs une agressivité orale manifeste. L'inhibition intellectuelle de Thierry est-elle liée à sa dépendance de nourrisson par rapport à sa mère ; à une fixation au stade oral ; au statut douillet de bébé ?

On peut dire qu'il ignore tout ou presque de l'effort et de la frustration. C'est un garçon gentil, proche des adultes, avec beaucoup de demandes affectives. Ses possibilités intellectuelles "semblent" bonnes mais il ne donne jamais l'occasion de s'en assurer. L'essentiel de son énergie pulsionnelle étant utilisée à maintenir des défenses contre les sollicitations de l'extérieur. On constate beaucoup de problèmes psychomoteurs et un échec scolaire global.

Thierry va d'abord jouer le petit enfant devant l'écran. Mettant en avant ses difficultés de coordination et de compréhension, il nous montrera bien qu'il ne comprend rien et qu'il vient là pour nous faire plaisir.

Dès qu'une difficulté s'annonce, sa technique est de tout tripoter jusqu'à ce que la machine affiche des messages d'erreur. Alors, avec un plaisir non-masqué il appelle l'adulte à son aide. Il préfère les jeux simples où il s'agit de détruire des monstres de l'espace et joue avec effervescence, tout en faisant constater des résultats. Il ne suit que de très loin les directives du groupe et met très longtemps à réaliser le carré en Logo, sans intérêt manifeste. On a l'impression qu'il est en retard, qu'il n'écoute pas et que seuls les jeux l'intéressent.

Le sentiment que son inhibition est lourde et que sa dépendance narcissique est assez précoce commence à imposer son pessimisme. Mais que dire alors de cette autre impression imprécise mais forte qu'il y a des changements chez Thierry ? Que dire aussi de ses brusques traits de génie qui le font réaliser des figures complexes et dépasser le niveau du groupe en une séance ? Que dire enfin de cette excitation qui ne cesse d'augmenter à partir de la fin du premier trimestre ?

Thierry décide de programmer une maison le 20/02/1987. Il maintiendra ce projet toute l'année. Le complexifiant, y introduisant des variables. Sa technique de travail est très personnelle. Il s'accapare un adulte, réalise avec aisance son bout de projet sans recourir beaucoup à l'aide extérieure et se réjouit de sa réussite en tripotant son témoin puis abandonne tout, même s'il ne reste qu'une toute petite chose à réaliser.

Ce qui est surprenant c'est l'extrême facilité avec laquelle il gère la tortue LOGO quand il a décidé de travailler. Ce qui nécessite une bonne logique ; une bonne latéralisation ; une maîtrise des ordres et surtout une mémoire visuelle impressionnante. En bref, tout ce que Thierry cache en public.

Ce jeu entre l'investissement et l'abandon de l'effort intellectuel ne semble pas lié à la difficulté rencontrée mais à un subtil mélange entre la prédisposition psycho-affective de Thierry sur le moment et la possibilité d'accompagnement des adultes présents au début de la séance. Il y a chez ce jeune une dissociation entre les possibilités et l'efficience minorée par une relation de dépendance émotionnelle envers l'autre.

Ce qui est nouveau dans l'atelier, c'est cette constatation manifeste des possibilités intellectuelles de Thierry, ainsi que cette fixation sur un projet indépendant et personnel, devant témoin. Il est en train de réaliser quelque chose d'important pour lui qu'il ne peut effectuer que lorsqu'il est bien disposé et rassuré par une présence médiatrice "suffisamment bonne", suffisamment proche.

Peut-on émettre l'hypothèse que le travail effectué par Thierry dans l'atelier n'est pas de nature intellectuelle, mais bien de nature narcissique ? Dans cette découverte du principe de réalité vis-à-vis de productions personnelles, reflet de soi en dehors de l'autre, et dans cet abandon de la toute puissance enfantine qui, dans ce lieu, ne sert plus à rien. Si cette interprétation est cohérente, la grande dépendance transférentielle de Thierry vis-à-vis des adultes ne signait-elle pas les traces de son oralité, cet espace ancien où "la langue maternelle était encore toute imprégnée du parfum maternel, aire du transitionnel à laquelle WINNICOTT a donné toute son importance."[553]

L'atelier aura-t-il servi d'espace transitionnel ?

Christian

Né le 05/12/1973

Christian a quatorze ans au début des ateliers. Il est à l'internat de rééducation depuis trois ans, après un séjour en hôpital (pédopsychiatrique) de jour. C'est un déficient visuel moyen. L'identité réelle de son père est plus qu'incertaine et cela pose problème dans sa famille entre lui, sa mère et sa fratrie. C'est un carencé affectif très grave avec des symptômes lourds. D'après les psychiatres, il présenterait des traits

[553] RICHAUD R.L., Op. Cit., page 66

psychotiques marqués en voie de cicatrisation vers une névrose obsessionnelle.

FEDERN écrit qu'"Une névrose est susceptible de perturber considérablement le développement intellectuel de l'enfant"[554], ce qui semble bien être le cas pour Christian.

C'est un garçon calme en dehors de ses bouffées d'agressivité et de ses passages délirants. Du point de vue scolaire, l'inhibition est massive. La lecture n'est pas maîtrisée et le calcul approximatif. Ses cahiers sont tenus à la perfection, mais les efforts que demande cet ordre ralentissent tellement son travail qu'il ne peut rien faire aboutir. La sphère intellectuelle n'est pas investie en dehors de cet extrême soin obsessionnel.

Dans les ateliers, Christian est calme, ne demande jamais de l'aide avec insistance, mais il en a visiblement besoin. Ce qui nous questionne dans son mode de fonctionnement par rapport à l'ordinateur, c'est cet aspect à la fois esthétique, visuel et introspectif.

Dès la première séance il nous a montré qu'il était content d'être là. Ses problèmes oculaires l'obligeaient à être très près de l'écran qu'il admirait beaucoup, tout en découvrant le clavier. Nous avons envisagé un moment de lui faire arrêter ; jugeant sa posture pathogène à terme. Or il s'est adapté de manière à palier son handicap et s'accommode très bien des conditions de l'atelier.

Une des surprises qu'il nous a offerte résidait dans son amour immodéré pour les changements de couleurs de traits et de fonds que permettait Logo+. Ce jeune travaille avec une intense jubilation pendant toute une séance, disposant des traits verts sur un fond orange fluorescent (ce qui est visuellement insupportable pour nous) tout en flattant ses productions sur l'écran avec sa main.

Ces attitudes archaïques ont à voir avec sa pathologie ; il joue avec ses yeux comme il expérimente la machine, sans volonté de comprendre sauf ce qui est primordial pour lui : les couleurs. Il nous demande régulièrement d'attester de la beauté de l'écran en disant "c'est beau_ Hein ???".

---

[554] FEDERN P., Op. Cit., page 121

Dans les ateliers, la mise en mémoire sur disquette des procédures créées et leur rappel en début de séance est un temps important. Bien qu'il s'en serve avec précaution, cela lui permet, avec le temps, de faire aboutir des projets. Cette utilisation de la mémoire touche à la maîtrise de l'absence donc de la symbolisation qui manque gravement à cet enfant. On peut remarquer que Christian refuse d'utiliser seul cette possibilité technique en ne sachant toujours pas la faire fonctionner, il a besoin d'assistance dans ces moments particulièrement investis.

Il apprend à ne plus craindre ses productions et nous pouvons intervenir sur la compulsion en soulignant la répétition avec l'objectivité du renvoi de la mémoire informatique. Christian a investit la machine comme aide-mémoire et tente de se reconstruire une histoire par le biais de ses productions successives. Il semblerait que "beaucoup d'inhibitions sont en fait des phobies de la pensée et de la mémorisation"[555], et cela apparaît assez fort chez Christian. L'ordinateur nous permet-il d'amorcer un parcours dans le ré-investissement de la mémoire et de la pensée par le biais de productions esthétiques ?

On peut placer la recherche de l'identité comme une préoccupation essentielle de Christian. C'est le seul jeune pris en charge dans l'atelier qui, pour appeler ses procédures, systématise l'emploi de noms propres liés à son histoire. Tout d'abord il utilisera Beaugency, sa ville d'origine, pour faire un carré et petit à petit, après plusieurs noms plus ou moins proches, il finira par appeler une production par son propre prénom.

Cet enfant nous montre clairement l'importance affective qu'il donne à l'activité ; tant et si bien, qu'il est difficile d'avoir des exigences purement cognitives avec lui. Nous les espérons, mais par rebond, la demande de Christian est d'un autre ordre. La question est alors de savoir si l'atelier informatique est une bonne indication pour lui. En tout état de cause, après les résultats peu probants des psychothérapies antérieures de Christian, on peut dire qu'il se passe quelque chose sur le plan psychique et que notre espace joue peut-être le rôle d'amorce dans une démarche thérapeutique qu'il conviendra de poursuivre ailleurs ultérieurement.

---

[555] FEDERN P., Op. Cit., page 127

Mais, précisons encore notre interrogation. Logo est-il un langage adapté à ce type de problématique ? A en croire S. PAPERT, Logo peut servir à tout le monde. Nous n'en sommes pas si sûrs. Il y a peut être un danger autour de la logique imperturbable de Logo dans une trop forte obsessionnalisation de la pensée, renforçant ce symptôme chez des sujets comme Christian. Ce qui est un avantage à dose limitée peut devenir un danger si l'on n'y fait pas attention. Peut être qu'un atelier informatique ouvert doit être capable de fournir plusieurs types d'activités en fonction des différents types d'investissements chez les jeunes ? C'est ce que nous avons fait avec Christian.

Christian a retiré du langage Logo les aspects ludique, créatif et esthétique, mais comme le dit son instituteur : "il n'a pas l'esprit très travailleur" alors ses productions se "reproduisent" et peuvent fournir un nouveau mode compulsif d'expression de sa pathologie. Nous avons alors proposé une rupture en introduisant un logiciel graphique de D.A.O. (Dessin Assisté par Ordinateur piloté par la souris). Christian s'est alors montré passionné, bien que ses difficultés psychomotrices invalident la qualité de ses productions et la rapidité de son apprentissage.

Christian allait aussi nous réserver une autre surprise. Dans cet atelier, les jeunes choisissaient dans une boîte les jeux informatiques qu'ils faisaient en fin de séance pour se délasser. Christian est tombé, par "hasard", sur des jeux de rôles et de simulations en anglais : King's Quest, Castle[556]. Malgré la barrière de langue, rappelons-nous qu'il lit aussi très très mal le français, Christian s'est tout de suite accroché à ces jeux de quête. Devenir Roi pour être lui-même. Résoudre l'énigme de sa création, le doute de sa filiation.

Dans *Roman et Révolte*, Albert CAMUS écrit : "L'homme cherche en vain cette forme qui lui donnerait les limites entre lesquelles il serait roi."[557] Voilà peut-être ce que cherchait

---

[556] Ce n'était pas volontaire de notre part comme la sélection des autres jeux qui avaient été disposés là intentionnellement. Les jeux de rôles provenaient d'une autre boîte qui n'était pas destinée à cet atelier. Ces jeux n'ayant pas encore de traduction française pour nos machines, nous attendions avant de les proposer dans des projets spécifiques. Christian a été plus rapide _

[557] CAMUS A., *Roman et Révolte*, in Essais, 1990, Paris, Coll. Pléiade, Ed. Gallimard, page 665

Christian en donnant des noms de lieux avant de donner son propre prénom à ses productions en Logo.

Dès lors qu'il eut commencé ces jeux, Christian n'eut de cesse que de devenir Roi. Pour Jacques BRIL : "Le Roi, c'est, pour l'imaginaire, le paradigme même de la légitimité et de l'authenticité."[558] Deux pierres de doute dans la filiation de Christian qui s'entraîne à se découvrir dans la quête ludique que lui propose notre espace.

Jusqu'à la fin de l'atelier, il nous réclamera avec véhémence d'autres jeux de ce type, en français si possible. Nous croyons que l'atelier informatique fut une très bonne indication pour lui. D'abord parce qu'il a pu exprimer puis travailler autour de thèmes centraux dans son organisation psychique et ce, d'une manière nouvelle, originale et ludique. Ensuite, parce que l'écart entre les objectifs manifestes de l'atelier et l'utilisation qu'en à fait Christian nous montre bien ce qu'il faut prendre en compte en premier chez lui. Les aspects cognitifs et scolaires de ses difficultés doivent momentanément s'effacer devant le travail psychique. Nous avons confié nos informations à l'équipe éducative et psychologique qui ne pouvait que prendre en compte les avancées effectuées par Christian.

On peut se poser la question de savoir si des consultations ambulatoires individuelles s'appuyant sur des jeux d'aventures, de la D.A.O. ou des imagiciels n'auraient pas été plus adaptées pour Christian que l'atelier Logo en groupe ?

Peut-être, mais n'oublions pas qu'à l'époque, Christian fut le premier à nous manifester un tel désir et une telle démarche aussi clairement. L'atelier n'était pas équipé sur le plan du matériel et du logiciel, mais non plus sur le plan de la position, fortement pédagogique, des intervenants pour répondre pleinement à la demande de Christian.

Depuis, notre réflexion a adjoint un "psycho" au pédagogique et nos ressources informatiques se sont diversifiées, enrichies et assouplies.

L'exemple de Christian fut à la racine de notre deuxième hypothèse[559].

---

[558] BRIL J., La traversée mythique ou le fils accompli, 1991, Paris, Ed. Payot, page 222

[559] Hypothèse N° 2 : Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type **transitionnel**, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et

François

Né le 11/05/1975.

François a eu douze ans en mai. Il présente une instabilité pathologique grave qui l'empêche de rester assis plus de vingt secondes et bloque tout investissement scolaire. C'est un petit garçon qui ne sait ni lire, ni écrire, ni compter. Il est dans un internat où les éducateurs s'avouent dépassés par cette boule d'énergie qui passe son temps à semer le désordre, ce qui doit être difficile à supporter. C'est sa deuxième année de placement après un séjour en hôpital de jour où il était aussi insupportable.

Dans son histoire familiale, on trouve des relations difficiles avec un père très rigide et très violent qui peut être à l'origine de la sédimentation de l'inhibition intellectuelle. "Tout comme la relation avec le père, l'image du père a été transférée sur une personne, l'inhibition qui découle de cette relation découle sur les activités qui sont en rapport avec l'autre personne".[560] C'est sans doute le type de déplacement effectué par François sur le maître et l'activité scolaire ; sur l'éducatif à l'internat. Il "s'éclate et explose" dans les institutions par opposition au "dressage" qui fut effectué par son père chez lui. Il y a chez François une forte résistance de transfert qui s'oppose à tout travail centré sur l'inhibition intellectuelle.

Mais, il a existé un endroit où il a pu rester assis pendant une heure et quart d'affilée à côté d'un adulte, à fournir des efforts cognitifs insoupçonnés. C'est l'atelier informatique. Il y est venu deux fois par semaine pendant un an sans absence. Comment expliquer ce phénomène ?

Dès le début, François s'est étonné d'avoir été choisi, lui à qui cela n'arrivait jamais sauf pour les punitions. Il préfigurait ainsi les conditions pour la mise en place d'un transfert positif sur l'activité et ses animateurs. Rejoint en cela par nos dispositions personnelles à apprécier les enfants hyperactifs,

---

de production individuelle qui met en jeu **le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet**.

[560] FEDERN P., Op. Cit., page 119

même insupportables _ S'il fut, quelque part, étonné d'être élu pour cette activité et par son animateur principal, nous fûmes en retour étonnés de l'attachement qu'il nous porta rapidement.

Peut-on écrire comme FEDERN : "à partir de la découverte du transfert par FREUD, la psychanalyse a fait partie des techniques de la pédagogie".[561]

La force du transfert est particulièrement intéressante dans l'atelier avec François, surtout dans son souci de faire des programmes avec/pour quelqu'un.

Tout d'abord avec nous (référent principal de l'atelier) ensuite avec son instituteur puis avec un de ses camarades. Il s'orientera ensuite vers des travaux individuels et pour lui après ce petit périple inter-personnel. Comment expliquer que cet enfant qui synthétisait la notion d'instabilité, se calme, s'attache et produise dans notre espace ?

On peut revenir sur la troisième hypothèse[562]. Peut-être que dans l'imaginaire des enfants de cet internat le mythe informatique avait déjà effectué son _uvre imaginaire. François ne s'attendait pas du tout à être choisi pour l'atelier informatique bien qu'il en ait exprimé le désir de manière véhémente. Pour lui, l'informatique était réservée à ceux qui réussissaient mieux que lui à l'école, pour d'autres plus calmes, plus sages.

D'après les éducateurs, c'est ce type de discours que tenaient les enfants avant même que l'activité ait commencé. De tout ce que le mythe informatique laisse transparaître dans la société, ces enfants privilégiaient ce qui pourrait les valoriser. Certains s'y voient bien, d'autres doutent un peu mais pensent que c'est possible et les derniers, pris dans leurs propres systèmes d'autodestruction, pensent très vite que c'est trop beau pour eux. C'était le cas de François.

Le trait de génie éducatif de l'équipe qui s'occupait de lui alors, fut de le surprendre et de tenter l'atelier malgré les

[561] FEDERN P., Op. Cit., page 119

[562] Hypothèse N° 3 : Dans le cadre de cette médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psychopédagogiques puissants car : · elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient,
· elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation,
· elles (ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques à partir du mythe sur lequel elles sont bâties

risques physiques que cela pouvait représenter. Pris à contre pied par rapport à son intime conviction, François ne laissa pas le temps à ses symptômes de s'exprimer et adhéra à l'activité dans la jubilation d'un pur principe de plaisir lié à une quête narcissique où l'on retrouvera l'image du père.

Pendant plusieurs séances, François et son instituteur ont mis leurs forces en commun pour réaliser le projet du premier : un château, un autre symbole de l'imaginaire de la quête. C'est le transfert qui a permis la construction du lieu mythique. Mais l'instituteur devait être débarrassé de sa carapace de Maître, détenteur du savoir renvoyant à l'imago paternel, pour offrir une relation affective souple et devenir une nouvelle image d'identification positive. On peut observer ce déplacement de position symbolique de l'instituteur dans ce très simple et très synthétique dialogue :

Sur l'écran : ? AV25 QUE FAIRE DE AV25
François : "Monsieur, j'ai du me tromper ?"
Instituteur : "Regarde, tu as oublié l'espace entre AV et 25"
François : "Ah oui ! je vais corriger." _

Cela n'a l'air de rien mais c'est sur ces petits riens qu'on fonde les grands modèles de la pédagogie. Dans ce contexte de collaboration, la remarque de l'instituteur est passée sans problème. Ce qui, chez François, était extraordinaire. Dans une situation scolaire ordinaire, non seulement il n'aurait jamais accepté la remarque, mais surtout les conditions pour qu'un tel échange se passe étaient quasiment impossibles.

L'ordinateur a permis d'échanger le savoir "incarné" du maître (objet à déplacement) par une technologie "désincarnée" offrant à François des exercices cognitifs débarrassés d'affects, qu'il peut accepter sur sa chaise sans bouger. Substituant la notion d'erreur (constitutive du progrès) à la notion de faute (morale). Comme l'écrit ARSAC : "L'homme traite le sens et fournit le résultat à partir de sa signification. La machine traite la forme et fournit le résultat comme support formel. A l'homme d'y attacher un sens s'il le peut"[563]. C'est aussi une forme d'explicitation de la différence fondamentale à opérer entre la médiation humaine (porteuse d'affects donc de sens) et la médiatisation technologique (en tant que support formel à la pédagogie).

[563] ARSAC J. in DREYFUS H.L., Intelligence artificielle, mythes et limites, 1984, Paris, Ed. Flammarion, page 441

François a très rapidement mis un sens sur les mots du langage Logo + (AV = Avance, TG = Tourne à Gauche_) alors qu'il ne sait toujours pas lire. Ses progrès comportementaux et cognitifs sont impressionnants dans l'atelier, mais tardent à se faire sentir à l'extérieur. Là, se pose crûment la question de la transposabilité des acquis en dehors d'une activité pointue.

Un jour, pour les fantasmatiques besoins pédagogiques de l'évaluation de l'atelier, nous avons eu l'idée saugrenue de demander à tous les jeunes de nous écrire à la fin de leurs cahiers les mots Logo+ qu'ils connaissaient. François en manipule une vingtaine avec aisance sur sa machine.

Il n'a pas "compris-entendu" ce que nous lui demandions et ne nous a rien fourni de cohérent. Comme si toute situation scolaire était encore incompréhensible pour lui. Pour François, l'atelier informatique n'appartenait pas à la même sphère et les adultes voulaient tout à coup réintégrer cela dans l'espace scolaire. Visiblement très perturbé par notre demande, il a été violent à la fin de cette séance.

Cet épisode nous a montré que François présentait encore une véritable phobie de l'école qui s'enracinait probablement dans la rigidité de son père. Notre demande avait été trop brutale, sa réaction le fut aussi. En fait, tout comme la relation à l'école, "la relation avec le père (est) très ambivalente, il (existe) donc dans l'inconscient une très forte opposition à tout ce qu'on (a) voulu faire par amour pour lui"[564]. Même si, par transposition transférentielle, François pouvait nous faire plaisir et produire dans l'atelier informatique, le scolaire restait encore hors de notre portée. L'imposition précoce de techniques scolaires dans l'espace informatique peut s'avérer dramatique. François n'a pas été le seul à être désorienté par notre demande. Il semble que notre erreur fut d'aller trop vite et de faire une évaluation alors même qu'aucun enfant n'avait encore effectué de connexions avec les activités extérieures à l'atelier.

Si cette forme d'atelier peut être une des stratégies pour tenter de lever les inhibitions intellectuelles, le processus peut être très long avant d'amener à investir le champ scolaire. Mais, l'éthique doit aussi nous guider. Nous leur devons de

[564] FEDERN P. in CIFALI M. & MOLL J., Op. Cit., page 125

prendre notre temps. Comme l'écrivait FEDERN : "L'éducateur qui a une formation analytique ne s'oppose pas à la lenteur et à l'effort que le traitement de l'inhibition implique. Son but est d'appliquer un traitement causal[565] qui puisse découvrir et supprimer non seulement les causes manifestes mais surtout les causes inconscientes de la perturbation"[566]. Si l'informatique peut créer le cadre de ce "traitement causal", c'est bien évidemment à la médiation humaine et plus particulièrement à l'analyse du transfert que revient la tâche d'émettre des hypothèses sur les mécanismes inconscients.

François a beaucoup bénéficié de l'atelier informatique car ses fonctions intellectuelles semblaient parfaitement intactes. Le respect du contrat de départ et l'entraide qu'il a apportée aux autres jeunes, mettent aussi en avant des acquis très importants au niveau de la socialisation. Enfin, on constatera en fin d'atelier un recul visible de sa phobie scolaire par une amorce d'apprentissage construit et désiré de la lecture. Si l'activité cognitive autour de Logo a pu lui prouver ses possibilités, c'est essentiellement au transfert que l'on doit ce résultat puisqu'il apprendra à lire avec l'instituteur présent à l'atelier informatique.

C'est certainement un des jeunes qui s'est investi le plus dans l'atelier et qui, en contrepartie y a trouvé son compte. Néanmoins, les problèmes comportementaux demeuraient à l'internat, ce qui valut à François d'être privé plusieurs fois d'informatique.Ceci pose une grande question. Doit-on continuer à amalgamer les champs en utilisant la seule activité valorisante de cet enfant à des fins coercitives ? Compte tenu de la problématique de François on peut s'attendre à des résultats positifs à long terme à partir de cet atelier mais cela nécessite le soutien de tous, et de la patience.

Le temps détruit ce qui se construit sans lui.

5.4. Enfants et Adolescents Cas Sociaux

[565] Die Kausale Behandlung : ce terme désigne la psychanalyse comme thérapeutique.

[566] FEDERN P., Op. Cit., page 116

5.4.1. Présentation d'un atelier informatique expérimental d'un quartier très défavorisé d'Orléans en 1988/89

Il s'agit d'une action dans un espace social totalement ouvert : un centre d'animation et de loisirs situé au c_ur d'un quartier à la fois très défavorisé et stigmatisé comme tel. Nous avions, à l'époque, envie d'offrir nos petites machines (les Macintosh) à des adolescents qui n'y avaient pas accès. Nous retenions essentiellement de Jean PIAGET que l'humain est le propre bâtisseur de ses structures intellectuelles et que, pour se faire, il a besoin de matériaux. Il s'agissait de mettre en place un espace d'expérimentation convivial où chaque jeune pouvait avoir l'occasion d'acquérir des connaissances informatiques ou culturelles. Nous avions comme hypothèse principale de travail que les inhibitions intellectuelles étaient fréquentes chez ces jeunes. Ces inhibitions pouvaient provenir de la non-reconnaissance de l'être en tant que sujet par rapport à des savoirs qu'il associe automatiquement à des personnes et des situations pathogènes rencontrées antérieurement. Nous pensions que ce type de blocage était présent dans la plupart des inadaptations adolescentes et qu'il se traduisait par la difficulté fondamentale de ces adolescents à apprendre. Il ne pouvait plus y avoir d'accès à la connaissance à cause d'un surinvestissement pulsionnel de l'apprentissage. Nous sommes déjà revenus dans ce texte sur l'aspect réducteur de cette hypothèse mais historiquement, elle nous a tout de même guidé pour cette action. C'est la première fois que nous avons évoqué l'interaction de trois champs Affectif/Cognitif/Social et que nous avons dit qu'il s'agissait d'un **atelier informatique psycho-pédagogique**[567]. Il était destiné à des adolescents en difficultés diverses, dans un espace de stimulation ouvert, avec un objectif manifeste et officiel de prévention des risques sociaux (délinquance, toxicomanie ...).

La technique pédagogique employée fut celle des ateliers informatiques réguliers (toujours le même jour de la semaine de 16 h à 19 h) dans un cadre chaleureux avec une animation souple et attentive. Les règles de fonctionnement insistaient

[567] On peut remarquer le tiret entre psycho et pédagogique qui a disparu depuis.

sur le respect (des autres, de l'animateur, du matériel, des horaires), clef de voûte du contrat interpersonnel, ainsi que sur le désir, l'aspect volontaire de l'engagement traduit par le libre accès. L'atelier fonctionnait avec deux Macintosh et un ensemble de logiciels proposés pour leurs qualités éducatives. Les jeunes devaient choisir en fonction de leurs préoccupations du moment ou de ce qu'ils avaient préalablement préparés. Il faut bien dire que les jeux furent les logiciels les plus utilisés. Pour WINNICOTT et pour nous-mêmes, le jeu est une aire transitionnelle entre la réalité psychique interne et la réalité objective du monde extérieur. Ce qui se joue dans le jeu, c'est une forme d'accommodation perpétuelle entre ces deux niveaux de réalité. Entre le "rêve informatique" de ces jeunes et cet "atelier bien réel", y-a-t'il eu un véritable espace transitionnel à dominante ludique ?

On l'a vu lors de la pause culturelle, les jeux informatiques sont indissociables du développement du micro-ordinateur. Cette machine de traitement de l'information est néanmoins chargée de son propre mythe. L'ordinateur devient-il, dans l'espace ludique un objet de médiatisation transformant l'action physique du joueur en produit de représentation pour le jeu mental ? L'ordinateur est-il, simultanément, un support d'interactivité pour des actions cognitives conscientes et un terrain d'expression du pulsionnel ?

La pré-expérimentation précédente avait fourni des occasions de ruptures possibles avec des organisations psychiques pathologiques chez certains sujets. Nous avions alors noté son intérêt, tant thérapeutique qu'éducatif auprès de jeunes en difficulté. Nous avons émis l'hypothèse, pour cet atelier, que l'on pouvait tenter de passer par les jeux informatiques pour permettre aux sujets de faire des demandes d'apprentissages spécifiques.

5.4.2. Quelques chiffres

Nous avons touché 80 jeunes différents de ce quartier parmi lesquels :

65 % de 6 à 14 ans	90 % de garçons
35 % de 15 à 25 ans	10 % de filles

La fréquentation de l'atelier était nettement supérieure à la dizaine d'adolescents à laquelle nous nous attendions. Il y avait en moyenne 25 jeunes autour de deux Macintosh, ce qui

était beaucoup trop. Ils étaient intéressés principalement par les différentes formes de jeux informatiques. A la fin de l'atelier, on a pu fournir une troisième machine qui a été dédiée à la D.A.O.. On peut bien évidemment noter un intérêt très marqué pour l'informatique dans ce type de population. La forte proportion de garçons est aussi remarquable. Les adolescentes semblaient moins attirées à la fois par l'informatique elle-même et par les jeux souvent sportifs, guerriers ou violents.

A ce propos, il est utile de se rappeler que Philippe BRETON[568] écrit que les femmes sont rares dans la tribu informatique. De son côté, Josiane JOUET[569] pense que le plaisir et le désir qui s'investissent dans une machine sont essentiellement des phénomènes masculins. Enfin au Québec, Serge PROULX et Marie-Blanche TAHON[570] remarquent, qu'en informatique, les femmes explorent moins que les hommes. S'agit-il de la confirmation expérimentale de ces faits ? Est-ce un phénomène culturel ? De quelle nature ? Cela a-t-il à voir avec les projections possibles et différenciées entre les hommes et les femmes vis-à-vis du mythe informatique ? Est-ce un effet du rêve des créateurs de l'informatique que de créer sans femme ? Cette remarque ne peut sans doute que s'ajouter aux autres observations qui vont dans ce sens, sans vraiment répondre aux questions.

Le grand nombre d'enfants très jeunes nous avait aussi étonné. L'atelier était destiné à des adolescents et ce sont les enfants qui sont venus. Cela nous a permis une identification précise du taux élevé de dés_uvrement chez ces jeunes après les horaires scolaires. On a pu aussi constater l'absence quasi totale d'accès à des micro-ordinateurs. Dans la mesure où l'on savait que, logiquement en 1988/89, ces enfants auraient dû être touchés "positivement" par le plan informatique pour tous de l'éducation nationale et que ces jeunes en échec étaient passés au travers, on peut être surpris voire scandalisé.

---

[568] BRETON P., La tribu informatique, 1990, Prais, Ed. Métailié

[569] JOUET J., L'écran apprivoisé, Télématique et informatique à domicile, Novembre 1987, Paris, Réseaux

[570] PROULX S. et TAHON M.B., *La dimension culturelle de la micro-informatique*, Loisirs et Société, Vol. 11, N° 2, 1988, Presse de l'Université du Québec et *La machine infernale : l'expression des peurs chez les usagers de micro-informatique*, Technologies de l'information et société, Vol. 1, N° 3, 1989, Presse de l'Université du Québec

5.4.3. Antonio graphe sur les rues sa douleur au c_ur de l'ordinateur

Nous allons présenter une étude de cas succincte qui éclairera l'état de notre réflexion de l'époque sur cette approche psychosociale aux prises avec la réalité quotidienne :

"Antonio semble avoir une douzaine d'années, il est très sale, s'exprime difficilement et entretient des rapports agressifs avec les autres. L'équipe d'animation pense que cet enfant suit ses parents sans domicile fixe. Il n'est pas scolarisé. Il est venu, comme beaucoup d'autres, attiré par une rumeur qui circule dans le quartier depuis quelques mois : "il paraît qu'on "fait" de l'informatique au "Belneuf" (c'est le nom de la maison de quartier) le vendredi après-midi".

Antonio n'est pas à l'aise avec les jeux informatiques où il faut manier la souris avec rapidité. Nous proposons de faire du dessin sur ordinateur avec le logiciel très simple Mac Paint. Tout de suite, il s'approche et regarde le premier garçon à l'_uvre. N'ayant pas assez de matériel, nous nous efforçons de gérer le temps de manipulation des jeunes afin que chacun puisse y avoir accès. Son tour venu, Antonio se dégage rapidement des contraintes techniques et réalise un camion de police et une maison. Le fait que cet enfant qui ne sait ni lire, ni écrire correctement puisse produire en quelques minutes un dessin propre et significatif d'enjeu personnel (police ???) traduit, à notre avis, une modification perceptible de l'image de soi et du rapport au savoir. Cela s'est concrétisé assez rapidement par des appréciations flatteuses du groupe, et des demandes de dessins pour les autres. La position d'Antonio avait changé par rapport aux autres et donc par rapport à sa propre considération, son propre regard sur lui-même. Il est passé de l'enfant sale et détestable à celui qui dessine sur l'ordinateur. Rien que ce bref instant justifie à lui seul tous nos efforts."

Nous avons été enthousiasmés par ces résultats ponctuels qui gardent encore toute leur valeur.

5.4.4. Du jeu à la formation professionnelle

Dans un sens plus général, ces transformations de représentation mentale et de rapport au savoir chez les jeunes sont apparues de manière importante dans les demandes d'apprentissage ou de formation informatique qui viendront se formaliser vers la fin de l'action. Après plusieurs mois

d'appropriation de l'outil par les jeux, certains jeunes ont demandé d'en savoir plus sur la manipulation et le fonctionnement du micro-ordinateur.

Nous avons alors mené dans ce cadre trois formations informatiques sur six Macintosh, avec trois groupes différents :

- des pré-adolescents,
- des adolescents,
- de jeunes adultes.

Le projet de ces journées d'approche du fonctionnement du micro-ordinateur fut :

- premièrement de répondre au désir exprimé par les jeunes dans le cadre des ateliers réguliers du vendredi après-midi,
- deuxièmement d'amorcer une compréhension plus précise du fonctionnement, des manipulations et des outils logiciels liés à une appropriation d'un micro-ordinateur.

Le programme de ces sessions fut très simple :

- les différentes parties d'une configuration,
- le traitement de l'information par l'informatique,
- la découverte du système d'exploitation du Mac (Mac OS),
- le traitement de texte (Mac Write),
- le traitement de dessin (Mac Paint),
- le dessin industriel (Mac Draw).

Dans un second temps, si cela était possible, nous comptions aborder :

- pour les plus jeunes
  - des didacticiels,
  - l'entraînement à la lecture (ELMO),
  - la création d'un logiciel simple sous HyperCard.
- pour les plus âgés
  - les bases de données,
  - les tableurs,
  - l'approche du multimédia sur HyperCard.

Deux formations ont eu lieu en Juin 89. La troisième prévue le mercredi 7 juin n'a pu avoir lieu faute de courant. L'installation électrique du foyer (situé dans une plaine de

jeux en bordure du quartier) où nous intervenions étant relativement vétuste, elle est tombée en panne définitive alors que nous venions d'installer les Macintosh et que huit jeunes étaient là.

On peut faire une observation intéressante quant à cet événement. Les animateurs ont proposé d'effectuer la formation au centre d'animation du quartier. Les jeunes n'ont pas voulu y aller. L'un d'eux a prononcé cette phrase "On sort du quartier, c'est pas pour y retourner !", la symbolique du lieu même joue dans la représentation que les jeunes se font de l'activité proposée.

On peut déplorer qu'un problème d'organisation technique[571] ait anéanti le travail d'éveil du désir de savoir et d'apprendre de ces jeunes, mais cela nous a montré deux choses :

- que ce désir, à peine esquissé, est très fragile,
- que la représentation de l'informatique de ces jeunes a évolué vers l'idée "d'évasion". En restant prudent sur ce point, il me paraît quand même important de soulever le fait que dans leurs paroles et leurs attitudes, ces jeunes n'ont plus peur de l'informatique et considèrent cet objet comme une porte ouverte sur d'autres mondes que leur "lieu/cadre/imaginaire" de vie habituelle.

S'il fallait tenter de qualifier ces autres espaces nous dirions :

- l'espace ludique,
- l'apprentissage pour soi,
- le monde du travail techno-scientifique,
- le futur mythique.

Le mini-stage qui s'est déroulé le 10/06/89 à l'appartement relais de l'Argonne (c'est le nom du quartier) avec les jeunes adultes a été tout à fait passionnant par rapport à cette transformation. L'expression du désir de faire ces formations informatiques émanait directement de ces jeunes. En effet les ateliers du vendredi ne leur suffisaient plus, dans la mesure où nous ne pouvions à la fois animer l'espace ludique des plus petits, et créer un espace didactique pour les plus âgés à côté. La méthodologie employée fut de proposer de petites sessions avec un nombre limité de jeunes qui s'engageaient préalablement. Nous avons pu observer une concentration continue et très importante de tout le groupe

[571] Nous transportions déjà les ordinateurs, nous ne pouvions pas nous promener avec un groupe électrogène.

avec des rapidités de manipulation et d'assimilation variables mais globalement surprenantes pour des sujets en échec scolaire massif. Notre objectif était à la fois d'introduire ces jeunes dans la "micro-culture" informatique (donc de leur montrer qu'ils étaient parfaitement capables d'utiliser ces machines) mais aussi de créer une appétence de savoir. A la fin de l'après-midi, les jeunes nous ont toujours aidé à démonter, nous ont accompagné à la voiture tout en parlant de la suite souhaitable, de l'intérêt qu'ils avaient ressenti ce jour-là et de leur désir d'aller plus loin.

On voit apparaître la force d'une telle démarche dans la problématique de l'action éducative en prévention, dans la mesure où le désir d'apprendre vient des jeunes eux-mêmes, ce qui nous permet d'être sûrs de la qualité de leur écoute et de leur volonté de travail. Cette expérience servira de base à l'élaboration du contrat pédagogique que nous élaborerons l'année suivante pour les bénéficiaires du Revenu minimum d'insertion.

5.5. Adolescents et jeunes adultes toxicomanes :

5.5.1. Présentation d'un atelier individuel dans un lieu d'accueil ouvert pour jeunes toxicomanes en 1987.

Cet atelier informatique avec des jeunes adultes toxicomanes nous a posé la question de la nature même des toxicomanies et de leurs approches ainsi que celle des similitudes d'attitudes avec de très jeunes enfants. Lorsque la directrice de l'association pour l'écoute et l'accueil des toxicomanes (APLEAT) d'Orléans, connaissant nos activités de recherche dans le domaine de l'approche clinique de l'informatique, nous a demandé de mettre au point et d'animer un atelier avec des toxicomanes, la réponse ne nous a pas paru évidente. Le projet d'offrir un premier contact souple et néanmoins structurant, formateur voire thérapeutique (par rebond) avec des ordinateurs était très motivant.

Il s'agit de mettre en présence d'un jeune, en situation grave de rejet social et de dépendance à un produit, un potentiel informatique qui, avec notre médiation, pourrait remettre en cause cette difficulté et effectuer l'amorce du travail thérapeutique avec d'autres soignants.

C'est la même technique employée que pour l'atelier du "Belneuf"[572] du chapitre précédent mais il n'y a qu'un ordinateur Apple //e. Les possibilités de fréquentation sont donc réduites à un ou deux sujets. Comme pour les autres publics, l'atelier informatique est traité comme un lieu de rupture possible avec des organisations psychiques pathologiques. Il a d'une part, une visée d'amorce thérapeutique auprès des toxicomanes qui pourront peut-être s'exprimer autour de l'ordinateur et des logiciels avant de faire des demandes d'écoute thérapeutique spécifique et d'autre part, un objectif pédagogique, puisque les jeunes commenceront par des jeux informatiques avant de déboucher, s'ils le souhaitent, sur des apprentissages informatiques.

Il convient dès maintenant de bien situer cet atelier dans sa perspective éducative qui, même si elle est destinée à une population nécessitant des soins et si elle se conçoit dans une approche spécifique intégrant l'amorce thérapeutique, reste du domaine éducatif strictement déclaré comme tel. Par exemple, lorsque des demandes thérapeutiques manifestes se présenteront, il conviendra de les orienter sur les personnes et les lieux de thérapies reconnus comme tels dans l'institution.

5.5.2. Bilan chiffré :

· 28 séances de 2 heures ont été effectuées
(6 en 1986, 22 en 1987, Fin de l'atelier en Juillet 1987)

· 19 jeunes différents ont été reçus

· 8 régulièrement pour des périodes globales de plus de 6 heures pouvant aller jusqu'à plusieurs dizaines d'heures et parmi eux, aucune femme. Inutile de reprendre les remarques du chapitre précédent mais il nous fallait tout de même le signaler.

---

[572] La technique employée sera celle des ateliers informatiques réguliers dans un cadre chaleureux avec une animation souple et attentive. Les règles de fonctionnement insistent sur le respect (des autres, de l'animateur, du matériel, des horaires) clef de voûte du contrat interpersonnel ainsi que sur le désir, l'aspect volontaire de l'engagement traduit par le libre accès. L'atelier fonctionne avec un micro-ordinateur personnel ainsi qu'un ensemble de logiciels proposés pour leurs qualités éducatives, les jeunes choisissant en fonction de leur préoccupation du moment dans une boîte classée.

· Les logiciels les plus souvent utilisés sont (par ordre décroissant)

Montazuma revenge
Rescue raider
Karatéka
Système de création graphique Arlequin
High Risk
Initiation au langage B.A.S.I.C.
Tableur
Conan
Taîpan
Traitement de texte
Initiation au langage LOGO
Gato
Donkey Kong

On remarque qu'au milieu des jeux (*en italique*) viennent se greffer des activités intellectuelles relativement difficiles (**en gras**) qui ont été choisies à un moment donné par les jeunes. Notre intuition d'un passage possible entre le ludique et l'apprentissage s'étaye d'expérience en expérience. On voit poindre ce qui justifiera la première[573] et la troisième[574] de nos hypothèses de recherche.

Nous allons évoquer quelques figures qui argumenteront les points intéressants de cet atelier.

5.5.3. Socialisation : Karl

Dire que Karl est impressionnant n'est rien comparé à notre sentiment lors de notre première rencontre. 1,90 m, 110 kg, le crâne rasé, tatoué, vêtu de noir et s'exprimant plus par aboiement qu'en phrase. Nous avouons humblement nous être demandés ce que nous venions faire dans cette galère et ce

[573] Hypothèse N° 1 : Une approche clinique d'inspiration psychanalytique de la pédagogie démontre que le micro-ordinateur est un outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances tout en étant un support d'expression et de création riche. Cette Approche Clinique de l'Informatique (A.C.I.) apparaît particulièrement pertinente pour l'éducation et la formation de population en grande difficulté.

[574] Hypothèse N° 3 : Dans le cadre de cette médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psychopédagogiques puissants car : · elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient, · elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation, · elles (ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques à partir du mythe sur lequel elles sont bâties.

que nous allions bien pouvoir lui dire. En fait, même là "l'habit ne fait pas le moine". Karl c'est "la bête", celui dont la force physique et la brutalité lui permettent d'exister et de se faire respecter. Mais Karl est toxicomane et alcoolique, alors ça ne doit pas aller aussi facilement que ça sous cette peau d'apparence primaire.

Grâce à la séduction de la machine et de ses jeux, Karl va devenir notre meilleur client. Il va s'accrocher à un jeu : *Montazuma revenge.* Il s'agit de déplacer un petit personnage avec la manette de jeu à l'intérieur d'une pyramide pré-colombienne où brûlent des feux, fleurissent des pièges et se cachent de fabuleux trésors. Bien qu'âgé d'une trentaine d'années, Karl aura les comportements ludiques de très jeunes enfants. Il va se battre "pour jouer" contre une machine qu'il apostrophera lorsqu'elle le fera perdre.

Lui qui était englué dans un quotidien violent, sans passé autre que les diverses condamnations qui resurgissent d'avant dans un présent douloureux, il va jouer, et jouer encore. Il sera là toutes les semaines tant et si bien qu'il nous faudra le limiter afin que les autres puissent utiliser l'ordinateur aussi. C'est ce temps de régulation éducative qui nous fera voir Karl différemment. En fait, nous avions dans l'atelier un petit garçon timide et coléreux de presque huit ans, plein de doute sur sa vie. En lui disant, "tu ne peux plus venir que de 14 h à 15 h", nous lui signifierons un interdit calme lié à la vie sociale. Depuis longtemps, plus personne n'osait lui interdire, sauf avec un rapport de force favorable. Nous l'avons fait simplement, pour partager, dans une reconnaissance empathique de sa sourde douleur.

A partir de ce moment, Karl va jouer en parlant et parler en jouant. Le jeu micro-informatique va servir de prétexte à l'expression de choses graves comme son alcoolisme, ses tendances pyromanes ... On finira par déboucher sur un travail autour d'un tableur (feuille de calcul électronique) qu'il nous demandera sous cette forme : "Peut-on gérer une casse de voiture avec un ordinateur ?". De l'intérêt, au jeu, à l'expression puis à l'apprentissage, voilà la filière relationnelle que nous a permis cet atelier avec Karl. Cet enchaînement va construire petit à petit notre modèle de l'approche clinique de l'informatique. Cela nous a aussi permis de nous raccrocher à un outil pour dépasser l'énorme à-priori que cet "autre", impressionnant et brutal, dégageait. Toute une pédagogie de la médiation par le biais de la médiatisation va commencer à germer à cette période.

5.5.4. Art et mystique : Jack

Jack est cracheur de feu et toxicomane. Longiligne avec un look rappelant les vestes à franges et les cheveux longs des hippies des seventies, il nous montre une image d'Epinal du "routard". Très vite, il va dire que les jeux ne l'intéressent pas et qu'il veut apprendre. Il va s'arrêter sur le traitement de dessin avec souris (Le Chat Mauve) et définir un sujet après quelque temps d'apprentissage. Ce sujet de travail infographique, la mythologie égyptienne, ne le quittera plus pendant toute la durée de l'atelier. Son travail autour des têtes de divinités va nous permettre d'observer l'aspect très méticuleux de sa pratique. Ayant découvert la possibilité de travailler point par point sur l'écran, il ne dessinera plus que comme cela. Il se dégage des thèmes de ses dessins une impression de mysticisme mortifère. Comme s'il était à la recherche d'un thème précis lié à la pulsion de mort. C'est sa dernière _uvre qui nous donnera les clefs : Anubis, le dieu de la mort. A ce moment Jack arrêtera, brusquement et sans paroles, l'atelier informatique pour entreprendre une psychothérapie avec un des membres de l'équipe. Il nous avait montré SON interrogation. Cela suffisait-il à amorcer un vrai dialogue qui pouvait le soigner ?

Ce parcours montre avec quelle finesse le travail d'amorce thérapeutique peut s'effectuer de l'atelier informatique vers l'espace thérapeutique. Il y a toutefois quelques conditions liées à la position et à la pratique de l'animateur informatique. S'il tente de décoder et de reprendre les thèmes avec le sujet, de discuter avec le reste de l'équipe et d'aménager la transition de prise en charge vers les thérapeutes lorsque la demande devient manifeste, il ne faut pas minimiser l'effort que cela lui demande. Ce n'est ni simple, ni facile, ni systématique et cela nécessite une formation que nous lions à la psychanalyse. Lorsque le sujet est, comme Jack, mystique, énigmatique et avare de paroles, c'est de l'analyse de son propre transfert, de ses propres impressions que l'on tire ses informations qui sont souvent bien pauvres et décevantes. Néanmoins, cela peut fonctionner en dehors même de notre perception.

L'ordinateur peut permettre de se dégager du pulsionnel grâce à l'affichage des thèmes sur l'écran qui deviennent alors des sujets de discussion qui ne sortent pas du cadre éducatif. Lorsque la personne exprime sa douleur, son malaise par rapport aux thèmes que lui-même produit, on peut évoquer la solution de soin psychothérapique. Elle ne peut être prise alors, ni comme un jugement de valeur : "il est fou" ; ni comme un enfermement : "direction l'hôpital psychiatrique" ; mais comme la démarche d'aide d'un professionnel de l'écoute.

C'est ce que nous avons vécu avec Jack et sa mythologie égyptienne. C'est aussi ce qui renforcera la question du transfert et de l'écoute dans notre modèle psychopédagogique.

5.5.5. Humour et toxique : Lionel

Lionel a 25 ans, héroïnomane depuis plusieurs années. Il va venir voir notre atelier sans motivation apparente avant de s'essayer lui aussi, à l'ordinateur. Il ne parle pas ou peu, regarde tout le monde avec une morgue mêlée de défiance qui semble traduire des tendances paranoïaques. Il a effectué plusieurs tentatives de suicide. Comme Karl, il va jouer. Mais il va vite se lasser du jeu de trésor de l'autre géant. Quand il nous demande des jeux plus complexes, nous remarquons qu'il s'exprime de plus en plus librement avec nous.

Nous allons alors lui proposer un jeu de pirate chinois : *Taîpan.* Il s'agit d'acheter un bateau en mer de Chine et de commercer de port en port, différents produits plus ou moins licites. Plus le risque est grand plus le gain vaut ce risque. On commence par de la nourriture et des vêtements, produits banals pour une petite carrière. Cela n'attire pas les pirates mais ne permet pas de gros gains. Ensuite, c'est le trafic d'armes, plus dangereux et plus rémunérateur. Puis vient la soie dont le commerce régi par la loi impériale est sévèrement contrôlé et dont le trafic est réprimé. Le gain est encore plus alléchant. Enfin, c'est l'opium, drogue des fumeries qui détient le record du gain et de la dangerosité. Chaque joueur compose sa cargaison, achète, revend, combat les pirates, la police ...

Lionel va gravir prudemment l'échelle des valeurs commerciales louches sans toucher à l'opium. Dans ce jeu, nous voulions que des jeunes expérimentent des stratégies commerciales mais aussi qu'ils puissent aborder le toxique d'une autre manière, plus ludique, plus détachée, par le biais d'un jeu sur une économie illégale et mondiale.

Pour nous, l'humour est un puissant thérapeute. Cela n'a pas manqué. Après avoir construit une brave et honnête compagnie maritime à Shangaï, après avoir traversé cette mer de nombreuses fois avec nourriture, vêtements, armes et soieries, il se décidera à trafiquer de l'opium. Manque de chance ou mauvais calcul, il se fera prendre et perdra tout avec cette phrase : "Dire qu'il y en a qui se font des couilles en or avec ça, moi c'est pas mon truc ..."Intéressant pour un toxicomane ...

5.5.6. Conclusion

Dans cet atelier, certains sujets sont passés du jeu vers l'apprentissage et la communication sociale. La fréquentation de cet atelier a été constante et élevée, preuve de l'intérêt marqué des jeunes toxicomanes pour cette action. Rappelons que l'une des plus grandes difficultés est de les intéresser à quelque chose d'autre que les toxiques.

Dire que cette expérience est positive n'est rien à côté de ce qu'elle aurait pu être si elle s'inscrivait dans la durée. Nous croyons que ce type d'atelier informatique se situe comme une rupture possible avec la situation du toxicomane.

Elle a servi à plusieurs reprises de déclencheur à des dynamiques positives. Les espaces de réintroduction des toxicomanes dans la jeunesse ne sont pas si fréquents.

Le micro-monde informatique en est peut-être un.

5.6. Conclusion des premières expérimentations

Pour donner une consistance scientifique à ces ateliers, il aurait été souhaitable de procéder à des tests[575] en début et en fin d'année, afin d'apprécier les évolutions cognitives possibles à l'extérieur même de l'activité informatique. Cela n'avait pas été possible à l'époque. Nous intervenions à l'extérieur d'établissements où les psychologues, lorsqu'il y en avait, fonctionnaient sur leurs propres rythmes. Il avait été impossible de les associer aux différents projets sauf pour les thérapeutes intervenant auprès des jeunes toxicomanes. Nous avons donc accepté les discours des éducateurs, des animateurs et des enseignants à propos des typologies de troubles qui relayaient à la fois les dispositifs de tests psychologiques et les ressentis pédagogiques. Nous avons eu à nous rendre compte des distorsions que ces discours pouvaient présenter un regard de notre perception des sujets reçus en atelier.

[575] Dans cette méthodologie nous aurions certainement choisi le WISC R (révisé) de WESCHLER et l'E.P.L. (Echelle de la Pensée Logique) de LONGEOT. Voir à propos de ce choix les pages 30 à 34 de GIBELLO B., Op. Cit.

A quoi étaient dues ces distorsions, quelquefois dramatiques ?

- A l'hétéronomie sociale de l'institution ?
- A la maîtrise approximative des outils par les praticiens ?
- Aux difficultés de collaboration entre les psychologues, les éducateurs et les enseignants ?

ou

- A l'aspect immédiatement novateur de l'informatique ?
- A l'alternative pédagogique que nous (re)présentions ?
- A d'autres facteurs encore _ ?

Nous voyons se dessiner un des grands problèmes méthodologiques de cette recherche clinique. Comment identifier les effets sur les sujets de l'approche clinique pédagogique, du mythe informatique ou des problèmes endémiques de l'éducation spécialisée ? Comme l'approche clinique de l'informatique ne peut, à elle seule, expliquer les diverses avancées observées chez les sujets, peut-être faudra-t-il à un moment donné la figer, pour un bref instant seulement, dans un modèle pédagogique qui questionnera nos hypothèses.

Que nous n'ayons pas pu mettre en évidence des évolutions à travers des tests, n'a pas empêché les jeunes de montrer, à leur manière et dans le quotidien, les mouvements qu'ils avaient pu opérer. Si, au début de notre réflexion, l'aspect "évolution cognitive" nous apparaissait importante, il nous semble clair maintenant que notre propos n'est pas de l'évaluer. D'autres l'ont fait[576] et le feront beaucoup mieux que nous. Notre originalité, si nous avons la faiblesse de concevoir que nous en présentons une, réside plutôt dans l'articulation entre la démarche clinique prenant en compte la dimension inconsciente du sujet et cette analyse sociale qui fonde d'une part, notre approche de l'informatique en tant que mythe et d'autre part, le sens que nous donnons à l'insertion et à l'éducation.

Tous les sujets de ces pré-expérimentations ont signifié l'enjeu éthique et politique de notre démarche. Tous ont exprimé un ailleurs, un possible, un avenir potentiel que nous leur montrions fugitivement à travers nos petites fenêtres technologiques. Il est clair pour nous, après ces ébauches que

[576] Par exemple, LEGRAND C., Informatique et Handicap mental : contribution méthodologique à la mise en _uvre et à l'évaluation d'une rééducation cognitive utilisant l'ordinateur, 1990, Thèse de Doctorat, U.T.C.

l'approche clinique de l'informatique induit une représentation particulière de l'informatique et de la pédagogie qui s'articule autour de mots à la fois forts et dont la juxtaposition est paradoxale comme sujet, savoir, vérité ou démocratie.

LACAN écrit que "L'effet de vérité n'est qu'une chute de savoir. C'est cette chute qui fait production, bientôt à reprendre."[577]

Cherchons-nous, à travers les avancées pédagogiques des personnes, des "effets de vérité à reprendre" mis en scène par la technologie, fondant une naissance, ou une renaissance, du sujet dans son histoire ? Est-ce un savoir sur l'homme en tant que sujet dans le monde du faire des machines que nous traquons ? Quelle est cette quête qui consiste à demander à des sujets en souffrance qu'ils nous offrent leurs désirs de grandir ou de s'en sortir ? Quelle pulsion nous pousse à construire un modèle pédagogique opératoire ? A tenter d'éduquer, d'aider ou de rééduquer, avec ou sans technologie, dans quelle impasse nous trouvons-nous ?

LACAN continue, "Plus c'est du côté de la vérité que s'attache votre quête, plus vous soutenez le pouvoir des impossibles qui sont ceux que je vous ai respectivement énumérés la dernière fois - gouverner, **éduquer**, analyser à l'occasion. Pour l'analyse, en tous les cas, c'est évident. Le sujet supposé savoir, ça scandalise, quand simplement j'approche la vérité."[578] Voilà les méandres du questionnement psychanalytique qui s'attachent et s'enroulent autour des effets de nos pré-expérimentations. Impossibles métiers qui produisent quelquefois des effets de sens tels qu'ils nous plongent dans des océans de perplexité. A vivre quotidiennement cette recherche d'une démarche clinique que nous souhaitons souple et ouverte tout en étant éducative et socialisante, nous avançons sur un terrain qui n'a pas de fin possible, tant il faut accepter qu'à la fois éduquer est impossible à finir tout en étant indispensable à une autre utopie à laquelle nous tenons : la démocratie.

Dans ce cadre mouvant entre les mouvements du sujet individuel et du sujet social, comment répondre à nos hypothèses autrement qu'en les mettant en jeu dans un modèle topologique qui, si il demeure réducteur, leur offrira

[577] LACAN J., *Le pouvoir des impossibles XIII,* in Le Séminaire Livre XVII 1969-1970, 1991, Paris, Ed. Seuil, page 216.

[578] LACAN J. , Op. Cit., page 217.

au moins un cadre visible de réflexion. Il nous faudrait maintenant décrire un modèle qui servira à étayer précisément l'expérimentation principale de cette recherche avec des bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion.

6. Un modèle clinique de la pédagogie

6.1. De la justice au R.M.I.[579]

Nous avons vu dans le chapitre précédent que depuis plusieurs années nos travaux de recherche portaient sur l'expérimentation et la mise en place de moyens psychopédagogiques liés à l'informatique visant à une renégociation de parcours éducatif et social de publics d'enfants, d'adolescents avec ou sans troubles associés. La première action auprès de populations d'adultes fut celle concernant les jeunes toxicomanes. En 1987 et 1988, la répression pénale sur les adolescents et les jeunes adultes concernant la détention, l'utilisation ou la vente de drogue fut sévère. Les professionnels de la prévention et du soin s'en émurent. Avec les associations et les services éducatifs de la justice, nous construisîmes alors un projet afin d'intervenir en prison auprès de ces populations fragiles très sensibles à l'incarcération. Ce projet était en phase d'achèvement lorsque la loi sur le Revenu Minimum d'Insertion (R.M.I.) fut votée en décembre 1988.

Dès Février 1989 des réunions locales autour du R.M.I. se mirent en place. On vit apparaître un embryon de dispositif dans le Loiret au cours du second trimestre 1989. La volonté semblait claire au niveau des instances locales, de mettre en place un réseau de partenaires à la fois dynamique, novateur et compétent, ce qui est difficile dans un département où les instances sociales sont figées. Dans ce cadre, un travailleur social engagé pour la mise en place du R.M.I. fut conquis par notre approche. Il la fit remonter aux décideurs locaux (Préfecture et Conseil Général) qui, visiblement à la recherche d'innovations pédagogiques, nous demandèrent si cela nous intéresserait d'intervenir dans le cadre du R.M.I..

Les conditions étaient idéales pour poser nos exigences tant sur le plan éthique que financier puisque nous n'étions pas initialement demandeurs. Nous décidâmes immédiatement d'en faire l'axe clinique central de notre

[579] Loi du 1er Décembre 1988 donnant droit à un revenu minimum (d'environ 1 800 F) pour toute personne de plus de 25 ans n'ayant pas d'autres ressources et s'engageant à signer un "contrat d'insertion". C'est dans le cadre de ce contrat que nous intervenons comme centre de formation. Il faut bien préciser que les modalités d'insertion issues de l'obligation de contrat sont multiples et diverses. Pour plus de facilité nous appellerons cette loi "R.M.I." dans la suite du texte.

travail de thèse. Nous aurions à intervenir dans le cadre d'une loi de solidarité à laquelle nous croyions et qui incluait en elle-même une clause d'évaluation. Nous reprîmes le projet précédent, destiné aux toxicomanes en milieu carcéral, en tentant d'y introduire les nouveaux paramètres qu'entraînait le R.M.I.. Notre premier jet fut un projet de recherche clinique à long terme (3 ans minimum), avec un accompagnement pédagogique important (petits groupes, co-animation) et un outil : l'informatique, servant à la fois à attirer, former et permettre des échanges profonds avec les personnes. Notre principale attitude préalable est la prudence liée à un respect profond des sujets quelque soient leurs apparences ou leurs difficultés ainsi qu'à une tentative constante de cohérence pédagogique. De par les ateliers précédents, nous pensions pouvoir motiver des personnes en grande difficulté autour de l'idée de "faire de l'informatique", mais nous savions aussi qu'il ne suffisait pas de les "attirer". Il allait falloir leur proposer, les aider à construire des démarches qui pourraient s'éloigner de cet objet premier, celui pour lequel ils étaient venus, le micro-ordinateur. Nous ne voulions pas retomber dans le piège du mirage informatique qui nous avait valu les mésaventures avec Bruno. Nous avons tenu à présenter notre projet comme une démarche d'expérimentation dont les résultats, en terme d'emploi notamment, ne pourraient être les seuls indicateurs.

Il s'agissait pour nous, d'abord, de mettre en place des conditions "suffisamment bonnes" de démarrage de cursus individuel d'insertion, ensuite d'évaluer, pour notre travail de recherche universitaire, la validité de l'approche clinique de l'informatique et de ses hypothèses et enfin, de concourir au questionnement et à l'évaluation du dispositif R.M.I..

On mènera donc notre principale démonstration à partir de cette expérimentation qui concerne une population d'adultes marginaux bénéficiaires du R.M.I.. On verra que, polymorphe et très différencié sur le plan des organisations psychiques[580] et des capacités cognitives[581], cet ensemble de personnes, qui n'est identifiable que grâce à cette loi nouvelle, l'est aussi sur le plan des statuts sociaux.[582]

Il était hors de question de faire cela seul ou en binôme comme dans les pré-expérimentations. Dans ce projet,

[580] Névrose ordinaire, névrose pathologique, psychose _

[581] Normalité, déficience légère, déficience moyenne et "échec scolaire". Les guillemets signifient pour nous que l'échec scolaire ne provient pas automatiquement d'une quelconque déficience. Comme on l'a vu avec MEIRIEU, il provient souvent d'un échec pédagogique. Développant ce sujet plus loin, nous avons quand même voulu présenter ici la frange très floue de personnes dont on ne sait pas très bien d'emblée, si elles présentent ou non une déficience cognitive.

[582] Extrême pauvreté, clochardisation, sans domicile fixe, travailleurs handicapés, délinquance, issus des filières des placements institutionnels _

différents professionnels administratifs, de l'informatique et de la psychopédagogie se sont joints à nous pour former la première véritable équipe du G.R.I.S.E.. Nous partagions tous la conviction qu'un tel type de travail pouvait permettre une remobilisation des sujets, sans prendre le risque de provoquer des déséquilibres structurels trop importants. La place de chacun dans ce modèle est fondamentale et sera continuellement questionnée. Il nous fallait un autre lien que celui de la technologie pour mener à bien ce projet.

6.1.1. Le sens du choix des références théoriques

Nous savions que nos champs d'actions pédagogiques ne sont pas issus des sciences "dures". Ce sont des pratiques qui peuvent s'inspirer de certaines sciences particulières que sont les sciences humaines et encore plus précisément ici, les sciences humaines cliniques. Cliniques, dans le sens où ce sont celles qui touchent l'individu, le sujet. La psychanalyse, la psychologie[1], [la] pédagogie peuvent être des sciences humaines cliniques tout comme la médecine. Les micro-ordinateurs nous obligent en tant qu'éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux et enseignants à vraiment nous repositionner. Ils nous obligent à répondre aux questions : D'où parlons-nous ? D'où agissons-nous ? De quoi sommes-nous les spécialistes ? Les machines nous posent donc de manière encore plus forte un problème : quelles références théoriques choisissons-nous ? Du sens de ce choix dépend la pédagogie et donc l'utilisation des machines en éducation.

Lorsqu'on doit monter un projet pédagogique, trois options peuvent être prises. Celle de s'éclairer par plusieurs références différentes. Ou celle d'en prendre une seule et unique. Enfin, celle de ne pas en prendre du tout. La dernière apparaît comme la plus périlleuse, bien que la plus facile intellectuellement. La seconde semble avoir contribué au naufrage des pédagogies nouvelles. En jouant l'extrémisme d'une méthode unique issue de la parole du penseur déifié, elles se sont mises en position marginale, autarcique. La vérité théorique n'existe pas à fortiori en pédagogie. A chaque fois que nous l'approchons, elle nous échappe. Seule l'efficacité de l'action sépare le bon grain (l'appropriation par le sujet) de

[583] Nous parlons de la psychologie "clinique" selon son acceptation universitaire, mais les psychologies expérimentales, différentielles, cognitives _ n'ont-elles pas aussi comme objet de comprendre le fonctionnement psychique et par la même d'aider à l'éducation et au soin, ne peuvent-elles donc intervenir dans des dispositifs cliniques elles aussi ?

l'ivraie (l'échec scolaire). Nous préférerons donc la première solution qui consiste à avoir des éclairages multiples. En sachant qu'ils n'ont de sens que par rapport à un axe central, qui est ici la psychanalyse puisqu'à notre avis, elle permet d'identifier au plus près le fonctionnement psychique du sujet. Il s'agit d'un choix dicté par notre éthique, issue de notre parcours, et non par un préalable idéologique.

On peut donc dire que notre motivation, tant personnelle que scientifique, à mener à bien ce travail se situe dans la continuité d'interrogations déjà anciennes. Partant de là, peut-être verrons nous, lors de l'expérience, comment s'opère la transposition de notre motivation vis-à-vis des personnes qui bénéficieront de notre modèle.

N'y a-t-il pas un lien possible entre notre démarche et leur situation ?

6.1.2. Lien symbolique entre exclusion et innovation

On arrive au R.M.I. après le statut de "fin de droit"[1], c'est dire ! Alors, comme nous ne pouvons pas croire à une telle impasse, comme nous ne pouvons pas croire que les droits des humains aient une fin de cette nature, il nous reste le rêve ! N'est-ce pas ce même "rêve de s'en sortir" que les exclus partagent avec nous ? Si c'est le cas, donnons lui un nom. Appelons le "approche clinique de l'informatique".

La société est une vitrine où les regards des "exclus" rencontrent les objets du culte voués au luxe, au moderne, à demain ... En fait, ces regards construisent, par les rencontres successives avec les objets et leur univers, un monde fantasmatique plus ou moins riche dans lequel on peut penser que l'informatique a une place. Cette richesse dépend de leurs accès à la culture médiatique, cinématographique et technologique de la fin du vingtième siècle mais aussi de l'appropriation qu'ils pourront en faire.

L'informatique n'échappe pas à ces règles de la rencontre, même si c'est peut-être l'objet mythique voire le mythe majeur de cette fin de siècle. Notre hypothèse est donc qu'on pourrait profiter du formidable engouement que ce mythe déclenche,

---

[584] Ultime stade de prise charge du chômage par l'ASSEDIC

pour entraîner avec respect, considération, empathie, formation et soutien, des dynamiques d'insertion réelles. L'approche clinique de l'informatique dans ce cadre théorique pourrait alors s'énoncer ainsi : il s'agit d'utiliser un espace riche en fantasmes afin de créer un cadre éducatif suffisamment ouvert et stable pour que des personnes en viennent à exprimer leurs difficultés et tentent de les dépasser.

L'objet c'est le micro-ordinateur, mais l'approche pédagogique est plus importante que l'objet. L'objet est le médiatiseur de la demande qui tente de se dire. Le pédagogique c'est le médiateur, le cadre rassurant où le transfert peut permettre que du désir s'élabore un besoin puis une motivation. Ce cadre pédagogique a son outil de référence : le savoir. Dans la relation transférentielle pédagogue-stagiaire, le savoir a la place du tiers. Ce tiers sans lequel le risque de fusion peut se poser, il s'agit que "l'apprenant" lui donne une place essentielle ; place qui marquera le moment de conclure l'acte pédagogique pour passer à autre chose qui fait suite.

A partir de là, nous verrons qu'il y aura ceux qui y croiront et ceux qui n'y croiront pas. Nous sommes des chercheurs, il ne s'agit donc pas de croire mais de tenter de vérifier, avec la garantie éthique fondamentale du respect des personnes. Localement, ceux qui y ont cru, nous ont présenté des gens et nous ont soutenu dès le départ. En fait le désir, le besoin et la motivation forment aussi une chaîne interpersonnelle. Chez nos stagiaires, elle s'originera dans l'image valorisante voire fantasmatique que l'ordinateur a chez nos partenaires. Elle sera ou non soutenue par le discours des professionnels à qui nous évoquerons ce projet qui pourrait peut-être permettre de ... dépasser l'exclusion. Il s'est créé un réseau informel de professionnels nous soutenant et par la même transmettant leur enthousiasme aux bénéficiaires du R.M.I..

De quelle parole sont issus ce rêve et cette approche et donc ce modèle et ce réseau ?

6.2. Topologie d'un modèle symbolique

D'où parlerons-nous ?

Il paraît clair que notre position en tant que sujet investi d'un savoir supposé sur l'autre et sur une machine, intervenant à la fois dans le transfert et dans un cadre de formation, n'est ni simple, ni neutre. On a décrit dans la

troisième partie que notre outil de médiatisation ; l'ordinateur, était chargé de sens, de symbolique, d'histoire, de mythe et d'imaginaire.

Ces deux paradigmes d'incertitude rendent difficile un exposé linéaire d'un modèle fermé de l'approche clinique de l'informatique. C'est pour cela que nous avons tenu à préciser par rapport à d'autres, dans la quatrième partie, que nous ne proposions pas une méthode mais bien une approche pédagogique vivante, souple et mobile que nous allons figer en une brève photographie que l'on peut qualifier de modèle, afin de tenter d'y évaluer nos hypothèses.

Notre modèle ne peut donc être conçu comme un cadre rigide mais plutôt comme une table d'orientation où chacun, à chaque instant, peut mesurer sa distance vis-à-vis de sa position de départ. En fait, si de FREUD à LACAN, la métaphore topologique traverse la psychanalyse, il en va de même pour notre approche clinique. L'important semble bien d'identifier d'où l'on parle, de nommer cette position, ou ces positions s'il en existe plusieurs identifiables, au sein de notre approche.

Sujet individuel et Sujet social

Identifions d'abord la position de cette approche vis-à-vis de la société française de cette fin de siècle. Plaçons-nous ce travail, s'adressant à des sujets conjuguant difficultés psychologiques, sociales et cognitives dans une perspective pédagogique qui les situerait avec nous au milieu de trois types de relations symboliques ?

- savoirs et société
- valeurs et société
- sujet et société

Est-ce une lecture possible du terme d'**insertion**[585] abondamment cité dans la loi sur le R.M.I., sans qu'on puisse réellement y donner un sens pédagogique précis ? En ce qui nous concerne, ce triple éclairage renvoie l'insertion du sujet, à la fois à ses acquisitions et capacités en terme de savoir acquis ou à acquérir, mais aussi à son adaptabilité aux valeurs dominantes dans lesquelles il vit, ainsi qu'à sa capacité relationnelle en tant que sujet vis-à-vis de l'autre, des autres. On sent d'emblée que la position symbolique de chaque élément intervenant dans le modèle aura une grande

[585] On pourrait dire remédiation s'il s'agissait uniquement d'enfants mais le discours politique se concentre très vite sur la question de la réintroduction de sujets exclus dans un cadre "normal". C'est donc un concept flou, mais général.

importance. Si on conçoit que chaque bénéficiaire du R.M.I. que nous recevrons, présente une forme de déficit symbolique traduit par sa marginalité, il est déraisonnable de concevoir qu'ils présentent tous le même type de problème. En fait, chaque sujet peut se construire un équilibre précaire autour de ces trois rapports à la société. Equilibre qui est différent pour chaque sujet et qui nous renvoie, en tant qu'autre, à notre propre rapport à la société.

Notre approche clinique peut-elle nous aider ? Premièrement à assumer les trop grands écarts entre notre position et celle du sujet, qui pourraient être vécus comme infranchissables donc enfermants. Deuxièmement, à adapter notre investissement pédagogique au déficit symbolique majeur que l'on a pu cerner chez le sujet ? Troisièmement, à mettre en avant tel ou tel intérêt de notre objet de médiatisation en fonction de chaque sujet ?

Si, dans ce projet, des bénéficiaires du R.M.I. s'engagent sur la voie de l'insertion par contrat avec nous, cela nous met dans la position d'un centre de formation devant générer les trois missions fondamentales de l'éducation, à savoir produire :

· des professionnels productifs et compétents
· des individus autonomes, libres et heureux
· des citoyens conscients, responsables et solidaires

On revoit l'utopie de ces trois missions conjuguées pointer son nez. Il n'empêche que c'est bien dans cet espace imaginaire et néanmoins constructif que nous agissions préalablement, notamment auprès des exclus et des enfants. Cela ressemble beaucoup au "travail - famille - patrie" de la période pétainiste. Mais sommes-nous réellement sorti complètement de ce discours sur le plan politique en ce qui concerne l'éducation ou l'action sociale ? Les premières demandes des exclus, du moins d'après certains politiciens et médias, ne sont-elles pas d'abord l'emploi puis une stabilité matérielle et familiale et enfin, même si le thème fut un peu impopulaire au cours des années 70, la préférence ethnocentriquement nationale. Doit-on rappeler ces débats édifiants à l'assemblée nationale où les uns plaident pour "le plein emploi" (fantasme N° 1), les autres pour la responsabilisation immédiate et obligatoire des exclus (fantasme N° 2) et quelques uns pour le bonheur pour tous

(fantasme N° 3). Sortons aussi de l'illusion que tout cela est décidé en connaissance de cause. C'est de ces débats superficiels, issus d'une autre logique que celle de la régulation sociale, que sortent les lois ou les directives et actuellement, nous travaillons avec. Il s'agit, au niveau du terrain et de la recherche appliquée, de donner à ces lois une éthique et un sens concret. Peut-être doit-on aussi rappeler que l'éducation spécialisée qui est tout de même le champ d'origine de cette recherche, est l'héritière de Vichy, d'après la thèse de CHAUVIERE[586]. Si un vieux régime totalitaire a produit le modèle de ce système éducatif lourd et rigide, c'est aussi parce que le discours des professionnels a bien du mal à toucher les politiques et à réformer les "machines" administratives. La recherche en éducation pourrait bien représenter une des rares alternatives, y compris pour des populations d'adultes.

6.3. Vis-à-vis de l'école

Si notre modèle a repéré trois rapports fondamentaux à la société contemporaine occidentale, tout en y articulant trois missions générales de l'éducation, il ne peut être dupe de l'aspect réducteur de ces premiers triptyques. Il nous semble probable que notre approche se dessine avec en toile de fond, une crise profonde des dispositifs de régulation sociale et notamment du système éducatif, mais on ne peut traiter le tout que par notre propre partie.

Formation et éducation

Sommairement, si on considère que l'enseignement[587] est l'acte de produire un type de savoir conventionnel destiné à l'autre, et la formation, le fait que l'autre s'approprie ce savoir, on peut dire que dans le modèle de l'approche clinique de l'informatique, il existe plutôt une pratique de **formation** dans un espace technique : l'informatique. Cette formation est destinée à des enfants, des adolescents et des adultes en difficulté, le champ d'action général de cette approche est donc plus large. C'est celui d'une **éducation** devenue **permanente**. L'idée que l'éducation ne concernerait que les enfants, n'est plus recevable en ces temps où la société désire limiter les tensions sociales et où la question de la place de

[586] CHAUVIERE M., L'héritage de Vichy, 1983, Paris, Ed. Ouvrière
[587] MIALARET G., Lexique éducation, 1981, Paris, Ed. P.U.F., page 82

chacun apparaît comme primordiale. Cette éducation comprend à la fois la transmission de savoirs spécifiques pour chacun et un dispositif complexe plus global de régulation psychosociale des sujets. Notre démarche réside bel et bien dans l'idée que l'informatique peut nous aider à y voir plus clair dans la place respective que peuvent avoir le sujet individuel, la dynamique de groupe, la médiation pédagogique, la médiatisation technologique, dans un processus au long terme d'harmonisation sociale, par une nouvelle conception de l'éducation. Avant de proposer une approche identifiable en termes de pôles dominants, il serait peut-être bon de nous positionner vis-à-vis de l'institution scolaire comme on vient de le faire vis-à-vis de l'éducation.

Echec scolaire et R.M.I.

Dans les pratiques de remédiations sociales, psychologiques ou cognitives, notre approche de l'informatique peut-elle concourir à une évolution plus rapide et plus efficace des situations difficiles ? Si l'objet de ce travail consiste à tracer les contours des références et des méthodologies liées à l'utilisation pédagogique de l'ordinateur, cela renvoie aussi à l'espoir d'une conception nouvelle, ouverte et précise, de l'école où s'intègre cette approche de l'informatique, et plus largement à une vision à la fois conviviale, démocratique et solidaire de la société. N'oublions jamais que les bénéficiaires du R.M.I., s'ils sont actuellement exclus, le furent aussi, majoritairement, de l'école, enfants ou adolescents. Nous avons donc aussi à assumer et mesurer la distance que chacun aura avec ce passé scolaire difficile. C'est ce qui rend les tâches de remédiation si complexes. Nous tentons tous alors de mettre au point, de bricoler comme les pédagogues savent si bien le faire, des pratiques qui sont plus ou moins proches du monde scolaire. Comme les nouveaux savoirs prônés par MEIRIEU sont transdisciplinaires, notre approche clinique de l'informatique est transinstitutionnelle. Nous intervenons en dehors de l'école, tout en étant symboliquement dépendant d'elle, de ses échecs, de ses normes. Ce qui peut qualifier une activité de scolaire, c'est son appartenance symbolique au monde de l'école et non ses caractéristiques cognitives. Partant de là, c'est la finesse du paramétrage méthodologique vis-à-vis de chaque sujet qui différenciera, sur le terrain de cette expérimentation, les utilisations proprement scolaires, des autres. Comme on l'a vu dans les pré-expérimentations, l'aspect scolaire d'une même pratique pédagogique peut-être terriblement inhibant pour l'un (François) comme elle peut

être, bien que plus rarement, valorisante pour l'autre (Jacques). Ne devons-nous pas tenter de nous mettre en position de ne pas avoir une position trop fermée par rapport à l'école pour que le sujet nous livre la sienne et que l'on puisse travailler dessus ?

Pour la rénovation du système scolaire _

Nous espérons implicitement que notre travail aura aussi un effet sur la rénovation du monde scolaire. Mais que peut être une approche clinique de la pédagogie vis-à-vis de l'école ? Cela implique deux choses précises. Tout d'abord qu'on se centre sur le sujet, ce qui été largement traité précédemment. Ensuite, cette approche a une référence principale : la Psychanalyse. Ce qui veut dire aussi qu'en reconnaissant l'existence de l'inconscient, on accepte les limites de sa propre compréhension des phénomènes pédagogiques qui se déroulent à l'école dont une grande partie demeurera mystérieuse, non-maîtrisable parce qu'inconsciente. Ce n'est pas tant le rapport entre psychanalyse et école qui nous intéresse que le rôle qu'elle peut avoir en tant que tiers théorique d'une attitude pédagogique. Nous postulons qu'avec un peu moins de certitude concernant les enfants à l'école, il y aura moins d'échec scolaire.

Dans la suite de ce travail, on espère apporter une contribution à la rénovation pédagogique de l'école en mettant en avant des arguments issus de notre clinique à l'appui des quatre propositions suivantes prises comme postulat :

- 1 - Les ordinateurs ont leur place dans tout le processus éducatif de la fin du XXème siècle.
- 2 - Les ordinateurs ont un rôle à jouer dans la mission de transmission des connaissances à l'école.
- 3 - Le rôle pédagogique des ordinateurs est aussi conditionné par la définition claire des nouveaux savoirs scolaires[588].
- 4 - L'implantation du micro-ordinateur dans l'école résulte de son appropriation pédagogique par les pédagogues.

[588] Si on se réfère aux propositions de MEIRIEU concernant ces nouveaux savoirs, on peut poser les quatre hypothèses suivantes : **Méthodologie** (les méthodes de travail avec et sans ordinateur peuvent-elles s'éclairer et se renforcer l'une, l'autre ?) **Histoire** (ces machines de l'intelligence sont chargées d'Histoire, esquissent-elles aussi une maîtrise spécifique du temps ?) **Art** (certaines des applications de l'informatique sont puissamment créatives) **Préparation professionnelle** (l'informatique fait partie du monde professionnel). La question est en fait de savoir si ces nouveaux savoirs sont portables ou non par le micro-ordinateur, la portabilité informatique décrivant le fait de faire passer sans problème un logiciel d'une machine à l'autre. Nous tenons à préciser ici qu'il s'agit d'évaluer l'intérêt et la facilité à utiliser l'ordinateur dans la transmission de ces nouveaux corpus.

Il est inutile, comme l'a montré le plan informatique pour tous, d'appliquer les nouvelles technologies sur les impasses de la pédagogie scolaire traditionnelle. Si, à l'école, les ordinateurs n'ont pas encore leur place[589], nous ne pouvons faire notre démonstration en son sein. L'emprise institutionnelle et la résistance du corps enseignant n'offrent pas encore assez d'ouverture. Pour un degré de liberté plus grand, nous agissons de l'autre côté de la "frontera" scolaire, là où cette institution a laissé son empreinte sur des sujets en deuil d'elle-même. Avec l'espérance de remédier à des situations psychologiques, sociales et cognitives bloquées et de prouver que cela devrait être plus facile avec des situations apparemment beaucoup moins graves. Nos sujets sont des marginaux adultes dont l'école n'a plus à se préoccuper mais ils en sont tous issus, rarement pour le meilleur et plus souvent pour le pire.

L'école du XXIème siècle se fera-t-elle sur son propre passé, sa propre logique, ou ira-t-elle s'inventer dans les multiples autres endroits où le groupe social est aussi pédagogique ? L'école est indissociable des espaces de remédiation (travail social, éducation spécialisée, psychopédagogie et formation) en tant qu'elle les détermine en partie. Une approche pédagogique de l'informatique ne pouvait faire l'impasse sur la question de la place de l'école.

6.4. Triple polarité dynamique et déséquilibrée

Nous avons posé notre modèle sur fond de société et en articulation délicate avec l'école, il convient maintenant de dessiner sa topologie interne. Bien qu'ayant pris nos distances avec les techno-méthodes et les nouvelles pédagogies scolaires en quatrième partie de ce texte, nous allons refaire appel à Philippe MEIRIEU pour préciser l'architecture préalable du modèle qui anime cette expérimentation.

6.4.1. Modèle du Modèle _

"Parce que le pédagogue est un homme **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, parce qu'il a en charge d'éduquer ceux et celles qui

[589] Même s'ils aident à la rénovation

lui sont confiés, parce qu'il est confronté à la nécessité de prendre des décisions, la pédagogie est, de toute évidence une **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**. C'est pourquoi, au même titre que la médecine ou encore la politique, elle n'a pas, à proprement parler, de cohérence épistémologique qui lui soit propre. Contrairement à la physique, à la linguistique, à l'économie ou à l'histoire, elle ne tient pas son identité d'un système homogène de validation mais bien plutôt de son **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** - l'éducation - et de son projet - produire des modèles qui permettent d'entrer dans l'intelligence de la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** et d'y agir de manière cohérente et efficace. En d'autres termes, elle n'est pas le lieu de l'administration de la preuve mais de ce que l'on pourrait nommer **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**."[590] Si notre objet de recherche a été posé à travers nos hypothèses et revient à se demander la place que peut avoir l'informatique dans une acceptation clinique d'une pédagogie qui reconnaîtrait l'inconscient, il semble bien que notre projet soit bel et bien de produire continuellement des modèles. Nous avons vu dans les pré-expérimentations que ces modèles implicites, non-identifiés préalablement, remontaient toujours à la surface à un moment donné de l'intervention en nous signalant les points les plus forts ou les plus faibles de notre action.

Pour cette phase finale de notre recherche, nous proposons de cerner au plus près le modèle préalable à cette action auprès des bénéficiaires du R.M.I.. D'en jauger les écarts et les évolutions puis de tenter d'évaluer nos hypothèses grâce à ces mesures.

Partant du principe énoncé plus haut par MEIRIEU que toute avancée dans ce domaine ne réside pas dans l'administration d'une preuve définitive et complète qui n'existe pas, mais dans la compréhension du modèle plus ou moins explicite qui anime chaque action de ce type, on peut dire que cette démarche d'utilisation pédagogique de l'informatique se réfère aux sciences de l'éducation parce que son modèle est multi-référentiel, et à l'approche clinique parce qu'il est constamment interrogé par les hommes qui le soutiennent afin de se donner les moyens d'effectuer "la gestion de la décision sensée". Notre modèle pédagogique s'interroge sur son champ, ses articulations et ses limites. Afin

[590] MEIRIEU P., *Le modèle et le pédagogue* in L'intelligence au programme coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 4

d'étayer notre propos, nous allons partir d'un schéma de MEIRIEU concernant les constituantes du modèle pédagogique.

591

Ce schéma tripode va nous permettre de préciser la position topographique du modèle utilisé dans cette expérimentation. En effet, s'il peut être équilibré dans une pratique pédagogique à l'intérieur de l'institution scolaire, il est fort probable qu'à cause des caractéristiques psychosociales de notre population, notre approche clinique ne puisse se satisfaire de sa belle symétrie.

[591] MEIRIEU P., Op. Cit., page 10

6.4.2. Pôle Axiologique : l'humanisme

Quelles valeurs nous soutiennent ?

Humanisme post-moderne

Nos valeurs sont humanistes avec des items importants comme le respect de l'individu en tant que sujet, la démocratie, la reconstruction du tissu social, la solidarité de la communauté humaine, et enfin l'apport des nouvelles technologies dans tout cela avec ce qu'elles contiennent de rêves et de réalités. Il semble que ce qui a été en filigrane de tout ce texte, de la problématique à notre perception de l'histoire de l'informatique, a étayé précisément cette position. Pour reprendre ce qui a été énoncé dès le début avec ILLICH en terme d'identité, nous refusons une certaine idée de l'humanisme qui pourrait renvoyer à une bourgeoisie intellectuelle immobile. Notre considération de l'homme ne pourrait se suffire de spéculations ouatées. Parce que nous sommes issus d'une culture mondiale que nous avons appelée "culture rock", nous ne pouvons plus considérer la société comme un ensemble de classes sociales étanches. Parce que nous sommes aussi éducateur, pédagogue, praticien-chercheur, nous tentons de mêler l'action à la réflexion dans cette difficulté constante de ne pas envahir l'une par l'autre. Ce sont alors les indignations d'humains parmi les humains, les colères de citoyens qui dosent ce mélange dans un radicalisme humaniste, où l'on retrouve actuellement des philosophes, des scientifiques et tant d'autres _ de Coluche à l'Abbé Pierre.

Une question se pose alors. Ces valeurs sont-elles recevables pour les deux catégories de personnes qui les jugent ?

Rencontrer des valeurs solides _

Pour les bénéficiaires de notre activité pédagogique tout d'abord :

En effet, ces valeurs seront objet d'identification donc d'éducation ; elles devraient être accessibles et perceptibles dans l'apport culturel que l'on peut faire _ et c'est pourquoi la culture informatique générale et historique tient une telle place dans ce projet. Nous ne pouvons travestir nos valeurs sauf à vouloir pervertir notre action. Ce qui correspondrait en fait à leurrer, à mystifier les sujets comme il est courant de le faire en politique ou en formation. En fait, nous comptons sur cette absolue franchise, cette transparence, cette authenticité

pour reprendre le vocabulaire des psycho-éducateurs québecois, pour que les sujets sentent qu'il y a en face d'eux, pour une fois, des valeurs solides et humaines. Cette permanence symbolique ne se veut pas rigide. Elle s'imagine aussi sensible et appropriable par l'effort relationnel que produit cet autre qui pense son métier en termes d'écoute et d'ouverture. C'est à ce prix que se construisent confiance et relation donc insertion et éducation.

Communiquer avec les décideurs

Pour la société (ses agents et ses représentants) ensuite :

Ce sont ces valeurs qui paramétreront l'appréciation du projet réalisé. Il s'agit donc d'une confrontation, d'une combinaison ou d'une adéquation de valeurs et il est fondamental pour nous de les reconnaître pour mieux expliquer l'action sur le terrain. On ne peut travailler avec n'importe qui dans un objectif de remédiation ou d'insertion. Les malhonnêtetés sont courantes et des faux-discours (notamment sur l'emploi) nombreux. Notre approche clinique guide donc le choix de nos partenaires. Les décideurs, du grand administratif au politique, sont aussi, et surtout des sujets et par là même en proie aux passions et aux doutes humains. Prêteraient-ils une oreille de plus en plus attentive à la détérioration du lien social, notamment dans les grandes agglomérations et leurs banlieues ? Il semble que les formules lapidaires et réductrices soient en voie de disparition, et qu'un désir de mieux comprendre les problèmes s'exprime d'une manière insistante.

Y-a-t'il une convergence avec nos motivations éthiques ? Certes, il reste beaucoup de difficultés de communication du fait, entre autre, du statut de dépendance de l'action éducative et sociale vis-à-vis d'un monde politique quelque peu dépassé, mais c'est l'organisation même de notre démocratie qui a mis en place cette articulation. Lorsqu'il s'agit d'éduquer, de soigner, de protéger ou d'aider, la finalité opératoire de toutes ces missions tourne bien autour d'une constante "gestion de la décision sensée". Le parallèle entre le monde politique et l'action de terrain demeure en ce sens que d'un côté, il s'agit d'une décision macroscopique posée une fois pour toute et de l'autre, il s'agit d'une multitude de décisions microscopiques "les plus sensées possibles". Si l'un ou l'autre de ces aspects de l'opérationnalisation concrète d'une action d'éducation ou d'insertion est oublié, refoulé, non effectué, bâclé _ le dispositif démocratique entier rencontre de graves perturbations. L'un des enjeux principaux d'une réflexion dans ce domaine semble bien être la mise en place d'un canal éthique de communication entre ces deux niveaux de décisions, afin qu'ils se mettent le plus en phase possible. En ce qui nous concerne, nous avons, pour cette

expérimentation, bénéficié d'un contexte favorable mais aussi d'appui de décideurs qui se sont engagés en tant que personne à soutenir et accompagner notre projet et ce, en dehors des clivages politiques classiques.

6.4.3. Pôle Praxéologique : le bricolage pédagogique

Nos projets ont un objectif manifeste qui est l'apprentissage des manipulations et des logiciels sur micro-ordinateurs. L'ensemble des items abordés lors de l'expérience se trouve en annexe. Pour les adultes bénéficiaires du R.M.I. cela peut se présenter à un premier niveau sous la forme d'une préparation aux métiers bureautiques[1], infographiques[1] et de maintenances informatiques[1]. En deçà, il y a toujours un travail important à faire au niveau des outils de communication (vie quotidienne, gestion personnelle, lecture, écriture, calcul, logique, mathématiques ...) qui dépend de l'état psychique et des connaissances de chaque sujet.

Cela renvoie donc à une construction :
"au cas par cas, sujet par sujet"
des outils didactiques autour d'un motif commun minimum
"faire de l'informatique"
ce qui est une belle définition de la pédagogie différenciée.

Un groupe de formation

Le groupe de formation a une valeur fondamentale lorsque la question de la transférabilité des savoirs et des compétences se pose notamment dans les domaines scolaire et professionnel. Il ne peut se substituer au soutien individuel mais constitue une étape importante de socialisation qui renforce les comportements d'ouverture et de communication. Le modèle de ce groupe est constant. Lorsque le groupe est symboliquement constitué, la pratique pédagogique tentera d'y conserver les mêmes participants tout au long de l'action. Le groupe est régulé dans le sens où pour apporter à chacun, la stabilité, le calme et l'opérationnalité nécessaire à la relation, les différents acteurs interagissent positivement. Le groupe est formateur. Il se constitue donc autour d'un objectif groupal forcément imaginaire mais inéluctable qui dans notre cadre revient à "s'en sortir à travers l'informatique". Ce groupe

[592] Qui concernent le secrétariat-comptable assisté par ordinateur
[593] Qui concernent la création et la publication assistées par ordinateur
[594] Qui concernent la mise en service et la réparation des ordinateurs

nous le voulons stable, avec au maximum 8 à 9 personnes disposant chacune d'un micro-ordinateur individuel. Le groupe ne doit pas épuiser sa dynamique par une trop grande intensité, nous limiterons donc l'amplitude des horaires et des jours de formation.

Perte et enrichissement

Le pôle praxéologique est une préoccupation quotidienne pour gérer le contenu et l'organisation du cycle en fonction du groupe et des individus. L'hétérogénéité des pathologies présentées par les sujets complique singulièrement la tâche du pédagogue qui, selon VYGOTSKY doit imaginer et mettre en place des dispositifs pour permettre au sujet d'anticiper sur son développement **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** en se situant dans ce qu'il appelle la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**[595]. Lorsqu'il s'agit d'adultes ou d'enfants gravement invalidés, on peut dire que la référence à un hypothétique développement **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** devient problématique. La clinique nous montre souvent des régressions, des deuils, des reculs comme étant indispensables à une avancée ultérieure. Au contraire, les approches pédagogiques en vogue se réfèrent presque toutes au concept d'enrichissement. Par exemple : "Parler d'éducabilité cognitive, c'est assumer l'idée que l'individu ne fonctionne pas à son niveau maximum, que pour des raisons liées à son histoire (biologique, affective, sociale, économique, culturelle _) le développement de ses compétences cognitives n'a pas été optimal et qu'il est possible, par un traitement approprié, de remédier à cet état de fait"[596]. Les cliniciens se trouvent donc en face d'une question. D'un côté, on propose des remédiations suggérant un enrichissement, une augmentation, un développement des compétences cognitives, et de l'autre, la psychopathologie prouve à sa manière, que grandir, apprendre, c'est perdre des potentialités, sélectionner des compétences ou simplifier des comportements. Comme on l'a vu avec FEUERSTEIN, l'éducabilité cognitive ne peut décrire la complexité du pôle praxéologique de notre pratique. On doit revenir à une approche clinique intégrant des données sociales pour nous faire sortir de ce dilemme. Ce qui s'enrichit dans une approche clinique de la pédagogie, c'est le sujet. Il

[595] VYGOTSKY aujourd'hui, sous la direction de B. SCHNEUWLY et J.-P. BRONCKART - Delachaux et Niestlé - Neuchâtel et Paris 1989 - pages 95-117

[596] MOAL A., *L'approche de <<l'éducabilité cognitive>> par les modèles du développement cognitif,* in Apprendre peut-il s'apprendre ? éducation permanente N° 88/89, Juillet 1987, Montceau les mines, Ed. Ass. éducation permanente, page 69

gagne en densité de relation et en structures cognitives, ce qu'il perd en nombre de potentialités. Sur le plan cognitif, une homogénéisation présuppose un choix, un tri donc une perte et sur le plan affectif, ce qui stabilise l'humain se débite aux comptes des passions refoulées.

De l'art du bricolage pédagogique _

Praxéologiquement, nous ne sommes donc dispensés de rien. Chaque individu peut mettre en avant un comportement particulier qui renvoie à une référence spécifique plus ou moins lointaine des outils didactiques préparés. L'approche clinique nous indique les pistes méthodologiques à emprunter dans la réorganisation qui s'ensuit. Non seulement il faut tenir compte de chaque cas et bricoler, adapter sur place, mais les savoirs qui sont présentés doivent tout de même paraître solides et rassurants. En fait, notre approche clinique contient une condition d'adaptabilité pédagogique importante ayant pour objectif de détacher les savoirs du formateur afin que celui-ci n'angoisse pas à chaque transformation. Ces savoirs deviennent alors appropriables par le sujet. Ce qui nécessite une préparation et une régulation psychologique minutieuse des formateurs.

Ayant à faire à de nombreuses situations bloquées tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif, nous ne pouvons nous permettre d'attendre que les sujets soient **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** pour proposer une activité. Mais alors, comment travailler dans ce qu'on pourrait appeler une **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**[597] en mettant en place des actions qui tiennent compte de l'éthique de respect du sujet ?

6.4.4. Pôle Psychologique : le transfert

C'est à ce moment là, à cause des caractéristiques psychologiques des populations reçues, et de par l'approche clinique, que le pôle psychologique prend une telle importance. Etait-il envisageable de se positionner autrement que dans un champ d'ordre psychopédagogique ?

Le primat du transfert

Le transfert voudrait-il dire que nous tentons de puiser dans l'inconscient, par de fugaces ressentis et des observations sur les détails sans importance du quotidien de la situation de formation, les indicateurs qui permettraient, en

[597] C'est la proximité de la zone d'intervention qui est importante, que ce soit en amont ou en aval. Les "_" décrivent que ce concept, issu de la problématique du développement, apparaît transposable à l'éducation, l'apprentissage ou l'insertion.

jonction avec le tiers théorique freudien, d'imaginer et de faire vivre les dispositifs pédagogiques complexes énoncés dans le pôle praxéologique ? S'agirait-il alors de construire, en prenant les mille précautions que nécessite l'écoute du psychique de l'autre, dans une référence constante à cette composante dynamique si particulière de la relation qu'on appelle en psychanalyse le transfert ?

Mais, le transfert est-il concevable en dehors du cadre de la cure psychanalytique ? Pour FREUD, le transfert ou plutôt les transferts, seront des concepts à la fois majeurs et mobiles. La notion de mouvement, de déplacement des représentations inconscientes, par le biais d'une relation spécifique à un autre qui offrirait l'occasion de rejouer les rapports aux imagos parentales semble être le départ de ce concept. FREUD montrera qu'on peut l'identifier dans la cure mais aussi dans la relation maître-élève. Après la mise en évidence du narcissisme et du complexe d'_dipe, le transfert prend un sens plus précis et plus restrictif. En 1923, il écrit : "Le transfert aussi bien dans sa forme positive que négative, entre au service de la résistance ; mais entre les mains du médecin il devient le plus puissant des instruments thérapeutiques et il joue un rôle qui peut à peine être surestimé dans la dynamique du processus de guérison."[1] En fait, il semble que FREUD ait mis en évidence l'importance du transfert mais qu'il l'ait principalement réduit à la dynamique interne de la cure où l'analyste se mettrait en position de concurrencer la compulsion de répétition par différentes techniques au service du soin. C'est en fait aux disciples de FREUD que reviendra le travail d'étayage du concept.

Dans notre approche clinique, Jacques LACAN nous fournira bien des pistes de travail. Prenons d'abord la question de la spécificité de la situation psychanalytique. Le 16 novembre 1960, LACAN disait "Je ne crois pas qu'on puisse dire de l'analyse, purement et simplement, qu'il y a là une situation. Si c'en est une, c'en est une dont on peut dire aussi que ce n'est pas une situation, ou encore que c'est bien une fausse situation."[1] Po[ur] provocatrice que peut être cette assertion prononcée devant des psychanalystes, elle décrit bien que la cure analytique est prise dans les mêmes impasses

---

598 FREUD S., Psychoanalyse und libidotheorie, 1923, in Gesammelte Werke, 1940-52, Londres, Ed. Imago, Vol. XII, page 223 cité par LAPLANCHE et PONTALIS, Vocabulaire de la psychanalyse, 8ème édition, 1984, Paris, Ed. P.U.F., page 495

599 LACAN J., Le séminaire VIII - Le transfert, 1991, Paris Ed. du Seuil, page 11

que les impossibles métiers du pouvoir, du soin et de l'éducation. A cette différence près que l'expérience analytique pousse très loin le sens de la relation humaine en y faisant émerger des profondeurs psychiques insondables.

Quelle est donc la nature de cette fausse situation dans la cure ? "Au commencement de l'expérience analytique, rappelons-le, fut l'amour. _ C'est un commencement épais, un commencement confus. C'est un commencement non de création, mais de formation."[1]. Lacan nous rappelle que c'est de la rencontre amoureuse de Joseph BREUER et d'Anna O., dans ce qu'elle a elle même qualifié de "talking-cure" ou de "chimney sweeping" (ramonage de cheminée) que se trouve ce qui allait devenir avec FREUD la psychanalyse. Le mouvement de leur relation allait devenir transfert dans un processus de formation. Le transfert est donc corrélatif de l'amour, de la relation à un autre, du désir et de son objet, qu'ils soient ou non situés dans la cure. N'avons-nous pas déjà énoncé que l'approche clinique incluait de par sa nature même une conception de la relation où l'autre est considéré comme sujet à part entière ? N'y a-t'il pas là une connexion avec ce que LACAN appelle l'amour ? Serait-ce aussi d'amour qu'il s'agit dans l'aide, dans l'éducation ou dans le soin ? Mais est-ce de cette sorte d'amour qui ressent dans l'autre ce que lui-même fait vibrer en soi : **le transfert** ?

Comme on l'a déjà souligné avec notre définition de la psychopédagogie psychanalytique, il doit y avoir des différences. N'est-ce pas dans le rapport au lien social ? Pour LACAN, "La cellule analytique, même douillette, n'est rien de moins qu'un lit d'amour, et cela tient à ce que, malgré tous les efforts qui sont faits pour la réduire au dénominateur commun de la situation, avec toute la résonance que nous pouvons donner à ce terme familier, ce n'est pas une situation que d'y venir. Comme nous le disions tout à l'heure c'est la situation la plus fausse qui soit."[1] S'agit-il du "faire" profond de SIBONY qui pense que de "faire l'amour" à "faire une psychanalyse", il n'y a qu'une différence d'intensité, de degré ? Que dire de notre propre "faire clinique" et de notre "faire de l'informatique" avec lesquels nous ne nous autorisons en aucun cas à dépasser le "faire" de la formation ? LACAN continue : "C'est dans la mesure

---

600 LACAN J., Op. Cit, page 12
601 LACAN J. Op. Cit, page 24

où nous pourrons serrer de près ce que FREUD a touché plus d'une fois, à savoir ce qu'est dans la société la position de l'amour, position précaire, position menacée, disons-le tout de suite, position clandestine, - c'est dans cette mesure même que nous pourrions apprécier pourquoi, et comment, dans le cadre le plus protégé de tous, celui du cabinet analytique, la position de l'amour devient encore plus paradoxale."[1] En effet, ce drôle d'amour du dire qui soigne en cabinet clos a de quoi surprendre. C'est pour cela que tout y prend un autre sens, un sens privé et unique. Peut-être que cela se passe comme s'il était possible d'entrer dans un autre espace, proche du songe, où il serait possible de vraiment parler d'amour. Voilà que le transfert se purifie des interférences du quotidien et tente, sans jamais y parvenir, de se jouer cristallin entre l'un et cet autre, supposé en savoir un peu plus sur le sujet même du désir.

Si la cure analytique est un espace paradoxal d'expression intime, notre approche clinique tente de construire, sans jamais y parvenir vraiment, un espace paradoxal d'expression publique. Voilà la principale différence, l'un est un lieu secret "presque" clandestin, l'autre est lieu social "presque"[1] pu[blic.] Le transfert y a sa place mais il n'est plus aussi limpide. Il subit les assauts du groupe, des différentes positions symboliques des acteurs et de la connexion permanente avec la société. Cela refoule encore plus loin le rapport de la clinique avec l'amour, ce qui paraît souhaitable dans un espace aussi proche du monde post-moderne. Néanmoins, cela ne le fait pas complètement disparaître, cela lui donne cette voie royale d'expression que la psychanalyse nous a offerte : le transfert. Tous les sujets étudiés lors de cette expérimentation présenteront des troubles psychiques graves de nature différente. Très peu d'entre eux l'exprimeront d'emblée. Ils viendront tous rechercher qui les sortira de cet entre-deux marginal ... Tout en se mettant très vite à réclamer de l'écoute, du soutien et du soin ... Si d'un côté il y a la demande d'une relation forte, de l'autre il y a aussi un appétit de savoir. Pour travailler avec ces personnes, il faut être dans cette dialectique. C'est en fait ce primat du transfert, en tant qu'outil de perception, de décodage et de régulation de la

---

602 LACAN J. Op. Cit, page 24

603 Ces "presque" sont là pour signifier que rien, en ces domaines, n'est certain.

relation, qui fonde la composante clinique de toute notre approche.

6.4.5. Triade paradoxale

Agent d'une douce subversion intellectuelle, la psychanalyse déséquilibre totalement la symétrie du modèle initial de MEIRIEU. Le triangle équilatéral harmonieux devient une inquiétante triade menée par le transfert où la majorité des forces de mouvement deviennent invisibles, souterraines, discrètes, en un mot : inconscientes.

L'approche clinique de l'informatique (A.C.I.) se situe sur la médiane entre le pôle axiologique et le pôle psychologique, très près topologiquement de ce dernier. Si elle a des préoccupations didactiques, elles n'interviennent qu'après la considération et l'écoute du sujet dans le transfert et la confrontation identificatoire des acteurs dans la relation éducative. Si le médiatiseur informatique remplit en grande partie le pôle praxéologique, il est encore présent en terme de mythe dans les deux autres. Les technosciences ne sont neutres, ni pour le sujet qui vient en formation, ni pour les valeurs humanistes des intervenants.

Notre pôle psychologique définit en grande partie le champ, les techniques pédagogiques exposées ci-après. C'est dans l'attitude à avoir, le choix des collaborateurs et des partenaires, ainsi que dans l'acceptation des cadres légaux d'intervention que le pôle axiologique remplit son rôle. Et enfin, c'est dans la préparation des connaissances et dans la conception des logiciels que l'angle praxéologique pose sa méthodologie.

Comment s'appelle ce champ d'action et de références dans lequel le transfert, la pédagogie et la technologie se déclinent ensemble sous la forme d'une approche clinique de l'informatique ?

6.5. La psychopédagogie psychanalytique

Dans les courants pédagogiques européens d'inspiration psychanalytique, nous pourrions nous arrêter sur la pédagogie curative avec Jean-Sébastien MORVAN. Il semble que cette

approche qui renvoie automatiquement au soin, ne soit pas dans la même position que nous, par rapport à ce que nous voulons exprimer de la délicate articulation que nous tentons entre psychanalyse et approche pédagogique. Plus proche de l'aspect adaptatif que traduit le mot curatif, elle s'éloigne un peu trop de l'émancipation du sujet que traduit mieux le terme clinique. Ayant déjà évoqué, dans les pré-expérimentations, le mouvement de pédagogie psychanalytique décrit par Mireille CIFALI et Jeanne MOLL[1] comme une épopée entre les deux guerres mondiales qui prit fin avec l'avènement du nazisme, on l'utilisera ici au niveau des pratiques pédagogiques. Dans l'achèvement de notre modèle pour cette expérience, nous allons nous arrêter plus précisément sur la psychopédagogie psychanalytique en ce qu'elle éclaire au plus près le champ de notre approche clinique auprès des bénéficiaires du R.M.I..

De l'usage de la psychanalyse

Corinne DAUBIGNY-PERIAÑEZ, psychanalyste est conseillère pédagogique dans les établissements relevant de l'enseignement spécialisé. En tant que formatrice auprès d'enseignants spécialisés, de psychopédagogues et de rééducateurs, elle a publié de nombreux articles sur les rapports de la pédagogie et de la psychanalyse. Elle pense que le terme de "pédagogie psychanalytique" ne rend pas bien la traduction d'une notion allemande qui recouvrerait tout ce qui concerne une approche de l'*éducation* éclairée par la psychanalyse. "Comme le terme général de *"psychopédagogie"* désigne l'apport de la psychologie à la pédagogie, nous nommons *"psychopédagogie psychanalytique"* l'usage que des enseignants peuvent réellement faire de la psychanalyse dans une pratique en conséquence modifiée."[1] Bien que très subtil , l'emploi du terme usage renvoie la psychanalyse à une place de tiers théorique, là où l'emploi d'utilisation l'aurait contraint à devenir méthode ou pratique.

Peut-on dire que l'approche clinique de l'informatique réside dans l'usage de la psychanalyse que peuvent faire les pédagogues dans l'utilisation de l'outil informatique ? Le thème récurrent de l'opposition médiateur/ médiatiseur renvoie-t-il à l'opposition usage/utilisation ?

---

[604] CIFALI M.& MOLL J., Pédagogie et Psychanalyse, 1985, Paris, Ed. Dunod

[605] DAUBIGNY-PERIANEZ C., *Introduction à la psychopédagogie psychanalytique,* in L'intelligence au programme, Coll. le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 72

Un mouvement récent

Nous n'avons jamais revendiqué une appartenance spécifique à une école de pensée précise mais il est probable que l'approche clinique de l'informatique s'inscrive en France dans le plus récent courant de psychopédagogie d'inspiration psychanalytique. C'est à la suite de la création, en 1946, au Lycée Claude Bernard, du premier C.M.P.P.[1] que l'idée a germé qu'une psychopédagogie individuelle d'inspiration freudienne, en tant qu'outil de rééducation, était adaptée à certaines formes d'échec social et scolaire. Avec les travaux de R. DIATKINE et de C. AVRAM[1] au centre Alfred BINET, l'idée s'est étendue à l'intégration d'enfants en difficulté dans l'école avec les U.S.I.S.[1], puis timidement aux psychopédagogues scolaires des G.A.P.P.[1]. Les impossibilités de prise en charge des états psychotiques et névrotiques graves et l'importance du champ culturel dans l'amorce thérapeutique ont rendu très présente cette même approche clinique dans les centres de soins psychothérapiques, les hôpitaux de jour pour enfants et adolescents et les dispensaires d'hygiène mentale pour adultes. Quelques grands noms de la psychanalyse comme Maud MANNONI et Françoise DOLTO, ont inspiré plusieurs générations d'éducateurs d'obédience psychanalytique et enfin le mouvement de "pédagogie institutionnelle" (J. PAIN), parallèle à celui de la "psychothérapie institutionnelle" (OURY, TOSQUELLES) donnera quelques pistes d'action et d'organisation pour prendre en compte la chose freudienne dans l'action éducative.

Une pédagogie du doute et de l'incertitude

Quelle est la place de l'approche clinique entre psychanalyse et pédagogie ?

"Le psychopédagogue, comme tout rééducateur, est soumis à la tension de ces conflits internes. Son travail doublement insatisfaisant reçoit une double limite. Il ne peut ni prendre la place d'un enseignant, ni celle d'un analyste : il est souvent

---

606 Centre Médico Psycho Pédagogique

607 DIATKINE R. et AVRAM C., notamment : *Nouvelles voies thérapeutiques en Psychiatrie de l'enfant, l'unité du soir*, in Psychiatrie de l'enfant, Vol. 2, Tome XXV, 1982, Paris, Ed. P.U.F., page 392

608 Unité de Soins Intensifs du Soir

609 Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique

condamné à une oscillation inconfortable."[1] Mais est-ce une double limite ou bien une extraordinaire richesse ? C'est cette oscillation, dans les ouvertures qu'elle créé, qui peut mettre à jour la demande réelle du sujet sans qui rien n'est possible mais qu'il faut nourrir très vite de propositions concrètes de peur de la voir disparaître. Notre approche clinique est paradoxale "mais il serait imprudent de conclure à l'impossibilité de la tâche : la contradiction, le paradoxe peuvent être modérés par moment, dépassés dans certaines conditions :

· quand le rééducateur s'en tient à une définition claire de la focalisation de son écoute ;

· quand il propose des dispositifs constitués de supports d'expression dont le travail de mise en forme permet cependant la transmission de connaissances ;

· quand il évite l'interprétation manifeste pour intervenir indirectement sur les processus inconscients à travers les supports d'expression et toutes leurs richesses métaphoriques : il procède davantage par apport symbolique que par interprétation."[1]

La dernière expérimentation de cette recherche présentera donc les caractéristiques suivantes :

· Il s'agit d'un lieu de formation destiné à des adultes bénéficiaires du R.M.I. qui, même s'ils présentent des troubles graves, l'identifieront comme tel et non comme un centre de soin.

· L'approche du micro-ordinateur qui y sera dispensée devra permettre conjointement l'expression d'une parole, d'une création et l'apprentissage de savoirs tant sociaux que techniques.

· Plusieurs pratiques psychopédagogiques seront mises en place pour éviter d'avoir recours à l'interprétation manifeste et qu'il y ait un risque de confusion ou des interférences entre la psychopédagogie du centre de formation et une psychothérapie.

On peut donc inscrire ce travail dans une approche psychopédagogique utilisant l'informatique comme support avec deux limites :

---

[610] DAUBIGNY-PERIANEZ C., Op. Cit., page 75

[611] DAUBIGNY-PERIANEZ C., Op. Cit., page 75

· on ne fait pas de soin psychothérapeutique
· on ne fait pas de formation informatique (ou autre) de haut niveau où la production, le diplôme ou l'emploi sont obligatoires.[1]

Cette recherche se déroule dans un lieu de formation où les personnes en difficulté peuvent exprimer leurs problèmes et amorcer une trajectoire de résolution. Ce sont des espaces d'écoute où l'on part de ce qui pose souffrance et problème, tout en ré-apprenant à apprendre de vrais savoirs, ce qui n'est pas simple. Si "la priorité pour tous les intervenants est la restauration du Moi et des processus de symbolisation"[1], nous tenterons d'éviter de tomber dans le piège de la psychanalyse américaine qui consisterait à prendre le Moi comme maître de l'inconscient et à considérer que celui-ci est maîtrisable. Si on garde comme objectif la restauration narcissique et l'amélioration des compétences cognitives, on n'oubliera jamais que ça parle _ et que nul n'en est le maître.

6.6. Les techniques psychopédagogiques

Des pratiques précises s'articulent autour du modèle défini précédemment afin de minimiser les risques de dérapage de la position "entre deux" du psychopédagogique. Elles ont aussi pour objectif principal d'étayer l'un des grands intérêts de cet équilibre précaire : celui de pouvoir être en phase, de pouvoir communiquer avec des sujets dans l'impasse. Comme l'écrit Daniel SIBONY : "L'impasse se vit sous le signe de l'entre-deux alors même qu'il n'est pas perçu : le chômeur est entre deux places (même si parfois il n'a pas eu de "première place", ou s'il se dit que celle dont il sort risque d'être la dernière)."[1]. S'il y a bien le lien déficitaire de la "fin de droits" entre le chômeur et le R.M.I., pourquoi ne pas concevoir que d'une autre position entre deux, nous ne serions pas en mesure de créer d'autres liens, positifs ceux là, avec ces personnes en souffrance.

6.6.1. Co-animation

---

[612] Il ne s'agit pas de laisser les personnes se débrouiller seules ensuite. On peut intervenir en proposant des filières postérieures mais surtout extraire cette approche de l'obligation de ce type de résultat.

[613] DAUBIGNY-PERIANEZ C., Op. Cit., page 72

[614] SIBONY D., Entre Deux, 1991, Paris, Ed. Seuil, page 225

Ecoute et savoir, philosophie de l'intervention à deux _

Notre premier principe est simple, faute d'être original. D'abord, il apparaît que l'intervention pédagogique en duo favorise l'ouverture et la régulation. Personne ne ressent de la même manière une relation ou plus simplement une interaction. Lorsqu'il s'agit d'utiliser le transfert comme vecteur de la pratique pédagogique, il est évident que deux perceptions valent mieux qu'une. Ce principe semble valable quelque soit le rôle des intervenants. Pour notre part, nous tenons à renforcer cette composante en mettant les co-animateurs dans deux positions différentes. Dans notre modèle, la pratique éducative s'articule autour de deux positions différenciées :

Psychopédagogique et Formatrice,

liées pour l'une, à l'approche clinique de la médiation et pour l'autre, à notre médiatiseur, l'informatique.

Psychopédagogue

La première position, tenue par le **psychopédagogue**[1] se constitue en écoute, analyse et préparation de l'action pédagogique afin de rendre appréhendable par le sujet en difficulté psychologique ce champ culturel dont il est exclu faute d'en maîtriser les outils de base. Cette pratique tend à créer le lieu d'une **écoute** attentive et respectueuse des sujets où l'écart doit se réduire au maximum entre les désirs d'apprentissage et les techniques pédagogiques qui les permettront. "Pour cela, il peut s'appuyer sur la demande de savoir, tantôt vide, tantôt saturée de contenus délirants, posée par le sujet."[1] donc, en ce qui nous concerne, sur le libellé même de la formation : "faire de l'informatique". Il s'agit de rendre l'appropriation de ce champ la moins difficile possible grâce aux fonctions d'écoute, d'animation et d'analyse de l'intervenant en sciences humaines cliniques. A partir de là s'inventeront des activités où la liberté d'expression (des problèmes en particulier) et la créativité seront les premiers objectifs débouchant, dans une continuité, sur des apprentissages de plus en plus cognitifs, de plus en plus complexes. Le psychopédagogue a aussi une fonction de réflexion, d'imagination et de **préparation** des techniques et

---

615 Il s'agit d'un éducateur identifié comme psychopédagogue, sauf pour un groupe de bénéficiaires du R.M.I. où une assistante sociale de formation psychanalytique est intervenue.

616 DAUBIGNY-PERIANEZ C., Op. Cit., pages 72-73

des contenus, en sachant que ceux-ci se réinventent chaque jour, à chaque groupe.

La fonction d'écoute du psychopédagogue dans ce modèle rejoint ce qui a été mis en place pour les bénéficiaires du R.M.I. présentant des difficultés psychologiques, dans l'Indre par l'équipe de M. DARCY[1]. Leur action a été de recruter des "écoutants" (de formation psychologique) afin d'accompagner les personnes en difficulté par le biais d'entretiens individuels tenant lieu de premier contrat d'insertion, en évitant de tomber dans une prise en charge psychothérapeutique. Cette expérience fort intéressante a révélé que la plupart des personnes suivies font rapidement une demande thérapeutique longue à "l'écoutant" qui ne peut s'y engager faute d'un cadre et d'un mandat approprié. Dans leur cas, le travail d'**amorce** de la demande psychothérapique est effectué mais il n'est pas dérivé à cause de l'aspect uniquement individuel des entretiens où aucun savoir spécifique n'est traité. Pour notre part, nous en tenant à une définition claire de notre écoute qui ne peut aller au-delà de la demande de soin quand elle arrive, nous essayons de passer la main aux psychothérapeutes reconnus comme tels (libéraux, Centres Médico-Psychologiques, Dispensaires d'Hygiène Mentale _) avec ces inconvénients majeurs du peu de contact et de leur manque de moyen. "Ainsi, comme d'autres rééducations à effets thérapeutiques, la psychopédagogie peut constituer un temps préliminaire à une psychothérapie"[1]. La mauvaise image de la psychiatrie dans les classes défavorisées françaises ne facilite pas la tâche et le psychopédagogue doit, avec une grande prudence, bien expliquer la différence entre psychothérapie et enfermement psychiatrique.

Cette écoute est une véritable discipline entraînant tous les sens et armée par les référents théoriques de la psychanalyse puisque l'écoute clinique fait résonner l'inconscient dans le transfert. De plus cette discipline est contrôlée par l'analyse des perceptions croisées des intervenants afin d'en garantir la valeur. On peut donc la définir par analogie avec le champ psychanalytique, comme une position **interprétante**, à savoir cet acte d'interprétation qui succède, s'associe au discours de l'autre venu là pensant

---

[617] M. DARCY est psychosociologue chargé de mission de la cellule permanente R.M.I. de l'Indre. Il a fait un exposé sur les "écoutants" le 9 Janvier 1991.

618 DAUBIGNY-PERIANEZ C., Op. Cit., page 73

qu'on en savait plus que lui. Lorsque nous parlons d'interprétation, nous ne parlons que de nos tentatives d'entendre ce qui se dit au travers des actes, des paroles qui jalonnent les ateliers ou les stages. Le plus souvent ces interprétations, remises en mots, reformulations, sont travaillées en équipe lors de nos réunions de régulation. Exceptionnellement elles s'adressent aux sujets mais, afin d'éviter "l'interprétation sauvage", lorsque cela est fait, ces interprétations relèvent plus du constat verbalisé d'une situation que d'une interprétation. Il s'agit en fait de pointer un acquis, un fonctionnement, une difficulté par rapport à une situation réelle présente liée à l'informatique qui peut permettre une utilisation symbolique ultérieure. Dans le cadre de nos réunions de régulation, elles ont souvent, et c'est là leur objet, valeur d'effet de sens, nous permettant de "reprendre notre souffle" vis-à-vis de situations qui menacent de se figer, de se nouer. Pour différencier clairement notre position d'interprétation de celle d'un analyste, il suffit d'abord de se rappeler que notre cadre d'intervention est extrêmement différent et ensuite que cette interprétation est issue d'une "écoute de transferts multiples" effectuée par plusieurs personnes et croisée à loisir par chaque stagiaire.

Formateur

L'autre position, tenue par l'informaticien[1] (mais cela pourrait s'appliquer à d'autres techniques ou disciplines), est une position **formatrice**, où l'accompagnement prend en compte les dimensions pédagogiques et didactiques pour faire comprendre, faire entendre un savoir pratique, théorique ou technique. Elle rejoint la position d'enseigner de façon plus classique, mais toutefois s'en différencie car celui qui tente de "faire comprendre" à d'autres ne se situe pas en place de maître d'un Savoir, mais comme le relais de transmission d'un savoir. Si, comme l'écrivait E. HOMBURGER, "une grande partie du travail éducatif consiste à éliminer les inhibitions gênantes, l'autre partie consiste à imposer celles qui sont souhaitables."[1], c'est par cette position formatrice que l'on propose au sujet les acquis psychosocialement intéressants pour lui. Cette position rejoint dans sa nature les situations éducatives qu'on a vues dans la quatrième partie (P.E.I., P.N.L. et autres techno-méthodes) dans le champ de l'éducabilité cognitive de personnes en difficulté. Mais elle s'en distancie parce qu'elle est conjointe à l'autre position qui équilibre l'ensemble dans une approche clinique garantissant l'intégrité du sujet. Notre référent en sciences humaines cliniques collabore étroitement avec l'informaticien et sa technique, alors comme l'écrit Xavier JACQUEY "dans l'entre-deux de leur pratique de <<psychopédagogue>> (autre entre-deux matriciel que ce nom), je le constate étonné, cet objet culturel public prend, à chaque fois dans un premier temps, valeur d'objet trouvé-créé privé. Avant que, passant par une étrange alchimie où se restaurent chez l'élève les contenants de pensée, il devienne ou redevienne objet culturel public au contenu

---

619 M. Luc TINSEAU et Thierry FRANKEL, ingénieurs informaticiens du G.R.I.S.E.

620 HOMBURGER E., *L'avenir de l'éducation sexuelle et la psychanalyse,* in CIFALI M. & MOLL J., Pédagogie et Psychanalyse, 1989, Paris, Ed. Dunod, page 114

mémorisable."[1] Le psycho-pédagogue doit permettre à l'informaticien de se distancier suffisamment de sa propre technique pour que les sujets puissent réellement la découvrir. Les informaticiens se savent donc médiateur et non possesseur du savoir et nous pouvons rejoindre ici W. KUENDIG, lorsqu'il écrit "un maître n'a pas besoin d'avoir fait une analyse ou d'avoir une orientation psychanalytique pour être en cette position de faveur."[1] En effet, il apparaît tout à fait indispensable que le psychopédagogue ait effectué un trajet psychanalytique, mais comme il a aussi en charge la guidance éducative de l'autre formateur, celui-ci peut être en position de médiateur même si sa perception des choses n'est pas de même nature. Ce soutien pédagogique de l'un par l'autre rejoint ce qu'écrit HOMBURGER de la pédagogie : "la psychanalyse est susceptible de transformer quelque chose qui autrefois était un art en un savoir-faire qui s'apprend et qu'on peut enseigner"[1].

La préparation des cours, travaux dirigés ou travaux pratiques qu'effectue le formateur-informaticien se fait sous le contrôle du psycho-pédagogue avec qui se discutent les contenus et leur présentation en fonction des deux approches croisées. Par exemple, si on ne peut aborder les savoirs "scolaires" de front lorsqu'ils sont chargés d'angoisse, nous les contournerons par d'autres activités reprenant les mêmes caractéristiques cognitives afin de stimuler le sujet. C'est ce que le formateur tentera de faire dans l'utilisation d'ELMO ou de LOGO[1] si les échanges avec le psychopédagogue arrivent à la conclusion commune que le moment paraît opportun. Le formateur "doit laisser venir à lui les occasions d'exercer son activité spécifique, les saisir là où il les trouve et intervenir s'il le juge utile"[1] ce jugement est encore plus solide s'il est le produit d'une réflexion commune à l'intérieur de cette approche clinique. "Ainsi, la psychanalyse s'efforce d'enseigner et de faire comprendre au pédagogue la nature et le mode d'activité des différents types d'inhibition"[1] et plus largement du fonctionnement psychique du sujet qu'il s'agisse de soi ou de l'autre. Notre duo, en interaction constante, se distanciera de la technique des programmes en lui préférant

---

621 JACQUEY X., *Un squiggle particulier*, in L'intelligence au programme, Coll. le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., pages 69-70. Xavier JACQUEY, psychiatre, psychanalyste est expert auprès du ministère de la Solidarité et de la Communauté européenne.

622 KUENDIG W., *Une pratique pédagogique dans le secondaire : aperçus psychanalytiques*, in M. CIFALI & J. MOLL, Pédagogie et Psychanalyse, 1989, Paris, Ed. Dunod, page 167

623 HOMBURGER E., Op. Cit., page 115

624 ELMO : Entraînement à la Lecture par Micro-Ordinateur. LOGO, langage informatique que l'on utilise graphiquement pour produire des dessins à partir d'ordres simples.

625 KUENDIG W., Op. Cit., page 166

626 HOMBURGER E., Op. Cit., page 115

une pratique plus souple. Dans cette expérimentation, les savoirs informatiques et culturels font partie d'un grand ensemble cohérent, d'une banque d'items de formation, dans laquelle on puise et on structure en fonction des besoins.

C. DAUBIGNY-PERIANEZ écrit que "S'ouvrir aux sources inconscientes des troubles de la pensée et de l'apprentissage aide à en tolérer parfois la nécessaire persistance sans abandonner le travail, et à supporter un échec temporaire ou relatif sans être envahi ni par la dépression ni par la haine."[627] C'est là ce qui nous amène, et nous fait persévérer, dans ce registre de co-animation, fondamentale dans notre pratique et notre réflexion. Ces deux champs de la psychopédagogie psychanalytique et de l'informatique s'articulent sans cesse, s'éclairant, se renforçant et se questionnant réciproquement. Cette pratique permet de prendre en compte des facteurs psychologiques très différents qui entrent en jeu dans l'accès de chaque sujet au micro-ordinateur et, de façon plus élargie, dans toute démarche d'acquisition de savoirs. Bien entendu, cet accès est tout personnel et les "résultats" de son utilisation varient d'une personne à l'autre, c'est aussi pour cela que l'on devait dégager ce modèle de l'obligation de quantifications extérieures au sujet (réussite scolaire, emploi _).

Nous espérons que par cette pratique de co-animation, le morcellement (ordinairement dramatique) des différentes actions (psychologique, de formation et d'accompagnement social ou professionnel) soit alors réduit aux seules situations qui sortent de notre cadre nécessitant soit :

- une formation complémentaire très précise ce qui n'est pas notre objet (prise ou reprise de cursus scolaire ou de formation)
- un soin intensif, si la personne désire, ce qui n'est plus de notre ressort.

Mais ces deux situations sont en général soit :

- latentes chez les sujets et se traduisent par la construction d'un projet global autour de la personne avec d'autre partenaires
- déjà identifiées et notre travail intervient alors en parallèle et en soutien à un cursus scolaire ou à une

[627] DAUBIGNY-PERIANEZ C., Op. Cit., page 73

psychothérapie. Notre action peut alors "aussi servir d'étayage complémentaire à une psychothérapie en cours."[628]

6.6.2. Macintosh

Ce choix d'outil informatique est important dans notre modèle pédagogique. Il faut comprendre qu'il a été uniquement dicté par des raisons de pratiques éducatives mais qu'après analyse, ce micro-ordinateur est loin d'être neutre. Le mythe informatique est un attracteur puissant et le Mac a un rôle précis à y jouer du côté de la pulsion de vie. Nous avons abordé en détail ce sujet lors de la pause culturelle, mais il nous faut exposer quelques données pédagogiques supplémentaires sur l'outil, à la lumière de ce qui a été dit précédemment.

D'entrée de jeu, l'outil est investi comme un objet quelque peu "magique", mais comme de magie il n'y en n'a pas, l'utilisateur ne peut que constater que c'est sa seule capacité à le "commander" qui donnera des résultats. Il n'est pas besoin de discours à ce sujet, l'utilisation du Mac amène à ce constat. Partant de là, si l'outil n'est pas magique, il n'est pas désinvesti pour autant ; il reste un outil "noble", socialement reconnu et valorisé. "Faire de l'informatique" est une façon de se situer dans la vie active positive par, en quelque sorte, transfert des valeurs de la machine précédemment citées qui, pourrait-on dire, "déteignent" sur son utilisateur ; comme les utilisateurs ont déteint sur les constructeurs de cette dernière. Cela interviendra dans les passages entre les différents temps.

Cet aspect des choses permet l'engagement avec les sujets d'un travail impliquant la nécessité d'un enseignement, jusque là redouté voire rejeté ; peut-être désiré par le travail d'étayage narcissique de chacun, et que déclenche l'utilisation de l'informatique dont nous parlions plus avant ; cela est un des éléments clés dans l'acte d'apprendre.

L'objet c'est le micro-ordinateur, mais l'approche pédagogique restera toujours plus importante que l'objet lui-même. L'objet demeure le support de désir fragile et fugace. Il peut décevoir ou enthousiasmer mais toujours dans l'instant, dans son temps "réel". Pour qu'une démarche éducative s'enclenche il faut du recul et des apprentissages qui doivent prolonger ce qui a été esquissé lors de la rencontre avec

[628] DAUBIGNY-PERIANEZ C., Op. Cit., page 73

l'objet. Le pédagogique c'est le cadre rassurant où la rencontre a lieu, mais aussi où ce qui suivra en terme de relation et de technique rendra possible un désir capable de soutenir la motivation dans le dur travail qui reste à faire, c'est toute la question de la médiation.

Revenons à notre machine. Quelle est elle véritablement ?

"Cet outil qu'est le micro-ordinateur Macintosh a une particularité qui est celle de l'utilisation d'un langage proche de celui de tous les jours par son fonctionnement : pas de code spécifique perceptible et une visualisation des rangements la plus proche possible du rangement d'un bureau classique. Ces éléments deviennent des atouts importants permettant à des gens sans formation informatique de l'utiliser très rapidement ; de façon sommaire certes, mais avec un résultat immédiat constaté par l'affichage sur l'écran et, dans des délais quasi immédiats, sur papier, par une imprimante." Voilà comment notre assistante sociale abordera le Macintosh dans le travail lié au R.M.I., en tant que "candide" informatique. Sans être erronée, cette perception mérite quelques précisions. La capacité de séduction de cet ordinateur réside dans la facilité de son emploi premier. Nous avons déjà développé la thèse que le Macintosh inaugure la série des Machines W.Y.S.I.W.Y.G. (What You See Is What You Get) et qu'il a été conçu pour une grande facilité d'utilisation, pompeusement nommée "convivialité informatique". Même si son accès est plus simple que les autres, il n'en demeure pas moins que même une superbe machine comme le Macintosh n'est pas totalement conviviale. Il y a quelque chose de gênant dans la conjonction des deux mots "convivialité" et "informatique" surtout depuis que les vendeurs de machines "conviviales" ont adopté les mêmes us et coutumes que les autres. Les airs de grands adolescents marginaux des créateurs sont en voie de disparition. Une réalité s'envole, un mythe s'installe autour de la figure emblématique de Steve JOBS.

Le Macintosh est une machine construite autour de l'idée de **système d'exploitation**. Cet ensemble logiciel est le véritable système nerveux du Macintosh qui lui obéit très très très rapidement[629]. L'autre aspect intéressant de cette approche est que la présentation graphique du Mac permet de se repérer dans un monde d'**icônes** normalisées. En effet, chaque image symbolique (icône) d'objet informatique conserve sa forme (ex :

[629] Cette rapidité est de notoriété publique par rapport à son principal concurrent IBM et ses clones. Dès qu'on dépasse les tâches de calcul simple le Mac a une, voire deux longueurs d'avance.

un losange pour toutes les applications), son signe distinctif (ex : un pinceau pour Mac Paint) et la marque de son état (un objet sélectionné est noir). On peut aussi avoir un fonctionnement logique autour du principe "choix d'un objet => choix d'une action" soit le rapport **objet => verbe**. Fallait-il encore que cela soit facilement manipulable et c'est le troisième point fort de cette machine : **l'interface souris**. Les icônes sont manipulables à partir d'un petit mobile rectangulaire[630] que l'on fait glisser à côté de son clavier et qui déplace sur l'écran du Macintosh une petite flèche dont l'extrémité sert à designer l'objet choisi. Un bouton sur le dessus déclenche le verbe (ouvrir, fermer, déplacer ...) selon qu'on clique, double clique ou qu'on le maintienne appuyé.

Ces innovations ont fait inventer aux commerciaux d'Apple le W.Y.S.I.W.Y.G. (What You See Is What You Get), c'est ce principe qui dit que ce que vous avez à l'écran se retrouvera sur l'imprimante[631].

Sur le plan pédagogique cela présente de nombreux intérêts pour la facilité d'apprentissage :

- on voit ce qu'on fait à travers tous les indicateurs visuels,
- on repère vite les différentes icônes grâce aux attracteurs stables,
- les manipulations de bases sont peu nombreuses,
- on peut s'expérimenter sans risque,
- on peut tirer immédiatement le produit fini de son travail.

Cette concrétisation par l'impression a une grande importance. Elle laisse des traces visibles, elle permet de mesurer les avancées personnelles et le premier témoin de ces avancées est celui qu'elles concernent directement.

Comment ne pas déjà évoquer cette véritable boulimie de tirages sur l'imprimante laser qui a saisi certains enfants au début des pré-expérimentations. Ils doivent absolument vérifier que ce qu'ils avaient produit était imprimé, inscrit

---

[630] Inventé au "Xerox Park" en pleine Silicon valley, il s'agit d'un petit boîtier évidé dont la face inférieure laisse apparaître une boule captive que l'on fait rouler en glissant le boîtier. Cette boule est maintenue par deux galets presseurs décrivant l'abscisse et l'ordonnée de l'écran qui fournissent à chaque mouvement les coordonnés de déplacements de l'extrémité de la flèche à l'ordinateur. Il faut aussi dire que la souris peut être remplacée par n'importe quel autre périphérique d'entrée (manette, bouton, par la voix, l'_il ...) à partir du moment où l'interface a été pensé sur un micro-ordinateur graphique. Cela nous a permis de travailler avec des populations gravement handicapées.

[631] Ce n'est jamais tout à fait vrai, mais c'est le grand challenge commercial de la micro-informatique d'aujourd'hui. C'est le plus W.Y.S.I.W.Y.G. le plus vite qui gagnera.

symboliquement sur les papiers de leurs espoirs informulables.

Cette vérification compulsive aurait-elle un rapport avec la dialectique entre faire et être ?

L'appropriation de l'outil et le primat du sujet

Ce que nous entendons par "appropriation de l'outil", c'est la capacité qui, s'instaurant, démystifie l'outil et le rend maniable, utilisable ; permettant l'intégration de cette dimension globale, "l'informatique", dans le projet professionnel et/ou éducatif de chaque sujet. En tant qu'outil convivial, l'ordinateur doit être identifié comme un moyen nouveau pour y parvenir et non comme but en lui-même. Tout comme la reconnaissance du transfert de laquelle elle découle, cette finalité d'intégration de la technique par l'autre est centrale dans notre approche. Elle signifie clairement que nous agissons prioritairement ni, par rapport à une mission sociale préétablie, ni par rapport à notre propre économie psychique, mais bien par rapport à l'état de la demande de l'autre en tant que sujet premier.

Il s'agit, bien sûr, de dépasser le stade de l'application de plan d'action pédagogique préparé et rigide, et de permettre un degré de manipulation et de production avec le micro-ordinateur qui soit différencié pour chaque sujet à tout moment de la formation, et ce dans un même groupe. Ce qui ne peut se faire que par une préparation encore plus rigoureuse autour, non pas d'un programme fixé de formation informatique, mais d'un objectif pédagogique permettant de prévoir les multiples chemins psychiques possibles pour y arriver. Si on a oublié une voie qu'un stagiaire utilise, nous nous préparerons à l'accompagner et à imaginer les nouveaux supports sans être déstabilisés. Il s'agit de l'adaptation de la machine, des formateurs et du lieu en fonction du rapport qu'il y a entre le sujet et l'objectif qu'il s'est imaginairement fixé.

La stratégie générale des cursus pédagogiques partira de la manipulation de base de l'ordinateur sous forme ludique, puis viendront ensuite les apports culturels (histoire et principes de fonctionnement) enfin les logiciels standards (traitement de texte, dessin et tableur[1)]. Tout cela forme un tronc culturel commun modulable selon les groupes de population. Partant du principe qu'on ne peut choisir ce qu'on

[632] Qu'on appelle aussi feuille de calcul électronique

n'a jamais rencontré, c'est à partir de cette base que les sujets détermineront leurs modes d'appropriation de l'ordinateur et donc leurs projets. En fonction de cela, les formateurs proposent ensuite des activités à court (1 journée) et moyen terme (1 mois), tirées de notre référentiel d'items qui ne cessera de s'enrichir au gré des demandes des sujets et de l'évolution de la techno-culture.

Comme les ordinateurs participent à la mécanisation des rapports humains, notre principale angoisse de pédagogue n'est-elle pas d'oublier quelqu'un derrière une machine ? Tout le dispositif clinique tente d'éviter cela. Les gestes, que nécessite une technique particulière, peuvent devenir des gestes mécaniques, privés de sens et enfermants s'ils ne sont pas repris et posés symboliquement comme des gestes voulus, efficaces, visant la production d'un "objet" pensé auparavant, fantasmé, créé. Mais cela ne suffit pas. Ces gestes faisant acte nécessitent d'être soutenus et de soutenir un discours du même type, à savoir un discours tenu par Un, d'une place (la sienne) où il s'inscrit. Daniel SIBONY écrit : "Pratiquer une technique c'est d'obtenir qu'un fragment de langue pense à se faire, à se matérialiser, à se faire l'idée de fonctionner"[1] Cette inscription symbolique du sujet dans ce qu'il fait pose toute la difficulté de la définition d'objectif pédagogique dans lequel il se reconnaisse. L'appropriation de l'outil est conditionnée par le sujet qui se structure avec elle. C'est là également un autre des fondements de la pratique de co-animation : travailler avec une technique sans que l'humain qui se sert de cet outil ne se déshumanise en s'absentant en elle, ne se perde dans un autre temps, celui de la machine, celui du symptôme _

6.6.3. La quête du temps

Nous savons que le temps est structurant dans la pédagogie destinée à des personnes en difficulté. Nous avons aussi vu que le temps, l'histoire, l'avenir et la vitesse étaient mêlés dans le mythe informatique. Nous avons aussi beaucoup parlé de temps. Ne doit-on pas faire du temps, un outil pédagogique, un paramètre de notre approche clinique ?

Dromocratie

[633] SIBONY D., Op. Cit., page 291

Dans Les entretiens du Monde de 1984, Paul VIRILIO[1] part de l'analyse des guerres pour se poser des questions autour du temps, de la vitesse et de l'espace. Pour lui, notre nouvelle organisation sociale occidentale est une "dromocratie"[1] qui part de l'évolution des distances par rapport à l'espace et au temps et qui nous oblige à faire évoluer notre rapport au monde. Aujourd'hui, c'est la maîtrise du temps[1] qui signe l'accès à la puissance. Il y a plusieurs typologies de vitesses, issues des nouvelles technologies et de l'industrie militaire, qui formeraient les différents outils du pouvoir. Paul VIRILIO nous introduit à "une autre histoire de l'Etat, qui ne se confond pas avec la production et la reproduction de l'espace militaire et civil."[1] Si, grâce à la psychanalyse, notre approche reconnaissait l'unicité de tous les temps des êtres et supposait que chaque sujet ait son propre temps de formation et si, grâce à l'informatique, nous considérions que le lien social actuel était composé de différentes stratifications temporelles, notre modèle posséderait-il une maîtrise particulière du temps qui favoriserait le phénomène d'appropriation ?

Jacques LACAN[1] suggère une succession en proposant en Mars 1945, les trois temps constitutifs de l'engendrement d'une certitude : voir, comprendre et conclure qui périodisent un processus d'intégration subjectif autrement dit, les trois temps de l'appropriation d'un savoir.

Il part d'une histoire curieuse. Un directeur à la logique curieuse propose à trois prisonniers la libération d'un seul, grâce à la résolution d'une énigme mentale. Il y a trois disques blancs et deux disques noirs. Chaque prisonnier a un disque dans le dos, il peut donc voir de quelle couleur sont ainsi étiquetés les deux autres, mais il ne connaît pas la sienne. Le jeu consiste à la déduire des deux autres en sachant qu'il y a cinq disques en tout. On signalera qu'on a trouvé la solution en se dirigeant vers la grille de la liberté et on sera interrogé quant à l'algorithme de la déduction. Cela revient à intégrer sa marque de différenciation, à la juxtaposer aux autres puis à tenter d'atteindre le statut de sujet libre

---

634 Paul VIRILIO est urbaniste et architecte, c'est l'ancien directeur de de l'Ecole spéciale d'architecture.

635 Dromos : en grec signifie vitesse.

636 Ne peut-on pas aussi y voir un lien avec la maîtrise de l'information ?

637 VIRILIO P., Les Entretiens du Monde, 1984, Paris, Ed. La Découverte, page 195.

638 LACAN J., Ecrits, 1966, Paris, Ed. Seuil, pages 197 à 213.

grâce à la sortie symbolique. C'est une métaphore possible de notre démarche clinique, dans le sens où partant des difficultés du sujet à se reconnaître, nous visons une restauration narcissique qui passe par une symbolisation puis par une émancipation de l'individu qui marque la fin de notre prise en charge.

Le temps de voir

Le premier est le **temps de voir.** C'est le temps du premier mouvement, de la rencontre avec l'objet qui attire. C'est aussi le temps de dire. Voir et dire sont les débuts de l'acte de faire. On voit que ce qui est en jeu, c'est soi. Ce dont on parle, c'est finalement comment on peut se sortir de l'entre-deux intemporel. C'est le début du questionnement pour être ou ne pas être _ libre. C'est le temps où le pédagogue propose des savoirs désirables. C'est le temps de la machine, de la méthode, du médiatiseur. C'est notre temps de formation, d'initiation à la culture de base de l'ordinateur. C'est le temps où "faire de l'informatique" pose la question de qui fait ? C'est le temps "réel", fugitif, rapide et inconsistant de l'ordinateur, le temps de l'information pure en son mirage qui distille son doute et qui prépare la demande. C'est la temporalité du pôle praxéologique, l'instant, c'est un temps transitionnel.

Le temps de comprendre

Le second est le **temps de comprendre**. C'est le temps de la demande, de l'implication, de l'intégration du doute et de l'information. C'est le temps d'un sujet fortement marqué par narcisse qui se demande qui il est ? En terme lacannien, c'est temps de l'Un-compris. La psychanalyse nous montre que ce temps arrive de surcroît, si on ne le recherche pas. Il surgit dans la transformation de la relation avec l'autre issue du premier temps de la rencontre, et non pas de l'enseignement intensif. C'est le moment de prendre le temps de la subjectivation, de prendre le temps de la distance. C'est le temps du psychopédagogue à l'écoute du sujet parlant. C'est à ce moment qu'on peut construire un projet individuel, un passé, un avenir pour être, enfin _ C'est le temps de la médiation qui conduit à avoir une relation à l'autre. C'est la temporalité du pôle psychologique, la temporalité du sujet, de l'inconscient, la temporalité clinique de notre modèle pédagogique.

Le temps de conclure

Enfin, il reste le **temps de conclure**. C'est le pas du prisonnier. C'est le temps du lien social. Le temps où la mission éducative émerge dans sa réalisation. C'est le temps de l'émancipation du sujet libéré. C'est ce mouvement, ce pas

en avant qui signe sa marque. "Le temps pour conclure ouvre à l'acte et au lien social."[1] C'est le temps d'agir, de produire, de travailler. C'est la fin de l'éducation et de la remédiation. C'est le temps de l'insertion, où le sujet s'arrache du handicap, de l'inadaptation et de l'échec. C'est la temporalité du pôle axiologique, la temporalité du social, de Kronos, de l'histoire. Le temps de conclure, c'est le moment de sortir de l'entre-deux des étiquettes de la marginalité pour n'être plus qu'Un, identifié et identifiable, nommé et nommable. C'est le temps du modèle accompli qu'on quitte s'il a fonctionné ou qu'on brise s'il n'a pu le faire.

La théorie de la relativité D'EINSTEIN établit un rapport entre vitesse, distance et temps. Simplement, plus on s'éloigne vite moins le temps passe. Existe-t-il un rapport entre le temps de la société et le temps inconscient des exclus dans leur distance avec le lien social ? Dans notre modèle, pourrait-on dire à l'instar de Christopher PRIEST "Helward Manu avait atteint l'âge de mille kilomètres"[1] ?

Nos trois temps ne se mesurent pas en heures/stagiaire ou en journée/groupe. Ils n'ont pas vraiment de durée définie à l'avance mais ils sont les quelques repères qui rassurent le groupe. Nous ne voulons pas épuiser les concentrations, alors, nos journées de formation obligatoires sont courtes de 9 h 30 à 12 h 00 et de 14 h 00 à 16 h 30. Dès que la dynamique de groupe est enclenchée et que les projets individuels s'installent le travail peut se poursuivre jusqu'à 18 h 30 et sur tout le mercredi. Nous ne voulons pas non plus épuiser trop vite les forces alors les sessions obligatoires ne se déroulent que sur deux journées hebdomadaires. Mais, comme le temps de la formation doit avoir de la consistance nous prenons notre temps. Dans cette expérimentation, un cycle ne pourra être inférieur à une année entière. Ces temps doivent à l'inconscient leur rythme. Il apparaît aussi que les dates butoirs comme un début, une fin, une séquence en entreprise, les temps d'un bilan, peuvent être terriblement angoissantes. Le primat du Sujet impose cette règle au pédagogue clinicien : prendre le temps avant tout. Les personnes en difficulté n'intègrent pas facilement les temps sociaux, soit qu'ils en furent exclus par des expériences antérieures, soit qu'ils n'y eurent jamais réellement accès. La voie de la médiation

---

639 GUY A., *A propos des conceptions du développement en pédagogie,* in L'intelligence au programme Coll. le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E., page 84

640 PRIEST, C. Le Monde Inverti, 1974, Paris, Ed. Calmann-Lévy

emprunte simplement cette autre temporalité paradoxale qui est en fait celle du transfert en espérant, par ce détour revenir sur le temps du social.

A savoir cela, l'approche clinique se garde de conclure trop vite avec des personnes qui peuvent demeurer longtemps entre être et faire, dans le temps de voir, de l'attente. Alain GUY écrit que "Sans trop insister, on peut faire valoir que la plupart des enfants qui ont des problèmes de logique sont figés au temps premier, temps de voir. Le passage entre ce qu'ils voient et la subjectivation est délicat : ils ne peuvent pas intégrer subjectivement le temps de voir car la pulsion de mort est trop forte."[1] On ne peut intégrer un temps social dans cette immédiateté pulsionnelle qui charge les savoirs et les comportements d'affects angoissants. La médiation clinique tente de restaurer ces capacités d'intégration et de subjectivation dans une relation souple qui s'établit avec chaque sujet. C'est dans le mouvement entre les trois espaces temporels, à cette condition seulement, qu'un changement durable peut se produire, notamment avec ceux qui, en position d'attente, "pris" par cette situation consacrent presque toute leur énergie à voir. Un jour, ils rencontrent une "technique de pointe" lors d'une activité différente ...Technique de rêve, de luxe, dont il est nécessaire qu'ils se déprennent pour ne pas être utilisés par elle mais qu'eux, en fassent quelque chose. Il n'est pas du tout évident de faire entendre avec suffisamment de clarté que la technique en question ne répondra jamais à la question de l'identité de chacun, qu'au contraire elle sera le révélateur de ces questionnements. C'est ce qui rend la médiation indispensable à la médiatisation, et non le contraire.

6.6.4. La quête de l'espace

On l'a vu, le temps et l'espace sont liés, du moins dans notre modèle. Avec ces personnes bénéficiaires du R.M.I., la souplesse de l'écoute et la rigueur pédagogique risquent de s'associer fréquemment à une prise en compte de l'incertitude humaine (liée à la précarité de la situation sociale et psychologique) pendant toute la durée de l'expérimentation. Cette incertitude devenue système, pourrait-elle s'appeler "le temps des catastrophes" ? Nous verrons comment certains

---

641 GUY A., Op. Cit., page 84

groupes ou personnes sont marqués par ce temps. Notre empathie vis-à-vis de chaque personne dans chaque situation d'exclusion peut-elle redéfinir ce temps en tenant compte de la ré-élaboration que la situation entraîne dans chaque trajectoire de vie. La difficulté de maintenir une cohésion formatrice du groupe sous l'avalanche de catastrophes quotidiennes et individuelles peut-elle être amoindrie ?

Le concept **d'espace pédagogique** apparaît consubstantiel au concept de temps puisqu'il peut aussi donner des indications sur la question permanente de savoir d'où l'on parle ? d'où l'on agit ? L'espace est un infini insondable composé lui-même de sous-espaces multiples. L'éternelle reconstruction dynamique en reconnexion constante de l'espace est une autre métaphore possible de notre approche pédagogique.

Cet espace n'est pas vide, il se structure et s'articule autour de plusieurs sous-espaces :

L'espace de formation

L'espace de formation est propre au lieu de l'activité informatique posée (jamais une fois pour toutes, la perception d'un tel espace variant selon les avancées personnelles et collectives). Il est créé pour permettre aux stagiaires de prendre place, d'entrer en communication avec nous, et aussi entre eux. Il est alors nécessaire de structurer cet espace au niveau du **temps**, des **lieux** et des **contenus** qui vont être vecteurs, porteurs de l'acte de formation. Les horaires de travail et ceux de pauses sont les balises qui déterminent l'espace-temps. Plus avant dans un cycle complet, ce sera le rappel de la date de fin de formation ou les départs de séquences en entreprises (tous les mouvements qui marquent dans le temps des moments de changement significatifs).

En ce qui concerne les lieux, il y a nécessité de bien les délimiter : collectifs, individuels, de travail ou de pauses. Nous aurons une grande salle de formation où chacun aura à sa disposition un micro-ordinateur relié à un réseau ainsi qu'une salle de détente où l'on pourra boire le café pendant les pauses ou manger le midi et enfin des bureaux où se dérouleront les entretiens individuels.

Les contenus seront en réélaboration constante pour permettre d'entrer en relation avec les sujets, en leur fournissant des matériaux qui les intéressent et aussi

d'autres, incontournables, pour lesquels l'intérêt du sujet sera moindre, mais qui apparaissent nécessaires dans l'appropriation d'un nouveau secteur.

Les temps, les lieux et les contenus déterminent un espace de formation à structurer sans pour autant tomber dans la rigidité. Cela n'est pas simple.

Le concept de convivialité prend alors tout son sens tant pragmatique que théorique :

"l'outil est convivial dans la mesure où chacun peut l'utiliser, sans difficulté, aussi souvent ou aussi rarement qu'il le désire, à des fins qu'il détermine lui-même. L'usage que chacun en fait n'empiète pas sur la liberté d'autrui d'en faire autant. Personne n'a besoin d'un diplôme pour avoir le droit de s'en servir ; on peut le prendre ou non. Entre l'homme et le monde, il est constructeur de sens, traducteur d'intentionnalité." [1]

Le micro-ordinateur Macintosh est dit "convivial" mais il s'agit de convivialité techniciste ce qui est un abus de langage. C'est surtout l'espace pédagogique qui l'est fondamentalement, ce qui sous-entend qu'il y a rencontré, confiance et respect de l'autre. Il s'agit donc d'une compétence professionnelle particulière qui imagine le cadre, régule le groupe et anime les différents rapports entre personnes autour de ces principes. C'est donc une compétence pointue entre l'écoute et l'action dans le champ de la médiation psychopédagogique.

L'espace de soutien individuel.

Le travail de groupe est un lieu social où des gens qui ne se sont pas cooptés se retrouvent autour d'un objectif qui, s'il se libelle de la même manière, décrit des réalités très différentes. Pour faciliter l'appropriation de ce lieu et l'accompagnement de chaque sujet, il est nécessaire de mettre en place des espaces individuels d'écoute, de conseil et de formation avec les personnes.

Ils sont de deux types : l'un est un travail de formation individuelle sur une approche technique particulière qui n'intéresse pas le reste du groupe. L'autre consiste en entretiens de soutien lorsqu'Un donne à voir et à entendre

---

642 ILLICH I., La Convivialité ,1973, New-York, trad. 1975, Paris, Coll. Points, Ed. Seuil, page 45

qu'il se trouve dans un moment difficile compromettant son projet. Il peut s'agir d'une période charnière où il lui serait nécessaire de parler avec l'un d'entre nous pour tenter de clarifier les choses ou pour prendre réellement une place. Ce dernier aspect pourra durer bien après la fin du cycle de formation. C'est en effet sur le mode consultatif et ambulatoire que nous suivrons les stagiaires qui auront exprimé dans leurs projets le besoin d'un accompagnement ultérieur.

L'espace de régulation

La régulation de l'équipe s'effectuera lors de temps de réunions instituées, et également ponctuellement à des moments charnières dans l'évolution d'un cycle. C'est un travail de vérification et de questionnement des hypothèses cliniques préalablement posées. Nous y réélaborons de nouvelles hypothèses et de nouvelles stratégies en fonction de notre perception des sujets, en prenant en compte le discours et en analysant le vécu de formation. Cette régulation avec l'équipe a une grande importance dans cet écrit. En effet, toutes les observations relatées ici sont contrôlées par les co-animateurs qui se réunissent chaque soir, après la journée de formation, afin de consigner ensemble les notes communes sur chaque sujet. Cette "mise à plat et en mémoire" s'effectue avec la secrétaire de direction qui frappe sur un ordinateur, les remarques des formateurs et renvoie aussi ses propres impressions. On voit donc que si le matériel clinique comme les citations, les informations ou les interprétations sont consignées assez vite après les séances, il est néanmoins distancié par une procédure commune de perceptions croisées. Ce n'est pas le seul processus de régulation. Une fois par semaine le lundi soir, toute l'équipe aborde les problèmes d'organisation matérielle et pédagogique des cycles de formation. Il s'agit là de tenter une harmonisation des pratiques sur le plan praxéologique. Puis, le mardi midi, nous mettons en commun les ressentis, les impressions et les sentiments par quoi s'exprime le transfert dans un processus de supervision clinique mutuelle avec un contrôle extérieur.

La place des sujets

Chaque sujet dispose donc d'un cadre général de référence et peut déterminer, seul ou avec un soutien, la trajectoire de formation qu'il va effectuer en puisant tant dans les ressources technologiques que dans les ressources humaines mises à sa disposition. La liberté de **choix** est une des clés du dispositif de considération de l'autre, contenue dans notre approche clinique de la formation de personnes en difficulté. Après un temps d'appropriation variable (de 2 semaines à trois mois), il y aura toujours établissement d'un

contrat. C'est un contrat d'engagement réciproque dans lequel le sujet s'engage clairement à :

- être là (soit être présent à toutes les sessions et tous les entretiens ou à prévenir si il y a un problème grave)

- s'exprimer "vraiment"[1]

- recevoir, discuter et agir sur les propositions que lui seront faites

dans la mesure où les formateurs s'engagent à :

- écouter "vraiment"[1],

- proposer des activités dont les temps et la durée sont clairs et connus,

- fournir des activités qui tentent de résoudre l'équation entre le projet personnel d'insertion et les manques de la personne.

Ce choix est donc un choix d'**être** ; d'être là, de faire confiance, d'apprendre à parler, d'apprendre à apprendre ; choix cadré par le médiatiseur informatique et l'engagement des formateurs ; choix réduit à plusieurs pistes concevables et pas uniquement imaginaires. On ne peut concevoir ce travail autrement, c'est une démarche éducative pour des enfants et des adultes qui sont perdus et désorientés. Lorsqu'on leur offre la panoplie complète des mesures les concernant, ils acceptent pour en avoir fini le plus vite possible puis disparaissent pour un temps avant de réapparaître encore plus mal. Après le choix d'être de la personne, il y aura les propositions de projet. C'est une forme d'interfaçage entre ce que nous percevons du désir du sujet et ses possibilités réelles. Cette liberté de choix "armée d'un peu de culture valorisée" est une technique pédagogique qui permet de ramener chaque personne à son discours et aux écarts de celui-ci avec les avancées réalisées.

---

[643] Les discours sont toujours contraints à rester derrière des défenses que seules la confiance, l'empathie et la solidité professionnelle de celui qui écoute peuvent contourner. Sans cette possibilité de saisir l'être à travers le fragment de langue qu'il porte complètement, le travail d'accompagnement est impossible.

[644] Ces deux "vraiment" se renvoient la balle de l'éthique. Pour s'exprimer "vraiment" il faut que la personne trouve en face d'elle une écoute pointue d'ordre psychopédagogique en qui elle puisse faire confiance.

A quoi peut servir de refuser le rêve de devenir technico-commercial informatique à quelqu'un atteint d'inhibitions lourdes, puisqu'il y croit et y croira quoi qu'on dise d'emblée ? Alors, il reste à décrire avec lui le chemin à parcourir en prenant le soin de s'arrêter à chaque étape et de redéfinir le projet complet si l'étape n'était pas franchie. Jusqu'au moment où il nous surprendra d'avoir eu raison d'insister malgré nos représentations et où il se surprendra à imaginer autre chose _ Ce respect du discours du sujet, de ses désirs mais aussi le recadrage de ses possibilités en terme d'actions, d'acquis à obtenir, demeure dans la dialectique appropriation / apprentissage, c'est le champ de l'éducation qui réapparaît sous la forme brutale d'un axiome : on apprend que si l'on sait pour soi, à quoi ça sert d'apprendre.

6.7. L'observation en A.C.I.

On l'a déjà évoqué avec notre espace de régulation mais il convient maintenant de synthétiser la nature même de notre type d'observation tant elle fondera notre septième partie. Nous pouvons y appliquer deux qualificatifs : complexe et connexioniste.

Complexe

Exégète du réel contemporain, Edgard MORIN écrivait : "Ce qui m'anime, c'est le souci d'occulter le moins possible la complexité du réel."[1] C'est aussi notre position. Tout cela est trop complexe pour se complaire dans des solutions faciles à identifier et séduisantes mais qui ne feraient qu'édulcorer et travestir dramatiquement notre approche clinique de l'informatique. Notre observation sera donc complexe parce que son objet est la mise en scène transférentielle de relations humaines dans un théâtre clinique autour d'un objet déjà très compliqué. Entre médiateur et médiatiseur, l'observation aura à trier le plus finement possible les effets de l'un et l'autre.

Connexioniste

Continuons en la bonne compagnie d'Edgard MORIN : "Ce qui m'intéresse n'est pas une synthèse, mais une pensée transdisciplinaire, une pensée qui ne se brise pas aux frontières entre les disciplines. Ce qui m'intéresse, c'est le phénomène multidimensionnel, et non la discipline qui découpe une dimension dans le phénomène. Tout ce qui est humain est à la fois psychique, sociologique, économique,

---

[645] MORIN E., Les Entretiens du Monde, 1984, Paris, Ed. La Découverte, page 37

historique, démographique : il importe que ces aspects ne soient pas disjoints, mais concourent à une vision polyoculaire."[1] [Nous] pensons que notre approche s'inscrit dans cette épistémologie d'ouverture. La métaphore connexionniste convient bien à décrire notre pensée toujours à l'affût d'une association d'idées, a-priori lointaines, mais aptes à décrire la "multiplicité branchée" des phénomènes en jeu dans notre travail.

Tout ce qui a été écrit dans les chapitres précédents peut avoir un effet de sens sur nos observations et dans nos actions. C'est avec un schéma "complexe et connexioniste" que nous allons tenter d'en appréhender toutes les ressources. Il faut bien préciser que sur le terrain même de l'observation, cela fonctionne presque automatiquement. En conservant en mémoire une grande partie des données, elles peuvent prendre du sens sur l'instant ou plus tard à travers les processus d'écoute[1] et de régulation[1].

[646] [MO]RIN E., Op. Cit., page 39
[647] Décrit dans la co-animation
[648] Décrit dans les techniques psychopédagogiques

Schéma de l'observation

Ce schéma polyoculaire mérite quelques explications. Tous les termes en caractères **gras** des paragraphes qui vont suivre sont présents dans notre schéma.

Deux champs : la mesure et la prise de recul

Notre regard s'articule autour d'un **axe de l'observation** comprenant deux champs : la **mesure** et la **prise de recul**. Cette double contingence nous paraît structurelle à une recherche-action de ce type. La mesure est essentielle dans cette recherche où il s'agit bien d'identifier la validité de notre approche par rapport à des publics en difficulté. Néanmoins, cette mesure ne doit pas être une source de rigidification de la clinique sinon, d'une part, les interférences seront telles qu'elles annuleront le modèle expérimental et d'autre part, notre éthique serait mise à mal. C'est en ce sens que le champ de la prise de recul joue son rôle de régulation. Ces deux champs sont contrôlés en réunions et retranscrits par le système de prise de notes à plusieurs dans un processus de supervision extérieure à l'observateur.

Les notes cliniques

La prise de notes s'effectue quotidiennement après les journées de formation ou les entretiens individuels. Les deux co-animateurs, quelquefois soutenus par un ou plusieurs autres membres de l'équipe, retraduisent ce qu'ils ont perçus afin que la secrétaire qui possède son propre regard extérieur, le frappe sur le micro-ordinateur. Le processus s'est affiné de mois en mois. Il comporte maintenant trois types de fichiers. Un premier concerne le contenu du cycle de formation et intervient dans l'organisation des programmes. Un second s'attache à retranscrire l'évolution de la dynamique de groupe et joue un rôle dans l'animation des sessions. Un troisième reprend jour après jour les discours, les actes et les évolutions significatives d'une personne et ensuite pose les hypothèses cliniques des co-animateurs vis à vis de ce sujet. Ces trois types de fichiers existent pour chaque groupe de formation et on y adjoint des évaluations à l'arrivée, au départ et à certaines périodes du cycle. Ces notes cliniques et ces bilans pédagogiques sont le matériel écrit de base qui servira, à posteriori, à établir les évaluations quantitatives de l'approche et les études de cas approfondies.

Deux objets : l'activité et le sujet

Sur notre axe oculaire deux objets distincts d'observation peuvent être repérés : l'observation de **l'activité** et celle du **sujet**. Ces deux objets conservent chacun les contingences de la mesure et de la prise de recul.

Dans l'observation de l'activité :

Du côté de la mesure, on tentera d'évaluer les stratégies mises en place par rapport à notre modèle de l'approche clinique de l'informatique. Il s'agit de la mesure d'écarts significatifs qui pourront être traduits par l'analyse du déroulement de chaque groupe de formation. C'est ce que l'on appelle : **les stratégies de l'atelier**. Il nous faudra aussi nous arrêter sur les objets d'identifications que sont les co-animateurs et sur les prescripteurs que sont les partenaires (travailleurs sociaux) afin d'évaluer si certaines stratégies n'entrent pas en concurrence. Cela sera effectué à travers certains tableaux et visible dans quelques études de cas en termes de **stratégies des praticiens**. Nous identifierons aussi les **stratégies du groupe** par le biais d'une analyse de sa composition et de son évolution.

Du côté de la prise de recul, si dans la **préparation** des sessions, nous effectuons une **relecture constante du modèle et des hypothèses**, nous espérons que **les notes d'organisation et d'animation** nous permettront d'identifier le cursus spécifique à l'approche clinique de l'informatique.

L'espace entre Sujet et Activité est véritablement fondamental dans notre schéma de l'observation en approche clinique de l'informatique. Nous l'identifierons comme le "**Losange Insertion Educative et Sociale**" qui comporte quatre faces pouvant traduire l'insertion dans notre lien social contemporain.

La face "**comportement**" en interaction identificatoire ou conflictuelle avec l'autre pluriel des stratégies de l'atelier, des praticiens et du groupe.

La face "**socialisation**" en contact constant avec la conception même d'une pédagogie ayant pour objet de créer les conditions de son émergence.

La face "**symptôme**" en association avec ce que le sujet laisse paraître et donne comme matériel interprétatif.

La face "**apprentissage**" en mouvement de transposabilité avec un champ cognitif où se pose la question de :

"Comment réapprendre à apprendre ? ".

Dans ce losange, du côté de la mesure, il s'agira d'évaluer les acquisitions de savoirs nouveaux, les évolutions comportementales ainsi que tous les indicateurs clairement identifiables qui nous permettraient d'évaluer le mouvement du sujet vers son insertion. Du côté de la prise de recul, les symptômes mis en avant dans l'activité feront résonner

l'ensemble du matériel interprétatif et les différents états de socialisation jaugeront la pertinence de notre approche.

C'est dans cette intersection quadratique que des courbes et des tableaux pourront être effectués en tant que traduction quantitative des mouvements de l'expérience. Ce sera effectué par l'identification des évolutions des difficultés observables chez les sujets lors de l'expérience et dans une évaluation globale des résultats en terme d'insertion.[649]**.**

L'observation du sujet, s'articule aussi sur un autre axe qui le décrit **dans et hors de l'activité**.

Du côté de la mesure du sujet dans l'activité :

En terme de **remédiation cognitive**, nous établirons les acquis informatiques ou scolaires grâce aux observations lors des sessions mais aussi grâce à des évaluations régulières des acquis théorico-pratiques dans l'utilisation des logiciels et du micro-ordinateur. Cela devrait produire du côté de la mesure du sujet hors de l'activité, d'abord l'acquisition de **compétences informatiques** reconnues, de **savoirs scolaires** indispensables (lecture, écriture, calcul _) et ensuite des résultats en terme de **préparation à l'emploi**. Cette mesure du sujet pose toute la question de la transposabilité des acquis de l'approche clinique de l'informatique d'un intérieur transitionnel et chaleureux vers un extérieur social et agressif. Ce déplacement en terme d'insertion met aussi en jeu le rôle du **mythe informatique** comme le ciment de toute cette nouvelle culture pour le sujet.

Du côté de la prise de recul par rapport au sujet dans l'activité :

Nous avons déjà évoqué la prise de notes servant à prendre de la distance avec le **matériel interprétatif**. Cette technique d'utilisation de l'écoute a été fortement explicitée sous le terme "d'interprétation" dans la partie du modèle consacrée à la co-animation. On peut noter que ce type de travail d'observation n'a de sens que par rapport au paradigme clinique de cette approche : le **transfert**.

Du côté de la prise de recul par rapport au sujet hors de l'activité :

Notre travail interne peut avoir un écho positif par rapport au sujet à l'extérieur en terme de réintégration du **lien social**. Mais il peut aussi mettre à jour de graves **pathologies** psychiques. C'est en fait toute cette utilisation du matériel interprétatif qui fondera la mise en place des projets

[649] En septième partie

individuels et leurs accompagnements dans un processus central de nos hypothèses : le renforcement du **narcissisme**.

Même si nous venons de signaler deux aspects où ils sont primordiaux, le transfert et l'informatique en tant que mythe, soutiennent partout notre observation et fondent nos hypothèses.

Les études de cas approfondies semblent la technique la plus apte à transmettre l'ensemble des observations qui concernent le sujet. **Les tableaux d'effectifs** partant de facteurs déterminables à l'observation directe, aux différents bilans et à la relecture des notes semblent être un mode privilégié d'évaluation de la cohérence interne et donc de la validité de l'action. Cela nous fournira, dans le compte-rendu de l'expérience, une première partie globale d'évaluation des résultats de notre travail en articulation avec une seconde partie concernant les avancées individuelles qui sont du domaine de l'observation du sujet.[650].

6.8. Modèle et hypothèses sur fond de solidarité

6.8.1. Les hypothèses à la lumière du modèle

On sait maintenant que notre véritable objet de recherche n'est pas l'ordinateur, mais l'articulation qu'entretient son mythe et sa propre technicité (voir Pause Culturelle) avec une approche clinique de référence psychanalytique (voir Problématique et Situation pédagogique) dans un vaste champ ayant pour axe central l'éducation spécialisée (voir socio-logique et pré-expérimentations). Nous venons, à la suite de questionnements issus de projets antérieurs, de synthétiser un ensemble de positions et de techniques destinées à construire un modèle aussi opératoire que la souplesse inhérente à l'approche clinique et à la complexité de nos publics nous le permettait. On peut donc recadrer la dernière démonstration de cet écrit comme étant la tentative d'évaluation de nos hypothèses, à travers ce modèle et vis-à-vis d'un public hétérogène d'adultes en difficulté. Autrement dit, nous allons nous poser la question de la validité d'une psychopédagogie d'inspiration psychanalytique utilisant en médiatisation le champ, tant imaginaire que concret, de l'informatique. Tentons, en conclusion de ce modèle, de

[650] En septième partie

cerner les rapports que peuvent avoir ses différentes composantes avec nos hypothèses de départ.

Hypothèse N° 1 :

Une approche clinique d'inspiration psychanalytique de la pédagogie démontre que le micro-ordinateur est un outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances tout en étant un support d'expression et de création riche. Cette Approche Clinique de l'Informatique (A.C.I.) apparaît particulièrement pertinente pour l'éducation et la formation de populations en grande difficulté.

Si on considère que notre positionnement psychanalytique est établi théoriquement, la place intermédiaire de notre outil peut être mise en valeur dans notre modèle par l'observation fine de ce qu'il permet, de son appropriation à son abandon par les sujets. Nous l'avons vu avec les enfants et le postulons avec les adultes. L'ordinateur peut-être une simple étape d'un parcours d'évolution ou d'insertion. Nous tenterons d'identifier la nature de cette étape à travers les phénomènes de temps, d'espace et d'appropriation dans la (re)construction du sujet. Les aspects cognitifs et projectifs seront évalués par rapport aux pôles praxéologique et psychologique de notre modèle, nous fournissant ainsi des informations précieuses vis-à-vis de la validité de nos techniques psychopédagogiques dans la gestion du transfert. Outre la validité d'une approche clinique vis-à-vis d'adultes présentant des troubles, nous tenterons d'évaluer les effets de remédiation de l'outil lui-même vis-à-vis du savoir et en particulier du savoir dit "scolaire". Outre des observations et des analyses portant sur les résultats des groupes et de leurs dynamiques, c'est plutôt du côté d'étude de cas individuel que se portera notre ultime regard.

Hypothèse N° 2 :

Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type transitionnel, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re) construction du Sujet.

La mission éducative de cette recherche s'attache à l'instauration ou la restauration du lien social. Si elle se situe symboliquement dans une "aire intermédiaire d'expérience", elle doit permettre un passage dynamique entre le sujet individuel et le sujet social. C'est ce que nous tenterons de

voir à travers certaines "tranches de vécus" de formation de nos stagiaires.

La nature "transitionnelle" de notre espace pédagogique à une composante psychologique mais, nous l'avons montré dans la constitution de notre modèle, une composante axiologique importante. Cette dernière s'articule d'une part, autour de notre conception de l'informatique en tant que mythe et d'autre part, autour de notre expérience éthique de la pédagogie, plus particulièrement spécialisée.

A travers la métaphore informatique, nous tenterons de jauger les effets de sens de certains discours de responsabilisation sur les sujets. Cette dialectique axiologique/psychologique est renforcée par l'aspect opératoire et articulatoire de "l'art du bricolage pédagogique" en tant que ciment praxéologique. En effet, tant dans le modèle global que dans les techniques psychopédagogiques, cette dialectique transparaît et c'est peut-être elle qui confère à notre espace pédagogique sa nature transitionnelle.

Il conviendra donc de l'observer finement à travers le filtre de l'analyse du transfert. Dans ce sens, nous nous attacherons à comprendre comment la co-animation intervient précisément dans les processus d'identifications. Si la position psychopédagogique peut faire résonner une problématique narcissique et la position formatrice une problématique plus proche du savoir et du lien social, certains parcours devraient pouvoir nous en montrer l'articulation, tant dans la mise en place du transfert que dans son évolution. Nous avons postulé un lien paradoxal entre innovation et exclusion, c'est à ce niveau qu'on pourra peut-être l'observer.

Hypothèse N° 3 :

Dans le cadre de cette médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psycho-pédagogiques puissants car :

· elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient,

· elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation,

· elles (ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques à partir du mythe sur lequel elles sont bâties

A travers la seconde hypothèse, nous tenterons donc de définir la nature de notre espace d'intervention, dans celle-ci nous revenons sur l'outil. L'articulation entre le champ cognitif et l'inconscient se joue à tous les niveaux. Dans le choix délibéré de nos références théoriques du côté de la clinique, assujettissant le premier au second.

Dans ce qui attire les personnes, y-a-t'il un rapport entre le désir, issu de l'inconscient, et la motivation, où les processus cognitifs ont leur mot à dire ?

Dans le choix d'une expérimentation sur des groupes où les processus inconscients individuels sont reconnus, sollicités et pris en compte, comment l'aspect socialisant et formateur du groupe s'articule-t-il avec la sphère socio-cognitive ?

C'est la richesse de cette articulation, à travers la médiatisation informatique qui fonde la "multiplicité branchée" de nos techniques psychopédagogiques. Nous tenterons de valider cette richesse vis-à-vis de chaque sujet observé en tentant de jauger la part du mythe, la part de notre médiation humaine et la part éthique de considération du sujet menant à son émancipation. Si notre mythe informatique est une métaphore vivante et riche de la communication possible dans le lien social contemporain, nos résultats, en terme de socialisation, pourront peut-être en témoigner.

6.8.2. Dernière remarque éthique

Autant dire que notre tâche est rude. Que l'enjeu de la question "ça sert à quoi tout ça ?" ne doit pas être seulement posée autour des bénéfices concrets (notes, argent, logement, travail _) dont l'absence est à l'origine du malaise profond de la personne. Il se pose aussi, et surtout, autour des questions fondamentales d'identité, de respect et d'avenir.

Le "ça sert à quoi ?" tourne souvent autour du "je sers à quoi ?".

C'est là que **Solidarité** prend son vrai sens. Au-delà de sa valeur amoindrie par le discours politicien, on ne peut

considérer ce travail en dehors de cet enjeu éthique. C'est que ce pôle axiologique nous tient dans le temps de conclure. Nul ne peut être mis à l'écart des autres pour une quelconque raison et chacun a une valeur propre dans notre organisation sociale. Sinon, ce travail, mais plus largement les politiques éducatives et sociales, ne servent à rien. Ce modèle fait donc aussi partie des choix difficiles que Mark TOFFLER pose dans les Nouveaux Pouvoirs[651].

Si on ne fait rien pour les ghettos nord-américains immédiatement, il faudra les isoler. Si on ne fait rien pour le Sud de la planète, il faudra lui faire la guerre. Mettre à la disposition des enfants des cités ou des bénéficiaires du R.M.I., des ordinateurs et des pédagogues, c'est aussi refuser les murs et la guerre.

[651] TOFFLER M., Les Nouveaux Pouvoirs, 1991, Paris, Ed. Plon

7. L'expérience principale auprès d'adultes bénéficiaires du R.M.I.

7.1. Préambule

Il s'agit du bilan de suivi en approche clinique de l'informatique de quatre groupes de formation d'adultes bénéficiaires du R.M.I. dans le cadre des plans départementaux d'insertion du Loiret 1989, 1990 et 1991. Dans ce chapitre, nous expliciterons d'abord la mise en place concrète des différents groupes. Puis nous nous attacherons à identifier le plus précisément possible les populations reçues afin de pouvoir ensuite repérer quelles sont les catégories qui bénéficient le plus de notre action. Ensuite, pour revenir sur notre démonstration autour de l'approche clinique de l'informatique, nous éclairerons nos hypothèses grâce au modèle que nous avons préalablement posé. Cela sera effectué de deux manières différentes. Nous tenterons d'abord de jauger les résultats globaux de cette recherche au niveau des groupes en tentant d'évaluer des dynamiques d'insertion d'ordre psychologique, social et professionnel. Ensuite, nous développerons certains phénomènes pertinents de notre expérimentation de manière qualitative et ce, en relatant des études de cas approfondies et significatives.

En plus de nos analyses universitaires, ce texte est issu d'un ensemble d'écrits qui ont été le fruit d'une réflexion commune.

Il s'agit :

- du projet général initial défendu de Juin 1989,
- du projet de démarrage des groupes d'Octobre 1989,
- du bilan intermédiaire de Février 1990,
- du bilan intermédiaire de Juillet 1990,
- du livret de l'étudiant de Septembre 1990,
- du livret du service instructeur[1] du R.M.I. de Septembre 1990,
- du bilan final des sessions 89/90 de Novembre 1990,
- du bilan intermédiaire de Juin 1991,

---

652 Les services instructeurs du R.M.I. sont les services sociaux ou professionnels (C.A.F., A.N.P.E., C.C.A.S., B.A.S., C.A.S. ...) qui traitent et signent les dossiers R.M.I.. Dans le cadre du dispositif institutionnel prévu par la loi, le système s'articule autour de la personne qui engage un processus d'insertion avec un organisme tiers (centre de formation, unité de soin ...). Son contrat est alors traité par le service instructeur (qui aura pu précédemment orienter la personne vers l'organisme) puis étudié par les Commissions Locales d'Insertion (les C.L.I. dont le nombre dépend du taux de population) qui acceptent ou rejettent le contrat.

- du livret de l'étudiant de Septembre 1991,
- du livret du service instructeur du R.M.I. de Septembre 1991,
- du bilan final des sessions 90/91 de Décembre 1991,

ainsi que :

- des notes concernant la dynamique de chaque groupe
- des items de formation de chaque groupe
- des évaluations individuelles de démarrage de chaque sujet
- des notes cliniques de suivi individuel de septembre 1989 à février 1992.

Tous ces écrits se nourrissant les uns, les autres de la substance du précédent et de l'expérience vécue, il ne peut en être autrement pour ce texte. Ces actions sont vivantes et évolutives, les écrits d'analyse doivent l'être aussi y compris dans le cadre universitaire.

7.1.1. Mise en place du projet

Dans le cadre du Plan Départemental d'Insertion du Loiret[1,] nous avons déposé en Juin 1989 le projet d'une formation expérimentale de longue durée (1 an) destinée aux bénéficiaires du R.M.I. du Loiret. Le projet accepté et financé, nous avons mis en place deux groupes de huit stagiaires en octobre 1989 (Groupe 1) et janvier 1990 (Groupe 2), puis un autre groupe en Octobre 1990 (Groupe 3) et enfin un dernier en Février 1991 (Groupe 4). Des entretiens préliminaires nous ont amenés à déterminer ces groupes en fonction des motivations exprimées. D'une première évaluation des situations psychosociales, des capacités cognitives manifestes et des difficultés personnelles à s'engager dans un processus d'insertion. Cela, afin qu'une dynamique de groupe puisse s'instituer et contribuer à l'évolution de chacun.

Groupe 1

Le groupe que nous désignons par "Groupe 1" est celui des sessions 1989/90 où les personnes présentaient initialement et à première vue des difficultés d'insertion sociale et professionnelle très importantes, en raison de leur histoire

[653] Les Plans Départementaux d'Insertion sont l'organisation des moyens corrélatifs à la loi sur le Revenu Minimum d'Insertion. Il s'agit de poser des choix en matière de logement, de banque alimentaire, de soin, de soutien et de formation au niveau des instances départementales. Les projets sont proposés, examinés et entérinés pour un an par la Préfecture (l'état qui contrôle) et le Conseil Général (les instances locales qui financent). Une structure mixte comprenant des représentants de la DDASS, de la DASD, de l'ANPE appelée Cellule Départementale d'Insertion (C.D.I.) est chargée de veiller au bon déroulement de ce plan.

présente et passée. Il a été constitué à la suite d'orientation de proximité par les services sociaux. Il fut notre premier groupe et à ce titre, les partenaires n'identifiaient pas encore très bien notre spécificité. Il était composé du public très hétérogène et très lourd sur le plan des handicaps sociaux et cognitifs de la première vague des bénéficiaires du R.M.I.. Son indication principale fut la gravité sociale des cas. Il se déroulera les jeudi et vendredi de chaque semaine d'Octobre 1989 à Septembre 1990 avec le mercredi en libre service informatique. Certains stagiaires poursuivront un travail individuel plusieurs mois après la rentrée scolaire 1990. Si ce cycle aura la chance d'avoir toujours le même formateur informatique, dans l'autre position, un éducateur, un jeune psychiatre et une assistante sociale avec un parcours psychanalytique nous relayeront.

Groupe 2

Le second groupe des sessions 1989/90, que nous avons nommé "Groupe 2", réunissait des stagiaires pour lesquels la stratégie de retour à l'emploi paraissait possible après première analyse de situation par les services sociaux et nous-mêmes. Ce fut une orientation plus proche du type pré-professionnel où apparaissent déjà quelques troubles psychologiques. Il se déroulera les lundi et mardi de chaque semaine de Janvier à Décembre 1990 avec le mercredi en libre service informatique. Quelques suivis s'effectueront ensuite sur l'année 1991. Ce groupe sera co-animé d'un bout à l'autre par le même formateur informatique et nous-mêmes. Un éducateur interviendra sur certaines activités cognitives.

La disparité de ces deux premiers groupes, nous a amené à mettre en place des styles pédagogiques différents, tant par leurs contenus que dans le cadre relationnel établi vis-à-vis des stagiaires en respectant néanmoins le même modèle de l'approche clinique de l'informatique explicité plus haut dans le texte. L'histoire des groupes elle-même et le nombre, la personnalité des intervenants auront leur importance dans le déroulement du cursus de formation de ces deux groupes. Si chaque personne en formation est différente et son parcours unique, il en est de même pour les intervenants.

Groupe 3

Sur l'année scolaire 1990/91, le "Groupe 3" qui démarre en Octobre 1990 fut plus précis en terme d'indications. Le public y fut plus jeune et plus urbain. Les niveaux académiques plus élevés mettaient bien à jour de graves pathologies mentales et sociales. Il reprendra le rythme des lundi et mardi de chaque semaine d'Octobre 1990 à Août 1991, avec le libre service informatique du mercredi.

Quelques suivis sont encore en cours sur 1992. Ce groupe sera suivi d'un bout à l'autre par le même formateur informatique et nous-mêmes. Un stagiaire éducateur y participera pendant quelques mois.

Groupe 4

Enfin le "Groupe 4" de Février 1991 accentua le mouvement repéré par le groupe précédent en se composant exclusivement de marginaux suburbains avec la drogue, la délinquance et la séropositivité comme troubles associés à des pathologies psychiques graves. Il se déroulera de nouveau sur les jeudi et vendredi de chaque semaine de Février 1991 à Décembre 1991, avec toujours notre mercredi à disposition. Il produira un grand nombre d'accompagnements individuels sur 1992 du fait de la lourdeur et de la complexité des situations.

Dans le modèle, il n'était pas prévu une mobilité des stagiaires venant d'un autre groupe, néanmoins certains l'ont fait soit, dans une stratégie promotionnelle, soit pour redémarrer un groupe suivant lorsque le premier essai fut avorté.

7.1.2. Recrutement des stagiaires

Nous sommes tenus de recruter, dans le cadre de la convention, des personnes allocataires du R.M.I. ayant signé un contrat d'insertion. Nous ne sommes pas entièrement maîtres de l'orientation mais, nous tenons à la contrôler. Considérant que nous sommes relativement bien équipé en ressources psychopédagogiques dans un département fort déficitaire dans ce domaine, la raison d'éthique nous a poussés à prendre des situations de plus en plus complexes et à refuser les cas trop légers. Nous nous sommes rapprocher des secrétariats des Commissions Locales d'Insertion (C.L.I.), des Centres Communaux d'Action Sociale (C.C.A.S.), des associations agréées pour l'instruction des contrats d'insertion, de l'A.N.P.E. et des assistants de service social de secteurs. Ces différents services nous présentent des personnes en difficulté d'insertion. Après entretiens, nous déterminons leur présence effective au stage. Le critère de l'expression de la demande "à faire de l'informatique" est essentiel ainsi que la gravité des problèmes psychologiques et sociaux. Toute inscription d'un allocataire R.M.I. dans un stage est immédiatement signalée par écrit au secrétariat de la C.L.I. dont il dépend, en mentionnant en particulier la date d'entrée en stage. Si le stagiaire perd sa qualité d'allocataire R.M.I., il poursuit néanmoins sa formation. On voit que, si cette orientation de bénéficiaires du R.M.I. peut paraître contraignante sur le plan administratif, elle contient une

obligation de partenariat avec le service orienteur ainsi qu'un contrôle partenarial de l'action pour chaque personne, ce qui est en cohérence avec notre modèle. De plus, nous avons eu la chance de collaborer dans le Loiret avec les instances souples et ouvertes, ce qui est loin d'être le cas partout.

7.2. Identification des populations

Voyons d'abord qui sont les personnes que nous avons reçues. Nous avons fait le choix de les présenter en deux vagues. L'une sur l'année scolaire 1989/1990 comprend les groupes 1 et 2, l'autre sur l'année scolaire 1990/1991 comprend les groupes 3 et 4. Il s'agit de l'identification des sujets lorsqu'ils sont arrivés en formation.

7.2.1. Ages

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Ages	**Hommes**	**Femmes**	**%**
25-29	4	3	41,18%
30-34		2	11,76%
35-39	3	3	35,29%
40-44			
45-49		2	11,76%
50-54			
55 et plus			
Total	7	10	

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Ages	**Hommes**	**Femmes**	**%**
25-29	2	3	31,25%
30-34	2	5	43,75%
35-39	1	1	12,50%
40-44	2		12,50%
45-49			
50-54			
55 et plus			
Total	7	9	

Le R.M.I. s'adressant majoritairement à des personnes de plus de 25 ans, nos quatre groupes sont plus jeunes que la moyenne nationale des bénéficiaires. Le phénomène s'accentue encore plus sur la campagne 1990/91, où la tranche des plus de 44 ans disparaît. Cela est du à deux causes. L'aspect "moderne" de l'informatique qui paralyse les personnes plus âgées. Notre spécialisation vis-à-vis des troubles psychiques liés à l'urbanisation qui touchent plus les jeunes puisqu'ils sont pour la plupart nés en ville.

La répartition entre hommes et femmes est presque stable d'une année sur l'autre. Contrairement à la forte présence masculine dans le monde informatique, les femmes bénéficiaires du R.M.I. de notre échantillon sont un peu plus présentes que les hommes. Ce qui ne veut pas dire qu'elles en tireront les meilleurs bénéfices.

7.2.2. Situation familiale

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Situation Familiale	**Hommes**	**Femmes**	**%**
Célibataires	2	1	17,65%
Mariés ou vie maritale	4	5	52,94%
Divorcés	1	4	29,41%
Famille avec enfants	3	3	35,29%
Famille monoparentale		5	29,41%
Enfants placés en institution		1	05,88%

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Situation Familiale	**Hommes**	**Femmes**	**%**
Célibataires	5	5	62,50%
Mariés ou vie maritale	1	3	25,00%
Divorcés	1	1	12,50%
Famille avec enfants	1	2	18,75%
Famille monoparentale		2	12,50%
Enfants placés en institution			

Si nous avions, lors de la première vague, une forte représentation de familles, avec tous les problèmes spécifiques que cela entraîne, il est clair que les groupes 3 et 4 sont majoritairement composés de personnes isolées. Cela est confirmé par les statistiques nationales et départementales du R.M.I.. Nous nous éloignons des situations de "cas sociaux" classiques pour entrer dans la prise en charge de dérives individuelles.

7.2.3. Logement

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Logement	**Hommes**	**Femmes**	**%**
Propriétaire		1	05,88%
Locataire	4	7	64,71%
Logement Familial	1	1	11,76%
Hébergement d'urgence		1	05,88%
Sans logement	2		11,76%

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Logement	Hommes	Femmes	%
Propriétaire	1		06,25 %
Locataire	4	7	68,75 %
Logement Familial	1	1	12,50 %
Hébergement d'urgence		1	06,25 %
Sans logement	1		06,25 %

Trois situations paraissent difficiles dans chaque vague. Mais, même si le nombre de locataires est stable, toutes les locations ne se valent pas. Certains logements sont invivables, mais on y reste faute de trouver ailleurs. La précarité de l'hébergement des bénéficiaires du R.M.I. est réelle, et cette tendance se confirme sur 1991/92 avec un nombre plus important de personnes S.D.F.[654].

7.2.4. Niveau académique

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Niveau Académique	Hommes	Femmes	%
illettrisme	*1*		*05,88%*
sans niveau ni qualification	*2*	*2*	*23,53%*
certificat d'étude ou DFEO		*1*	*05,88%*
niveau 6e - 5e sans poursuite		1	05,88%
niveau CAP sans la théorie	1	1	11,76%
CAP		1	05,88%
BEP, BEPC	1	2	17,65%
Niveau BAC	1		05,88%
BAC	1	2	17,65%
BAC + 1			
BAC + 2			
BAC + 3			
BAC + 4			

Avec 17 % de bacheliers contre 83 %, la première vague paraît en grande difficulté scolaire. D'autant que la plus forte concentration de personnes, soit 35 %, se regroupe dans les trois classes déficitaires qui n'augurent pas de bons résultats en terme d'insertion tant sociale que professionnelle. Il faut noter que les femmes (5) sont plus diplômées que les hommes (2), ce qui est aussi une tendance nationale.

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

[654] Sans Domicile Fixe

Niveau Académique	**Hommes**	**Femmes**	**%**
illettrisme			
sans niveau ni qualification	1	2	18,75%
certificat d'étude ou DFEO		1	06,25%
niveau 6e, 5e sans poursuite			
niveau CAP sans la théorie	1		06,25%
CAP	2		12,50%
BEP, BEPC ou niveau		*2*	*12,50%*
Niveau BAC	*1*	*2*	*18,75%*
BAC		*2*	*12,50%*
BAC + 1	1		06,25%
BAC + 2			
BAC + 3			
BAC + 4	1		06,25%

Avec 75 % des effectifs en dessous du niveau baccalauréat et 25 % au dessus, la seconde vague paraît avoir un meilleur rapport à l'école. On voit même apparaître deux diplômés de l'enseignement supérieur. La plus grande concentration atteint 44 % entre le BEPC et le BAC. Il nous reste quand même 25 % dans les trois classes difficiles mais il n'y a pas de non-lecteur. Cette seconde vague a un meilleur niveau scolaire que la première.

7.2.5. Indication nosographique

Nous allons identifier maintenant les troubles que présentaient nos stagiaires au début des formations. Il s'agit d'informations fiables, reconnues comme telles par les sujets, les partenaires et nous-mêmes. Si les autres ne doivent pas poser de difficulté de compréhension, les trois items touchant la sphère psychique doivent être explicités.

Problèmes psychiatriques : lorsque les symptômes du sujet l'ont conduit à être interné dans une clinique ou un hôpital psychiatrique.

Problèmes psychologiques : lorsque le sujet a déjà eu affaire à des pratiques psychothérapiques ambulatoires à cause de troubles dont l'origine psychique est certifiée.

Problèmes cognitifs : lorsque des problèmes d'apprentissage ou d'autonomie ont pu faire émettre l'hypothèse d'une déficience et/ou qu'ils aient entraîné la mise en place d'une rééducation.

Il s'agit "d'étiquettes" extérieures qui justifient l'emploi du terme médical de nosographie, mais nous n'enfermons pas les sujets dans ce cadre. Pour nous, une personne n'est pas alcoolique ou toxicomane, elle est un sujet qui a fait, ou fait encore, un épisode alcoolique ou toxicomane dans le parcours de sa vie.

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Indication nosographique	**Hommes**	**Femmes**	**%**
Alcoolisme	**4**	**4**	47,06%
Toxicomanie	1		05,88%
Toxicomanie médicamenteuse			
Délinquance	**5**	1	35,29%
Problèmes psychiatriques	1	1	11,76%
Problèmes psychologiques	2	1	17,65%
Problèmes cognitifs	1	2	17,65%
Problèmes graves de santé	**3**	**3**	35,29%
Prostitution		**2**	11,76%

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Indication nosographique	**Hommes**	**Femmes**	**%**
Alcoolisme	3	2	31,25%
Toxicomanie	**3**	**2**	31,25%
Toxicomanie médicamenteuse	**4**	**3**	43,75%
Délinquance	4	2	37,50%
Problèmes psychiatriques	**3**	**2**	31,25%
Problèmes psychologiques	**5**	**5**	62,50%
Problèmes cognitifs	1	1	12,50%
Problèmes graves de santé	**5**	**3**	50,00%
Prostitution			

C'est à partir de ces tableaux que s'installe une réelle compréhension des populations que nous recevons. En effet, on y voit que certains troubles dépassent la moitié de l'effectif. Nos groupes sont touchés par de multiples difficultés qui les ont conduits au R.M.I., puis à nous. En 1989/90, la première vague se décline sur le mode de l'alcoolisme, de la santé précaire avec, pour les hommes, un passé ou un présent délinquant très marqué, et pour les femmes, la marque de la prostitution. On voit aussi quelques traces de déficit cognitif. Sur 1990/91, les situations se dégradent très nettement. Le léger recul de l'alcoolisme ne masque pas l'arrivée massive des problèmes liés à la toxicomanie, particulièrement à la

toxicomanie médicamenteuse, licite et peu onéreuse. La délinquance est stable, alors que les problèmes graves de santé augmentent, avec notamment la séropositivité des toxicomanes. On assiste à une véritable explosion des psychopathologies alors que les déficiences intellectuelles régressent.

Dans les deux vagues, les hommes paraissent plus touchés que les femmes. Cela se confirme si l'on regroupe les deux années en prenant les personnes qui présentent au moins trois indications nosographiques.

Polyhandicap	**Hommes**	**Femmes**	**%**
1989/1990	3		18,75%
1990/1991	4	3	43,75%

Il est clair que ce dernier tableau marque aussi la dégradation des situations individuelles entre les deux cycles.

7.2.6. Identification préalable

Nous devons nous poser la question de savoir si des personnes aussi lourdement invalidées étaient connues et soutenues par les différents services de l'action sociale.

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Identification préalable	**Hommes**	**Femmes**	**%**
Connu depuis l'enfance	2	2	23,53%
Connu en tant que famille	1	2	17,65%
Connu comme personne	1	3	23,53%
Inconnu avant le R.M.I.	3	3	35,29%
Enfance en nourrice		1	05,88%
Enfance en institution	1		05,88%

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Identification préalable	Hommes	Femmes	%
Connu depuis l'enfance	1		06,25%
Connu en tant que famille	1		06,25%
Connu comme personne		2	12,50%
Inconnu avant le R.M.I.	5	7	75,00%
Enfance en nourrice			
Enfance en institution	1		06,25%

En 1989/90, 65 % de nos stagiaires étaient connus par les services sociaux. Quatre depuis leur enfance, dont deux furent eux-mêmes placés. Trois en tant que famille présentant des problèmes dans l'éducation de leurs propres enfants, et enfin quatre en tant que personne isolée en difficulté. Cette première vague est composée majoritairement de "cas sociaux" souvent connus de l'action sociale. Le fait que six stagiaires étaient inconnus avant la mise en place du R.M.I., nous avait déjà surpris, d'autant que parmi eux, deux hommes étaient "polyhandicapés"[1] [et] que nous les avons reçus dans des situations sociales et psychologiques très dégradées. Comme l'écrit Serge PAUGAM : "Il faut souligner que l'on évalue à plus de la moitié des allocataires du R.M.I. la proportion de ceux qui n'étaient pas secourus jusque-là par les travailleurs sociaux"[1]. [Ce] mouvement s'aggrave en 1990/91, avec 75 % de personnes inconnues avant le R.M.I. qui présentent pour une large part des atteintes sévères. Nous aurons occasion d'évoquer ces situations à travers plusieurs études de cas approfondies. On voit donc que les anciens "cas sociaux" laissent la place à une nouvelle forme de marginalité encore plus insoutenable.

Quels sont les services qui ont pu capter "l'insaisissable souffrance" pour nous orienter ces sujets ?

7.2.7. Service instructeur

Dans le vocabulaire du R.M.I., celui qui oriente les personnes en formation s'appelle service instructeur du

---

[655] Sans domicile fixe avec alcool, délinquance et problème cardiaque très grave pour l'un. Logement précaire avec toxicomanie, délinquance et problèmes psychiatriques pour l'autre.

[656] PAUGAM S., *Les statuts de la pauvreté assistée*, Revue Française de Sociologie, N° XXXII, 1991, Paris, Ed. P.U.F., page 92.

contrat R.M.I.. C'est notre principal partenaire extérieur dans le suivi d'un sujet.

Lors de notre expérience, ils seront de trois types différents. D'abord les assistants sociaux polyvalents de secteur qui, depuis la décentralisation devraient entièrement dépendre du conseil général. Celui-ci en possède bien une partie au sein du Service Social de la Direction de l'Action Sociale Départementale (S.S. D.A.S.D.), mais il en a conventionné une autre auprès de la Caisse d'Allocations Familiales (S.S. C.A.F.) qui possède dans ses secteurs un quartier particulièrement difficile. Ensuite les Centres Communaux d'Action Sociale (C.C.A.S.) qui se différencient entre Orléans, la ville proprement dite avec ses quartiers difficiles et Saint Jean de Braye, la banlieue où nous sommes installés. Enfin des associations caritatives ou non, qui ont le droit de faire signer des contrats R.M.I..

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Service instructeur	**Hommes**	**Femmes**	**%**
S.S. C.A.F.	2	2	23,53%
S.S. D.A.S.D.			
C.C.A.S. Orléans	1	2	17,65%
C.C.A.S. St Jean de Braye	4	6	58,82%
Autres			

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Service instructeur	**Hommes**	**Femmes**	**%**
S.S. C.A.F.	2	3	31,25%
S.S. D.A.S.D.			
C.C.A.S. Orléans	4	3	43,75%
C.C.A.S. St Jean de Braye	1	2	18,75%
Autres		1	6,25%

En 1989/1990, les orientations furent effectuées en proximité par le C.C.A.S. de Saint Jean de Braye (60 %) où nous sommes implantés, mais aussi par le C.C.A.S. d'Orléans et la C.A.F. qui intervenaient en complémentarité sur les mêmes quartiers. Les autres services n'intervenant pas. En 1990/91, la tendance s'inverse. Le C.C.A.S. de Saint Jean de Braye ayant beaucoup moins de bénéficiaires du R.M.I. gravement atteints, c'est de la ville d'Orléans que proviennent 75 % de nos stagiaires. On doit noter que les secteurs sont très délimités. Pour la C.A.F., il s'agit d'un quartier quasiment unique, et pour le C.C.A.S. certaines rues du centre ville

d'Orléans. Comme on l'a vu précédemment, les orientations de 1990/91 confirment le caractère urbain des pathologies.

7.2.8. Suivi complémentaire

On peut aussi se demander si certains de nos stagiaires ne bénéficiaient pas d'un suivi préalable ou complémentaire au R.M.I., du fait de la gravité des situations. Il s'agit de repérer ceux qui, à l'arrivée en formation, bénéficiaient d'une mesure d'Aide Educative en Milieu Ouvert (A.E.M.O.) afin de dépasser des difficultés d'éducation dans leur famille ; une tutelle pour soutenir la gestion financière ; un suivi du comité de probation consécutif à une sortie d'incarcération, à un sursis ou à une peine de substitution, ou d'autres actions qui ne nécessitent pas d'explications.

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Suivis complémentaires	**Hommes**	**Femmes**	**%**
A.E.M.O.	2		11,76%
Tutelle financière	1	1	11,76%
Comité de probation	3	1	23,53%
Psychothérapie		2	11,76%
Structure hospitalière	1		5,88%
Soin/Alcoolisme			
Soin/Toxicomanie			

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Suivis complémentaires	**Hommes**	**Femmes**	**%**
A.E.M.O.			
Tutelle financière			
Comité de probation	1		6,25%
Psychothérapie	1	1	12,50%
Structure hospitalière		3	18,75%
Soin/Alcoolisme		1	6,25%
Soin/Toxicomanie		1	6,25%

En corrélation avec les indications nosographiques, ces tableaux sont inquiétants. D'abord, on voit qu'il y a plus de mesures d'aides pour la première vague que l'on sait moins touchée, mais comme elle est mieux connue, on y intervient plus. Le soin, qu'il soit psychique, physique, lié à l'alcool ou au toxique est dramatiquement déficitaire. Les dispositifs de soutien psychothérapique ou spécialisé ne semblent pas fonctionner pour les populations que nous recevons, notamment en 1990/91. Cela met notre intervention dans la position d'identifier les troubles, mais aussi d'accomplir un travail important d'amorce thérapeutique.

7.3. Taxonomies sociologiques du R.M.I.

Après cette description de populations, hachée en tableaux d'effectifs, il nous paraît souhaitable d'identifier des catégories plus homogènes de bénéficiaires du R.M.I. avec lesquelles nous allons travailler. Nous allons tenter de dresser des taxonomies sociologiques afin de comprendre quel pourrait être le "portrait type" de ceux qui profiteraient à pleine puissance des effets de notre approche. Nous considérons ces taxonomies comme des galeries de portraits d'où se singularisera petit à petit l'autre, en miroir de notre recherche dans l'avancée duquel nous cernerons notre spécificité. Limités par nos connaissances sociologiques, nous nous inspirerons de taxonomies récentes.

7.3.1. L'analyse identitaire des assistés par Michel MESSU

En cherchant dans les écrits sociologiques ce qui pourrait être éclairant à propos de notre population R.M.I., nous avons d'abord trouvé l'ouvrage de MESSU Michel, Les assistés sociaux, paru en Octobre 1991. Il tente d'établir un modèle théorique d'analyse identitaire du vaste groupe des personnes en difficulté sociale. Il considère qu'il faut reconstruire les formes d'identification des différentes populations d'usagers des dispositifs d'assistance, dans le sens le plus large qu'on peut donner à ce terme, et ce, en dehors des classifications administratives artificielles et obsolètes. Ce qui apparaît aussi une urgence pour nous. Outre une méthodologie bibliographique, il va effectuer des entretiens semi-directifs autour de thèmes biograhiques avec 18 familles différentes et représentatives. Sa démarche pourra-t'elle soutenir la nôtre ?

La thèse de MESSU se résume à la mise en évidence de trois groupes identitaires chez les usagers de l'assistance.

Le premier est désigné comme : "**L'assisté honteux et sa stratégie de sujétion.** Honteux, il l'affirme. Car chaque démarche auprès des institutions sociales, chaque exhibition de sa situation, lui rappelle combien il n'est plus capable de s'en sortir par lui-même, et donc avive la honte qui l'habite. Et comme un malheur ne vient jamais seul, les obstacles produits par les dysfonctionnements des institutions vont lui paraître en quelque sorte comme à lui seul réservés. Que faire ? Sinon, contre mauvaise fortune, bon c_ur, et affirmer, contre vent et marées, la valeur cardinale du travail. C'est là l'identité d'assisté qui a été certainement la mieux étudiée, au point qu'on a pu la tenir pour l'archétype de l'identité sociale de tout

assisté. Pour nous, elle ne sera qu'une des figures sous lesquelles peuvent se rencontrer les assistés sociaux."[1] Il s'[agit] de ces personnes qui, contre toute attente formelle, dérivent leurs angoisses sur la valeur "travail" depuis bien longtemps perdue. Ce sont ceux qui vont venir nous voir en posant inlassablement la question de savoir s'ils pourront travailler à la sortie du stage. Mais combien sont-ils à pouvoir apprendre les stratégies qui les mèneront à l'emploi, repliant sur eux-mêmes la même honte ? S'agit-il de la forme d'assistés sociaux issue des premiers temps de la récession économique des années 70 ? En reste-t'il beaucoup après le laminage narcissique répétitif effectué par les dispositifs d'assistance ? Lorsque la honte se transforme en haine, est-ce encore de la honte ? Nous verrons si cette catégorie est identifiable et pertinente dans nos groupes ?

Le second groupe s'appelle : "**L'ayant droit et sa stratégie d'entretien de la dépendance.** Nous décrirons ici l'identité d'assisté qui, dans le meilleur des cas, a été présentée comme celle qui autorisait une stratégie de résistance à la perte du statut social entraînée par l'incorporation dans les dispositifs de l'assistance sociale. Nous l'envisagerons d'abord comme l'identité qui réclame une stratégie de pérennisation de la dépendance à l'égard des dispositifs de l'Assistance. En l'occurrence, il s'agit d'une identité qui engage les individus à n'envisager leur situation présente ou leur avenir, proche ou lointain, que dans le cadre d'un rapport étroit, quasi essentiel avec les services sociaux. C'est donc un système de valeurs qui va triompher. Les <<droits sociaux>> vont en quelque sorte se substituer à la valeur travail et favoriser une toute autre représentation des institutions de l'Assistance sociale."[1]

C'est une catégorie qui pourrait être intéressante vis-à-vis du Revenu Minimum d'Insertion qui instaure un droit au revenu minimum et aux dispositifs d'insertion assorti d'un devoir à s'engager dans un processus dynamique. Cette dynamique entre-t'elle en conflit avec la pérennisation de la dépendance vis-à-vis de l'assistance ? Comment l'assistance elle-même, qui bénéficie dans sa propre hétéronomie de cette

---

[657] [ME]SSU M., Les assistés sociaux, Octobre 1991, Toulouse, Ed. Privat, page 35

[658] MESSU M., Op. Cit., page 45

dépendance, réagit au processus qui ne peut que la bousculer ?

La troisième catégorie de MESSU est intermédiaire. Il s'agit de "**L'assisté scrupuleux et sa stratégie d'attente.** Il convient de bien distinguer cette identité des deux précédentes, et cela pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'elle ne représente nullement un sous-ensemble de l'une ou l'autre des identités déjà évoquées, même si à certains égards elle semble se présenter comme un <<moment>>, un état de moindre élaboration, de l'une ou l'autre d'entre elle. Ensuite, si cette identité paraît occuper une position médiane, en terme de taxonomie empirique, elle admet cependant des traits spécifiques. Traits suffisamment pertinents pour qu'on lui confère une véritable autonomie. Quant au scrupule, il renvoie pleinement à l'incertitude d'une conscience embarrassée à l'endroit de la conduite à tenir dans une situation qui a manifestement effacée bien des repères."[1]

Cette identité peut être significative à plusieurs titres. D'abord, elle montre clairement que tous les assistés ne sont pas irrémédiablement aliénés à leurs dépendances puisqu'il existe un "espace du doute". Celui-ci peut conduire à l'une ou l'autre des formes identitaires d'assistés mais aussi, et c'est l'éthique de notre approche, à n'importe quelle autre forme identitaire concevable. Si l'incertitude est angoissante et inhibante, peut-elle aussi être un moteur d'insertion ?

A travers les formations et les entretiens, avons-nous pu distinguer clairement sur une longue période d'observation la typologie de MESSU dans nos groupes ?

Sur nos effectifs de formation, nous avons tenté le tableau suivant :

---

659 MESSU M., Op. Cit., page 69

Taxonomie de Michel MESSU Effectifs des Groupes R.M.I.		G1+G2 = 17 1989/1990		G3 + G4 = 16 1990/1991
Les assistés honteux	3	17,65%	1	06,25%
Les ayants droit	9	52,94%	3	18,75%
Les assistés scrupuleux	2	11,76%	2	12,50%
Non-identifiables	*3*	17,65%	*10*	62,50%

On constate d'abord que la première forme identitaire nous paraît très peu représentée. Probablement que l'observation clinique nous a évité le piège dans lequel tombe bon nombre de travailleurs sociaux, à savoir, prendre au pied de la lettre la première demande des personnes qui se formule souvent autour de l'emploi. Nous n'en avons donc pas conclu qu'un discours autour de l'emploi et de la honte vis-à-vis du statut d'assisté catégorisait automatiquement ces personnes. Nous avons attendu de voir si ce discours continuait et se précisait lors des entretiens.

En fait, on verra précisément que les "assistés honteux" seront dans nos stages des personnes de plus de quarante ans que la référence perdue au travail culpabilise. C'est une population qui ne réagit visiblement pas très fort au mythe informatique puisque peu d'entre eux nous sont orientés. Nous repréciserons cela à travers une étude de cas.

Une deuxième lecture du tableau nous montre que les "ayants droits" sont relativement nombreux au départ des groupes de 89/90 (53 %) et nettement moins l'année suivante (19 %).

On a vu évoluer notre population des "cas sociaux" vers les "marginaux polyhandicapés", ce mouvement serait-il du même ordre ? Par ailleurs, cela traduit-il un phénomène de précision de l'indication de l'approche clinique de l'informatique vers un autre type de populations que les "ayants droits" ?

De plus, lorsqu'on effectue une observation fine, uniquement sur les personnes suivies après la formation de 89/90 sur l'année 90/91, on s'aperçoit que ce statut n'est pas aussi imperméable que nous le décrit MESSU. En effet, 7 personnes issues des groupes 1 et 2 ont bénéficié d'un suivi postérieur. 6 sur 7 étaient "ayants droits" en 89. Elles sont toutes non-identifiables en 1991.

Il apparaît que, d'une part cette forme identitaire n'est pas définitive et que d'autre part, la typologie de MESSU n'arrive pas à traduire nos mouvements d'insertion.

La catégorie des "assistés scrupuleux" est peu représentée. Elle n'arrive pas non plus à prendre en compte les franges des personnes insérées ou en cours d'insertion socioprofessionnelle ainsi que l'extrémité la plus déstructurée des assistés qui amalgament un ensemble de problèmes médico-psycho-sociaux très graves. Cela se confirme par l'augmentation globale de 17 à 62 % des personnes non-identifiables de 89/90 à 90/91. Nous ne pouvons donc les identifier clairement, encore moins lorsque les effets du stage en terme d'insertion apparaissent.

C'est une limite à la sociologie contemporaine que nous avions déjà évoquée à propos de l'école et de la sociologie de la reproduction. A photographier sur l'instant les caractéristiques identitaires des assistés, on les fige aussi dans un nouvel idéal-type qui est en fait les "ayants droits", succédant ainsi à l'ancienne représentation des "assistés honteux".

Cela peut avoir un autre effet et non des moindres. Celui de plonger les intervenants sociaux dans le sentiment qu'ils ne peuvent rien y faire parce qu'eux-mêmes sont piégés par la dépendance et son infinie reproduction.

Sont-ce les symptômes de cette "sinistrose" qui sont aujourd'hui visibles autour de nous ?

Bien qu'intéressante la tentative de MESSU a besoin d'être élargie et précisée dans le contexte du R.M.I..

C'est ce que nous allons tenter de faire avec Serge PAUGAM.

7.3.2. Les statuts de la pauvreté par Serge PAUGAM[1]

Dans son livre, La disqualification sociale, Essai sur la nouvelle pauvreté, paru en 1991, Serge PAUGAM tente

660 La taxonomie est issue de : PAUGAM S., La disqualification sociale, Essai sur la nouvelle pauvreté, 1991, Paris, Ed. P.U.F. mais on fera aussi référence à :
PAUGAM S., *Les statuts de la pauvreté assistée*, Op. Cit., pages 75/101,
PAUGAM S., *Déclassement et marginalité et résistance au stigmate en milieu rural breton,* Anthropologie et Sociétés, N°10, 1986, Paris, Ed. P.U.F., pages 23/26

d'évaluer les conditions sociales actuelles des populations identifiées comme "pauvres" par les professionnels de l'action sociale. "Dans la mesure où ces populations sont le plus souvent écartées durablement du marché de l'emploi et, au moins partiellement, prises en charge et contrôlées par des travailleurs sociaux qui interviennent dans leur vie privée, on peut parler de disqualification sociale."[1] La de[mande] d'aide sociale et la réponse qui y est apportée sont observées par PAUGAM à travers les logiques institutionnelles, la résistance identitaire des personnes et la genèse des nouveaux statuts sociaux et enfin les pratiques instillées par la loi sur le revenu minimum d'insertion. Il ne s'arrête pas phénomènologiquement sur la pauvreté, ce qui dépasserait largement le cadre sociologique, mais sur "les formes sociales et institutionnelles" qu'elle prend dans notre société. Il met en avant que l'assistance sociale pourrait être structurellement opposée à la reconnaissance de droits aux "pauvres", ce qui, dans notre approche renverrait axiologiquement à une perversion grave, mais possible, de l'utopie démocratique[661].

PAUGAM étudie en Bretagne des populations de bénéficiaires du R.M.I.. Il considère que cette loi traduit au moins partiellement, "la volonté d'accorder de véritables droits aux plus défavorisés tout en engageant entre eux et la collectivité une dynamique d'échanges et de solidarité."[1] Ce qu[i] n'est pas très loin de notre propre position. Il s'est lancé dans une classification moins qualitative que MESSU, puisqu'il pointe des statuts et non des groupes identitaires. Mais les limites sociologiques stoppent assez vite la capacité de modélisation de MESSU alors qu'à notre avis PAUGAM identifie clairement les trois grands statuts actuels des usagers de l'action sociale : les **fragiles**, les **assistés** et les **marginaux**.

les fragiles

"Si on admet que l'assistance correspond à la prise en charge institutionnelle des difficultés et des handicaps des ménages en situation de pauvreté reconnue, associée à un suivi social régulier et approfondi, on peut dire que les *fragiles* sont situés en amont de ce dispositif. Ils bénéficient d'une

[661] PAUGAM S., Op. Cit., page 75.

[662] "L'assistance, en particulier aux Etats-Unis, a été analysée comme la gestion sociale des déficiences individuelles et le refus de reconnaître de véritables droits aux plus démunis." PAUGAM S., Op. Cit., page 76.

[663] PAUGAM S., Op. Cit., pages 77-78.

intervention sociale "légère", principalement dans le domaine budgétaire sous la forme d'aides financières exceptionnelles. Dans de nombreux cas, les réponses institutionnelles sont limitées. Les difficultés économiques qu'ils rencontrent sont liées, le plus souvent, à leur situation précaire sur le marché du travail. Ils font l'expérience du chômage, des "emplois périphériques" -petits boulots, travail intérimaire ou à temps partiel, contrats à durée déterminée, etc_ ou des stages et formations alternés. Les plus âgés sont souvent concernés par le chômage de longue durée ou la préretraite. Le problème des *fragiles* est l'incertitude ou l'irrégularité du revenu entraînant une participation aléatoire et, le plus souvent, intermittente à la vie économique et sociale. C'est la raison pour laquelle ils sollicitent de façon ponctuelle les services d'action sociale."[1]

Peu[t-être] que cette catégorie plus large résoudra le problème que nous avons rencontré avec la typologie de MESSU. Dans les "fragiles" nous pourrons mettre à la fois les personnes qui ne présentent pas de pathologies trop lourdes, mais aussi celles qui sont en cours d'insertion mais pour qui cela demeure fragile. Nous y rajouterons aussi les troubles psychologiques ou d'identité légers qui ne nécessitent pas de prise en charge intensive, ainsi que la population disqualifiée uniquement à cause de son âge.

Les assistés

"Les "assistés" bénéficient au contraire d'une intervention sociale relativement "lourde". En d'autres termes, d'une action prolongée et stable de type contractuel. Très souvent, ils n'exercent plus d'activité professionnelle depuis plusieurs années. Les travailleurs sociaux qui les encadrent sont le plus souvent rattachés au service social de secteur. Ce type de population dispose de revenus liés à la protection sociale -ou à la solidarité nationale- soit en raison de leur handicap physique ou moral, soit en raison de leurs difficultés à pourvoir à l'éducation et à l'entretien de leurs enfants."[1] S'ag[it-il] des "ayants droits" de MESSU ? Aussi faciles à identifier à l'arrivée en stage que difficiles à faire bouger. Pour eux, la notion de dépendance vis-à-vis des réseaux d'assistance est centrale. Ils ont, d'une part perdu l'espoir de trouver un emploi, et d'autre part, pris l'habitude d'être aidés. Pour certains travailleurs sociaux, les "assistés" ne font plus

[664] PAUGAM S., Op. Cit., pages 78-79.
[665] PAUGAM S., Op. Cit., page 79.

d'efforts. Ils ont perdu l'énergie nécessaire à une démarche d'insertion dans la mesure où ils sont très clairement "insérer" dans le dispositif même de l'assistance. En fait, pour PAUGAM : "Le statut d'assisté est un statut précaire, dans certains cas dévalorisé, qui peut être remis en question et dont la définition, souvent équivoque, dépend en grande partie des attentes spécifiques des travailleurs sociaux."[1] C'est en fait l'attente de l'aidant qui définit le statut de l'aidé grâce à la lourdeur des dispositifs. Il s'agit d'une forme "d'effet Pygmalion négatif" amplifié à l'infini par l'hétéronomie des institutions. Reprenant ce thème, certains auteurs sont arrivés à la conclusion que la pauvreté avait été réduite non pas par la promotion des pauvres, mais par la multiplication des "assistés".

Les marginaux

"Les **marginaux** sont situés en aval du dispositif d'assistance. Ils ne disposent ni de revenus liés à, ou dérivés d'un emploi régulier, ni d'allocations d'assistance régulières. Il s'agit de ménages ne bénéficiant plus -ou n'ayant jamais bénéficié- d'indemnités de chômage, sans pour autant faire l'objet d'une intervention sociale régulière de type assistanciel. La protection sociale dont ils bénéficient ressemble à un "filet de repêchage" tendu par le C.C.A.S. -ou par les associations caritatives- distribuant des aides financières ponctuelles d'un montant peu élevé ou des avantages en nature."[1] Nous y verrons donc réunis tous les troubles lourds qui inhibent l'énergie qu'il faut avoir pour être assisté, ainsi que toutes les défenses et les haines qui conduisent à refuser l'assistance tant elle fut sauvage. En fait, outre la distance d'avec les circuits classiques d'aides, les marginaux pourraient être identifiés par leur degré de souffrance. Le R.M.I. leur ouvre une porte d'aide et d'expression plus souple et moins diabolisée que la "D.D.A.S.S." et "l'Assistance Publique" réunies.

A partir de la taxonomie de PAUGAM, nous avons tenté de situer l'ensemble des stagiaires des groupes 1 à 4. Il s'agit d'une répartition à postériori en fonction des informations que nous avons eues pendant une, voire deux années de suivi

---

[666] PAUGAM S., Op. Cit., page 87.

[667] PAUGAM S., Op. Cit., page 79.

clinique. L'objectif étant de définir le plus précisément possible avec quel type de statut sont arrivés ces sujets.

Taxonomie de Serge PAUGAM Effectifs des Groupes R.M.I.		G1+G2 = 17 1989/1990		G3 + G4 = 16 1990/1991
Fragiles	2	11,76%	3	18,75%
Assistés	9	52,94%	3	18,75%
Marginaux	6	35,29%	10	62,50%
Non-identifiables	*0*	00,00%	*0*	00,00%

Personne n'est sur la dernière ligne, donc la population de nos groupes semble être identifiable plus facilement à travers la taxonomie de PAUGAM. Nous n'avons donc eu que quelques personnes "fragiles" sur les deux années. Pour PAUGAM, "Les fragiles occupent, du point de vue de l'intervention sociale, une position intermédiaire entre les *assistés* pris en charge de façon "lourde" et les marginaux plus ou moins exclus des systèmes de protection sociale."[1] Ils semblent bien avoir été orientés chez nous, qui représentons un dispositif très spécialisé, par hasard, contrairement aux deux autres types de populations. Ce faible taux s'explique à travers deux phénomènes. D'abord, il est notable que la plupart des "fragiles" préfèrent prendre des emplois précaires mais rémunérés plutôt que d'accepter des propositions de formation qu'ils jugent totalement illusoires[1] et n'oublions pas qu'au départ, et c'est un paradoxe, il s'agit d'une formation informatique pour bénéficiaires du R.M.I.. De plus les "fragiles" vivent une expérience difficile dans leur vie qui rompt un équilibre et produit des difficultés relationnelles, notamment avec les travailleurs sociaux et tout ce qu'ils peuvent évoquer en terme de dévalorisation sociale. Comme l'écrit PAUGAM : "Ils ne veulent pas devenir des "assistés" et préfèrent prendre des distances vis-à-vis des professionnels du social. Ils sont humiliés à chaque fois qu'ils doivent se rendre à la permanence du travailleur social de leur quartier ou au C.C.A.S."[1]. C'est une population à la fois déstabilisée mais très proche, que les travailleurs sociaux ont du mal à appréhender ce qui conduit à des difficultés d'orientation ou de suivi.

---

668 PAUGAM S., Op. Cit., pages 80-81.

669 On sait que, même dans les métiers les plus dévalorisés, les travailleurs développent l'ambition de donner à leur activité professionnelle, ainsi qu'à eux-mêmes, une valeur qu'ils tentent de faire reconnaître par leurs collègues et par des personnels extérieurs. Cf Hugues (1981)

670 PAUGAM S., Op. Cit., page 85.

Notre action se recentrera la deuxième année sur une population de **marginaux** (62 %), pour la plupart célibataires alors que nos deux premiers groupes étaient composés majoritairement d'**assistées** (35 %) vivant en famille. Comme le décrit PAUGAM nos marginaux sont "Sans revenu régulier, sans statut social, sans pouvoir ou sans moyen d'action en particulier sur les services administratifs, et souvent sans attache familiale, ils cumulent plusieurs handicaps."[671] comme on a pu le voir dans les indications nosographiques.

Pour clore notre tentative taxonomique, on peut dire que notre approche résonne avec **une nouvelle marginalité suburbaine**. Ils sont jeunes, immatures, fragiles, même à 35 ans. Ils viennent des villes et présentent des atteintes consubstantielles à la modernité occidentale entre les maladies, les toxicomanies et les délinquances. Ils souffrent mais ne font plus confiance à l'assistance ou au soin. Pour bouger, ils ont besoin d'être surpris dans une zone proximale où se mêlent la dérive et la culture rock, les poussières d'étoiles et "l'alien télévision" et pourquoi pas l'informatique telle qu'on peut leur présenter. Si, seul et manipulé par l'ombre, ils doivent devenir les "**sauvages urbains**", au moins nous auront-ils trouver un jour sur leur route pour une alternative de vie. Cette terminologie lucide est de Thierry GAUDIN. Il écrit ce scénario : "Fabriquer des exclus, certes ; mais ensuite saurons-nous contenir les sauvages urbains ? _ Les enfants des banlieues naissent coupés de tout moyen de survie ; le savoir-faire traditionnel rural ne peut leur être transmis. Plus ou moins illettrés, ils sont tenus à l'écart des techniques modernes, voués à l'exclusion. Ils deviennent des sauvages urbains."[672] Cela ne peut que nous interroger sur les personnes que nous recevons, et sur cet inquiétant mouvement de dégradation perceptible entre 1989 et 1991 qui continue en 1992. Nous devons, collectivement, leur ouvrir une porte. Nous le ferons, à notre niveau, grâce à nos petites machines dans ce mouvement qui, par dérision d'un certain vocabulaire économico-industriel, peut vraiment être qualifié de **transfert technologique**. A la fois parce que c'est bel et bien un déplacement de l'appropriation de techno-science vers les exclus et aussi, parce que le transfert, inconscient cette fois et

[671] PAUGAM S., Op. Cit., page 80.
[672] GAUDIN T., 2100 récit du prochain siècle, 1990, Paris, Ed. Payot, page 28

présent dans la médiation pédagogique humaine peut s'appuyer, se servir de la technologie.

7.4. Articulation transitionnelle

Nos sujets souffrent mais ils viennent. Qu'observe-t'on dans la construction de leurs motivations ? Peut-on identifier une articulation entre le transfert et la technologie ? Viennent-ils avec une connaissance précise de ce qu'ils vont rencontrer ? Leur intérêt est-il marqué ou dans la demi-teinte si courante dans les dispositifs d'insertion ?

7.4.1. Evaluation de l'attracteur

Nous avons écrit que nous considérions l'informatique comme un mythe. Dans notre approche, ce postulat sous-entend deux choses. D'abord qu'il est commun à l'ensemble des personnes aux prises avec la culture occidentale y compris les marginaux. Ensuite qu'il fonde sa représentation minimale sur une illusion valorisante très forte. C'est ce que nous appelons un **attracteur**. Quelque chose de "suffisamment bon", à première vue et de l'extérieur sur un mode winnicottien, capable de déclencher un intérêt chez des sujets présentant une inertie sociale pathogène élevée.

Nous avons tenté d'évaluer la fragilité des connaissances liées à l'informatique et l'intensité de l'intérêt qu'elle suscite au démarrage de chaque stage. Nous l'avons fait par croisement de trois types de recueils d'informations. D'abord les questionnaires remplis par chaque stagiaire dès le premier entretien où il était demandé :

- Que pensez-vous de l'informatique ?
- Quelles sont vos connaissances en informatique ?
- Qu'attendez-vous de cette formation ?

Ensuite le compte-rendu de ces premiers entretiens, et enfin les résultats de la journée d'évaluation antérieure au début de chaque cycle où la capacité d'appropriation ou de manipulation des micro-ordinateurs est facilement identifiable.

Par croisement des données, nous avons pu localiser six classes de situations par rapport aux deux paramètres, intérêt et connaissance. Pour nous, l'intérêt s'exprime à travers l'expression de ce que représente l'informatique pour le sujet. Il peut être absent, vide, non-formulé et ne rien représenter. C'est ce que nous qualifions de "Peu d'intérêt". Il peut être banalisé. L'informatique est présente mais ne se détache pas spécialement d'autres items comme l'automobile, la télévision ou l'emploi. Il s'agit alors d'un "Intérêt moyen". Il peut tenir la

première place dans le discours du sujet, attirer son regard et fonder les plus folles espérances en terme de "Grand intérêt". Dans cette évaluation, la connaissance informatique est entendue comme le degré de pénétration préalable du sujet dans la culture informatique. Une connaissance consiste à pouvoir tenir un discours construit autour du micro-ordinateur. On peut avoir eu avec lui une première expérience ou connaître quelques principes de manipulations. Le fait d'avoir lu, entendu ou débattu de problèmes informatiques ne se sédimente en connaissance qu'à condition que les informations reçues alors soient cohérentes et mémorisées.

Effectifs des Groupes R.M.I.			17			16
	H	F	1989/90	H	F	1990/91
Peu d'intérêt/sans connaissance	1		06%	1		06%
Peu d'intérêt/avec connaissance			*00%*			*00%*
Intérêt moyen/sans connaissance	1	3	24%	1	2	19%
Intérêt moyen/avec connaissance			*00%*			*00%*
Grand intérêt/sans connaissance	4	4	47%	2	4	38%
Grand intérêt/avec connaissance	1	3	24%	3	3	38%

La différence sexuelle se libelle par une connaissance de l'informatique un peu plus importante chez les femmes la première année, mais comblée la seconde et, à notre avis non significative. Ce qui l'est par contre, c'est l'absence sur les deux années, de peu ou du moyen intérêt lorsqu'il y a connaissance. Ce qui s'explique d'une part dans l'orientation des sujets, mais aussi parce que notre attracteur mobilise dès qu'il est connu.

Revenons sur les deux paramètres séparément.

La force d'attrait du mythe informatique

Intérêt de départ en 1989/90

On voit que l'intérêt est massif. Une seule personne n'a pas manifesté d'intérêt car elle fut orientée dans une situation urgente de souffrance psychologique, et parmi les quatre sujets dont l'intérêt était moyen, le critère de l'âge avait son importance.

Intérêt de départ en 1990/91

L'intérêt est encore plus massif et confirme les tendances de l'année précédente. Il est très clair qu'au démarrage de chaque groupe le mythe informatique apparaît comme étant un attracteur très puissant. Nous ne connaissons pas beaucoup d'autres médiatiseurs pédagogiques capables de mobiliser complètement les trois quart des effectifs au début d'une formation.

La diffusion du mythe informatique

Connaissance de départ en 1989/90

Comme on s'y attendait d'une population bénéficiaire du R.M.I., la connaissance informatique n'atteint même pas le quart des effectifs. Les "assistés sociaux" de la première vague sont sensibles au mythe informatique, alors même qu'ils sont exclus de la moindre connaissance de l'ordinateur. C'est un attracteur qui se passe d'une rencontre préalable et qui est diffusé dans toutes les couches sociales y compris les plus disqualifiées.

Connaissance de départ en 1990/91

C'est certainement ce dernier graphique qui est le plus surprenant. En effet, on y constate l'augmentation significative d'une connaissance préalable. Les sujets sont plus jeunes, plus urbains, plus isolés et ils ont eu plus de possibilités de rencontrer l'informatique avant le stage. Ils sont sensibles au mythe, mais connaissent en plus un peu de sa forme solide. Cette connaissance préalable sera-t'elle un avantage en terme d'insertion ?

Croisons maintenant les deux paramètres.

Intérêt et connaissance de départ en 1989/90

Le groupe majoritaire est celui qui présente un grand intérêt assorti d'une absence de connaissance. Serait-ce le type de population la plus sensible à notre approche ?

Intérêt et connaissance de départ en 1990/91

Visiblement non, puisque l'année suivante, les personnes motivées se séparent en deux classes égales autour de la

présence d'une connaissance préalable. La séparation entre les deux vagues R.M.I., que l'on a déjà constatée en terme de complexification pathologique, s'assortit d'une plus grande proximité des marginaux suburbains avec la culture informatique. Néanmoins, peu de personnes en sont totalement exclues ce qui confirme bien que notre attracteur est puissant et diffusé dans toute la culture occidentale, comme on a tenté de le montrer dans notre pause culturelle. Cette puissance magnétique vis-à-vis du désir des sujets fut particulièrement identifiée lors du recrutement en vue du démarrage de chaque groupe. Si la plupart des autres centres de formation destinés aux bénéficiaires du R.M.I. du Loiret avaient du mal à obtenir un effectif complet, nous avons toujours eu une liste d'attente importante. Or le R.M.I. se mettait en place, et l'effet de réputation pédagogique de chaque institution jouait peu pour ces populations nouvelles. En fait, la différence s'opérait au niveau du médiatiseur pour nous, le mythe informatique et pour les autres ce vague concept d'insertion de personnes en difficulté qui, on s'en doute, n'a pas une très bonne presse chez les bénéficiaires du R.M.I.. Lorsque les sujets viendront faire leur formation informatique, ils oublieront souvent qu'elle est destinée à des personnes en difficulté. Lorsqu'ils vont dans un "stage d'insertion", ils ne peuvent pas puisque c'est à la fois le nom, l'objectif et la raison d'être du lieu.

Après avoir déterminé expérimentalement que notre attracteur fonctionnait bien, voyons comment se déroule le phénomène d'attraction et de construction de la motivation autour du mythe informatique.

7.4.2. Espoir d'un désir informulable

Déterminer l'objet de la motivation des gens à venir nous voir, nécessite un regard préalable sur les représentations liées à la situation de R.M.I.ste. Il est important de rappeler les propos des bénéficiaires durant les entretiens préliminaires de l'année 1989. Certains, les "fragiles" peu nombreux, considéraient cette situation comme provisoire. D'autres, "les marginaux", dans une attitude de dénégation de leurs difficultés, disaient ne pas comprendre. Et enfin, la forte majorité des "assistés" exprimait assez directement leurs problèmes avec nous, dans un message lourdement chargé d'angoisse et de fatalisme. Malgré tout, l'idée d'un parcours lié à l'outil informatique les tentait. Ce désir était associé à certaines valeurs sociales : la possibilité d'un travail valorisant, une culture pensée comme incontournable et dont ils se sentaient exclus, un outil magique pouvant remettre en cause leur situation et enfin une porte ouverte sur la partie de

la société tournée vers l'avenir, la science et l'argent. Il s'agit d'images générales que la télévision, entre autres vecteurs, véhicule autour de l'informatique. Cette situation de départ de formation comporte au moins deux points fondamentaux et communs à toutes les personnes rencontrées :

· une dévalorisation personnelle d'ordre narcissique plus ou moins importante avec un sentiment d'exclusion du corps social,

· l'idée que l'informatique pouvait rompre l'un et l'autre comme si cet objet pouvait contenir un concentré "d'effet pygmalion"[1 ou] une fontaine d'espoir.

Avenir à venir

Nos machines font résonner dès le départ un forme très spécifique de renforcement narcissique où le désir du sujet rencontre un mythe important auquel il a enfin accès, à travers notre approche. Dans les premiers groupes, la notion d'avenir sera très présente, pérennisée pour certains dans une forme d'obligation éducative vis-à-vis de leurs enfants. Ils doivent se mettre à l'informatique pour que leurs enfants ne soient pas exclus comme il le sont eux-mêmes. Avec les groupes de 1990/91, cette notion disparaît avec l'isolement des sujets. La force de transformation supposée de l'informatique demeure mais elle est plus irréelle, plus immergée dans des discours où se mêlent rancune sociale, culpabilité et désespoir. On a vu que les sujets de 1990/91 sont plus proches culturellement du monde informatique, mais ils semblent à la fois plus éloignés de son apprentissage. Ce qui rendra la constitution de leurs véritables motivations plus longues et plus douloureuses.

7.4.3. Du lieu idéal au fond commun d'évidence

Une première analyse peut être effectuée à partir de ces observations de démarrage. Notre "forme très spécifique de renforcement narcissique" immédiat n'est pas encore stable. Il s'agit plutôt du vecteur de l'énergie qui pousse le sujet à venir en se disant "c'est encore possible" alors qu'auparavant l'avenir était desespérement sombre. Il vient pour le mythe de l'informatique mais ne nous accorde pas encore sa confiance, juste sa présence et donc le minimum vital de la situation de communication. C'est un sujet désirant qui se prend à espérer autour d'un objet dans un espace où, et c'est là notre chance, nous sommes aussi.

Nuit et sommeil

[673] Voir ROZENTHAL R. et JACOBSON L., Pygmalion à l'école ,1973, Paris, Ed. Casterman, déjà cité dans la partie Situation pédagogique.

C'est un sujet qui sort d'une longue nuit et se lève d'un coup. Quand dormir est en passe de devenir un acte social, on n'est pas loin de penser que les portes du monde sont fermées. Quel est donc ce sommeil social que traduisent l'alcool ou la drogue ? Les marginaux suburbains seraient-ils frappés d'endormissement par la mauvaise fée modernité ? L'ordinateur, comme l'origine religieuse et le sens étymologique de son nom "Qui met en ordre" l'atteste, serait alors l'objet divin qui conjure le sortilège. La machine bienfaisante qui réveille et met un peu d'ordre pour que la vie soit jolie, comme dans les contes. L'endormissement est une mort sociale, alors lorsqu'on ne veut pas mourir on se défend. On pense que la Société, qui devient une entité entière, envahissante et menaçante, est partout mauvaise et inquiétante à son égard, sauf à quelques endroits où jaillit une lueur d'espoir. Certains viennent comme dans un rêve et restent à la frontière. Ceux là parlent directement de leur mort. Un stagiaire a dit quelques jours après un début, dans une violence verbale très forte, aussi forte certainement que la souffrance qu'il vivait alors, qu'il avait "la vie derrière lui et la mort devant". Il s'agissait d'un sujet toxicomane qui ne manifestait pas plus d'intérêt qu'il n'avait de connaissance. Il était touché à plusieurs endroits et était venu moins spontanément que les autres à cause de la fermeture scandaleusement catastrophique d'un centre de formation. Cette orientation en urgence ne l'avait pas réveillé, mais poussé comme un objet continuant à dormir, même debout. La position de "l'exclus-couché" est un peu celle du K.O. du match de boxe. Ce K.O. social, signe d'un chaos social qui les pose eux, exclus et couchés, en tant que symptôme à soigner, énigme à résoudre.

Lieu vide, lieu plein, lieu commun _

Le cadre d'une formation ayant un mythe aussi puissant que l'informatique comme attracteur, peut maintenir les sujets qui viennent y participer dans une illusion. L'illusion que "ça y est, là ça va marcher" parce que l'outil magique est là, les formateurs sont les bons, le lieu est celui qu'il fallait, celui imaginé depuis longtemps et qui n'était pas encore trouvé. Cette idée d'un lieu enfin trouvé est à creuser. De quel lieu s'agit-il ? Quel est ce lieu qui jusque là leur faisait défaut ? lieu de vie ? lieu de silence ? lieu "tampon" qui bouche une faille ? lieu d'arrimage ? lieu enfin vide ? Plutôt qu'être occupé par le vide, trouver sa niche écologique. Découvrir l'endroit sur mesure que personne n'occupe, et le remplir. La demande première en terme d'emploi pourrait être l'exacerbation de ce discours. La recherche d'une place idéale,

celle à laquelle on était promis ou qui nous était promise et qui jusque là avait manqué ses promesses, et nous les nôtres. On veut tout, un métier passionnant, rémunérateur, à sa porte, sans trop d'études, pas trop fatiguant _ bref, un archétype illusoire d'emploi qui n'existe pas. Alors, on vient le chercher dans l'endroit où l'on croit, puisqu'on l'a vu à la télévision, et qu'on nous l'a dit, qu'il existe : l'informatique.

Or, force est de constater que le lieu est plein. Bondé de signes, de savoirs et de sujets qui parlent, souffrent ou sourient. Le désir d'un lieu idéal échoue dans un lieu mythique qui, comme tout mythe est nécessaire à la vie humaine en tant qu'il exacerbe ses multiples contingences. Tel ou tel médiatiseur de formation, ne remplira jamais, et c'est tant mieux, le vide que creuse le manque inhérent au désir de chaque être humain.

C'est de ce vide, de cet interstice qui, dans certaines situations est devenu une béance, que pourra émerger un espoir possible. Il est donc important de ne pas vouloir combler le vide, répondre à tout prix par l'illusion première de l'informatique. Nous devions nous distancer du mythe pour sortir de l'imaginaire de la rencontre du sujet avec celui-ci.

C'est peut-être l'une des idées maîtresses de l'approche clinique de l'informatique. Laisser la place à la demande inconsciente, donc véritable, en concevant que certaines questions posées par le sujet n'ont de valeur que par le questionnement qu'elles ouvrent et non par la réponse immédiate que nous pouvons y apporter. Nos sujets sont pris dans la contradiction de leur désir. Ils cherchaient un lieu idéal et magique, mais se retrouvent aux prises avec la communication et la relation humaine qu'ils craignent et fuient depuis leur entrée en marginalité. Mais il est trop tard. Les autres, nous qui sommes là, avons déjà donné un peu de nous-mêmes en formation ou en écoute pour que le sujet soit intrigué par cette possibilité de dialogue à la fois perdue et manquante, crainte et désirée. Attiré par l'idéal, on reste pour l'espoir, pour jouer à voir si le transfert est encore possible. Voilà ce que crée l'approche clinique de l'informatique, le lieu d'une rencontre potentielle, le théâtre d'une véritable communication, un espace transitionnel. C'est à la fois peu et beaucoup comme le titre de ce chapitre : **articulation transitionnelle**, doublement dans l'Entre-Deux du dernier

ouvrage de Daniel SIBONY[1]. C'est un minimum vital si difficile à obtenir dans les dispositifs classiques d'aide mais où, et nous le savons bien, tout reste à faire.

Monde vécu

Dans une série de conférences données à l'Université de Technologie de Compiègne, Georges KOWALSKY[1] traduisait par "**fond commun d'évidences**", le "Lebenswelt", le "monde vécu", de Jürgen HABERMAS[1]. Partant de cette analyse et des travaux de Marcel LEGAUT[1] "qui en fait l'objectif majeur de toute recherche scientifique", Gilles LE CARDINAL fait de ce concept un des fondements de son modèle systémique de la communication interpersonnelle finalisée. Il écrit "Si le fond commun d'évidence inclue la connaissance commune d'une langue (répertoire et syntaxe), il ne s'y limite pas. Il est aussi, et nous dirons même surtout, constitué par l'ensemble des personnes, des valeurs, des systèmes de pensée, des symboles, des rites, des expériences de vie, des croyances, associés aux impressions qu'ils ont suscités, des faits auxquels les deux acteurs accordent une validité, une utilité, une valeur, en un mot un "sens commun". C'est le socle de la communication, sa condition nécessaire de réussite, d'efficacité, qui en fixe aussi les limites dans un système donné, à une date donnée. L'identification du fond commun d'évidence est l'un des premiers objectifs que l'on se fixe, consciemment ou inconsciemment, lorsque l'on rencontre une personne nouvelle."[674]

Le mythe informatique fournit un fond commun d'évidence à tous les acteurs de la formation. Il est ce qui a attiré, ce par quoi chacun est là, mais plus encore, il est langage, symbole et pensée. Il fournit à chacun l'occasion de démarrer une communication autour d'un nouvel objet que l'on sait plein à craquer de renforcement narcissique. Le pôle axiologique nous rappelle qu'il est là aussi avec l'humanisme, la solidarité et la démocratie entre autres utopies structurantes. Dans le langage, le rythme, l'humour, les anecdotes et les références, sont une vision par la jeunesse de la post-modernité que l'on a qualifiée de culture rock, qui colorent aussi le fond de notre approche et lui donnent son ambiance à laquelle semblent si sensibles les marginaux suburbains. Voilà la vision du monde, le "monde vécu" qui s'installe avec l'approche clinique de l'informatique. Certains sujets y trouvent leur "**conte**", d'autres pas. Plus qu'un conte à dormir debout, c'est de la re-construction de l'histoire propre

---

674 SIBONY D., Entre-Deux, 1991, Paris, Ed. du Seuil

675 Kowalsky G., Calcul, mesure, jeu, évolution, 1980, Paris, et Les sciences et les théologies, 1987, Paris, Ed. Recherche de Science Religieuse cité par LE CARDINAL G..

676 HABERMAS J., Théorie de l'agir communicationnel, 1987, Paris, 2 Vol., Ed. Fayard et Le discours philosophique de la modernité, 1988, Paris, Ed. Gallimard

677 LEGAUT M., L'homme à la recherche de son humanité, 1971, Paris, Ed. Aubier, page 68 cité par LE CARDINAL G..

678 LE CARDINAL G., L'homme communique comme unique, Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Lettres et Sciences Humaines, Octobre 1989, Université de Bordeaux 3, page 68

du sujet qu'il s'agit dans ce cadre neuf, nouveau et surprenant dans lequel un désir fragile tente d'éclore en motivation. Loin du savoir, de la connaissance, c'est avant tout une certaine qualité de communication que nous cherchons à établir.

7.4.4. Besoin et Motivation

Continuons encore sur la route de la motivation. On a vu du désir s'épanouir sur le terrain d'un fond commun d'évidence où le mythe informatique étale son magnétisme. Pour être motivé, il convient d'abord de désirer quelque chose de ... désirable, ce qui sous-entend quelque chose d'imaginable, de valorisant, qui peut alimenter les rêves du sujet. Dans notre approche, c'est le mythe informatique qui effectue le travail nécessaire au passage entre le premier désir et le dialogue.

Du désir au besoin

Pour Joseph NUTTIN, dans une situation de type pédagogique le désir peut devenir besoin, "pour l'être humain, le fait de se trouver devant une situation qui le concerne mais qu'il ne comprend pas, équivaut à un état de besoin (actif ou latent)"[679]. Nos stagiaires se retrouvent devant un outil qui les a attirés, mais dont ils perçoivent la complexité. Si la compétence pédagogique aménage des bribes possibles d'appropriation de l'outil, l'état de "besoin d'apprendre" prendra le relais du "désir de faire de l'informatique", plus fugace et plus fragile puisque imaginaire. Continuons avec NUTTIN : "Cela vaut pour l'instituteur qui se trouve devant l'échec de sa méthode d'enseignement auprès de ses élèves, comme pour le philosophe qui s'interroge sur sa position et son rôle dans l'univers."[680] Cela vaut donc aussi naturellement, pour le chercheur en sciences de l'éducation faisant une tentative de connexion entre "désir" et "motivation" ou pour l'adulte bénéficiaire du R.M.I. se demandant s'il va pouvoir s'en sortir avec cette formation informatique.

Serait-ce la même dialectique ? Serait-il question de la pulsion épistémophilique ? En tant que cognitiviste, Joseph NUTTIN n'en dit mot[681]. "Ce sont les potentialités de

---

[679] NUTTIN J., Théorie de la motivation humaine , 1980, Paris, Ed. P.U.F., page 210

[680] NUTTIN J., Op. Cit., page 211

[681] De là à dire qu'il consent, cela serait très étonnant puisque c'est un psychologue cognitiviste et comportementaliste qui dirige le Centre de Recherche sur la Motivation de l'université de Louvain (Belgique).

fonctionnement cognitif qui sont de nature à donner, au monde du comportement humain, une dimension nouvelle où, éventuellement les besoins supérieurs pourront se manifester. Comme les besoins physiologiques et psychosociaux se situent, respectivement, au niveau des relations avec la biosphère et le monde social, les besoins dont il s'agit ici réfèrent à l'interaction avec un monde d'entités idéelles."[682]. Y aurait-il un rapport entre les entités idéelles et les représentions inconscientes ? Serait-ce la connexion possible entre l'état de besoin et ces "entités idéelles" que sont fantasme et désir ? En fin de compte, notre modèle semble lié à la conviction profonde qu'il existe dans le fonctionnement psychique une pulsion forte qui aurait comme objet le savoir. Cette pulsion s'exprime par un désir qui a un objet précis. Il s'agirait alors de projeter un peu plus loin quelque chose d'ordre symbolique mais originairement imaginaire. Si, d'après NUTTIN, "Une conception cognitive de la motivation admet que l'état de besoin dirige et active le fonctionnement cognitif du sujet au même titre qu'il stimule son comportement moteur"[1], une conception clinique de la motivation ne peut faire l'impasse sur le rapport entre désir et besoin. Ce rapport, lorsqu'il se met en place, déclenche des investissements pulsionnels qui seraient alors à l'origine des stratégies intellectuelles (apprendre pour soi) autant que stratégies physiques (venir au stage). Si pour NUTTIN, "C'est dire que dans les produits de la cognition -les perceptions et convictions- on trouvera l'expression de besoins humains comme dans le comportement en général."[1] Pour notre part, il y aurait au moins un agent en plus qui, sous le visage polymorphe du désir, introduit l'inconscient, l'imaginaire et le rapport à l'autre dans la problématique de la motivation.

Du besoin à la motivation

En fait, si comme on l'a vu, le mythe informatique déclenche le désir de venir nous voir chez des personnes en grande difficulté et que, la situation d'incompréhension face à la machine crée un besoin de savoir, nous allons, dans un troisième temps modifier volontairement le premier objet de ce désir et le premier libellé de ce besoin, de par notre modèle. En effet, en précisant les informations concernant le mythe et

[682] NUTTIN J., Op. Cit., page 211
[683] NUTTIN J., Op. Cit., page 211
684 NUTTIN J., Op. Cit., page 211

en confrontant le sujet à un apprentissage, nous faisons émerger progressivement du premier désir un besoin de plus en plus fort. Il se traduit par le fait que peu de personnes décrochent des formations et que les absences, peu nombreuses, ont toujours du sens. Arriver au stade de la formulation d'un projet d'avenir, ce besoin se projette en avant dans une motivation personnelle et impérieuse. Le sujet exprime cela sous la forme : "Si je veux faire de l'informatique, il va me falloir apprendre ! ".

Le plus difficile à tenir est certainement l'équilibre entre les capacités d'écoute, de décodage, puis d'organisation et d'animation qui peuvent aménager efficacement des passerelles entre le discours initial et la demande réelle. Cet équilibre pourrait être contenu dans cette métaphore : "On leur offre de monter dans une Rolls tout en leur montrant les difficultés de la conduite, en leur demandant d'intégrer le "code de la route social" et les multiples apprentissages de pilotage et d'entretien". Cela pourra peut-être conduire au besoin de comprendre ; de prendre avec soi, pour soi cette culture. Les avancées cognitives ou sociales seront alors témoins du travail important de ce besoin qui part en fait d'un désir qui pouvait bien être d'une toute autre nature. Dans notre modèle, c'est la construction de ce travail psychique que l'on appellera motivation.

Plus la situation d'exclusion est forte, plus les besoins sont impérieux, plus la demande qui traduirait une éventuelle motivation apparaît lointaine, inaccessible, plongeant le sujet dans un abîme d'angoisse entre l'impossibilité à être et l'impossibilité à faire. Le temps n'a plus la même valeur. Le passé se conjugue au composé d'échecs et de frustrations et le futur paraît fragile, très fragile, trop fragile pour s'y aventurer _ et pourtant ils viennent en formation et plus encore, ils y restent et s'en sortent !

7.5. Evolutions des difficultés observables chez les sujets lors de l'expérience.

Tentons maintenant d'évaluer la validité de l'approche en observant les mouvements effectués par les "signes extérieurs de disqualification sociale" de nos sujets pendant les cycles complets de formation.

7.5.1. Les quatre faces de l'insertion

Dans le losange central "Insertion éducative et sociale" du schéma de l'observation dans le modèle de l'approche clinique

de l'informatique, nous avions identifié quatre facteurs dont les modifications pouvaient traduire les parcours des sujets lors des formations. Facilement repérables à l'observation ou à l'écoute des personnes retraduit dans les divers écrits, et notamment dans les notes prises à la fin de chaque journée, ces facteurs seront présentés sous forme de courbe montrant l'évolution de son effectif du début à la fin de l'action. On doit bien préciser que dans ces graphiques, et dans tous ceux qui suivront, l'abscisse représente systématiquement les étapes chronologiques et l'ordonnée, l'effectif des sujets dans la situation, les points des courbes étant l'effectif à la date donnée. Dans l'objectif de cerner les effets de notre approche durant l'action, nous tenterons de vérifier si ces courbes traduisent un mouvement qui pourrait valider nos hypothèses.

D'abord, nous tenterons de savoir si, dans notre approche, le micro-ordinateur est bien un "outil intermédiaire" (hypothèse N° 1). En d'autres termes, si un nombre suffisant de sujets partant d'une situation où se mêlent souffrance et marginalité arrivent en fin d'action à un "état évolué" où disparaissent peu à peu symptôme et douleur. Ensuite, si ce mouvement d'une situation dégradée à une situation évoluée est clairement identifiable, cela démontrera que notre approche crée sur un an, un espace permanent de type transitionnel ou se joue bien une médiation clinique. Il nous faudra alors voir si ce processus ascendant met en jeu "le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re) construction du Sujet" (hypothèse N° 2). Cela paraît possible par l'évaluation de la régression des symptômes, de la mise en place des projets individuels et par les résultats d'insertion sociale et professionnelle à terme. Bien sûr, le caractère "transitionnel" d'un espace pédagogique ne peut se réduire à la régression de quelques signes extérieurs. Si la tendance positive de l'évolution de nos facteurs se confirme, c'est par le biais des études de cas que pourra se faire l'identification précise de ce co-espace créé et imaginé à travers lequel le sujet progresse avec nous. Enfin, si la tendance générale est établie, nous pourrons dire que "les applications éducatives de l'informatique sont "des outils psycho-pédagogique puissants"". Pour notre troisième hypothèse, nous ne pouvons attendre beaucoup des courbes car elles traduiront des mesures quantitatives forcément grossières. C'est à travers les études de cas qu'apparaîtront les articulations fines de notre approche.

7.5.2. Facteur "symptôme" liés à la santé

Commençons par les symptômes d'ordre médicaux. Nous en avons repéré trois :

- La Sur-médicalisation qui correspond au fait d'absorber régulièrement et en grande quantité des médicaments.

- Les absences de formation pour raison de santé dues à des atteintes très souvent d'origine psychosomatique même si elles sont attestées par des certificats médicaux. Ces absences sont souvent de courtes durée (une demie-journée) mais le taux qu'elles peuvent atteindre nous paraît significatif.

- Les troubles psysiologiques tels que les pertes de tonus, les tremblements, les troubles sensoriels _ observés pendant les sessions.

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Pour ces deux groupes, on observe d'abord un taux de départ relativement faible ainsi qu'une régression constante des problèmes de santé. L'action de formation a incontestablement eu un rôle de stabilisation et d'éducation de la santé pour ces personnes, mais il s'agissait de la première vague de bénéficiaires du R.M.I. qui ne présentaient que très peu de pathologies multiples. Les absences auront été très peu nombreuses et en régression constante, ce qui confirme la mise en place de motivations de plus en plus fortes.

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Au contraire, avec la deuxième vague, les absences pour raison de santé ont du mal à régresser, ce qui s'explique par l'aspect évolutif de certaines atteintes comme le sida ou l'hépatite B. Si on observe encore un recul de l'ensemble des troubles, on voit aussi qu'ils sont dramatiquement plus élevés au départ que l'année précédente. Le taux de 12 sur 16 en ce qui concerne les troubles physiologiques observés en début de formation confirme deux choses. D'abord que la deuxième vague du R.M.I. dans le Loiret est vraiment plus dégradée sur le plan de la santé physique, et ensuite que les situations de formation font aussi resurgir énormément de problèmes. Le fait qu'il ne reste à la fin des stages que quatre personnes présentant des troubles physiologiques très ancrés voire incurables, démontre malgré tout, les capacités de régulation de l'hygiène de vie de notre cadre.

7.5.3. Facteur "comportement" mettant en jeu le groupe

Le deuxième facteur concerne l'observation de la dynamique de groupe à l'intérieur de l'activité. Il se sépare en trois items :

- Les angoisses déclenchant des replis, des maladies, des inhibitions ou des passages à l'acte clairement identifiables et verbalisés comme tels par le sujet lui-même.
- Les inhibitions de communication installées comme mode habituel de rapport à l'autre, et invalidant toute tentative de formation, socialisation ou emploi.
- Les instabilités comportementales pathologiques se traduisant le plus souvent par de l'agressivité verbale, des passages à l'acte ainsi que des baisses marquées de

concentration. Il s'agit aussi d'un facteur grave de disqualification sociale.

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

On assiste à un double mouvement sur 1989/90. D'abord un taux élevé d'inhibition et d'instabilité en constant recul, mettant en avant la qualité de stabilisation de notre espace. Ensuite, un taux moyen d'angoisse qui évoluera peu. Il est clair que la situation de formation peut influer positivement sur des comportements mais aussi générer une nouvelle sorte d'angoisse substitutive des précédentes. Si les effectifs des deux premiers concernent les mêmes personnes, il faut noter qu'en ce qui concerne l'angoisse elle est diffuse sur l'ensemble et peut passer d'une personne à l'autre.

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Les mêmes remarques peuvent être faites sur 1990/91. Néanmoins, on doit signaler que le graphique ne représente pas les intensités des angoisses, des inhibitions et des écarts comportementaux qui furent beaucoup plus élevés que l'année précédente. Par exemple, aucun stagiaire de 1989/90, n'avait fait de coma d'origine psychosomatique nécessitant une hospitalisation. En 1990/91, un jeune homme en fera un à la fin de la première demie-journée de formation. Nous nous devons d'insister néanmoins sur la force de régulation comportementale de notre approche qui fait régresser, sans l'aide de médicaments, des symptômes qui sont douloureux et invivables pour le sujet.

7.5.4. Facteur "apprentissage" liés à la formation

Le troisième facteur repère les difficultés fondamentales et identifiables repérables en cours de formation. Il s'agit :

- Des difficultés de concentration liées à la mémorisation, au tonus et aussi à la réappropriation de la situation d'apprentissage.
- Les blocages cognitifs où la question de la déficience intellectuelle se pose tant la personne butte sur le moindre savoir.
- L'inhibition scolaire qui, comme on l'a vu lors des pré-expérimentations est une déclinaison de l'inhibition intellectuelle ayant pour objet tout ce qui pourrait se rapporter de près ou de loin à l'école.

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

Sur 1989/90, les résultats sont surprenants d'uniformité. Les effets de la formation sont identifiables dans les deux premiers mouvements mais, comme on pouvait le présager, les blocages cognitifs lourds résistent à notre approche autant qu'ils résistent aux autres.

Les G3 et G4 de 90/91 (effectif 16)

Dans la seconde vague R.M.I., les problèmes cognitifs ne touchent plus qu'une seule personne qui s'en émancipera à la fin de la formation. Les effets de régulation des difficultés d'apprentissage sont encore plus marqués. Sur le plan de la remédiation cognitive, ces résultats sont dignes des méthodes qui ne prennent en compte que cet objectif. On peut même dire que nos résultats se sont affirmés d'une année sur l'autre.

7.5.5. Facteur "socialisation" lié à la transposition des évolutions vers le lien social

Notre dernier critère a été établi en fonction des informations les plus fiables que l'on pouvait recevoir concernant la vie extérieure des sujets, par eux-mêmes ou par les partenaires.

Il touche trois grands domaines :
- Le logement avec tous les problèmes que rencontrent actuellement les démunis.
- Les problèmes financiers et plus particulièrement l'évolution de la capacité de gestion de budget de chaque personne.
- Le passage à l'acte délinquant qui traduit soit, une dérive ponctuelle liée à une grande souffrance, soit un rapport déficitaire à la loi.

Les G1 et G2 de 89/90 (effectif 17)

La formation fut un temps qui permit de régler des problèmes de gestion ou de logement sur 1989/90. Il est vrai qu'engagées dans une démarche intensive en vue d'une insertion, les personnes avaient à se rendre compte quotidiennement des impasses dans lesquelles ces problèmes

les entraînaient. Un autre facteur fut très important : la mobilisation des partenaires lorsque s'engage une démarche réelle d'insertion. Ce qui conduit à une prise en compte plus efficace des difficultés qui pourraient gêner la formation. Les deux actes de délinquance observés lors de cette année furent bénins et uniquement traducteurs du passé pour le premier, et de l'alcool pour le second. Ils ne sont donc pas significatifs. Nos résultats sur les indicateurs de socialisation sont excellents pour cette année.

Moins nombreux au départ, les problèmes de logement de l'année 90/91 mettront du temps à se résorber. Cela est du à deux facteurs : la complexité des pathologies de la deuxième vague, et un déficit plus marqué des possibilités de logement dans le Loiret. Les problèmes financiers sont cycliques. C'est par ce biais que certains stagiaires traduisent leurs souffrances.

Les actes délinquants ne sont plus anodins mais graves et pouvant entraîner des peines plus lourdes. On voit bien que les régulations sont plus difficiles à obtenir que l'année précédente, parce que les actes délinquants sont à la fois plus forts, plus discrets et plus ancrés. Ce type de délinquance "psychopathique" demande certainement plus de temps et d'efforts que les simples vols ou violences précédents. Si les marginaux suburbains ont de bonnes évolutions cognitives, ce n'est pas la même chose pour la socialisation.

La tendance est, bien sûr à la diminution des problèmes mais celle-ci est moins massive que l'année précédente. Il est probable que le travail de suivi et de soutien individuel après la formation soit plus intensif.

7.5.6. Evolution générale pondérée des difficultés

Bien que sans valeur sur le plan de l'évaluation de l'action, une courbe regroupant l'ensemble des facteurs précédemment exposés peut être une sorte de métaphore d'un indicateur de tendance.

Les G1 et G2 de 89/90

Les G3 et G4 de 90/91

Les deux courbes sont presque identiques. Elles décrivent une tendance marquée de diminution des difficultés qui invalident l'insertion, alors qu'on a pu identifier des différences très nettes, à la fois de types de population, et de problèmes. Il semble bien que l'approche clinique de l'informatique, sans chercher directement la stabilisation forcée, joue un rôle régulateur très important auprès des sujets de cette expérience.

7.6. Tentative d'évaluation quantitative des résultats

Nous allons tenter d'évaluer les résultats de notre expérience de deux manières. D'abord en observant l'évolution des projets des sujets pendant chaque vague de formation. Nous venons d'identifier qu'il y a bien eu construction de motivation et effet de socialisation durant l'expérience sur les deux années. C'est donc que les sujets se sont distanciés d'un état de disqualification sociale pour avancer vers une insertion. Dans notre cadre avant de construire, il faut déterminer vers quoi on construit, c'est que l'on appelle les **projets des sujets**. C'est le discours d'un stagiaire qui dit "je vais travailler principalement avec vous sur _" à quatre temps donné de formation (au début, à 3 mois, à 6 mois et à la fin de l'année de formation). Il s'agit donc de l'identification précise de la demande que nous formule la personne. Comme le terme de projet décrit pour nous un regard porté sur son propre futur par le sujet lui-même, il nous importe de savoir ce que deviennent ces projections à travers notre médiation. Nous évaluerons donc à la suite, les différentes situations des personnes au départ et à la sortie du cycle, puis pendant les années suivantes et ce jusqu'au premier trimestre 1992. Ces mouvements de situation sont qualifiés de **parcours d'insertion**.

Plutôt que de tenter de repérer l'évolution de facteurs indépendamment des groupes, comme on vient de le faire dans ce chapitre, nous allons retracer les projets et les parcours à la suite pour chaque vague afin de pouvoir évaluer tant la pertinence de l'approche que les résultats de l'action.

7.6.1. Nature des projections des sujets

Dans ces évaluations nous n'allons pas fouiller la question de la demande inconsciente, ce qui sera plutôt du registre des études de cas. Nous en resterons à l'expression de la demande manifeste du sujet par l'identification, et quelquefois pour certains, l'écriture des différents projets.

Le silence, le quotidien, le soin, l'école et l'emploi

Nous identifions la nature des projets des sujets sous cinq rubriques. La première, Aucun projet clairement énoncé, tombe sous le sens. Il s'agit du non-dit, du silence sur une quelconque orientation future à donner à sa vie. La seconde, Auto-régulation de vie quotidienne, concerne les personnes qui expriment des difficultés à gérer leur vie et qui pensent que c'est la première chose à résoudre pendant la formation. Cela va de l'apprentissage de l'éducation familiale à la maîtrise des problèmes d'argent, de logement ou de la lecture au calcul. Dans ces projets les notions d'angoisse ou de pathologie s'effacent derrière une forte gène, une carence éducative sur laquelle la médiation pédagogique peut agir directement. La nature de la demande tient à la fois de l'éducabilité cognitive à travers l'acte de réapprendre à apprendre et dans le soutien éducatif spécialisé à travers une relation d'aide structurante et stabilisante. Le préfixe "auto" renvoie au fait que le sujet envisage de se débrouiller seul à plus ou moins brève échéance, contrairement à la classe suivante où la dépendance est plus forte. La catégorie Amorce thérapeutique s'adresse aux sujets qui expriment une souffrance aigüe qui nécessitera une intervention psychothérapeutique mais qui n'en sont qu'à s'engager avec nous sur cette voie. La Préparation de Diplôme d'état s'exprime en terme de récupération d'un niveau académique nécessaire à une insertion professionnelle ultérieure jugée impossible à réaliser sans diplôme. La catégorie Emploi s'adresse à tous ceux qui veulent travailler sans passer par aucune autre étape. La demande tourne autour du "je veux un travail" en première expression avant un métier, un diplôme, une thérapie ou un cadre éducatif. Ces différentes classes sont exclusives, puisqu'il s'agit de la demande principale du sujet, le total en est donc toujours l'effectif de formation.

7.6.2. Typologie des parcours d'insertion

Nous allons donc évaluer la situation des sujets au début et à la fin de l'année de formation puis jusqu'en Février 1992. Ces **parcours d'insertion** seront relevés grâce aux discours des sujets avec lesquels nous restons en contact, puis croisés avec

les points de vue des intervenants sociaux qui les eurent, ou les ont encore, en accompagnement. L'aboutissement de ces parcours devrait être le prolongement des projets énoncés lors de la formation. La cohérence des trajectoires nous paraît être un indicateur pertinent de l'impact de notre modèle, et par la même valider nos hypothèses de départ.

Outre le fait de ne pas pouvoir évaluer la situation par une perte de contact, les parcours d'insertion s'articulent autour de trois champs qui recoupent ceux des projets. Lorsque, comme l'écrit PAUGAM, "l'emploi ne joue plus son rôle intégrateur pour une part croissante de la population, un des enjeux des politiques de lutte contre la pauvreté est surtout de recréer le lien social"[685] C'est donc par là que nous commencerons.

L'insertion sociale

Deux indicateurs d'insertion sociale nous paraissent facilement identifiables. L'un, plus particulièrement lié au projet Auto-régulation de vie quotidienne trouve son aboutissement dans une Socialisation stabilisée. Il s'agit de sortir des états de disqualification sociale pour retrouver une place valorisante à ses propres yeux comme aux yeux des autres. Nous considérons qu'une socialisation est stabilisée lorsque le sujet, au moment de son identification, n'a plus besoin d'une intervention sociale extérieure et même de notre aide de manière intensive. Elle n'est que stabilisée, ce qui ne présente pas de garantie d'éternité mais bien l'indication d'un degré d'insertion sociale acceptable pour le sujet. Nous rejoignons ici la position de PAUGAM vis-à-vis des bénéficiaires du R.M.I., "D'une façon générale, on peut dire que l'intégration passe, pour eux, par le projet d'avoir un statut social reconnu"[686]. Par exemple, le statut de préretraité nous paraît être de cet ordre, alors que le statut de travailleur handicapé sans emploi en est exclu. Les mariages, la naissance d'un enfant sans signalement, placement ou hospitalisation ainsi que l'entretien du logement, l'autonomie vis-à-vis des administrations[687] ou la bonne gestion de l'argent[688] sont les signes d'une socialisation stabilisée. Bien sûr, pour arriver à

[685] PAUGAM S., *Les statuts de la pauvreté assistée*, Op. Cit., page 88.
[686] PAUGAM S., *Les statuts de la pauvreté assistée*, Op. Cit., page 88.
[687] Qui renvoie à la maîtrise de la lecture
[688] Qui renvoie à la maîtrise du calcul

ce stade certains doivent résoudre ce qui cause leur souffrance. C'est ce que traduisent les projets Amorce thérapeutique et que l'on peut ensuite jauger dans le fait que le sujet soit en cours de psychothérapie. Cela ne garantit pas que la psychothérapie soit effective, mais que le sujet s'y rend régulièrement. Cela nous paraît être un signe de prise en compte du besoin de soin par le sujet lui-même facilement identifiable.

Le renforcement des compétences

Mais, comme d'après PAUGAM, "on a admis ces dernières années qu'il ne fallait pas réduire l'intervention sociale à un mode de type "clinique" centré sur la santé mentale et les problèmes familiaux des individus. Le revenu minimum d'insertion est venu prolonger et consacrer en quelque sorte ces nouvelles orientations de l'action sociale."[689] nous ne pouvons pas nous contenter de ce premier champ. Notre espace est identifié comme un lieu de formation informatique. Il nous apparaît donc que les projets Auto-régulation de vie quotidienne et Préparation de Diplôme, pourraient déboucher sur trois situations spécifiques. La première, facile à repérer puisque produite par nos propres formateurs, pourrait se valider par l'obtention de qualification informatique reconnue. Il s'agirait en fait, d'identifier ceux qui s'orientent ou travaillent vers un emploi utilisant le micro-ordinateur grâce à ce qu'ils ont appris, techniquement, avec nous. Le second statut est celui d'étudiant, mais dans un cadre de reprise d'un cycle d'études dont l'objectif cohérent est clairement identifiable. Nous éviterons d'y ranger les "faux étudiants" qui ne préparent pas une filière particulière, mais qui s'inscrivent uniquement pour avoir un statut. Ces cycles devraient déboucher sur l'obtention de diplôme d'état qui emmène le sujet au statut valorisant de diplômé vers notre troisième champ.

L'insertion par l'économique

Dans le cadre de notre approche, la possibilité d'une finalité professionnelle a été posée dès le démarrage de la formation. Il est important de signaler qu'elle a été posée comme une éventualité et non comme une obligation, ce qui

[689] PAUGAM S., *Les statuts de la pauvreté assistée*, Op. Cit., page 90.

ne nous assujettit pas à cet unique aspect de l'insertion. C'est le seul champ d'insertion que l'on peut évaluer un an avant la formation, ce qui sera fait sur les graphiques. Après quelques démarchages auprès des entreprises locales, nous fûmes en mesure de présenter différents postes à pourvoir aux stagiaires. Par l'intermédiaire d'un des formateurs informatiques, nous nous sommes mis en contact avec des entreprises du Loiret susceptibles d'être en situation d'embauche à échéance fixée. Nous constations qu'il n'était pas rare qu'une société ait des difficultés à disposer de personnel qualifié pour travailler sur une machine et/ou un logiciel spécifique. Souvent le personnel disponible ne répond pas aux besoins de l'entreprise, du fait d'une formation trop générale ou dépassée. Nos stagiaires pouvaient alors, suivant leurs intérêts, recevoir la formation la plus adaptée au profil du poste demandé. Dès que possible, le stagiaire qui avait formulé le projet emploi et qui avait reçu la formation requise pouvait être "opérationnel" et rejoindre l'entreprise demandeuse pour une période d'essai. On verra si ces essais furent concluants. Même si le R.M.I., comme l'écrit PAUGAM, "a pour objectif de boucher les trous du filet de protection sociale"[1] et donc que son objet principal est d'ordre social, contrairement aux mesures antérieures entièrement axées sur l'emploi, il nous est apparu très important de conserver ce contact avec le monde économique. Il s'agit d'un moteur de projection, d'une image d'identification valorisante au statut de salarié. Il nous fallait garder cette possibilité comme l'exemple qu'un débouché était possible vers un travail professionnel véritable même lorsqu'on est bénéficiaire du R.M.I.. Les situations liées à l'économique se séparent en trois catégories :

- La Création d'entreprise où un sujet décide de construire sa propre affaire et de prendre en main son destin par ce biais.

- Le contrat de travail adapté, qui comprend les contrats emploi-solidarité (C.E.S.), les contrats de retour à l'emploi (C.R.E.) et toutes les autres formes d'emplois subventionnés, aménagés ou dépendants d'entreprises intermédiaires, ainsi que les contrats à durée déterminée (C.D.D.) et les emplois intérimaires.

- Le contrat de travail à durée indéterminée qui est la forme classique et rassurante du salariat, mais qui est aussi de

plus en plus difficile à obtenir, même dans la fonction publique.

Toutes les situations d'insertion dépendant des trois champs peuvent se cumuler. Par exemple, un sujet peut présenter une Socialisation stabilisée tout en effectuant un C.E.S., et donc entrer dans la catégorie contrat de travail adapté, tout en amorçant une reprise d'un cycle d'étude. Il sera compté dans les trois statuts ce qui fait que les effectifs totaux des parcours d'insertion seront souvent supérieurs aux effectifs des groupes de formation.

Nous allons procéder maintenant aux évaluations différenciées des deux années de l'expérience.

7.6.3. La première vague 1989/90 : les assistés

Tableau des projets de 1989/90

Effectif de 17

Projet élaboré	Au début	A 3 mois	A 6 Mois	A la Fin
Aucun projet clairement énoncé	3	2	2	2
Autorégulation de vie quotidienne	1	5	5	4
Amorce thérapeutique	0	1	2	4
Préparat° de Diplôme d'état	3	3	3	2
Emploi	10	6	5	5

Croisons certaines variations entre elles au moyen de graphiques.

L'aire du dialogue en 1989/90

D'abord, voyons si l'intérêt que l'on a identifié précédemment conduit à une expression rapide, et si notre approche met en place la communication et le dialogue nécessairent à l'action psychopédagogique. Nous le présenterons sous forme d'aires. L'une, sombre, traductrice de la catégorie "Aucun projet clairement énoncé" des tableaux, l'autre, plus claire, regroupant toutes les autres classes où "des projets ont été clairement énoncés".

On voit que l'expression de projet est élevée dès le départ. Le mythe informatique établit bien un fond commun d'évidence puissant.

Trois personnes n'arrivent pas à s'exprimer. Elle ne seront plus que deux dès le troisième mois, ce qui n'est pas véritablement une action de renforcement de communication significative sur cette année. C'est plus du côté de la transformation de nature des projets qu'il faut chercher.

La courbe de prise de conscience de 1989/1990

Identifions maintenant les évolutions de la nature des demandes pendant l'action en traçant un schéma[1] croisant les quatre types de projets exprimés en 1989/1990.

L'emploi est la première et la plus massive demande à l'opposé du soin que personne n'exprime tout comme la régulation du quotidien et la préparation de diplôme qui ne s'entendent pas beaucoup. L'emploi est une fausse demande puisqu'elle chute dès le démarrage au profit des autres projets. Cela renvoie à la remarque de MESSU concernant ces assistés qui affirment, "contre vent et marées, la valeur cardinale du travail"[1]. Le mythe informatique les a attiré dans l'une de ces nombreuses illusions qui miroitent l'emploi facile. Notre approche pédagogique permet une forme de "prise de conscience" progressive des étapes intermédiaires à franchir. Les cinq projets concernant l'emploi sont en fait les personnes qui pourront travailler très vite. Il faut donc donner le temps d'une expression véritable au sujet autant qu'il faut donner le temps de l'écoute au praticien. Par exemple, la demande d'amorce thérapeutique ne peut s'exprimer que dans un climat de confiance, de communication qui prend le temps du transfert pour s'installer. Ce qui exprime la timidité de départ et la constante progression de ce type de demande. Rapidement identifiable, la préparation de diplômes devient presque stable, ce qui correspond bien à un type de projet à long terme, ayant surtout besoin de se sédimenter à un moment donné, dans un lieu donné. Ce qui concerne la vie quotidienne souffre de la même discrétion que la demande de

690 On doit bien préciser dans ces graphiques, et dans tous ceux qui suivront, que l'abscisse représente systématiquement les étapes chronologiques, et l'ordonnée l'effectif des sujets dans la situation. Les points des courbes étant l'effectif à la date donnée.

691 MESSU S., Op. Cit., page 35

soin au départ, mais comme elle est plus facile à identifier et qu'elle engage moins le sujet, elle se révèle plus vite et se résout aussi plus facilement, ce que traduit la chute de la courbe en fin de cycle. Ce schéma nous semble significatif de la capacité de mise à jour d'une demande réelle chez ce type de population qui peut alors la sédimenter en projet fiable, comme on va le voir avec les parcours d'insertion.

Les résultats d'insertion de 1989/90

Parcours d'insertion	**Début**	**Fin**	**Jan-91**	**Jan-92**
Plus d'informations récupérables	x	0	1	2
Arrêt accidentel de la formation	x	1	1	1
L'insertion sociale				
Socialisation stabilisée	0	6	7	13
En cours de psychothérapie	1	3	2	4
Le renforcement des compétences				
Obtent° de qualificat° informatique	0	9	10	10
Reprise d'un cycle d'étude	0	2	2	2
Obtent° de diplôme d'état	0	0	0	0
L'insertion par l'économique				
Création d'entreprise	0	1	1	1
En contrat de travail adapté	0	4	7	5
En contrat de travail à durée indéterminée	0	4	5	8
Tous types d'emploi cumulés	0	9	13	14

Les tableaux de résultats d'insertion des deux vagues sont issus des tableaux de parcours d'insertion par sujet que l'on trouve en annexe. On constate d'abord que l'effectif est presque complet à la sortie des stages. La perte de contact avec trois personnes est minime, même sur une longue période. Cela traduit l'attachement des sujets qui restent au lieu où démarra leur insertion. En effet, il n'est pas rare qu'ils passent ou téléphonent pour donner de leurs nouvelles, alors qu'ils ont fini leurs formations depuis longtemps.

L'insertion sociale

Si on considère les dix-sept personnes du départ d'Octobre 1989, avec un arrêt accidentel et deux personnes injoignables, en Février 1992, le taux de socialisation de notre action est de treize sur quatorze. Ce qui est presque parfait. Il ne reste qu'un sujet à soutenir, ce que nous devons encore effectuer et qui sera repris en étude de cas. On voit qu'un travail important a été fait pendant la formation, tant en terme de socialisation qu'en terme d'amorce thérapeutique. Les personnes continuent aussi à progresser après la formation de

manière tout à fait significative. Le stage n'aura été qu'une étape dans le processus d'insertion ce qui confirme le caractère transitionnel de notre espace. On doit noter que nous avons effectué sept suivis individuels durant l'année 1991 et que six de ceux-ci se sont opérationnalisés en 1992, en terme de socialisation. La poursuite d'un soutien sur une deuxième année n'est donc pas étrangère à ces résultats et nous devrons nous arrêter sur cet aspect de poursuite de l'action qui n'avait pas été explicitement prévue dans notre modèle. La montée par étape jusqu'au taux assez faible de quatre personnes suivant une psychothérapie s'explique par des problématiques psychiques de départ qui n'entraînaient pas une souffrance invivable et qui ont pu se résoudre sans forcement passer par un parcours thérapeutique.

Le renforcement des compétences

Dans une superbe ascension lors de la formation, les compétences informatiques stagnent après, ce qui semble logique. Une seule formation informatique individuelle ayant été effectuée avec ces sujets en 1991. Un fait très important doit être noté, les compétences informatiques des sujets ne diminuent pas après la formation. Outre les observations de ce phénomène de permanence, effectuées lorsque les sujets repassent chez nous pour travailler sur les micro-ordinateurs, les échos du milieu professionnel demeurent excellents. D'une part, il semble que notre technique pédagogique fonctionne, ce qui valide l'aspect "la transmission de connaissances" de l'hypothèse N°1 mais il semblerait que cela fasse progresser la pertinence globale de notre troisième hypothèse. Si on peut dire, en voyant ces résultats en croisement avec ceux de l'insertion sociale, que "dans le cadre de notre médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psychopédagogiques puissants car elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient, elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation". On peut aussi voir précisément qu'elles "(ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques de part le mythe sur lequel elles sont bâties". En fait, le degré de pénétration tant économique que culturel de notre médiatiseur permet aux sujets de continuer à manipuler ou à travailler sur micro-ordinateur, ce qui provoque à la fois un maintien des compétences et une insertion professionnelle.

La reprise d'étude est stable après la formation ce qui prouve que les projets étaient solides. Malgré tout, on note qu'aucun diplôme n'a pu être passé dans un temps

relativement court, en terme scolaire. Le seul qui aurait pu être effectivement tenté a été annulé en cours de cycle par l'organisme de formation d'adultes dépendant de l'éducation nationale ce qui, sur le moment, nous a reposé la question des limites déontologiques de l'école, en particulier en ce qui concerne le respect du sujet.

L'insertion par l'économique

En liaison avec les observations précédentes, cet étonnant résultat cumulé de quatorze[1] sur dix-sept en Janvier 1992 paraît exceptionnel compte tenu de la situation de départ des sujets. En fait il est de treize sur dix sept. Comme on le verra dans son étude de cas, le créateur d'entreprise a aussi un emploi à mi-temps, ce qui le compte doublement. Néanmoins, avec les trois personnes dont on ne sait plus rien, cela ramène notre résultat final en terme d'insertion économique à treize personnes sur quatorze restant en contact. C'est un parcours presque sans faute. On doit signaler que la personne qui reste et ne travaille pas encore n'est pas la même que celle dont la socialisation n'est pas encore effectuée. Il s'agit d'une reprise d'études informatiques supérieures dont la densité ne peut s'accommoder d'un emploi, même partiel. On peut noter qu'un gros travail a été fait pendant la formation mais qu'il s'est poursuivi l'année suivante tout comme pour la socialisation. En corrélation avec l'acquisition des compétences informatiques, on peut dire que notre médiatiseur est un outil très puissant d'insertion professionnelle. Les suivis individuels effectués sur l'année 1991 ont aussi donné de très bons résultats. Dans le "groupe 1", l'approche professionnelle directe qui n'avait pu être menée qu'en tenant compte des difficultés psychologiques et sociales de chaque stagiaire, a finalement trouvé un aboutissement dans les mois qui ont suivi, grâce au suivi individuel sur 1991. Le cadre de formation a permis l'émergence d'un discours où l'insertion a pris effectivement sens, et où s'est déclenché le mouvement du sujet vers l'emploi, mais c'est l'accompagnement post-formation qui a permis de pérenniser la démarche. Dans le "groupe 2", la demande d'insertion passant par une qualification professionnelle plus posée, présentait peu d'ambivalence dans le discours et l'attitude des stagiaires. Le cadre du groupe fut donc centré sur une orientation très

692 Nous avons préféré mettre à droite l'axe des ordonnées afin de visualiser encore mieux ce résultat.

professionnelle nécessitant un travail d'approche psychologique beaucoup plus léger. Les résultats en terme d'emploi furent massifs et plus rapides dès la fin de la formation. Pour être totalement juste sur nos résultats en terme d'emploi, il faut préciser qu'en Janvier 1991, peu d'organismes de formation du Loiret avaient des compétences dans l'environnement Macintosh, ce qui était notre cas. Les ventes d'Apple grimpaient prodigieusement auprès des P.M.E./P.M.I.[693], ce qui donnait une vaste demande de compétences, et donc des créations d'emplois qui se sont nettement calmées depuis. La capacité d'insertion par l'économique d'une démarche comme la nôtre est irréductiblement liée au dynamisme et à l'état économique du tissu dans lequel elle s'inscrit. Si on peut dire qu'il faut préparer les bénéficiaires du R.M.I. à accéder et à tenir dans un emploi stable, ce qui est de notre ressort, on doit aussi préciser que cet emploi doit exister, au moins en terme de besoin, ce qui dépasse nos capacités actuelles d'impact. Ceci nous conduit à réfléchir de plus en plus à une articulation de notre approche avec les dispositifs d'émulation économique, ainsi qu'avec les structures d'emplois intermédiaires. Il est clair maintenant, que notre regard sur le médiatiseur informatique renforce celui-ci. C'est, dans notre approche, et comme on vient de le voir, un vecteur d'insertion professionnelle privilégié. Nous n'avons eu ni le temps, ni l'objectif de le connecter vraiment avec une stratégie de création d'emploi mais, lui même avec un sujet, se met à créer une mini-entreprise. Autant dire qu'il dépasse nos plus folles espérances et que ce dépassement est le signe même de la force qu'il pourrait prendre s'il était dédié, dans un autre endroit, à la création d'emploi. C'est aussi cela conjugué à "innovation" et "solidarité" mais comme on ne peut tout faire en même temps, nous explorerons peut-être cet espace dans les années à venir.

Pourrons-nous confirmer ces résultats avec les deux autres groupes ?

7.6.4. La seconde vague 1990/91 : les marginaux

Nous reprendrons la même progression d'analyse des résultats que pour la première vague.

[693] Petites et moyennes entreprises / petites et moyennes industries.

Tableau des projets de 1990/91

Effectif de 16

Projet élaboré	Au début	A 3 mois	A 6 Mois	A la Fin
Aucun projet clairement énoncé	6	6	3	2
Autorégulation de vie quotidienne	2	4	5	2
Amorce thérapeutique	1	2	4	4
Préparat° de Diplôme d'état	1	1	2	3
Emploi	6	3	2	5

L'aire du dialogue en 1990/91

1990/1991 (effectif total de 16)

Confirmant ce que l'on a déjà dit de la deuxième vague, l'expression est plus timide au départ. Rappelons-nous que les facteurs, que l'on a qualifiés de "signes extérieurs de disqualification sociale", étaient beaucoup plus nombreux et plus graves. Cela a entraîné une plus grande difficulté de communication réelle même si par ailleurs, ces groupes étaient plus jeunes et plus proches de l'informatique. Il faut noter que le silence résiste trois mois, et qu'après le dialogue s'installe avec une évolution nettement plus perceptible que l'année passée. Pour ces sujets présentant des psycho-pathologies lourdes, le mythe informatique est moins puissant, c'est alors notre capacité de médiation qui prend le relais.

La courbe de prise de conscience de 1990/91

Identifions maintenant les évolutions de la nature des demandes pendant l'action en traçant le schéma croisant les quatre types de projets exprimés.

C'est à l'évidence beaucoup moins homogène que l'année précédente. Avec six premières demandes, l'emploi n'est plus la valeur refuge et son libellé en terme de projet sérieux s'effondre vite. Il aura bien du mal à remonter. Les marginaux suburbains de la seconde vague ne croient plus à un emploi possible, eux qui ont vécu la crise et ses multiples stages qu'ils qualifient de "bidons", tant ils résonnent sur leurs vides. On voit aussi que les trois autres projections sont présentes dès le départ, ce qui s'explique par la plus grande teneur psychique des troubles. L'évolution de la demande de diplômes est constante. Ce qui rejoint l'identification de cette population où les problèmes scolaires sont moins lourds donc l'avenir académique possible. Les problèmes quotidiens sont soumis au même rythme que l'année précédente, une montée en charge du début à six mois, puis une chute qui confirme sur deux années, la capacité de régulation sociale de notre cadre.

Les résultats d'insertion de 1990/91

Parcours d'insertion	**Début**	**Fin**	**Jan-92**
Plus d'informations récupérables	x	0	1
Arrêt accidentel de la formation	x	2	2
L'insertion sociale			
Socialisation stabilisée	0	5	9
En cours de psychothérapie	2	4	3
Le renforcement des compétences			
Obtent° de qualificat° informatique	0	7	8
Reprise d'un cycle d'étude	0	7	7
Obtent° de diplôme d'état	0	0	1
L'insertion par l'économique			
Création d'entreprise	0	1	1
En contrat de travail adapté	2	5	6
En contrat de travail à durée indéterminée	0	2	2
Tous types d'emploi cumulés	2	8	9

L'insertion sociale

Nous manquons de recul, mais la tendance de l'année dernière se confirme bien. Non seulement les résultats de socialisation sont satisfaisants à la sortie des stages, mais ils se renforcent dans les mois suivants. Du fait de la densité psychopathique de ces groupes, les suivis individuels post-formation ne sont pas plus nombreux mais beaucoup plus intensifs. En effet, certains auront attendu pour s'exprimer vraiment sur leur avenir beaucoup plus longtemps que dans la première vague. Si les suivis de cette année sont plus intensifs, c'est aussi que les résultats d'insertion en fin de formation nous paraissent plus fragiles. On doit noter que la tendance de stabilisation se poursuit de manière croissante jusqu'en Janvier 1992. La capacité de régulation sociale de l'approche clinique de l'informatique semble validable. Les bénéficiaires du R.M.I. des deux années réintègrent pour une large part le lien social à une place qui semble stable, ce qui rend notre modèle "particulièrement pertinent pour l'éducation et la formation de populations en grande difficulté" en cohérence avec notre première hypothèse.

Un peu plus nombreux au départ, les sujets en cours de psychothérapie augmentent pendant la formation. Cela signe un peu notre action d'amorce thérapeutique même s'il y a une diminution à la sortie qui correspond à l'arrêt d'une thérapie de soutien assez brève. Nous n'évaluons ici que la démarche de se rendre en thérapie, et non le sens qu'elle peut avoir pour le sujet. Plusieurs situations de "fausses thérapies" notamment à la périphérie de l'hôpital nous interrogent sur ce sens.

Le renforcement des compétences

Les deux courbes sont confondues pendant la formation, ce qui pourrait bien être du à l'effet de renforcement narcissique des acquisitions informatiques qui rend peu à peu possible l'idée d'une reprise d'études. Dans ce domaine, une différence est notable entre les "assistés" de la première vague et les "marginaux". Ces derniers sont beaucoup moins nombreux à sortir avec une compétence informatique reconnue (7 contre 9) alors qu'ils sont beaucoup plus nombreux à avoir l'idée de poursuivre un cycle (7 contre 2). On se rappelle que leurs niveaux académiques sont supérieurs, mais surtout qu'ils paraissent plus proches du mythe informatique, ce qui renforcerait pour eux le caractère d'espace transitionnel que serait cette étape intermédiaire de formation. On doit aussi relever que leurs aspirations professionnelles sont différentes. Par exemple, les métiers du secrétariat fort prisés l'année précédente, furent désinvestis, alors qu'on vit apparaître des orientations plus modernes telles que la communication ou la mode. Il faut signaler que le seul diplôme obtenu le fut dans ce dernier secteur avec quelqu'un qui avait la réputation d'être "irrécupérable" pour beaucoup d'intervenants sociaux. Ce diplôme, passé dans une école professionnelle ne dépendant pas de l'éducation nationale, nous incite à réfléchir à ce que des dispositifs de type "apprentissage diplômant" pourrait apporter en prolongement de notre modèle. Ces structures liées au monde professionnel adulte ont des obligations de suivi et de cohérence que ne présenteraient pas les établissements d'enseignement qui s'adressent à des enfants et des adolescents, comme on avait pu le constater l'année passée.

L'insertion par l'économique

On remarque que pour la deuxième année consécutive, il y a création d'entreprise et emplois stables à la sortie de la formation. Le taux des emplois précaires est un peu plus élevé que l'année passée, mais le taux cumulé est le même. Compte tenu des projets de reprise d'études, ces résultats confirment la capacité d'insertion professionnelle de notre approche et avec les suivis, on peut espérer la poursuite de cette tendance. Dans le "groupe 3" les résultats professionnels furent spectaculaires du fait d'un travail de re-narcissisation de personnes qui avaient des possibilités intellectuelles importantes, mais inhibées par beaucoup d'autres problèmes. Bien que moins évidents, les résultats professionnels furent très honorables dans le "groupe 4" lorsqu'on tient compte de la gravité des pathologies présentées et de la longueur des cursus entamés. Ce groupe est vraiment représentatif des marginaux suburbains et c'est celui qui entraîne le plus de suivis individuels sur l'année 1992 (5 contre 3 pour le groupe 3). Nous devons peut-être développer un peu plus cet aspect qui n'était pas explicitement défini dans notre modèle mais qui en est un prolongement.

7.6.5. Le suivi individuel post-formation

Lorsqu'à la fin de la première vague de formation, nous avons enregistré des bons résultats immédiats, nous nous sommes aussi rendus compte que certains sujets qui avaient indéniablement avancé, semblaient avoir encore plus besoin de nous pour aboutir. Ce fut le cas de sept d'entre eux. Nous décidâmes de poursuivre le suivi individuel de chacun. C'est l'intervenant avec qui la relation s'était établie et qui avait aidé à l'émergence du projet qui effectuera ce suivi sur l'année 1991. Nous l'avons appelé "référent" d'un sujet particulier. Seules trois personnes sont encore en suivi en 1992 pour cette première vague, un seul ayant besoin d'une action soutenue. Sont venus s'ajouter ceux de la seconde vague qui représentent huit personnes, soit onze suivis au total sur 1992.

Evaluation de l'action de suivi individuel sur 1991.

Parcours d'insertion des 7 suivis	Début	Fin	Jan-91	Jan-92
L'insertion sociale				
Socialisation stabilisée	0	2	**2**	**6**
En cours de psychothérapie	0	0	0	1
Le renforcement des compétences				
Obtent° de qualificat° informatique reconnue	0	5	**6**	**6**
Reprise d'un cycle d'étude	0	2	**2**	**2**
Obtent° de diplôme d'état	0	0	0	0
L'insertion par l'économique				
Création d'entreprise	0	1	**1**	**1**
En contrat de travail adapté	0	4	**5**	**4**
En contrat de travail à durée indéterminée	0	0	**1**	**2**
Tous types d'emploi cumulés	0	5	**7**	**7**

Reprenons les indicateurs les plus pertinents sur un graphique.

Les deux effets du suivi sont clairement un **renforcement** massif de la socialisation accompagné de la **pérénnisation** de l'emploi, des compétences et des études. Dans cette période où ce qui a été découvert lors de la formation est encore fragile, le soutien individuel donne à pleine puissance les effets de stabilisation que le même type de pratique consultative peine à mettre en place en dehors de la continuité d'une action. Notre postulat d'assujettir d'abord le sujet à une stratégie où l'apprentissage et le groupe sont incontournables semble ouvrir la voie à un travail individuel particulièrement pertinent. Le cadre de l'accompagnement est défini par le passé récent de stage, l'objectif par le projet énoncé. Le cadre symbolique est donc clair et c'est cette clarté qui produit les effets que l'on vient de constater. Cette première vague était composée d'une majorité "d'assistés", il est probable que les suivis individuels auront encore plus d'impact avec les "marginaux" de la seconde vague.

7.6.6. Un modèle d'insertion en couches

Si on tente d'empiler pour la première vague de 1989/90, par couches successives et proportionnelles, les situations où la socialisation est stabilisée, celle où des compétences informatiques sont reconnues et enfin le nombre total des emplois, on arrive au schéma suivant :

C'est la métaphore graphique des résultats de notre approche.

Un socle où le sujet quitte la disqualification sociale pour réduire, d'une part les souffrances qui l'invalident et d'autre part, les difficultés quotidiennes qui l'excluent des autres. Quantitativement, au niveau de résultats fiabilisés par une démarche d'observation et d'explicitation d'ordre scientifique, cela valide notre seconde hypothèse. "Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type transitionnel, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet." La nature du socle de l'insertion des bénéficiaires du R.M.I. est fondamentalement clinique et transitionnelle. La nature des espaces où s'expriment cette insertion est fondamentalement entre écoute et savoir, soit dans l'approche psycho-pédagogique d'un médiatiseur-attracteur ici, l'informatique. Ensuite, une couche où les savoirs informatiques jouent à pleine puissance le rôle qui est le leur : valoriser. Ce qui pérennise notre troisième hypothèse : "Dans le cadre de cette médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psychopédagogiques puissants car :

· elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient,

· elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation,

· elles (ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques de part le mythe sur lequel elles sont bâties". Nous inventons une forme de pédagogie du sujet, ouverte et souple, mais qui est cadrée, guidée, structurée par notre outil. Si la clinique est la première condition de nos résultats, la technique en est le catalyseur.

Et enfin, l'ultime couche, l'ultime combat pour la réintégration du lien social qui passe, pour beaucoup, par l'emploi. Cet emploi, trouvé sans qu'on l'assure, tenu pour qu'il demeure, ne démontre-t'il pas la pertinence de notre première hypothèse ? " Une approche clinique d'inspiration psychanalytique de la pédagogie démontre que le micro-ordinateur est un outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances tout en étant un support d'expression et de création riche. Cette Approche Clinique de l'Informatique (A.C.I.) apparaît particulièrement pertinente pour l'éducation et la formation de populations en grande difficulté." Au-delà des connaissances et de la communication, notre approche semble faire résonner l'ensemble du lien social, y compris à cet endroit sensible de

l'emploi. Sans en faire notre objectif principal mais une modalité d'insertion, nous le trouvons au bout du parcours des sujets, mais on ne peut construire sur rien et sans outil. Ce que nous nous efforçons de démontrer dans la rigueur de l'approche clinique de l'informatique.

Toutes les actions en faveur des personnes en difficulté appliquent-elles ce premier principe ?

7.7. Etudes de cas

Après cet état global des résultats de notre approche avec ces groupes, il apparaît nécessaire de s'appuyer sur le déroulement précis de quelques parcours individuels pour continuer et affiner les mécanismes observés dans cette expérience.

7.7.1. Les groupes 1 et 2 de 1989/1990

Nous commencerons par ce que nous avons pu observer pendant l'année scolaire 1989/90.

7.7.2. Didier ou la quête paternelle

Premier portrait

Didier P. est un homme d'une trentaine d'années. Petit de taille, il se donne quelques allures de délinquance, d'alcoolisme et de débilité avec une présentation très négligée. Il est bénéficiaire du R.M.I., marié, il a une jeune femme toute petite de 25 ans venant d'un I.M.E.[694] Elle est reconnue déficiente intellectuelle légère et ses allocations sont sous tutelle. C'est une famille très connue des travailleurs sociaux. Il nous a été orienté en proximité par le C.C.A.S. de Saint Jean de Braye parce que le projet de "faire de l'informatique" l'avait enthousiasmé. Pour Didier P. il s'est agi de parvenir à une maîtrise de la lecture et de l'écriture. Cet homme, qui a eu une enfance en institutions spécialisées, s'est présenté comme ne sachant plus ni lire, ni écrire. Effectivement au démarrage, il ne savait pas, de façon opérante, lire un texte, écrire quelques mots.

Visiter la photocopieuse _

[694] Institut Médico Educatif

Cependant, dès le début du Groupe 1 en Octobre 1989, il a utilisé le clavier sans grands problèmes et a su appliquer les consignes apparaissant sur l'écran. Etonnement de notre part devant sa capacité à "faire avec" un outil utilisant l'écriture alors que parallèlement, le travail à faire autour de ses lacunes en lecture et écriture étaient repoussées. Il pouvait dire à son entourage qu'il "faisait de l'informatique" et visiblement cela lui suffisait pour avoir une place reconnue. Puis, dès le 12/10/89, sa présentation vestimentaire a changé, à la limite de la clochardisation lors du premier entretien, nous l'avons vu, par la suite, arriver avec une chemise propre, rasé et des chaussures cirées. Quelque chose se posait dans son image sociale que son apparence devait attester. Une autre anecdote mettra cela en évidence. Un jour, Didier passe au GRISE pour faire photocopier un document officiel. Mais il ne passe pas seul, il vient "faire visiter la photocopieuse" et accessoirement le lieu où il "fait de l'informatique" à plusieurs de ses copains, visiblement en aussi grande difficulté que lui. Ce pouvoir de fascination du mythe informatique est véritablement fort pour Didier. Il lui suffit de "faire de l'informatique" pour s'approprier tout un nouveau monde de valorisation dont on voit immédiatement les effets narcissisants. Les ordinateurs, l'imprimante mais aussi nous-mêmes et la photocopieuse sont confondus dans un espace technologique imaginaire duquel la valorisation de son image dépend. L'étape suivante fut sa demande (tardive, vers Juin 1990) de réapprendre à lire et à écrire. Il est vrai que pour lui, tout projet professionnel butait sur cet apprentissage avorté[695] et qu'il ne se décidait jamais à ré-entreprendre. Des avancées très importantes s'effectueront à partir de ce moment, nous signifiant la transposabilité relative des savoir-faire informatiques de Didier vers des activités intellectuelles d'une autre nature. Néanmoins, ce n'est pas cela que Didier aura mis en jeu avec nous.

Un espace d'expression convivial

L'élément de la personnalité de cet homme qui pose problème au niveau de son approche, dans un cadre de formation, est le caractère immature des réponses qu'il peut apporter face à des situations frustrantes. Lorsqu'un exercice

[695] Placé très jeune en institution DDASS, Didier a "subi" des apprentissages à la lecture non probants, dans le sens où sa mémoire n'en avait pas gardé de traces suffisantes.

ou un apprentissage informatique le dépasse, son attitude est toujours la même. Il papillonne autour de l'ordinateur en revenant à d'autres activités qu'il maîtrise, et en ne signalant pas d'emblée sa difficulté présente. Il attend que l'on se rende compte du phénomène, ce qui n'est pas toujours évident, même en co-animation. Mais l'ordinateur garde la trace de ce papillonnage. Quelque soit le moment où un intervenant prend la mesure du blocage, les effets en sont évidents. Par exemple, lors de l'utilisation d'un logiciel d'entraînement à la lecture, Didier peut rester coincé indéfiniment sur la procédure d'évaluation puisqu'il n'a pas effectué l'exercice. L'état de l'avancement du travail de Didier s'affichant sur l'écran, le formateur présent ne peut être dupe. C'est alors qu'un dialogue éminemment formateur peut s'instaurer avec toutes ces composantes projectives.

Nous avons pu constater que la reprise des difficultés était facilitée lorsque le référent pédagogique était un homme. Ce qui semble cohérent avec une hypothèse de mise en jeu des mécanismes d'identification comprenant la non remise en question directe de sa place d'homme, ce qui se produit avec l'intervenante. En effet, on peut postuler que les placements successifs lors de l'enfance de Didier ont conduit à la constitution d'une image maternelle difficile à vivre, parce qu'absente, qui teintera ensuite son rapport avec les autres femmes. Pour Didier, ce stage s'articule autour d'une prise de conscience de la nécessité de se débrouiller de plus en plus "tout seul" en s'en donnant les moyens. Cela lui demande une très grande énergie et cause des remaniements dans sa vie privée où il essaie également de "prendre les choses en mains". Il s'est engagé dans une reconstruction sociale qui, évidemment, touche toute sa vie sociale, pointant avec acuité beaucoup de ses défaillances qu'il rationalisait en se disant qu'il faisait partie des exclus. A mi-parcours de sa formation, nous observons que c'est plutôt à l'approche clinique, à l'accompagnement, aux reformulations et aux discussions que l'on doit ses avancées. L'informatique est pour lui un prétexte à entrer en relation, notamment avec le formateur informatique.

En Décembre 1990, nous constations que Didier avait entrepris ce stage en ayant un accès très sommaire à la lecture et à l'écriture. Ses capacités en ces matières se limitaient à leur décryptage. En dépit de cette difficulté, qui paraît difficilement conciliable avec un outil de travail utilisant le clavier et faisant appel régulièrement à la lecture, Didier a utilisé cet outil avec intérêt et efficacité. Les manipulations de clavier ont été rapidement acquises.

Les logiciels principalement utilisés :
· HyperCard · Mac Draw · Mac Paint · Word.

Ces logiciels ont été utilisés de façon parcellaire par Didier, en raison de la difficulté précitée. Les logiciels d'infographie (Mac Draw, Mac Paint) ont été investis dès le démarrage du stage. Ils sont devenus les supports privilégiés permettant son implication, et évitant de rendre dramatiques ses difficultés de lecture et d'écriture. Dans la première partie du cursus de formation, nous avons mené essentiellement un travail de prise de confiance en lui-même face à ce nouvel outil. L'utilisation de ces logiciels à des fins personnelles (notamment création de faire-part de naissance) lui a permis de montrer à son entourage "le fruit" de son travail de stage et, petit à petit, de s'inscrire avec assurance dans une dynamique pré-professionnelle. Cette orientation professionnelle lui demande un important travail personnel. Il lui faut dresser le constat des difficultés qui l'entravent dans ce domaine. Ces difficultés pointées font ressurgir un passé difficile qu'il lui faut accepter de se remémorer afin de pouvoir avancer. Le travail centré sur la lecture et l'écriture se continuera durant toute la prise en charge qui durera deux années. De nombreux facteurs seront traités : l'orthographe, la grammaire et les troubles de l'expression orale. Des séances d'orthophonie se mettront en place en soutien de l'accompagnement de formation.

Il était important d'ouvrir à Didier une porte sur le lien social en lui permettant d'accéder à une base culturelle, pour qu'un accès professionnel puisse pleinement se concrétiser. Notre amorce de valorisation par la culture informatique n'ira pas beaucoup plus loin que la narcissisation première décrite plus haut. La culture a à voir directement avec les origines, l'appartenance de chacun, les bases sur lesquelles chacun s'appuie, se soutient pour avancer, découvrir de nouveaux champs, être intéressé par_ et être capable d'un mouvement de déstabilisation que cet intérêt suscite, sans que le risque de chaos soit trop présent. Se projeter dans l'avenir vient d'une énergie qui fait acte dans le moment présent et s'origine dans le passé. Qu'en est-il pour Didier ? Quelle Loi fait autorité dans la vie de cet homme ? au plus privé de sa vie ? quelle est son histoire ?

Cette première étude de cas nous montre les limites du médiatiseur. Qu'en serait-il pour Didier si le médiateur humain ne l'écoutait pas de son oreille si sensible ? Si, dans le cadre de notre approche, nous pouvons avoir tant d'informations importantes, issues du discours même du sujet, n'est-ce pas parce que nous disposons d'ordinateurs, du cadre,

du modèle et des techniques pédagogiques dans cette orientation clinique ? Après quelques mois, nous sommes en mesure de faire une anamnèse de la vie de Didier et de travailler avec lui sur le n_ud moëbien de sa problématique : le père.

Anamnèse d'un père sans nom

Enfant, il fut "placé" à la D.A.S.S. et connu une vie institutionnalisée où ce n'était pas la parole de son père disparu qui faisait sens. La loi qui fait autorité, même au plus intime de la vie de Didier est la Loi de l'action sociale et ce, depuis son enfance. Devenu adulte, à peine émancipé des institutions éducatives et sociales, une première paternité s'acheva par le décès de son premier enfant, un fils, et de sa première femme, dans un accident de voiture. Un fils mort et avant la mort de ce fils, la mort réelle de son père. La place de père et celle de fils se trouvent fortement atteintes. En Novembre 1989, Didier est une seconde fois père, cette fois-ci d'une petite fille. Les travailleurs sociaux manifestent leur inquiétude quant à la santé de cet enfant avant sa naissance et bien sûr après. Les parents sont-ils capables de l'être ? Quatre mois de vie commune parents-enfant, avec des intervenants sociaux à domicile, des spécialistes de la petite enfance, une multitude d'interventions ne laisseront pas de place à la constitution de l'espace familial. Verdict à l'issue de ce temps : le placement à la maison de l'enfance de Stéphanie, qui ne prend pas de poids. L'enfant s'éloigne et pourtant les problèmes de santé continuent. Les parents ne sont plus tenus pour responsables ! Peut-on parler d'un interdit posé par l'Institution aux parents ? Dans l'affirmative, de quel interdit s'agit-il ? Sa concrétisation distancie les corps, interrompt un discours, des paroles naissantes. Bien sûr, il y a les visites ; pour ne pas couper la relation parents-enfants. Mais dans ce cadre institutionnel où ces parents là ont été enfants, où ils se retrouvent parents admis, permis par l'Institution, à certaines heures, sous certaines conditions, ne sont-ils pas encore enfants, toujours sanctionnés par le parent (celui qu'ils ont eu, celui qu'ils sont devenus) ? Leur parole ne peut se dire. La parole de cet homme peut-elle dans ces conditions là être une parole de père, dans son inscription symbolique ? Cette place contestée par l'Institution, comment s'articule-t-elle à l'homme qu'il est, dans ce manque pointé pour cette jeune femme qui est la sienne, et mère de leur enfant. Quelle peut

alors être sa place d'homme ? Et la souffrance de cette enfant quelle est-elle ? L'enfant est interdite aux parents et les parents à l'enfant, par l'Institution. Curieux ! La Loi qui structure est celle de l'interdit de l'inceste : la mère est interdite à l'enfant par le père. Là, le jeu est déjoué. Parents sevrés d'enfant au nom du désir du bien, du bien hygiénique de la culture sociale. Ce désir là est anonyme, c'est "on". Comment l'enfant sera-t-elle sevrée, prise dans ces entre chocs de désirs contradictoires où pour son bien, le désir de ses parents est jugé mauvais ? Ne crée-t-on pas une blessure, une faille, une plaie, une déchirure d'où va jaillir une recherche "d'une instance sans nom définitivement introuvable"[696] Quel ancrage à vivre cette petite fille cherche-t-elle par le langage de son corps qui ne prend pas de poids ? Quelle parole lui donnera du poids ? Cette absence obligée, imposée, parents-enfant, permet-elle de se séparer, sans risque pour chacun de perdre son identité ? Le tiers institutionnel, que crée-t-il ? Que sont ces symptômes de Stéphanie ? Du réel, le réel du corps qui se fait entendre d'une façon inquiétante. Les parents ne savent pas, l'Institution n'y arrive pas. Stéphanie crée du remue-ménage. Elle se plaint. Sa plainte s'est faite entendre avec tant de force à 4 mois qu'on l'a placée, on l'a déplacée _ 4 mois, l'âge du décès du premier enfant de Didier.

Hasard ? Les parents, le père a-t-il eu peur d'être meurtrier, pas capable de faire vivre ? D'où ce soulagement perçu lors du placement de Stéphanie. Comme si elle était enfin en sécurité. Mais aussi, répétition : absente à la vue mais pas morte. Comme un compromis entre vie et mort. Répétition aussi de son histoire à son père que ce retrait d'enfant. N'était-elle pas la seule à pouvoir leur faire entendre qu'elle ne mourrait pas à cette date qui appartenait à un autre, date fatidique d'un autre, pas la sienne. 4 mois, peut-être était-ce comme un moment de passe : pour passer à autre chose. Un temps où la castration frappait, un temps symbolique de coupure avec l'imaginaire parental, à partir duquel elle aurait pu naître et être. Stéphanie avait alors peu de jeu dans le jeu pour poser sa carte, son laissez-passer qui alors, aurait été soutenu par la parole de ce père, pris dans le même temps de passage et passant alors père d'elle.

---

[696] TOSTAIN R., Le temps d'aimer, 1988, Paris, Coll. l'espace analytique, Ed. Denoël, page 196

Cet "état des lieux" de la vie de Didier, fait apparaître la distance qui peut le séparer d'un acte réellement posé, par lui, dans un cadre de formation. Le premier acte à poser n'est pas celui-là, ce qui ne remet pas en cause son investissement, mais le sens qui y est donné. C'est une place de père qui fait défaut, mais avant d'être père il faut avoir été fils, et ce fils là cherche toujours son père. Stéphanie est-elle celle qui le mène sur les traces passées de son père dans un processus identificatoire. Il prend le chemin de son père, jusqu'où ?

Il nous paraît que le travail concernant l'insertion de Didier est un travail de vie, de construction d'une histoire à dire, pour qu'il y trouve un sens autre qu'une dépendance affective engouffrante. Etre homme et père n'est pas une mince affaire, et ses références, sa culture, c'est en ce point qu'elle demande un soutien, à partir duquel tout le reste peut s'envisager.

Pas assez vite _

En ce qui concerne notre transfert, plusieurs remarques peuvent être effectuées. D'abord, il faut parler de notre culpabilité. Habitués que nous sommes au travers de l'action sociale, nous avons longtemps (trop ?) cantonné notre accompagnement avec Didier dans l'espace restrictif de sa formation d'adulte. Or, on sait maintenant que de cette formation, tant psychique que culturelle, dépend la constitution de sa famille et le sens même de sa vie. Lorsque Didier, masquant au monde la naissance de Stéphanie, a saisi au vol l'activité informatique graphique pour produire un faire-part, nous n'avons pas associé le fait que c'était le seul endroit où, devant nous et nos machines, il annonçait sa paternité si difficile. Lorsque les premiers discours de cette curieuse protection mortifère de l'enfant sont arrivés, nous nous sommes contentés d'une indignation policée et formelle, mais nous nous sommes interdits de poser notre discours et donc celui de Didier, en régulation de celui de l'action sociale.

Dès le premier entretien de Septembre 1989 et surtout le 20/10/89, il nous a bien dit qu'il avait eu un accident grave lui causant une perte de mémoire et de lecture. Nous ne savions pas encore que ces pertes découlaient de morts bien réelles, dont le deuil était loin d'être effectué. Et pourtant, son amorce de texte de l'après-midi parlait de cet accident. Trop tôt pour comprendre, nous étions encore dans le temps de voir. Dommage, car le jeudi 7/12/89, il nous annonce qu'il vient d'être papa d'une petite Stéphanie et, comme par hasard,

il travaille énormément sur le logiciel d'apprentissage de la lecture Elmo O. Il saisit aussi l'idée que nous lui suggérions de dessiner un "faire-part de naissance" pour annoncer au monde la nouvelle. Immergés nous-mêmes dans des paternités récentes[697], nous avons sous-évalué les risques et les difficultés de Didier et de Stéphanie. Sa première fille sera placée quatre mois après sa naissance mais nous n'arriverons dans le temps de comprendre que lorsqu'une nouvelle grossesse sera annoncée l'année suivante et qu'elle nous posera question. Une seconde petite fille arrive en Décembre 1990, le couple l'appellera Jessica. Didier, qui avait bu et avait frappé sa femme deux années auparavant, conservait en sursis une peine d'un mois de prison. Pour une obscure histoire de tapage nocturne, il effectuera cette peine en Février 1991. Les services sociaux paniquent alors et placent sa deuxième fille à la maison de l'enfance sous prétexte d'un "érythème fessier". C'est à ce moment que nous nous sommes autorisés à porter notre perception du discours de Didier aux intervenants gravitant autour de la famille. Ce qui eut plusieurs effets. D'abord de culpabiliser les auteurs du placement hâtif de Stéphanie et du second placement. Jessica était dans sa famille au retour de Didier chez lui. Ensuite de réduire notablement la quantité de personnes agissant sur cette famille. Et enfin, de calmer notre propre éthique par un "il vaut mieux tard que jamais".

En Janvier 1992, Didier vit avec sa femme et sa seconde fille. Aux dernières nouvelles, ils vont voir Stéphanie deux fois par semaine et Didier travaille dans une coopérative agricole voisine. Ils viennent encore de temps en temps "visiter la photocopieuse".

Recadrage clinique

D'abord, dans le cadre de notre première hypothèse, si Didier ne nous prouve pas explicitement les aspects créatifs et d'apprentissage de l'ordinateur dans notre modèle, il nous prouve abondamment les vertus de notre "outil intermédiaire" en tant que "support d'expression". En effet, Didier était en très grande difficulté de communication, et grâce à ce prétexte informatique et au travail clinique, nous avons enfin pu pointer le principal problème de son organisation psychique.

[697] Le formateur informatique venait d'avoir une petite fille en Août 1988 et le psychopédagogue un petit garçon en Octobre 1988.

Ce prétexte est radieux. Sans lui, rien n'aurait pu être dit, mais rien n'est encore joué. Pour Didier, l'ordinateur aura été un prétexte à se raconter, à nous parler et à avancer. Si, il y a bien eu mise en jeu de processus d'identification sur le co-animateur masculin, on peut dire que le mythe informatique n'est intervenu que pour renforcer l'étoffe, la valeur de celui à qui Didier s'attachait. Ce qui aura permis bien des discours, mais qui n'aurait pu se produire en dehors du dispositif clinique mis en place dans ce modèle.

Cette étude de cas nous montre que la "narcissisation informatique" a des limites signifiées par les capacités cognitives et la proximité culturelle. Didier ne savait pas lire, et même s'il se débrouille beaucoup mieux aujourd'hui, jamais il ne fera de l'informatique, son métier. Mais maintenant, cela n'a plus d'importance, car il sait que c'était une étape pour mettre en place ce qui lui sert pour s'en sortir, pour se reconstruire en tant que sujet, en tant que père : le transfert. Didier a renvoyé notre troisième hypothèse sur sa propre frontière. Avec lui, nous avons tellement personnalisé la formation qu'elle n'était presque plus informatique. Mais ce "presque" a du sens. C'est peut-être lui qui a maintenu le contact. En faisant travailler la lecture de Didier sur ordinateur, on le détournait de sa phobie scolaire. En faisant parler Didier sur ses dessins, on réduisait la densité émotionnelle des messages qu'il nous adressait.

C'est sur ces petits "presque" qu'on fonde les grandes cliniques.

7.7.3. Jacques : de l'enfer à la technique

Jacques n'est pas venu le premier jour de la formation. Il nous avait été orienté par un C.C.A.S. et l'avions inclus dans le projet du groupe 1, mais il n'était pas là. Il faut dire qu'il y avait de quoi s'inquiéter. Jacques arrivait sur la quarantaine en sortant juste de prison. Il était alors sans domicile fixe, si ce n'est l'occasionnel canapé de sa s_ur. Lorsque nous l'avions rencontré quelques semaines auparavant, l'alcool semblait assombrir encore le tableau. Pourtant, lorsque l'on aborda le thème de l'informatique, ses yeux s'éclairèrent, en référence à un passé ancien et enfoui où une compétence électronique avait été en jeu. Cela confirmait nos hypothèses sur la force du mythe, et c'est sur cette fragile indication que nous avions pris

la décision de tenter quelque chose avec lui. Sa première absence n'augurait rien de bon.

Nous avons signalé son absence au service instructeur qui nous l'avait orienté. La semaine suivante, la responsable du C.C.A.S. le vit errer plusieurs soirs, dans un état d'ébriété avancée, puis elle se décida à l'aborder pour le convoquer dans son bureau. Elle allait effectuer un fantastique travail de récupération de dérive. Jacques n'avait pas d'endroit où dormir, où se poser. Elle allait lui présenter notre structure comme un lieu possible de stabilisation. C'est dans ces conditions difficiles qu'il allait commencer sa formation sur le groupe 1 en Décembre 1989. Ayant un choix à faire entre l'alcool et le stage, il optera pour le second, comme si il suffisait de lui poser clairement les alternatives pour que sa dérive s'arrête. Le monde technologique le fascine et il construit très vite une forte motivation. Parallèlement, des problèmes de lecture et d'écriture vont être mis à jour et renforcer ses problèmes de communication. Nous apprendrons aussi qu'outre ses problèmes d'alcool et de justice, Jacques a un pacemaker qui lui interdit tous les travaux de force. Au début, tout se passera comme s'il sortait d'un enfer, il nie en bloc ses problèmes et ses carences, comme s'il devait rejeter une ancienne peau détruite pour renaître, d'abord en fantasmes. Dans le groupe, il veut montrer, démontrer qu'il sait tout faire et se met à aider tout le monde. Nous n'avons jamais été dupes car il avait toujours du mal à finir correctement ses propres travaux. C'est en acceptant ce déni, tout en le recadrant progressivement, que la confiance s'est construite entre Jacques et nous. Nous connaissions ses problèmes, mais acceptions dans un premier temps qu'il les laisse un peu de côté pour se construire un espoir autour de la culture informatique. Notre hypothèse était de le valoriser au maximum avant de redescendre sur ses carences qui lui bouchaient la vue et la vie. Il fallait qu'il parle de sa place dans notre cadre, dans la culture technique, dans le monde, avant de la prendre. Son investissement était encore fragile et nous observions avec délice l'augmentation de son intérêt pour la culture informatique. Un véritable bain de narcissisation se mettait en place. Dans ce sens, le passage de Jacques sur le groupe 1 fut éphémère et c'est sur le groupe 2 qu'un véritable travail psycho-pédagogique se mettra en place dès Janvier 1990. A partir de ce redémarrage, Jacques efface son faux départ en reprenant en même temps que tous les autres, mais avec l'avantage des quelques journées de formation préalable sur le groupe 1. Il va les utiliser pour affirmer encore son image. Il passera du "S.D.F., alcoolique et repris de justice" à "l'homme qui maîtrise une technique" pendant le mois de Décembre 1989.

La technique-transfert

Comme l'écrit Daniel SIBONY : "La technique c'est la manière qu'ont les humains de se cacher dans ce qu'ils font et de s'y révéler aussi de temps à autre ; "que faites-vous dans la vie ? ou de la vie" - "je m'y perds_ " ou "je m'y retrouve_" ou "je ne fais rien" - C'est trop. La technique relève d'un stade du miroir généralisé dans lequel on éprouve son rapport à l'être ; on en fait l'épreuve en s'affrontant à ces images de soi qu'on produit - images fortes et matérielles, au sens le plus vaste du mot image. [_] Tout ce qu'il en est de faire, d'agencer, donne lieu à une technique, à une mise en place de choses dont on attend qu'elles fonctionnent un peu en notre absence, qu'elles relaient notre présence sans trop oublier ce quelque chose de nous qu'elles relaient."[698] Pour Jacques, notre technique est un miroir. Miroir aux alouettes légères qui permet de sortir du reflet gris et morne d'une non-vie où il s'enterrait dans la dérive. Miroir aux alouettes, aux mirages premiers du fantasme d'un avenir possible, avant même d'être atteint. Jacques se trouve, se retrouve dans notre monde informatique imaginaire. Le mythe résonne en lui comme l'énergie d'un reflet de l'autre, d'un grand Autre à jamais manquant mais qui là, transparaît fugitivement. C'est tellement surprenant, tellement nouveau, tellement incongru et inespéré que Jacques y croit et s'accroche. Comme si son image devait se construire à travers l'ordinateur, c'est vers l'infographie qu'il va s'orienter. Il va inlassablement dessiner sa vie, mettre en page son passé, enluminer son avenir à travers les logiciels de dessins. L'aspect créateur de l'ordinateur aura sur lui un effet cathartique. Comme l'écrivent HONNORAT et DAGOUAT : "Tout acte créatif supposant en effet un mouvement régressif ou l'identification à l'objet va permettre au sujet de s'approprier certaines des qualités de cet objet, en mettant de côté ses propres limites, mouvement identificatoire qui implique une force de renoncement aux limites fixes du sujet et de l'objet"[699] Nous assistions véritablement à une forme de contagion positive de Jacques par la pulsion de vie du mythe informatique représentée par le Macintosh, la P.A.O.[700] et nous-mêmes. Cela sonne comme une démonstration presque trop

[698] SIBONY D., Entre dire et faire, 1989, Paris, Ed. Grasset, page 128

[699] HONNORAT M & DAGOUAT M.C., Informatique et Handicap, 1990, Marseille, Ed. C.R.E.A.I. Provence Côte d'Azur, page 75.

[700] Publication Assistée par Ordinateur : le travail infographique.

parfaite de nos hypothèses mais la réalité est autre. En Septembre 1990, il a enfin un appartement à lui, après avoir erré puis vécu dans une caravane de l'hiver 1989 à l'été 1990.

Ebloui par le temps de voir, petit à petit, il sort de son enlisement, c'est alors le temps de comprendre, le temps pour nous de lui faire retoucher la terre des hommes et des apprentissages. Daniel SIBONY appelle le troisième chapitre de Entre dire et faire : **La Technique-Transfert**, c'est exactement ce dont il s'agit. Pour Jacques, c'est d'abord au mythe informatique qu'on doit son mouvement puis à notre médiation. Il abandonnera petit à petit cette position techniciste en acceptant de travailler la lecture, les calculs et l'orthographe jusqu'en Juin 1990.

Une entreprise vraiment intermédiaire

Jacques va alors imaginer un projet. Il est encore trop fragile pour intégrer une entreprise classique. Nous lui avons montré les limites de ses connaissances et de sa communication. Il n'a pas tenté de rejeter nos remarques en bloc, il nous a pris à notre propre jeu de l'ouverture. "Puisque j'aurai du mal dans une boîte, pourquoi ne pas en créer une ?

Pour une surprise, ce fut une surprise. Un bénéficiaire du R.M.I., revenant de très loin, qui pense à créer une entreprise ! Notre belle assurance fut quelque peu ébranlée. N'avions-nous pas été trop loin dans la valorisation ? A quel point la renarcissisation devient-elle délirante ?

Il s'agissait de monter une entreprise individuelle qui s'occuperait des petites tâches de P.A.O. auxquelles les autres ne s'intéressaient pas, comme les menus de restaurants ou les affiches de supermarchés. Il fallait cadrer le projet mais Jacques avait besoin de cela pour avancer. Il fut décidé de tester la faisabilité de ce projet en Juillet et Août 1990. Jacques démarcha des clients et ramena suffisamment de contrats pendant l'été, pour monter et écrire le projet destiné à la D.D.T.E.[701]. Nous avons voulu le livrer entièrement dans ce texte, car il montre bien le degré que peut atteindre notre approche dans un processus d'insertion. Ce texte nous rappelle aussi combien demeure fragile la frontière entre le normal et le pathologique. C'est Jacques qui écrit "Je" même s'il a été aidé par son référent.

"

[701] Direction Départementale du Travail et de l'Emploi

PROJET DE CREATION D'ENTREPRISE
Novembre 1990

Le projet

Il s'agit de la création d'une petite entreprise de prestations de services proposées aux entreprises locales. Le projet que je veux monter aujourd'hui est basé sur une expérience acquise durant 1 an et demi en tant que stagiaire en informatique spécialisé en Publication Assistée par Ordinateur. Mon objectif est de proposer des publications aussi diverses que les menus de restaurants, les affiches promotionnelles, les documentations techniques, les cartes d'invitations ... aux entreprises de restauration, commerces et de grandes distributions de la région orléanaise.

La forme juridique

Affaire individuelle, je m'inscrirais auprès des caisses compétentes comme exerçant une profession libérale.

Gérant : Jacques C.

39 ans, célibataire

Formation informatique au G.R.I.S.E (1 an et demi[702])

Expérience serveur de restaurant (10 ans[703])

L'activité

Mon activité principale sera la conception et la réalisation de menus de restaurants, d'affiches de promotions (commerces) et prestations diverses autour de la mise en page. Le détail des actions de cette société sera comme suit :

- Création des cartes de menus de restaurants,
- Réalisation d'affiches de publicité (magasins divers),
- Réalisation d'affichettes informatives (administrations associations..),
- Réalisation de curriculum vitae, rédaction de thèse, mémoire...,
- Conception de documentations techniques,
- Création de cartes commerciales (invitation, visite, voeux...),
- Rédaction de mailing,
- Réalisation de travaux à façon en tout genre.

Le marché

Le marché que je vise est celui des prestations de services d'édition auprès de petites entreprises et plus particulièrement des commerces quelque soit leur domaine d'activité. Je me propose d'assurer la conception et réalisation de tous leurs travaux d'édition et assimilés qui sont encore effectués, dans la plupart des cas, soit à la machine à écrire,

[702] Durée volontairement rallongée
[703] Durée volontairement rallongée

soit de façon manuscrite. Il s'agit de leur faire accéder à une qualité d'édition que seules les sociétés de services disposant de moyens humains et techniques spécialisés peuvent leur offrir. En effet le matériel informatique nécessaire à la réalisation de ces travaux demande une compétence technologique spécifique dont le coût financier demeure un investissement trop important pour une utilisation ponctuelle. De plus, je compte me spécialiser sur le créneau de l'édition de menus pour restaurants ainsi que dans celui de la réalisation d'affiches pour les structures de grande distribution.

La concurrence

La PAO (Publication Assistée par Ordinateur), de par sa récente apparition sur le marché, a trouvé des débouchés importants auprès des sociétés de prestations de services spécialisées dans la communication. Celles-ci, au nombre d'une quinzaine sur Orléans et sa périphérie, ont dirigé leur action vers le marché de la PMI et de la grosse entreprise. Ces dernières sont en effet les premières à réagir aux innovations, en particulier en ce qui concerne la "communication" ; les budgets qu'elles y consacrent peuvent y être très importants ; les demandes en perpétuel renouvellement. Cette clientèle offre donc de forts attracteurs pour des sociétés prestataires : des budgets séduisants, des réalisations de prestige, des travaux de longue haleine, une demande valorisante. Je concentrerais donc mes efforts vers toutes les entreprises dont les demandes considérées à trop petits budgets, restent très souvent sans réponse auprès des prestataires de services. Il s'agit principalement des commerçants et artisans, souvent méconnaissant des possibilités qu'offrent les technologies en matière d'édition. Ce marché est donc quantitativement très important et je compte compenser l'apparente faiblesse des budgets par un nombre important de clients. J'estime pouvoir répondre à un grand nombre de demandes grâce aux possibilités qu'offrent les outils techniques dont je disposerais. Mais armes seront donc : une importante démarche commerciale informative, une qualité d'écoute, de conseil et de production, un matériel performant permettant des délais de fabrications courts et des prix attractifs, un marché potentiellement très important. Au démarrage, l'essentiel de ma démarche commerciale sera effectuée en direction des entreprises de restauration (un Press-Book déjà réalisé leur sera présenté) et d'autre part vers tous les établissements de commerce. Ceci afin d'assurer au plus vite par la fidélisation de la clientèle, la couverture de mes charges d'exploitation. Mon expérience et mon récent passé professionnel m'incitent à développer ces créneaux au sein de ce marché. De même, ils m'ont permis de tisser un réseau de clientèle potentielle pouvant être intéressée par mes futurs services. Cette petite

structure, avec un minimum de frais fixes, me permettra de proposer des honoraires attractifs. Je pense disposer de sérieux arguments face à une concurrence peu présente sur ce créneau et être capable d'intégrer et de demeurer sur le marché.

ELEMENTS FINANCIERS DU PROJET

Les besoins financiers

Les capitaux nécessaires à la création d'entreprise sont d'environ : 40 000,00 F
incluant les besoins de trésorerie de départ.

Les données de l'exploitation

Compte tenu des prestations proposées aux clients et de l'étude du secteur, l'évaluation du chiffre d'affaires s'est faite de la manière suivante :

- Menus de restaurant, affiches publicitaires, prestations diverses.

J'ai retenu sur la 1 ère année : 107 200,00 F
soit une moyenne par mois de : 8 933,00 F

- Prestations Menus : 42 000,00 F
- Prestations diverses : 14 000,00 F
- Prestations Affiches : 47 200,00 F

La 1 ère année sera caractérisée par l'aboutissement de contacts déjà pris avec certaines entreprises. Compte tenu de ma connaissance du marché, ces chiffres sont volontairement pessimistes pour tenir compte de la règle de prudence en matière de prévisions.

Les charges d'exploitation

- Les achats et autres : 10 650,00 F

Il s'agit de consommables, fournitures informatiques, électricité, et produits courants.

- Les charges externes : 16 700,00 F

Pour l'essentiel ce sont des dépenses de gestion.

- Les charges de personnel : 70 000,00 F

Je pense être capable de faire face à la charge de travail prévue sur la période. Un éventuel surcroît d'activité fera l'objet dans un premier temps d'une sous-traitance avec des structures comparables à la mienne.

Au total, les charges d'exploitation sont de l'ordre de : 99 350,00 F
Y compris mes prélèvements.

- Résultat d'exercice

Les résultats prévus par l'étude sont respectivement pour chacune des 3 années :

_____7 850,00 F
_____10 822,00 F
_____10 720,00 F

La faiblesse apparente de ces chiffres est la conséquence de la prudence observée tout au long de cette étude, notamment dans l'évaluation du chiffre d'affaires. La capacité d'autofinancement dégagée, me permettra de renforcer mon fonds de roulement, (car l'équipement actuel est qualifié suffisant pour couvrir les 3 années d'exploitation)

Conclusion

Je pense réunir les éléments pouvant me permettre de réussir cette création. D'un point de vue stratégique, je compte sur mon professionnalisme, mes relations, et surtout ma connaissance des besoins, pour conquérir la place de marché correspondant à mes ambitions."

Voilà le texte d'un de nos stagiaires dont la construction, la rigueur et la tenue ne peut qu'interroger. Lui qui errait, dit et écrit maintenant "Je" en ce qui concerne l'organisation d'une activité professionnelle qu'il veut lui même créer. Ce projet a été vérifié par un cabinet de gestion et un expert comptable qui l'on trouvé viable. S'il ne s'agit pas d'une multinationale, c'est tout de même une entreprise qui permettrait à une personne de vivre et d'avoir une place symbolique dans la société. C'est réellement une entreprise intermédiaire car, non seulement, elle part de l'idée personnelle d'un sujet pour sortir de l'exclusion, mais en plus, elle lui servira de tremplin pour obtenir un emploi fixe. En Janvier 1991, une mairie propose à Jacques un remplacement de chauffeur-livreur pour les cantines scolaires. Après quelques discussions avec son référent, il décide que son projet n'est pas assez mûr et qu'il peut l'ajourner pendant quelque temps. Il continuera à le travailler lors de l'autre partie du mi-temps. Après l'écriture de **son** projet, il dit se sentir prêt à intégrer une équipe. En Septembre 1991, la proposition d'un temps plein lui est faite dans la mesure où il a parfaitement rempli son contrat. En Janvier 1992, ce temps plein est un poste stable et définitif. Jacques garde son projet, ses contacts et ses rêves en même temps qu'un emploi stable, un appartement et une amie. Dans son histoire, à travers notre approche, Jacques a eu un premier bain de valorisation qui a conduit à une renarcissisation importante. Comme on l'avance dans notre seconde hypothèse, l'ordinateur, et plus largement le mythe informatique ont été pour lui au départ "un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re) construction du Sujet". Le

narcissisme, comme on a pu l'observer à travers ses discours et ses attitudes exagérés au démarrage de la formation, puis, les processus d'identifications dans la mise en place d'un transfert important avec son référent, le ramènera petit à petit à des préoccupations d'apprentissage et d'organisation de vie.

Le doute identificatoire

Il faut dire un mot du fonctionnement de ce référent. Formateur informatique, venant d'arriver dans la structure, celui-ci a suivi Jacques en débutant son premier groupe d'approche clinique de l'informatique. Si la technologie ne l'angoissait plus depuis longtemps, il n'en était pas de même pour la partie médiation relationnelle de son travail. Il a été sur une position défensive et dubitative au démarrage du projet de Jacques, avec une conviction d'infaisabilité qui le conduisait à une impasse : celle de suivre un projet auquel il ne croyait pas. C'est là que la régulation par l'écoute du transfert et le repositionnement général du mythe nous ont permis d'avancer. D'abord la co-animation, puis les réunions, ont ouvert à ce formateur les pistes pour prendre de la distance sur l'interrogation que lui posait Jacques.

Son évaluation des capacités du sujet avait d'abord oublié l'état dans lequel celui-ci était arrivé. En Juin 1990, elle conduisait donc à jauger Jacques vis-à-vis d'un projet d'avenir pour lequel il paraissait effectivement techniquement, cognitivement et psychiquement faible. En oubliant l'incroyable mouvement qu'avait effectué le sujet en six mois de stage, notre formateur niait l'historicité du sujet et gommait, peut-être refoulait, les avancées. Le temps et la vitesse sont des paramètres de notre modèle que nous voulons tout en dynamique. Nous lui avons rappelé inlassablement jusqu'à ce que cela porte. Qu'est-ce qui coinçait entre Jacques et son référent ? C'est en réunion que nous avons compris dans quelle difficulté se trouvait le référent de Jacques. Lui-même aux prises avec un rapport à l'argent inorganisé[704] et une organisation difficile et conflictuelle avec les grosses administrations, Jacques lui demandait de le soutenir aux endroits du lien social où ce formateur était le plus en difficulté propre ; il y avait de quoi angoisser préalablement. Au-delà de cette prise de conscience, c'est un détour par la technologie, les feuilles de calculs[705] et les budgets qui ont permis à ce formateur de réapprivoiser avec l'autre son propre

[704] Il n'effectuait pas ses comptes bancaires et dépensait son argent considéré comme "de poche" avec la légèreté d'un adolescent.

[705] Tableurs

rapport à l'argent dans le cadre du suivi pédagogique. En se rendant compte de la faisabilité du projet, il prenait aussi la mesure de son investissement pour lui-même dans le projet d'un autre. Cela a rendu les phénomènes de transfert très forts entre Jacques et son référent. On peut se poser la question de la précarité de cette relation. N'y avait-il pas quelques risques à laisser s'instaurer ce projet entre ces deux rapports à l'argent à reconstruire ? De notre place, nous répondrons que tout, dans ce domaine, s'effectue avec une part de risque. Le nier consisterait à fonctionner dans la toute-puissance d'un imaginaire pathogène. Ce qui importe vraiment, c'est d'abord que cela ait parfaitement fonctionné dans ces conditions avec Jacques comme premier acteur. Il s'agit de la plus importante des validations de la clinique, par la clinique elle-même, dans son unicité et sa singularité. N'oublions pas que le transfert ne se décrète pas de l'extérieur. Jacques ne pouvait peut-être formuler son projet que dans des conditions où l'accompagnateur était aussi déstabilisé que l'accompagné, du moins, dans un premier temps. Par contre, s'il ne se décrète pas, il peut se contrôler, au sens psychanalytique du terme. C'est à dire, ni du côté de la maîtrise, ni du côté de l'utilisation. C'est ce que tente de faire notre approche et c'est visiblement ce qui s'est produit. Se servir de soi pour travailler avec des personnes en difficulté, ce n'est pas se servir uniquement de ce que l'on sent de positif en soi, de l'image flamboyante de son moi idéal. C'est aussi résonner avant de raisonner. Se rendre compte profondément que dans nos propres faiblesses il y a des trésors d'identifications et donc d'ouverture d'une pratique pédagogique, à condition bien sûr, que cela soit dit, décrit, écrit, discuté, distancié, formulé, modélisé en un mot : contrôlé.

7.7.4. Colette : un exemple d'insertion

Binôme

Colette est seule à élever ses trois enfants et à subvenir aux besoins de sa mère qu'elle héberge dans son deux pièces. C'est une petite femme très brune qui dépasse la trentaine, marquée par les affres d'une vie difficile. Elle ne parle pas ou très peu. Toutes ses dents gâtées sont les traces visibles des décalcifications qui ont suivi des grossesses dans la pauvreté et qui ne l'incitent ni à sourire, ni à parler. Pourquoi est-elle là ? Elle a été orientée par le C.C.A.S. de Saint Jean de Braye qui avait essayé bien des stages et des tentatives d'insertion avec elle, toujours sans suite et sans aboutissement. A leur

proposition de formation, elle avait répondu que l'informatique l'intéressait mais dans une acceptation morne qui ne transpirait pas l'enthousiasme. Sa vie serait-elle passée à travers le mythe informatique sans le voir ? Notre première impression frissonnait de scepticisme. Qu'allait-on pouvoir faire devant un tel manque de motivation ? Nous décidions tout de même de l'incorporer dans le groupe 1, où elle allait retrouver quelques bénéficiaires du R.M.I. de sa cité.

Sur le mois d'Octobre 1989, elle va découvrir notre informatique avec une voisine stagiaire qui allait devenir une amie. Plus jeune, plus jolie, plus vive intellectuellement, celle-ci commencera par dominer le binôme. Elles feront petit à petit déborder leur complicité silencieuse d'abord, sur un début d'expression dans la dynamique de groupe, puis sur une collaboration, un travail en commun. Mais de désir de motivation ou de projet, il n'y en a point encore. Voilà ce qui était écrit à la date du 1/12/89 sous la forme d'un état de situation :

"Lors du bilan de la session du 24/11/89, elle formule des demandes timides vers le traitement de textes.

Carences actuelles : hygiène, présentation et surtout manque de projet.

Lieu de stage professionnel possible : aucun pour l'instant

Propositions :

· La laisser travailler avec D. M.

· Définir un projet personnel, mais lequel ??

· Faire des travaux de secrétariat :

- construction de lettres
- correction orthographique et grammaticale

· Travaux de repérage dans les fichiers

· Une heure d'Elmo (entraînement à la lecture) par session."

En fait, nous décidons de les sécuriser en laissant s'installer cette complicité. Nous verrions plus tard à les distancier, si nécessaire. En Décembre 1989, on constate l'établissement d'une relation amicale durable avec son binôme. Elles travaillent toujours ensemble, ce qui ne facilite guère leurs concentrations mutuelles. Toujours soutenue par l'autre, Colette nous donne à voir des ressources préalablement insoupçonnables. En fait, elle présente peu de problème de compréhension, de français et d'orthographe, le noyau de ses difficultés tourne autour de la communication. Mais, même là, elle peut se montrer surprenante. Par exemple, elle ne semble pas particulièrement déstabilisée par les grosses administrations. Elle ira seule, et la première,

chercher sa carte de bus au Conseil Général. Le pouvoir semble s'inverser entre-elles. Petit à petit, Colette va grignoter le leadership du duo puis grimper dans l'estime générale du groupe. Elle ne comprend et n'applique pas plus vite les apprentissages informatiques que les autres mais elle va exprimer des points de vue, s'aventurer dans des créations toujours teintées de son (leurs) quotidien social[706] (délinquance, toxicomanie, prostitution _). C'est l'écart entre son arrivée et l'expression de sa motivation qui vont impressionner tout le groupe quelques semaines à peine après le début du cycle. Partant de son silence premier, de sa morne attitude de négligence et de résignation, son discours va s'organiser autour de l'idée qu'une transformation positive de sa vie est possible, partant du stage vers la totalité de sa vie sociale.

L'A.C.I. est-elle transitionnelle ?

Tentons d'identifier au mieux le phénomène de remobilisation de Colette. L'ordinateur lui aura d'abord permis de rencontrer une "copine", puis des formateurs et leurs potentiels d'insertion, et enfin un groupe de personnes dans la même situation qu'elle. On peut dire qu'isolée, dans l'urgence des responsabilités de survie de son quotidien familial (4 personnes à charge seule avec le R.M.I.), sa vie sociale extérieure à la famille était réduite à néant depuis bien des années. Comment notre démarche a-t-elle produit cette rupture grâce à un processus de re-socialisation ? Lors de ses stages précédents, la centration sur les problèmes de niveau académique ou d'expression rendait difficile l'établissement d'un lien social qui puisse se distancer de la situation d'exclusion. En effet, lorsque vous ne proposez que des "remises à niveau", cela sous-entend que les personnes reçues n'ont pas le "niveau", d'où l'établissement immédiat d'une procédure symbolique de renforcement de la dévalorisation. Comme rares sont les centres de formation qui précisent de quel "niveau" l'on part et à quel "niveau" on va arriver, les stagiaires effectuent une évaluation mutuelle informelle, teintée d'une telle angoisse, qu'ils finissent par se considérer ensemble comme l'ultime limite inférieure du "niveau", ce qu'attestent par ailleurs leurs situations sociales.

[706] S'inspirant d'articles du journal local : La République du Centre sur *La toxicomanie dans le Loiret* (20/10/89), *L'action R.M.I. à La Source* (28/10/89) ou *L'inauguration du nouveau lycée Jacques Monod* (17/11/89) _

Un vocabulaire de (dé)formation comme B.N.Q. (Bas Niveau de Qualification) renforce cette perception, tout comme la possibilité d'enchaîner à l'infini des stages de "remises à niveau" lorsque l'on est pris dans les réseaux de formation d'adultes en difficulté. Aucun espoir de rattraper ce "niveau" non-défini, avec malgré tout une obligation de l'avoir, pour entamer un réel cursus diplômant ou formateur. C'est l'impasse. C'est une logique socio-politique folle où le sujet en difficulté peut faire résonner sa propre compulsion à répéter l'échec avec celle des institutions. Le vide de cette organisation est présent dans la vie de Colette qui, comme beaucoup d'autres stagiaires, en a effectué cinq. Bien sûr, il y a des exemples de prise de conscience du phénomène où le vocable invalidant de "niveau" est abandonné. C'est souvent au bénéfice d'une approche centrée sur l'expression ou la communication. Avant ce groupe, Colette était allée une journée dans un stage d'insertion où il lui avait été demandé d'emblée, ainsi qu'aux autres bénéficiaires du R.M.I., de se présenter et d'exposer ses motivations à être là, devant tout un groupe qu'elle voyait pour la première fois. Autant dire que murée dans ses défenses, sa pudeur et ses difficultés d'expression, Colette n'a rien dit, n'a rien voulu voir et n'y est pas retournée. La violence, la naïveté et la dangerosité d'une telle démarche sautent aux yeux. Tout se passe comme si les animateurs de ces stages de "pseudo-communication" étaient persuadés que construire préalablement un lieu d'expression et forcer le discours des autres, étaient à la fois possible et efficace. Le principal résultat de ces pratiques est bel et bien de renforcer la résistance au changement, à l'apprentissage et à l'expression des personnes. Voilà une explication complémentaire à l'attitude de recul de Colette à son arrivée chez nous. Mais comment expliquer alors son évolution ? D'abord, dans notre modèle, l'appropriation par le sujet de l'ensemble de l'approche est une préoccupation centrale. Ce qui sous-entend que nous n'imposons rien d'autre, au début du stage, que d'être là et de se baigner dans le nouveau bain culturel de notre médiatiseur informatique. Ce qui est riche dans cette forme d'accueil et d'écoute première, c'est que les possibilités relationnelles sont multiples comme va nous le prouver incidemment Colette en devenant amie avec une autre stagiaire. Mais, si comme l'écrit Paul WATZLAWIC, nous avons réussi à "modifier le contexte conceptuel (ou émotionnel) d'une situation en la plaçant dans un autre

cadre"[707], nous l'avons fait avec deux lignes directrices de plus que nos prédécesseurs. Premièrement, nous avons respecté les sujets au point de ne pas concevoir une obligation d'expression mais un espace de communication encore à construire. Deuxièmement, partant du principe que rien ne se construit dans le vide ou sur de la trop grande souffrance, nous avons proposé et amorcé cet espace ouvert entre convivialité et apprentissage. Dans cette étude de cas, tous les aspects transitionnels de nos hypothèses semblent progresser au même rythme que Colette.

Une autre image d'homme

Mais comment cette relation duelle a-t-elle pu progresser ? La grande complicité de ces deux jeunes femmes est aussi teintée de préoccupations sexuelles. Certaines remarques : "C'est dommage que X ne vienne plus !" pendant l'absence de l'un ou "Y n'a pas fini de sauter la secrétaire _" lors du retard de l'autre ; certaines manières de faire, par rapport à tel ou tel intervenant, nous ont conduit à réfléchir à cet aspect de notre action. Quelle est l'image masculine que portent les deux intervenants de ce groupe ? Quel décalage cette image peut-elle avoir avec les hommes qu'elles ont jusqu'alors côtoyés ? Dans le stage, point de violence, d'abandon ou d'agression, juste une écoute et un savoir qui, sans être trop identifiables, se situent tout de même dans la sphère masculine des deux hommes qui les portent, les mettent en scène sous les yeux étonnés de femmes blessées. Monique, une autre femme marquée par la vie et les hommes, mais beaucoup plus âgée que Colette, nous le dira un jour de Janvier 1990 : "Mais qui croyez-vous que vous soyez ? Vous êtes si bien, si gentils par rapport à ceux qu'on connaît. Jamais on aura la chance de tomber sur des hommes comme vous !". Cette affirmation relayée par l'ensemble des femmes de ce groupe fut difficile à encaisser et nous déstabilisa quelque peu. Nous pensions, sans y penser, plus ou moins échapper à la différence sexuelle derrière nos ordinateurs et voilà qu'elles en rajoutent dans la distance entre les hommes et les femmes mais plus encore, au risque d'être réducteur et trivial, entre les femmes "pauvres" et les hommes "riches". Même si nous luttons contre cette vision du monde, elle existe dans le c_ur de ces femmes et nous la portons sur nous. Le transfert est une forme d'amour qui dans ce contexte, conduit notre tentative à pouvoir être à la fois positivante ou terriblement angoissante et dévalorisante. Nous avons tenté d'assumer cette image, tant bien que mal, grâce à la supervision. Si, dans un premier temps, la construction du

[707] WATZLAWICK P., Changements, paradoxes et psychothérapie, 1975, Paris, Ed. du Seuil, page 116

binôme fut salvateur pour Colette, ce second stade d'identification-projection-séduction sur les formateurs lui a permis de s'émanciper au détriment d'ailleurs de sa collègue qui, elle, aura une évolution moins marquée. Sur les mois de Décembre 1989 et Janvier 1990, on voit apparaître dans les notes cliniques de fin de journée, un triple mouvement. D'abord, l'arrivée d'un discours teinté de préoccupations sexuelles, ensuite l'inversion dans la dynamique et les performances du binôme et enfin, l'expression d'un premier projet d'insertion construit autour du secrétariat et ponctué par la préoccupation de se faire soigner les dents, pour parler et paraître. La transformation a été radicale et les résultats surprenants. En trois mois, elle est passée du silence à la formulation de projet. Quel a été notre rôle précis dans cette évolution ? Nous ne le savons pas exactement. Peut-être que notre crédibilité s'est fabriquée par rapport aux expériences et formations antérieures de Colette. Elle s'est construit prudemment une image positive de nous en mesurant les écarts avec les autres discours et attitudes. Nous avons aussi entendu le message mettant en jeu la différence sexuelle chez ces femmes qui ont besoin de récupérer une féminité avant même un emploi. Dans une approche clinique de la pédagogie, ce qui pourrait être terriblement déstabilisant, devient utilisable. En régulant, en formulant, en en parlant entre nous, nous avons certainement eu un comportement en demi-teinte acceptant les discours, mais y répondant dans un autre registre : celui de l'insertion. C'est ce qui doit justifier l'aspect ponctuel du phénomène ainsi que la dérive que Colette fera ensuite sur le reste du groupe. Peut-être aussi que le mythe informatique a fini par agir dans la distanciation vis-à-vis des préoccupations sexuelles dans un processus de sublimation qu'attesteraient ses résultats et ses progressions à partir de Février 1991. A partir de cette période, Colette va s'exprimer, parler de la vie du groupe, nous formuler le besoin de moments de détente plus longs (pause-café). Elle exprimera aussi l'envie de pouvoir se retrouver entre stagiaires pour parler d'autre chose que d'informatique. Il s'agit d'une véritable re-création de relations sociales. Ce qu'elle avait refusé lors du précédent stage, elle va le construire dans celui-ci.

Un véritable emploi

Colette avait été tout d'abord orientée sur le groupe 1, en raison des difficultés de vie qu'elle évoquait. Elle s'est rapidement fait une place par son travail, ce qui nous a amené à lui proposer de doubler son temps de stage en Février 1990, en participant au groupe 1 et au groupe 2. Nous avons cru bon de maintenir le travail avec le groupe 1 pour ne pas aller trop vite vers le professionnel et pour continuer à l'aider à

structurer la nouvelle place sociale qu'elle se construisait. Dans ce cursus intensif, elle a construit le projet de devenir secrétaire et pour ce faire, en a acquis les principales techniques. Au mois de Juin 1990, elle partait en stage dans une entreprise importante. Elle y a effectué un travail de renforcement des techniques informatiques essentielles dans la bureautique. Ses avancées, liées à une forte motivation pour son travail, lui ont permis d'espérer une embauche de façon tout à fait rationnelle et verbalisée dans cette entreprise. L'embauche évoquée prit forme et fut posée en Décembre 1990, après plusieurs reports qui ne tenaient qu'à la partie financière, côté employeur. Elle est pourrait-on dire l'exemple même d'une "réussite" de notre approche, tant au niveau relationnel, que professionnel. Colette aura un emploi de secrétariat à mi-temps pendant quelques mois, puis à temps plein à partir de Juin 1991. Nous avons travaillé tout au long de l'année avec elle, sur la re-narcissisation de son image soutenue en cela par sa volonté propre. Elle a énormément investi et travaillé, n'hésitant pas à remettre en cause le groupe lorsque celui-ci l'empêchait d'avancer. En Janvier 1992, elle est toujours salariée de la même entreprise. Elle a déménagé en Avril 1991 et vit dans un appartement beaucoup plus grand.

Son binôme, Danielle n'a fait qu'un court passage autour des métiers du secrétariat, néanmoins en formulant ce projet, elle a amorcé un trajet d'insertion tant sociale que professionnelle. Elle a fini notre stage sur une orientation vers des emplois intérimaires puis s'est stabilisée. En Janvier 1992, elle travaillait depuis 1 an. Elle était mariée depuis quelques mois et débutait une grossesse désirée. Moins directement liée à notre médiatiseur, cette insertion est tout de même un résultat non négligeable.

7.7.5. Les mamies font de la résistance !

Nous allons maintenant évoquer plusieurs femmes d'une cinquantaine d'années intégrées dans les groupes 1 et 2. Elles nous ont signifiés certains travers de notre approche clinique de l'informatique. Non pas en terme d'insertion, mais plus en terme de limites de nos capacités d'adaptation pédagogique à leur égard. Il s'agit toutes de mères qui furent vite seules à élever leurs enfants. Avec leurs qualifications professionnelles obsolètes, l'insertion sociale et professionnelle consistait pour elles à trouver des petits boulots, forcément décevants, puisque ce qu'elles recherchaient était de l'ordre d'une

stabilité disparue depuis bien longtemps et d'une permanence impossible aujourd'hui. A la recherche des modèles sociaux perdus depuis les années soixante-dix, avec les outils des années soixante, mais dérivant leurs souffrances dans la brutalité sociale des années quatre-vingt-dix. Elles n'arrivent pas à "croire" en leurs capacités à faire autre chose. Pourquoi les avons-nous intégrées ? Tout simplement parce que leurs attitudes préalables étaient plus volontaires que l'inhibition de Colette. De même que nous n'aurions pu prévoir la réussite de cette dernière, il était impossible de statuer définitivement sur les difficultés de ces femmes. Notre pôle axiologique nous rappelle toujours que rien ne doit être fermé préalablement.

Un de leur point commun fut leur présence au stage interrompue par des arrêts maladie et des absences difficiles à verbaliser à leur retour. Elles se réfugiaient toutes derrière des larmes et leur vie difficile. Les difficultés familiales prennent pour elles une importance considérable à l'intérieur du stage, ce qui assombrit l'horizon sur lequel aurait pu s'inscrire le futur projet. Leur deuxième point commun fut que chacune eut un "accident de formation" à la suite duquel le transfert se dégrada fortement. Nous avons fait une erreur, ou une catastrophe extérieure est arrivée, qui a cassé la fragile confiance qui s'établissait. Nous les avons finalement perdues.

Geneviève

Cette femme s'est présentée les premiers temps comme à la limite inférieure de la notion d'intelligence. Mais les apparences sont parfois trompeuses et en fait, cette apparence lui permettait de ne pas se confronter aux demandes qui pouvaient lui être formulées dans le cadre d'une formation. Elle savait lire, compter, gérer son budget familial mais nous présentait un regard vide qui cadrait parfaitement avec la position "d'abrutie". Il faut dire que les deux premières séances furent difficiles pour elle. On trouve dans les notes cliniques, des questions autour d'une "éventuelle déficience intellectuelle légère ?", et son "incapacité actuelle à demander de l'aide" nous inquiétait alors beaucoup. Nous avons décidé de vérifier ses acquis en lecture et en écriture, car elle semblait moins en déséquilibre dans ces domaines que face à l'ordinateur. Eh oui, Geneviève semblait imperméable à l'aspect valorisant de la machine que l'on vient de décrire dans les études précédentes. Au contraire, malgré son premier discours qui avait motivé son indication en formation, dans la réalité du stage, elle était terrorisée devant cette culture technologique, et nous renvoyait "Qu'elle n'était pas capable ! _ Qu'elle n'avait plus l'âge ! _ Que c'était pas une machine pour elle ! _ Qu'elle n'était qu'une manuelle !". Nous avons même pu observer son inhibition importante à voir le

résultat de ses actions. Elle agissait avec la souris du Macintosh et relâchait le clic sans jamais regarder le résultat. Nous avons mis en avant l'hypothèse d'un problème d'accès à la symbolisation que traduisait aussi ses difficultés de déchiffrement et de repérage spatial. Pour affiner notre diagnostic, à contre-courant de toute notre approche, nous allions tenter de passer par des activités de nature scolaire pour revenir sur l'informatique. C'est à ce moment que Geneviève commença à nous apporter des travaux sollicités par sa fille d'une douzaine d'années. Le 9/11/89, elle nous demande explicitement un travail de "remise à niveau en calcul", employant le vocabulaire des stages d'insertion, et évoquant comme motivation la volonté de pouvoir suivre et soutenir sa fille à l'école. Sur le moment, la problématique mère-fille nous a échappé. Ce travail permit de nouer une relation avec le jeune psychiatre qui intervenait alors en tant que psychopédagogue sur ce groupe. Si le travail manifeste va tourner autour de la division, ses discours reformuleront son passé scolaire et professionnel. Elle sera alors beaucoup plus détendue et elle acceptera les remarques avec moins d'appréhension. On observe alors : "Au milieu de difficultés considérables, il y a la place pour de brusques illuminations ... fugaces encore. Le sentiment général est un progrès. A-t-elle pris conscience du piège où l'enferment ses hésitations ?". Le transfert se met en place des deux côtés. Lorsque le sujet donne à voir l'amorce d'un mouvement et que le formateur se prend à espérer explicitement, tout s'enclenche au mieux. C'est alors que la catastrophe arrive. Le lendemain, les notes signalent : "Elle travaille sur la multiplication de manière obsessionnelle. Ne la comprenant pas, elle est partie du postulat qu'en en faisant beaucoup, il y aurait un déclic. Elle n'essaie pas de comprendre et demande la meilleure technique pour y arriver sur le papier sans entendre le raisonnement (stade préopératoire concret chez Piaget ???). Présente de gros problèmes pour comprendre l'intérêt qu'il y a à diviser. Besoin d'exemples très concrets => Technique des bûchettes. Projet : reprendre tous les apprentissages de base en les intégrant pour elle et en partant de sa vie quotidienne."

Notre collègue psychiatre semble désorienté par Geneviève. Après une brusque avancée, l'apparition du blocage l'inquiète. L'utilisation massive du verbe "comprendre" traduit bien que lui-même ne comprend pas le fonctionnement de Geneviève, ce qui l'angoisse dans la mise en place récente d'un transfert fragile. En dehors de l'espace informatique, ce passage se joue entre eux autour des activités scolaires, avec leurs défauts et leurs rigidités. Beaucoup moins riches et moins souples que notre médiatiseur habituel, les opérations font rejaillir bien des angoisses et des

inhibitions, et peuvent sédimenter des positions conflictuelles. Le jeudi 23 Novembre, soit quinze jours après le premier blocage, elle revient sur les mêmes opérations de calcul (multiplication et division). N'ayant pas pris suffisamment de distance, l'intervenant a reproduit alors sa technique pédagogique infantilisante, ce qui a eu pour effet d'entrer dans le jeu obsessionnel de l'incompréhension de Geneviève sur laquelle il a fini par s'énerver, ce qui s'est avéré catastrophique. Cela inhibera Geneviève pour un bon moment. Même si on pourra ultérieurement observer des avancées, celles-ci seront toujours teintées de doute sur ce que l'on pense d'elle. De Janvier à Juin 1990, elle s'est montrée capable de nombreuses acquisitions, mais à chaque fois, chaque avancée était ponctuée par un doute envahissant. Manifestement, aborder de nouveaux champs de connaissances la perdaient, elle ne savait plus où elle en était. Ce doute permanent a contribué à une grande lenteur dans toutes les actions. Les actes à poser avaient un énorme besoin de réassurance. Elle sera malade à la fin du cycle et ne pourra construire de projet avec nous. Nous n'avons pu rompre la logique de la dévalorisation. Cela nous montre deux choses. D'abord que notre espace transitionnel est très fragile et qu'un faux pas peut le fermer définitivement. Ensuite, que même si l'on prétend, certainement à juste titre, que le pédagogique est beaucoup plus important que le technologique, celui-ci assouplit, enrichit et éclaire grandement la pratique. Par sa difficulté à entrer dans notre monde technologique, Geneviève valide notre troisième hypothèse tout en la limitant. Avec elle, nous avons raté le stade premier de la re-narcissisation et pourtant elle va quand même nous prouver qu'elle a des possibilités comme le montrent les notes de Janvier 1990 :

"Vendredi 19/01/90 : Bon travail. Elle finit le résumé de texte de la veille sur Mac Write sans aucune intervention des formateurs. Elle a presque tout compris même s'il demeure quelques problèmes dans la construction des phrases. Elle trouve ce travail plus valorisant et nous l'a dit. La représentation préalable de ses capacités par Geneviève est fondamentale dans les travaux qu'elle peut effectuer. Par exemple, le suivi constant et la considération du nouveau formateur informatique ont été déterminants dans sa production de cette session. On ne doit pas la considérer comme déficiente sous peine de la rendre déficiente. Elle a passé une journée laborieuse mais très concentrée. Elle a proposé de travailler ce soir chez elle un nouveau texte, ce qui ne s'était jamais produit. A suivre de très très près.

Vendredi 25/01/90

Entretien à 11 h 30 avec les deux formateurs au sujet de sa récente progression, de la diminution importante de

l'angoisse qui la caractérisait jusqu'alors et son absence totale d'agressivité.

Sa réponse à propos du changement : "Ambiance des formateurs et du lieu plus sympathique qu'avant, peut être un peu de mieux aussi dans sa vie privée, sa fille a des bonnes notes."

Elle faisait référence au changement de formateur effectué pour la rentrée de Janvier 1990. Le psychiatre, mal à l'aise avec la dynamique de groupe, sera remplacé par un éducateur. Tout se passera comme si elle allait rejouer une tentative de transfert avec le nouvel arrivant qui, malheureusement, ne travaillera pas avec elle par la suite. En relisant ces notes quelques années plus tard, une autre association d'idée s'est produite à la lumière des autres expériences. Lors du premier conflit, le savoir dont il était question l'entraînait elle aussi dans une renégociation de position vis-à-vis de sa fille, et là, un mois après, elle évoque un bien-être issu de sa fille. La problématique mère-fille aurait peut-être eu à nous dire quelque chose ? Maintenant, il est trop tard pour savoir mais c'est un indicateur pour poursuivre notre démonstration avec d'autres études de cas. Si nous avons utilisé la différenciation sexuelle avec Colette et Danielle, Geneviève nous aura pris de court dans un autre domaine.

Malgré tout, son passage chez nous n'aura pas été négatif puisqu'en Janvier 1991, si elle n'a pas encore stabilisé sa situation sociale, elle travaille quand même à mi-temps. En Janvier 1992, elle a un emploi stable.

Monique

Nous avons déjà parlé de Monique lorsqu'elle nous avait interpellés sur notre place d'homme face à ces femmes en difficulté. Elle s'était autorisée ce discours car elle pouvait l'avancer d'une place symbolique de mère qu'elle avait tenté de prendre dans le groupe 1. Monique a plus de cinquante ans. C'est la plus âgée. Dès le départ, elle acquiesce et valorise les intervenants et se place en situation maternelle par rapport au groupe. Par exemple, elle appelle les formateurs par leurs prénoms mais en les vouvoyant, ce qu'elle est la seule à faire. En effet, la plupart des discours d'interpellations sont soit du registre "maître" avec un vouvoiement assorti d'un "Monsieur" ou bien du registre "copain" avec un tutoiement assorti des prénoms. La rupture qu'introduit Monique nous a fait penser à la chaleureuse distance maternelle.

Elle est divorcée et élève les quelques grands enfants qu'elle a encore à sa charge. Les autres sont assez grands pour se débrouiller seuls. Elle n'a pas travaillé depuis 25 ans. Il y a

une dizaine d'années, elle était mère dans son foyer mais depuis le divorce elle se débat entre la pension alimentaire jamais versée, les allocations et les petits boulots. Le R.M.I. lui aura apporté une certaine stabilité financière et c'est avec gratitude qu'elle démarre son stage.

La premier signe inquiétant date du 19/10/89 où elle est arrivée en retard et en larmes l'après-midi. Elle n'en a alors parlé qu'avec sa voisine stagiaire. Le lendemain, nous avons pu la voir attendre dans une voiture avec un homme. Elle n'est pas entrée avec les autres et a attendu 5 minutes. Nous avons pensé sur le moment qu'elle voulait différencier sa position maternelle d'avec le reste du groupe. Le 26/10/89, elle montre des signes d'inquiétude et elle est absente le lendemain sans donner de nouvelles. Son numéro de téléphone ne répond pas. Elle est de retour début Novembre. Elle nous déclare avoir soigné plusieurs de ses enfants malades dont un hospitalisé, pour une opération à la face, ce qui nous surprend un peu. Elle dit avoir changé de numéro de téléphone et d'adresse. Tout cela n'apparaît pas très clair mais elle vient de commencer son stage et nous ne sommes pas autorisés à la questionner. D'autant qu'elle est elliptique dans ses justifications d'absences et ne semble pas avoir envie de donner des précisions. Le 16/11/89, elle amène un article de journal sur "Les femmes battues" et arrive de nouveau en larmes cet après-midi. Les signes sont trop importants, nous lui proposons un entretien qu'elle accepte. Elle explique que l'homme qui l'amène en voiture est son ami actuel. Il est d'une jalousie pathologique et a accepté le principe du stage qu'à condition de la surveiller. Il la frappe, elle n'en peut plus et pense que les deux seules solutions qui lui semblent possibles sont la séparation ou la disparition. On se croirait en plein mélodrame mais ce que nous dit cette femme a bien l'air d'être son quotidien. Le lendemain, elle revient en larmes. Elle ne peut rien faire et on ne peut continuer comme ça. L'après midi, elle est absente. Ce qui nous inquiète, mais que faire ? Le jeudi 23 Novembre 1989, elle est absente le matin et demande un nouvel entretien l'après-midi. Elle a été hospitalisée de vendredi à dimanche, pour une tentative de suicide ce qui explique ses absences. La nuit dernière, on lui a crevé 3 pneus et cassé le pare-brise de sa voiture. Elle est persuadée que c'est son ex-mari. Tout cela dépasse un peu notre cadre, notre approche et nos capacités. Comment imaginer un instant que dans un tel système de vie, elle puisse investir notre stage. Que l'informatique et nous-même apparaissons loin d'elle et de ses préoccupations. Comment peut-elle intégrer l'espoir que représente cette formation au milieu des intempéries de sa vie ? Nous décidons alors de réagir quitte à sortir de l'approche clinique de l'informatique

pour l'aider. Nous mettons en place avec elle des entretiens réguliers où nous allons d'une part, prendre de la distance avec les événements qu'elle vit, et d'autre part, construire des stratégies pour qu'elle se protège. D'abord entamés par un psychopédagogue, ces entretiens vont se poursuivre avec notre assistante sociale et c'est grâce à eux que des actions de régulation des hommes qui entourent Monique vont se mettre en place. Elle ne restera en stage que pour cette unique raison de Janvier à Mars 1990. On comprend mieux pourquoi elle pouvait se permettre de notifier la différence des images masculines entre son quotidien et le stage. Non seulement, il y a un degré dans la proximité des sujets avec les images d'identification que nous mettons en jeu dans l'approche clinique de l'informatique, mais, même si le sujet est proche, il y a un degré dans la capacité de transformation permise par la nature urgente, catastrophique ou dramatique de leur quotidien. C'est particulièrement manifeste chez Monique en tant que femme ayant suffisamment "fait sa vie" confrontée à sa difficulté de l'être, femme.

Femme de l'ami, ex-femme du mari, mère des petits, ex-mère des grands enfants partis, elle est dans l'entre-deux des femmes entre-deux âges. Cela nous fait penser à cette phrase du dernier livre de Daniel SIBONY : "Les femmes vivent cette question de l'origine avec une acuité charnelle. Du fait qu'étant à l'origine du don de vie, elle peuvent croire y être, et rester captive de cette posture originelle. Le fantasme d'être, elles y sont très exposées, plus que les hommes. Le piège est quand c'est ça qui s'est transmis, ce fantasme ; alors c'est le risque pour une femme de s'y conforter dans la certitude granitique qu'<<il n'y a pas d'homme>>. Le pire étant d'avoir raison, ou de trouver dans la réalité assez d'éléments pour se donner raison, et s'enfoncer dans l'impasse. Ces éléments ne manquent pas puisque tous, hommes et femmes, viennent de la femme et peuvent donc croire qu'elle est leur origine. Et les hommes ayant grandi dans le fantasme de leur mère, en ont souvent gardé l'idée qu'ils sont inexistants comme hommes, d'autant que ce n'est simple de l'être, un homme."[708] Monique tout comme Geneviève, ne sait plus quoi être. Autant, elle dira "il me faut un homme" pour être la "femme de" et retrouver une place perdue, autant elle choisit d'haïssables caricatures qui la nient. Le monde masculin, convivial et poli, elle dira même "gentil" que nous représentons la met dans la position de voir

[708] SIBONY D., Op. Cit., page 141

que les "humains hommes" existent encore mais à une telle distance d'elle, qu'elle ne peut que s'en défendre.

Elle va tout de même s'accrocher au stage, en évaluant les effets stabilisants des entretiens. Le lieu du stage semble quelquefois être pour elle un terrain neutre loin des vicissitudes quotidiennes, mais l'espace de formation met bien du temps à être vécu en tant que tel. Elle n'apprend pas, elle se ressource. Pensant qu'il fallait la stimuler, nous lui avons proposé en Mars 1990 de travailler également dans le groupe 2. Ce double temps de formation lui posera plus de difficultés qu'il n'aura de positivité pour elle. Elle se cantonnera donc au groupe 1. Tout restera très fragile avec Monique. En Avril 1990, elle nous signalera un intérêt parallèle aux autres femmes du groupe 1 du côté du secrétariat. Mimétisme ou non, il lui restait un long chemin de formation à faire pour devenir comme elle l'avait exprimé "secrétaire médicale". Ayant eu vent, par un de nos multiples réseaux, de la création d'un cabinet dentaire à Laval qui s'équiperait de Macintosh et qui aurait à moyen terme besoin d'un secrétariat, nous lui avons proposé de réfléchir au projet. Comme à chaque fois, la réaction de Monique fut surprenante. Elle voulait partir tout de suite car elle avait sa fille aînée à Laval qui était "mariée à un fonctionnaire très bien". Sa fille avait semble-t-il réussi la vie que sa mère avait toujours cherché à reconstruire. L'idée de la rejoindre pour la surprendre par un travail valorisant l'enthousiasmait. Elle s'est mise à travailler d'arrache-pied, n'écoutant guère nos prudentes remarques sur le fait que ce n'était qu'un projet qui devait d'abord se concrétiser par l'achat sur place des machines, puis par un stage, que tout cela n'était pas sûr, prendrait du temps. A peine avait-on prononcé le nom de Laval qu'un violent rapport mère-fille revenait à la surface et rendait Monique imperméable à nos remarques. Nous la cernions alors un peu mieux et ce brusque investissement nous faisait craindre le pire. Bien sûr, le pire arriva. Les agents commerciaux d'Apple ayant été détrônés par ceux d'I.B.M., l'équipement du cabinet lavallois n'allait pas se faire en Macintosh ce qui, pour d'obscures raisons, rendait un stage et à fortiori une embauche impossibles. Cela a stoppé Monique. Nous avons tenté pendant deux mois de lui proposer d'autres lieux de stages de secrétariat médical. En fait, ce qui l'intéressait c'était la proximité de sa fille. C'était encore cette problématique d'être qui l'avait enflammée. A une possibilité de stage en petit secrétariat social qui aurait pu être suivi d'une embauche à mi-temps, Monique a répondu en s'absentant. C'était en Juin 1990 et elle se sentait de nouveau très triste de sa vie. Elle n'a donc pas donné suite à la seule proposition d'insertion professionnelle concrète qu'elle ait eue depuis bien des années. Mais nous n'avons pas désespéré

puisqu'elle est revenue en stage. En Juillet 1989, encore un changement, Monique réinvestit avec la même force qu'elle a pu déserter la formation. Elle s'accroche fermement à la dactylographie, au vocabulaire. Elle demande un important travail individuel d'accompagnement pédagogique. Elle effectue d'importants progrès de mémorisation et d'acquisition de la saisie au clavier. Les risques de "décrochage" sont toujours éminemment présents mais cela avance. A quoi est dû ce changement ? Le stage en entreprise qu'elle n'a pas effectué était bien réel, palpable et elle l'a compris en voyant une autre stagiaire y aller. De plus, à cette période d'autres femmes comme Colette ont déjà intégré ce qui allait devenir leur emploi. Outre des phénomènes de stabilisation psychique personnelle et une prise de distance vis-à-vis du projet de Laval, il est probable qu'à ce moment Monique s'est rendue compte que l'insertion était possible pour elle à la lumière des avancées des autres, ce que n'a pu faire Geneviève. En Janvier 1992, elle travaille depuis un an dans une société de restauration industrielle. Elle vit sans homme et son mari a cessé de l'ennuyer. A première vue, l'ordinateur aura eut peu d'impact sur l'insertion de Monique. Par contre, sans approche clinique nous n'aurions pas été capables de l'entendre et de la soutenir. C'est donc du côté de processus d'identification complexes que Monique a fonctionné vis-à-vis de nous. Nous ne serions pas exactement les mêmes sans le champ culturel des techno-sciences et Monique n'aurait pu y trouver ce qui lui a, semble-t-il, servi. C'est dans ce bain, cette influence, cette ambiance que le mythe informatique agit sur nous et donc finalement sur elle.

Katia

Entre les mères et les filles quelque chose se joue qui déjoue nos tentatives de compréhension. C'est quelquefois rattrapable mais pas toujours.

Passée la cinquantaine, Katia collectionne depuis longtemps les stages mais aussi les problèmes sociaux et éducatifs. Pour cette fois, elle a été orientée de manière quelque peu imprécise par un C.C.A.S. sous le prétexte d'une ancienne compétence de secrétariat que ravivait un intérêt nouveau pour l'informatique. Nous apprendrons plus tard qu'elle ressortait régulièrement cette compétence et qu'elle lui avait déjà permis d'effectuer plusieurs autres stages dont un, cinq ans auparavant, avec un de nos informaticiens qui en était alors au début de sa carrière. La connaissance fortuite de ce vieux stage "d'insertion" ainsi que celle duquel elle sortait juste, nous signala d'emblée qu'il y aurait certainement plus de difficultés à démarrer un parcours d'insertion que la première impression de Katia ne le laissait supposer. En effet,

elle est à l'aise, correctement vêtue, sans problème apparent de communication et d'expression. Son âge était-il le seul facteur qui bloquait son insertion ?

Katia a une famille et c'est bien là son problème. Par un tout autre biais, un tout autre organisme instructeur (la C.A.F.) la fille de Katia avait été elle aussi orientée dans ce groupe. Catherine a trente ans. Sa vivacité ne masque pas les stigmates des problèmes sociaux. Elle a un petit garçon de trois ans à qui elle a sacrifié ses dents en décalcification postnatale. Le fait d'être en stage ensemble n'a pas l'air de les effrayer ce qui nous conduit, malgré nos doutes, à les accueillir.

Elles vont commencer par travailler ensemble. La fille manipulant et la mère commentant avec satisfaction ce qui se passe sur l'écran mais n'agissant pas, avec une point d'appréhension face à l'outil et à côté de sa fille qui la pousse à se valoriser par un passé perdu et à nous dire :
le 19/11/89 : "C'est quand même mieux qu'une machine à écrire !"et
le 21/11/89 : "Lorsque j'étais secrétaire, c'était différent !",
mais à quelle époque fut-elle secrétaire ?"
C'est sa fille qui lance alors quelques traits sur la vie de sa mère : "Mais tu n'as jamais été secrétaire !" Silence de la mère. On lit dans les notes du mardi 21 Novembre 1989 : "Katia laisse des impressions négatives sur sa capacité d'apprentissage. Elle a du mal à manipuler la souris. Elle laisse sa fille travailler seule la plupart du temps. Elle nous exprime des doutes importants sur ses capacités d'apprentissage qui reprennent souvent : "l'informatique, c'est plus de mon âge" et "c'est pas à mon âge que je peux encore apprendre".
Nous la renforçons, la rassurons et elle repart jusqu'à Janvier 1990 où l'on peut lire :

"Session du 15 & 16/01/90 consacrée au tableur Excel :
_ Traîne un peu, râle un peu. Toujours angoissée par rapport à son âge et à l'informatique. Elle a besoin qu'on la rassure constamment. Mais elle travaille avec le soutien très actif de sa fille qui pourrait finalement être négatif pour elle _"
Puis à la session du 22 & 23/01/90 consacrée à l'intégré Works :
"_ Des problèmes de manipulations, d'attention, de compréhension et peut être oculaires. Elle se perd dans des manipulations successives qui l'entraînent très loin de l'explication du formateur informatique. A besoin d'être soutenue souvent. Aurait tendance à être une gêne pour la concentration de sa fille. Ne serait-ce pas le moment de les séparer ??? _" puisque parallèlement on lisait dans les notes consacrées à sa fille :

"Session du 22 & 23/01/90, Works :
Catherine a affirmé avoir été gênée par les demandes d'aides trop fréquentes de sa mère_"

Nous pensions en savoir assez pour leur proposer de prendre un micro-ordinateur chacune mais un jeune homme allait intervenir dans leur relation. L'ami de Catherine est très intéressé par le stage et il vient pour s'inscrire le 23/01/90. Sa démarche est spontanée car il a entendu parler de nous par Catherine mais aussi par d'autres stagiaires. Percevant encore des indemnités de chômage, il n'a pas droit au R.M.I. et nous ne pouvons donc le prendre. Décontenancé, il va s'en prendre à sa belle-mère et déclarer : "C'est dégueulasse d'offrir des stages pareils à des vieilles incapables comme elle !" et ce dans le couloir, devant l'ensemble des autres stagiaires et devant son amie qui approuve. Rien d'étonnant à ce qu'on lise la semaine suivante : "Session du 29 & 30/01/90 "HyperCard"

Présente le matin, pas l'après-midi. Excusée néanmoins. Elle n'a rien compris, sans motivation. A suivre de près. Paumée, paumée, paumée .... Très fatiguée aussi par les manipulations."

Catherine bâtira alors sa progression sur la défaite de sa mère. Elle arrive maquillée et très bien habillée à la session suivante. Cela sonne le départ d'un parcours pré-professionnel rapide qui aboutira à un emploi stable. Pour Katia, c'est le recul. Complètement dévalorisée elle viendra en cours mais n'apprendra plus, puis ses absences augmenteront et enfin elle disparaîtra ne laissant aucune adresse. Bâtie sur le vide d'un passé inventé, la première motivation de Katia a eu un démarrage fragile que sa fille et son gendre ont nié. Il était certainement trop difficile de se battre contre cela aussi et elle a abandonné. Comme on l'écrivait dans l'identification préalable des populations reçues, notre médiatiseur informatique a des effets plus fragiles en fonction du sexe et de l'âge des stagiaires. Il semble clair que Katia était un peu trop loin de nous et de nos machines pour qu'on puisse l'aider d'autant que cette distance était amplifiée par le fait qu'on aidait déjà sa fille. Par transposition des curieuses logiques inconscientes, peut-être que ce qui était permis à l'une ne pouvait qu'être interdit à l'autre ?

Différenciation sexuelle et générationelle

Que ce soit avec Monique, Katia ou avec Geneviève, nos tentatives de poser individuellement avec elles les problèmes, pour tenter de les traiter un à un, fut un facteur d'angoisse important. Cette technique de régulation individuelle qui fut si efficace avec Jacques ou Didier, s'est avérée difficile avec elles. Si elles exprimaient par des larmes, des absences ou des bouderies leurs difficultés au sein même du groupe, le recours aux entretiens fut laborieux. Aborder des problèmes de femmes, de mères ou de filles avec nous, qui étions plus pour elle dans le registre des fils que des pères, semblait très difficile. Notre médiatiseur informatique accentue encore le

trait de la différence d'âge et de sexe ce qui les a conduit à une appropriation plus précaire, plus fragile réduisant ainsi à la fois la taille de l'espace transitionnel et la richesse de la pédagogie. Les angoisses de ces femmes prenaient quelquefois pour nous un caractère irrationnel, inquiétant car elles démarraient d'un "petit rien" qui prenait très vite des proportions gigantesques. Si nous comprenions que derrière ce "petit rien", il y avait quelque chose d'important, nous n'étions pas toujours en phase comme le prouve la cécité de longue durée que nous avons eue en ce qui concerne la problématique mère/fille. Mais chez elles, la mise en mots de ce qui déborde était à peine possible ; en tout cas chaotique, confuse, à peine entendable tant il y en a _ et nous ne savions pas de quoi ?

Leur insertion professionnelle a du mal à envisager un autre chemin que celui qui les a menées à être bénéficiaire du R.M.I. Très vite elles se dévalorisent. Les avancées sont lentes et ponctuées de retour au "je n'en suis pas capable", "je ne suis pas capable d'autre chose que de ça et ça ne va pas". Elles ont fait (ou défait) leurs vies et l'expression "faire sa vie" implique ces actes de construction d'un humain en vie. Peut-être que notre technique trop moderne, trop neuve, trop rapide amenée par nous, "jeunes hommes d'ailleurs" comme nous l'a dit Monique, pointe trop crûment leurs manques dans un constat qui dirait "je ne peux pas car c'est comme ça pour moi, je n'ai jamais pu (sous-entendu il n'est pas question que je puisse !)".

La place de ces trois femmes nous questionne : Monique en "femme-battue, mère du groupe", Geneviève en "femme-abattue, abrutie par la vie" et Katia en "mère de sa fille qui l'abat au milieu du groupe". Ont-elles été symboliquement reléguées à un statut particulier où la différence sexuelle, sociale ou générationnelle paraît plus violente ? Ces femmes n'y arriveront pas tout en le voulant. Si nous n'avons pas réussi à maintenir le contact dans notre modèle, quelle autre stratégie adopter ?

Peut-être qu'il leur manquait deux choses. D'abord une femme, une intervenante suffisamment proche et ouverte avec qui nouer cette forme de relation si particulière qui transcende un espace de formation. Ensuite, un autre outil, moins vif, moins brillant, moins fort _ mais plus appropriable. Voilà les limites de l'effet de valorisation de l'ordinateur, ce qui sera très fort pour les autres stagiaires n'a pas fonctionné avec ces femmes.

Il était trop loin.

7.7.6. Les groupes 3 et 4 de 1990/1991

Nous allons maintenant relater des études de cas provenant des cycles de formation de l'année scolaire 1990/1991.

7.7.7. Les stigmates de Florence

Le discours de l'assistante sociale qui accompagna la démarche de Florence pour le groupe 4 de 90/91, avait de quoi nous inquiéter. Florence arrivait sur la trentaine. Elle serait handicapée physique, obèse, isolée avec des problèmes sociaux et cognitifs importants. Ce tableau semblait proche de l'image qu'on peut se faire du "polyhandicapé" immobile. En fait, un autre écho nous rassura. La formatrice du centre social où elle était, nous dit qu'elle s'ennuyait dans le stage "occupationnel"[1] qu'elle effectuait alors. Elle avait envie de faire quelque chose de plus valorisant. La formatrice lui avait parlé de nous et d'informatique ce qui l'avait enthousiasmée. Fidèles à nos principes d'ouverture, nous avons donc décidé de la recevoir.

Lors du premier entretien, Florence nous réserve une première surprise. Elle arrive avec une de ses deux filles. Une magnifique poupée de cinq ans qui sourit le bonheur. Cela induira certainement d'emblée une image différente de Florence que celle qu'elle a montrée aux autres.

C'est vrai qu'elle est très enveloppée. C'est vrai qu'une mauvaise poliomyélite précoce lui aura bien abîmée la jambe gauche. C'est vrai qu'elle se déplace avec une béquille. C'est vrai qu'elle est au R.M.I.. C'est vrai aussi qu'elle n'a pas de diplôme. Mais à côté de tout cela, elle élève ses deux filles sans trop de difficultés. Elle se déplace facilement même si elle fatigue un peu. Elle conduit et possède une voiture. Elle arrondit ses fins de mois en effectuant des travaux de peinture et de tapisserie non déclarés. Autant dire tout de suite que son langage est vif et coloré, dénotant une intelligence particulière, ce que est renforcé par ses excellentes capacités de lecture et d'écriture. C'est ce stigmate, ce signe extérieur du handicap qui semble la piéger dans un statut marginal.

Rumeur suspecte

---

[709] Qui n'a pas d'autre objectif que d'occuper pendant la journée des bénéficiaires du R.M.I..

Son désir de venir en formation chez nous provient de trois facteurs. D'abord quitter son ancien stage, ensuite faire quelque chose de valorisant dans une volonté d'insertion et enfin les "rumeurs"[1] po[sitives] que faisaient circuler les stagiaires de 89/90 sur notre structure. En effet, Florence fait partie de cette frange de personnes en difficulté qui semble être à la jonction d'ensembles informels et mouvants de marginaux. Outre le fait de pouvoir gérer, en dehors des structures d'assistances, des soutiens ponctuels comme la rédaction de lettre ou les conseils vis-à-vis des attitudes à tenir face aux administrations, Florence semble être sur un n_ud de communication par qui auraient transités les résultats que nous aurions obtenus sur 89/90. Cette "réputation" au sein même des usagers potentiels de notre action alliée au mythe informatique semblait devenir un attracteur terriblement puissant puisqu'elle allait motiver plusieurs autres candidatures spontanées. Si au départ de l'expérience, nous étions un lieu neutre, ou plus exactement vierge, vis-à-vis des circuits d'assistance ou de formation installés, dans cette deuxième année nous avions à prendre en compte le discours des anciens stagiaires qui sur-positivait notre approche par leurs propres exemples d'insertion. Ce qui était à la fois, gratifiant pour les personnes en cours d'insertion et pour nous, pourrait bien devenir un handicap supplémentaire du fait de la complexité de cette population marginale et urbaine de la seconde vague R.M.I..

Ce phénomène était d'autant plus surprenant qu'une conviction praxéologique avait sédimenté en nous l'idée que le respect du sujet passait par la rétention absolue d'information vis-à-vis de la presse locale. Nous voulions à tout prix éviter une réduction journalistique comme "L'informatique sauve les R.M.I.ste" et voilà qu'en dehors de tout encadrement, cette rumeur s'étendait quand même. Il apparaît probable que comme toute notre approche tend vers l'appropriation du sujet, il était impossible de limiter cet effet extérieur, même s'il présente quelques risques de surenchère. Ce qui est quasiment certain, c'est le fait qu'à limiter notre discours aux lieux de l'insertion, nous avons crédibilisé notre démarche auprès des personnes rendant alors l'effet de réseau possible. L'utilisation de la presse aurait pu être prise comme

---

[1] [710 Orléa]ns serait-elle la ville des rumeurs ?

une tentative de gratification de la structure au détriment des bénéficiaires. Comme si on les utilisait pour notre propre "gloire" ou notre propre intérêt. Ce qu'ils soupçonnent, souvent à raison, chez les hommes politiques et les intervenants sociaux. Mais, ce que nous savons c'est qu'un transfert ne se développe que dans des lieux discrets et intimes même si, sous couvert de la rumeur, ces espaces ont par la suite un certain prestige.

Cet effet de réseau était un peu inquiétant par rapport aux services instructeurs qui le verrait peut-être comme une éviction du circuit si les candidatures spontanées prenaient trop d'importance. Nous décidions donc de réduire ce risque en les réintégrant immédiatement dans le processus. Ce qui fut en fait assez facile avec des professionnels qui collaboraient déjà avec nous l'année précédente.

Dans ce premier contact, Florence n'en dira pas plus, mais le fait qu'elle connaisse plusieurs stagiaires du futur groupe 4 et que certains nous livrerons la même information, nous aura alertés sur cet effet de réseau.

Trop brillante _

Les premiers mois de stage vont être ponctués par des apprentissages rapides et des résultats surprenants. Elle a de l'imagination et utilise le traitement de texte pour faire du courrier à ses copines ou pour le soutien scolaire de ses filles[1]. Lorsqu'elle vient le mercredi en libre-service, c'est souvent avec les petites qui finissent par nous adopter. On finit par oublier ses problèmes et par mettre de côté la complexité de sa situation tant elle est calme, positive et reposante par rapport au reste du groupe. Tout se résume alors à l'appréciation laconique des notes cliniques : "Bonne concentration, travail efficace". Comme elle finit tous les exercices avant tout le monde, elle profite souvent du temps restant soit pour écrire des chansons pour ses enfants, soit pour détendre l'atmosphère en discutant. Ses qualités relationnelles sont indéniables. Elle renforce l'ambiance chaleureuse de ce groupe pourtant très lourd.

Elle nous amènera même des gâteaux arabes, le matin du 18/04/91. Nous sommes confiants dans la réalisation d'un

---

711 Elle rédige les tables de multiplications, écrit des chansons et des textes _

projet en ne nous apercevant pas que Florence n'a guère sollicité d'entretien depuis le démarrage. Pris dans le mirage technologique de la machine qui gomme le handicap, nous avions commencé à échafauder une orientation dans ce champ du secrétariat qui avait si bien marché l'année précédente.

Le 26/04/91, elle demande d'abord à Sandrine, notre attachée de Direction, puis plus précisément à nous-mêmes, s'il nous paraissait envisageable qu'elle reprenne un enseignement d'allemand. Nous lui signalons que sa démarche est très intéressante surtout si elle pouvait la connecter avec une formation diplômante. Elle se dit prête au challenge mais pas tout de suite. Nous convenons donc de vérifier auprès du C.N.A.M. et de l'université d'Orléans, la possibilité de suivre des cours d'allemand en candidat libre. Ce jour là, on libelle l'objectif final comme tel : "reprise d'études vers un niveau Bac + 2". Parallèlement apparaissent les premières grosses difficultés avec l'abstraction autour du Tableur. Le 16/05/91, on peut lire : " Ne pose que peu de problèmes de raisonnements, mais le raisonnement logique en tout cas orienté autour des mathématiques semble l'ennuyer. Conclusion, elle ne fait souvent pas l'effort de réfléchir, mais reste parfaitement de bonne humeur. Continue à chaque pause à faire son courrier, et divers petits travaux personnels sur Word_". Puis le lendemain, "Continue à se plaindre beaucoup de la complexité du travail demandé, sans pour cela avoir de réelles difficultés à le réaliser", et enfin à la session suivante le 23/05/91 : "Absente ce matin, elle passe une après-midi fatiguée". Nous nous sommes posés la question d'une démotivation mais sans pouvoir y mettre le moindre motif puisque depuis cinq mois, Florence ne faisait qu'apprendre. C'est un travers de notre médiatiseur qui est bien difficile à contrecarrer. A s'arrêter sur l'apprentissage informatique on peut tout à la fois valoriser une personne et masquer ses possibilités d'expression. La co-animation qui dans notre approche est censée garantir ces deux excès était dans ce stage mobilisée par la lourdeur des autres pathologies, plaçant Florence dans la position de ne pas avoir besoin de nous en urgence. Le référent était alors l'informaticien, on lui proposa de changer pour le psycho-pédagogue ce qu'elle accepta. Assez vite, elle demanda du soutien individuel et commença à parler de sa vie.

A Alger, des traces de sang dans le sable _

Son père est allemand. Il était légionnaire français en Algérie lorsqu'il rencontra sa mère en pleine guerre

d'indépendance. De cette union dangereuse naîtront plusieurs enfants. Florence arrivera à l'orée des années soixante avec cet ultime cadeau du sort, une maladie d'où sortira le handicap. Son père la cachera, ayant trop peur qu'on lui enlève. Il quittera l'armée et arrivera avec sa famille en France. Ils la soigneront alors en échappant à chaque fois au piège des institutions. Florence n'ira jamais en institution spécialisée mais quelquefois dans des structures hospitalières ou para-hospitalières. Ce qu'ils ont du faire pour échapper à l'identification paraît assez incroyable. Florence n'aura pas de carte d'identité pendant vingt ans et ne sera jamais reconnue handicapée. Néanmoins, elle a bien un handicap et une identité franco-germano-arabe forte qui l'incite à appeler ses filles avec des prénoms allemands. C'est une jeune femme qui n'a pas souffert de carence affective comme elle ne fera pas souffrir ses filles d'un manque de cette nature. Le reste de sa famille n'est pas dans ce cas. Début Juillet, très touchée, Florence demande un entretien à son référent. Il s'agit de son petit frère de 22 ans. Il se drogue à la cocaïne, aux médicaments et à d'autres "cochonneries". Il veut arrêter et fait appel à sa s_ur désemparée. Nous orientons Florence et son frère vers l'association[1] [dont] c'est le travail. Le fait que son frère, un jeune garçon valide, présente des troubles psychiques dont la toxicomanie pourrait bien être la marque de la précocité, nous interroge. Peut-on dire que le handicap physique de Florence l'a, d'une certaine manière, protégée d'autres troubles ? C'est ce que nous laisse entendre le discours de Florence sur elle et son petit frère. Les problèmes ne viennent-ils pas de l'extérieur de la famille ? De nous, français blancs et valides, incapables de voir au-delà de l'apparence, la richesse de l'humain. Florence est issue de cette famille qui a du se souder, fusionner afin de nous résister, de ne pas se dissoudre sous notre regard. Elle n'est pas exempte d'autres symptômes que sa jambe atteinte par la maladie. Comme elle le déclarera : "Moi aussi je suis dépendante de quelque chose, de la bouffe _" et son poids prendra à nos yeux le sens nouveau de la dépendance. Dépendance constructive d'une famille hors normes qui tente de fournir dans la surprotection des images d'identifications stables. Dépendance aliénante lorsqu'il s'agit, adulte, de prendre son envol de cet espace si chaud et que le monde est si cruel. Florence a donc à gérer seule maintenant

[712 Av]ec qui nous avions déjà collaboré, voir les pré-expérimentations.

le double stigmate d'handicapé et d'émigré si elle veut parvenir à sortir de la dépendance. Sa famille peu commune devait synthétiser dans une pensée xénophobe l'idée même d'étranger. Etrange étrangère par les origines, la peau et le corps, Florence sait mieux que nous la force de l'exclusion. Comment être sûre alors que nous l'aiderons vraiment, sans la piéger dans une autre dépendance ?

Une évaluation de ses connaissances effectuée au mois de Juin 91 mettra en évidence de très bonnes performances en ce qui concerne les manipulations de la machine ainsi qu'une angoisse de l'examen marquée en ce qui concerne les questionnaires à choix multiples. Florence est certainement celle qui sera la plus déstabilisée par le bilan. C'est la situation même d'évaluation qui la met mal à l'aise. Cela confirmera bien que nous avons été atteint de cécité grâce et à cause des bonnes acquisitions techniques de Florence. Elle profitera de ce bilan pour nous signaler qu'il est très difficile de concevoir le G.R.I.S.E. comme "vrai" et qu'à cause de cela, elle avait redouté le jour des bilans. Même la rumeur qui l'a attirée ne pouvait lui ôter cette angoisse issue de tous les stages "bidons" qu'elle a effectués. Lorsque les bilans de stages tombent, c'est d'ordinaire pour signifier "qu'il n'y a rien après" et que de toute façon "vous n'êtes pas capable". En effet, il devient alors très difficile de croire que finalement une formation peut vraiment déboucher sur un changement véritable. Nous lui expliquons qu'il s'agit pour nous de faire un état intermédiaire des avancées de chacun avant de se lancer dans l'aventure d'un projet personnel. Nous lui signifions ses bons résultats tout en exposant notre trouble actuel à son endroit. C'est alors que Florence nous montre combien nous avons pataugé lamentablement du côté du "secrétariat-bureautique". Nous finissons par apprendre, presque incidemment, que la principale passion de Florence serait l'éducation. Tout se recoupait, son attitude en cours, vis-à-vis du groupe, de ses filles et même de nous. Bon sang mais c'est bien sûr ! L'éducation ou tout du moins la relation devait être sa voie. Cela résonnait juste avec son passé et ses yeux s'allumaient à nous en parler. Etait-ce aussi une voie pour sortir de la dépendance ?

Pourquoi n'avions-nous rien vu et pourquoi n'avait-elle rien dit ? Elle n'avait pas osé. Ses expériences antérieures pour trouver du travail dans l'éducation ou l'animation mettaient en évidence la difficulté de vaincre les à priori extérieurs dus à son handicap mais aussi à ses origines étrangères. Même si nous sommes ouverts, nous sommes pris dans l'univers de notre médiatiseur et il nous était impossible

de voir cela sans qu'elle nous le dise. Quelquefois, et ce fut le cas ici, l'éclat de l'ordinateur peut masquer d'autres désirs et d'autres voies. Dans notre modèle, c'est le rôle de la clinique de récupérer le discours du sujet. Pour Florence, c'était un peu tard mais pas trop tard.

Dans son projet éducatif, Florence commença sa construction par l'idée qu'elle était dans l'obligation d'obtenir un diplôme et de faire oublier ses handicaps derrière une compétence pointue : pourquoi pas la même que la nôtre ? L'informatique pour rendre concevable les différences, n'est-ce pas une idée proche de l'approche clinique de l'informatique ?

Voilà comment ce projet de vie, construit sur des démarches conduisant à des stades successifs sur un long terme, se libella en juin 91.

Projet "Education" - Florence - Juin 1991

"Objectif Général

Intégrer durablement le milieu éducatif par le biais de l'utilisation pédagogique de l'informatique.
Obtenir un diplôme éducatif national.

Premier Stade : Se confronter avec une pratique pédagogique

Acteur : Florence
Soutien : Psychopédagogue (référent) et Informaticien

Démarche 1 : Renforcement scolaire

1) Travailler les mathématiques pendant l'été.
2) Suivre un cours d'allemand universitaire.
3) Lire des ouvrages éducatifs et travailler sur les logiciels éducatifs.

Démarche 2 : Le stage en institution

4) Le G.R.I.S.E. demande à plusieurs institutions partenaires si elles seraient intéressées pour prendre quelqu'un en stage long, dans l'objectif d'une prise de contact avec l'éducation par l'animation d'activité informatique auprès d'enfants. Trois institutions ont été contactées (une maison d'enfant à caractère social, un internat pour jeunes sourds et un internat d'enfants et d'adolescents polyhandicapés)
5) Faire le point dès Septembre avec le référent, choisir l'établissement et organiser le stage.

Second Stade : La Formation Diplômante

Démarche 3 : Choisir sa filière.

6) Allez au C.I.O. (Centre d'Information et d'Orientation), à l'E.R.E.S. (l'école régionale d'éducateurs spécialisés) et à la cellule du rectorat pour les I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) pour prendre les renseignements concernant les formations d'éducateurs, de professeurs et d'animateurs.

7) Faire le point avec le référent, faire un choix de métier et donc de diplôme visé.

8) Préparer la sélection ou bien préparer un diplôme pour avoir le niveau académique requis (Ex : l'E.S.E.U., Examen Spécial d'Entrée à l'Université).

Démarche 4 : S'inscrire

9) Passer et réussir la sélection.

10) Organiser sa vie autour de la formation.

Démarche 5 : Suivre la formation

11) Suivre les cours, T.P., T.D. et stage avec le soutien du référent.

12) Obtenir un diplôme.

Dernier Stade : Trouver du boulot _
Facile, il y en a plein _
Où tout finit pour nous et où tout commence pour toi !"

La dernière phrase, pleine d'espoir, a touché autant Florence que le premier stage en institution allait la déstabiliser. C'est le troisième établissement, l'internat pour enfants et adolescents polyhandicapés, qui allait opérationnaliser le stage. Nous définissons d'abord que Florence est en "séquence" du 9/9/91 au 30/9/91 puis en "Contrat Emploi Solidarité"[1]. La "séquence" en entreprise ou en institution est un dispositif intermédiaire destiné à préparer précisément un stage. Il s'agit d'une période ou ni le stagiaire, ni le lieu de stage ne prennent d'engagement définitif et où l'organisation est encore du ressort du l'institut de formation sur qui le stagiaire peut se replier si il y a un problème. Ce qui justement allait se produire. Peut-être que nous n'avons pas

[713] Les C.E.S. sont des contrats de travail à mi-temps destinés à remplacer les T.U.C.. Ils s'adressent à des personnes en difficulté d'insertion professionnelle et sont entièrement financés par l'état. Pour nous, il s'agit de statut transitoire avant une formation longue, c'est le cas de Florence, ou bien comme phase d'adaptation à un véritable emploi. Nous avons l'habitude de dire Contrat Emploi (un peu) Solidarité (beaucoup).

assez insisté sur la démarche de Florence, mais nous pensions avoir à faire à des professionnels de l'éducation spécialisée. Lors du bilan du 13/09/91, l'éducatrice s'attendait à ce que Florence soit immédiatement opérationnelle à la rentrée. Elle l'a donc accueillie relativement froidement du fait de ses hésitations. Notre référent a reprécisé que le mois de septembre était prévu pour paramétrer et définir le projet de Florence dans l'établissement, comme cela avait été conclu et écrit dans le projet. Plusieurs problèmes matériels vont se greffer sur ce début de stage déjà difficile. Florence va avoir des difficultés relationnelles très importantes avec cette éducatrice qui va commencer à lui dire qu'elle n'est pas apte à faire ce boulot début Octobre en insistant excessivement sur son handicap physique. Ce discours culminera lors du bilan de stage de la fin Octobre 91 dont l'objectif semble être de prouver à Florence et à nous-mêmes qu'elle n'est pas apte à intégrer la filière éducative. D'un côté, son handicap physique lui imposerait des limitations importantes dans l'action éducative ainsi qu'une grande fatigabilité, de l'autre côté, ses blocages de communication invalident une partie de son travail d'équipe. Ce jugement s'appuie sur l'avis essentiel de l'éducatrice qu'elle justifie par une perception du milieu éducatif comme étant : difficile, ne pardonnant pas_. L'établissement propose de continuer le C.E.S. en secrétariat. Sur le volant de temps restant, Florence continuerait à animer l'atelier informatique. Voilà bien le problème qui piège l'institution dans son propre délire. D'une part, Florence n'est pas apte à être éducatrice de par son handicap, et d'autre part, ils ont besoin d'elle pour animer l'atelier. C'est scandaleusement incohérent. C'est le besoin de l'institution qui a créé le stage et non le bénéfice à long terme de Florence. Le directeur pense même qu'il faut contacter l'A.F.P.A. pour entamer une rééducation professionnelle vers les métiers du secrétariat dans un centre pour travailleurs handicapés. Tout ce que Florence nous a dit de sa vie, tout ce qu'on a pu observer et patiemment construire avec elle, s'effondre sous le souffle du jugement. Le bilan est lourd, Florence a du mal à l'assumer. Elle en débattra avec son référent le jeudi suivant. Mais avant, l'éducatrice rediscute avec Florence à propos du bilan. Elle nous reproche très clairement d'avoir fait rêver Florence en oubliant son handicap. On l'a vu dans cette étude, si nous n'avons pas tout compris d'emblée avec Florence la question du handicap

physique n'a jamais été oubliée, pas plus qu'elle n'a été stigmatisée. Nous savions que plusieurs handicapés avaient déjà effectué des formations d'éducateurs et avaient réussi leurs diplômes notamment à Tours et à Paris. Connaissant aussi des polyhandicapés qui travaillent comme l'une des responsables du secteur éducation d'Apple France Computer, à côté de qui le handicap de Florence fait figure de petit "bobo", nous n'avons jamais considéré son handicap physique comme une contre-indication aux métiers éducatifs. Le plus préoccupant nous apparaissait être du côté de la dépendance et du niveau académique. Il s'agit d'une différence profonde sur l'éthique même de l'éducation spécialisée entre un point de vue institutionnel installé et une structure de recherche comme la nôtre. Lors de ce bilan, Florence a été à deux doigts de craquer, de tout abandonner et finalement de nous en vouloir. Elle s'est finalement rendue compte de l'impasse dans laquelle le raisonnement de l'établissement conduisait le monde éducatif. Si une handicapée physique autonome ne peut prétendre, du seul fait de son handicap, à aucun métier éducatif et qu'elle doit absolument réintégrer les filières réservées aux handicapés, que dire des possibles et de l'avenir des enfants _ C'est une vision du monde où la barrière entre normal et pathologique est étanche. Une vision du monde que nous combattrons sans cesse. Il est évident que la relation négative entre l'éducatrice et Florence a servi un discours sadisant issu de la toute puissance éducative dans laquelle il est facile de s'enfermer dans ce type d'institution. Ce qui ne peut que surprendre avec une stagiaire devient inquiétant et choquant avec des enfants. En fait, il semble que la proposition de secrétariat ne soit en fait qu'un prétexte pour continuer à faire tourner l'atelier informatique avec Florence. Elle a pris la décision de poursuivre leur logique. Puisqu'ils ne la voient pas dans une filière éducative, elle veut couper tout de suite avec ce type de travail en n'animant pas l'atelier informatique. Elle accepterait donc une période d'essai courte en secrétariat pour voir si leur hypothèse était la bonne. Florence doit taper les synthèses sur une vieille machine à écrire et répondre au téléphone qui ne sonne jamais. Elle abandonnera deux jours après et quittera cet établissement. Ensuite, Florence sera un peu inquiète au niveau de son suivi par nous. Nous lui assurons que tant qu'elle aura besoin de nous nous serons là. Nous décidons de retenter l'expérience avec elle dans un autre établissement plus ouvert, humainement parlant. Nous

en sommes là en Janvier 1992. Mais Florence a du mal à opérationnaliser. Il semble que la précédente expérience a été très, très dure. Nous n'avons pas pris assez de précaution. A l'époque nous avions tout bâti sur son passeport informatique vers le monde éducatif, en oubliant que ce monde n'est pas forcément dénué de lieux et de personnes pathogènes. Nous avons aussi peut-être minimisé l'impact que l'institution pour handicapée, ce à quoi elle a toujours échappé enfant par la volonté de son père, pouvait avoir sur elle. Florence n'était pas la même dans l'espace de formation et sur son lieu de stage, mais de là à en déduire une incapacité totale, il y a la marge de l'éthique.

A la suite de cette étude de cas, on peut dire que l'aspect "transitionnel" de l'approche clinique de l'informatique a bien fonctionné avec Florence. Elle s'est d'abord confrontée à l'outil et l'a approprié sans grandes difficultés. Cela a permis l'expression d'une histoire et d'un désir profond amorçant par la même un parcours. Mais au moment du changement d'objet, de l'informatique à l'éducation, nous sommes restés un peu en retrait dans nos associations d'idées. Continuant sur l'idée d'un atelier informatique en forme de pré-stage d'éducateur alors qu'elle était dans un nouvel espace intense et angoissant que nous connaissons pourtant bien puisque c'est celui de la médiation pédagogique. Florence avait beaucoup à investir dans ce nouveau champ et le stage lui a gâché son entrée en lui signifiant la sortie. Que dire de notre lenteur de réaction ? Que dire de la difficulté que nous avons eu à faire en sorte que les choses redémarrent après le stage ?

C'était en dehors de notre modèle et de notre construction. C'était un peu comme si sur une face, notre médiatiseur technologique nous rassurait et sur l'autre, la médiation pédagogique était l'espace de médiatisation le plus complexe et le plus difficile à transmettre, à partager.

7.7.8. Clothilde, mais je suis une femme !

Clothilde a 34 ans. Elle est célibataire, isolée. Elle nous est orientée par un C.C.A.S. important. Elle a raté, il y a longtemps un Baccalauréat de série B et n'a fait qu'un stage de formation en Electricité du Bâtiment à l'A.F.P.A.. Depuis elle n'a eu que des emplois précaires. Elle effectue à son arrivée en février 1991, un Contrat Emploi Solidarité dans une mairie. Un handicap sévère réside dans son passé psychiatrique qui nécessite encore un suivi. Sa voix est grave

et on l'a d'abord prise pour un homme au téléphone. Elle est trapue et arrive avec une inhibition générale très forte. Son silence transpire la souffrance et dès le départ nous sentons que le désir qui a amené Clothilde en stage n'est pas uniquement du registre de la formation. Ses objectifs sont tout d'abord extrêmement confus. L'informatique et un emploi dans un bureau l'intéressent, mais les travaux de secrétariat ne soulèvent aucun intérêt chez elle. Au début du stage, elle a beaucoup de mal à travailler en groupe et cela est renforcé par des difficultés d'identification : Qui est-elle vraiment ? Au début, elle nous parle peu. Puis, elle provoque un entretien le 31/05/91 pour parler de son alcoolisme qui lui pèse beaucoup. La psychothérapie qu'elle a entreprise à l'hôpital ne semble pas venir à bout du problème, ce qui l'inquiète dans un premier temps sur les compétences de son psychiatre. C'est la première fois qu'elle aborde sa dépendance et ses doutes concernant les pratiques psychiatriques. Nous sentons à ce moment là qu'un dialogue véritable est en train d'émerger.

Pendant tout ce temps, malgré le silence et l'inhibition, elle apprend et se renforce petit à petit par cet apprentissage. L'évaluation de Juin 1991 met en évidence une très bonne progression. Sa frappe sur le clavier est plus sûre. Sa concentration est en grand progrès. Elle fait état d'une bonne intégration de la culture et des principes de l'informatique. Sa maîtrise des outils bureautiques est excellente malgré de petites lenteurs d'exécution. On voit de gros progrès de lecture et il ne reste que les mathématiques à travailler. Le projet en juin 91 se libelle ainsi : "Définir une filière professionnelle précise à la rentrée de septembre 91".

Le premier travail avec elle a donc été principalement une forme de réassurance et de renarcissisation par le biais de la formation informatique. Elle est partie d'une position effacée dans le groupe et arrive à en être moteur, ce qui lui permet aussi d'aborder avec nous le problème du manque, essentiellement affectif, de sa vie. Clothilde confirme, à sa manière, nos deux premières hypothèses. D'abord elle montre que "le micro-ordinateur est un outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances tout en étant un support d'expression et de création riche". Outil intermédiaire parce qu'il lui permet de nous communiquer les n_uds de sa problématique après qu'on lui ait transmis quelques pièces de savoir. Ensuite, "Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type transitionnel, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet" comme on va le voir maintenant.

De l'alcool à la drogue

On peut lire dans les notes de la session consacrée à la mise en page et au Curriculum Vitae du 05/12/91 :

"Bon travail durant la matinée, hormis quelques difficultés à parler de ses loisirs sur le Curriculum Vitae. Elle prévient le formateur que son assistante sociale a fixé un rendez-vous à 14 h 30 et qu'elle ne pourra pas être là cet après-midi. Cela la gène et elle profite du fait que tous les stagiaires s'absentent à la pause du midi pour provoquer un entretien informel dans la cuisine.

Elle commence par évoquer son impossibilité actuelle à aller chez un médecin bien qu'elle se sente très mal mais sans préciser où et comment. Le formateur dit qu'il ne comprend pas bien. Elle découvre alors son bras où apparaissent des traces de piqûre très nettes et dit "Voilà la principale raison !". Il s'agirait d'injections de dérivé de l'héroïne. Elle dit que cela restait exceptionnel mais que depuis environ 3 semaines, elle a retrouvé une bande de copains qui l'ont replongée dans l'univers de la drogue. Elle y avait donc préalablement plongé. Le formateur lui demande si elle en a parlé avec son psychiatre, elle répond que non. Elle commence alors à parler d'elle même en situant le problème de la toxicomanie sur le même plan que son alcoolisme qu'elle avait pourtant stoppé depuis le 18 septembre dernier. Par rapport à la problématique du manque, la psychothérapie ne semble pas l'aider alors que son stage la stabilise. Elle dit :"je ne ressent jamais le manque quand je me trouve dans vos locaux. Je ne prend jamais un toxique avant de venir en formation." On décide alors de poser des entretiens réguliers avec elle pour avancer sur ce sujet et pour que l'amorce thérapeutique faite ici trouve un aboutissement extérieur dans un réinvestissement de sa psychothérapie."

Sa demande est très lourde. Onze mois après son démarrage du stage, elle aborde ses problèmes de fonds après avoir appris correctement tout ce qui pouvait l'être. Ce nouvel éclairage rend difficile son projet professionnel à court terme et positionne notre action très clairement dans le registre psycho-pédagogique avec un objectif de soutien, d'amorce, de démarrage de la thérapie.

Cela pose aussi une autre question. Qu'est-ce qui, dans notre espace, comble le manque ? Avec Clothilde, la nature même de notre action semble désamorcer les processus

d'aliénation toxicomane. Il semblerait que la composante éducative joue ici un rôle primordial. C'est en termes d'identification projective sur nous qui ne sommes pas loin de sa culture, qui lui en apportons une autre et pourtant demeurons structurant et permanent, que cela semble se poser. Avec une limite toutefois, l'équipe est masculine.

Nous sommes dans cet espace que l'on a appelé "culture rock" où la drogue n'est pas absente sans pour cela être banalisée. Elle plane comme une menace importante sur la jeunesse contre laquelle nous voulons qu'elle se défende. Il n'y a pas de jugement sur l'aspect interdit du produit mais tentative d'explicitation du symptôme que la drogue recouvre. Il n'y a pas d'enfermement mais de l'aide structurée. C'est pour cela que Clothilde en parle. Notre action a donc commencé par de la formation pour déboucher sur un suivi individuel d'écoute psycho-pédagogique.

L'enfance en bouteille d'une fille-père

Lors de l'entretien du 12/12/91, elle pose son angoisse concernant sa réussite. Elle dit n'avoir jamais pu s'empêcher de mettre en place des systèmes qui font que quand tout semble réussir, il faut qu'elle trouve une raison explicable pour rater ou abandonner. Heureusement qu'elle nous en parle. Le formateur lui demande comment elle explique ça. Elle répond très vite que de toute façon ce n'est pas elle qui réussit. Elle ne peut pas réussir en tant que Clothilde et en tant que femme.

C'est du côté familial que cela se situe et elle commence à parler de son passé. Son père et sa mère, tous deux alcooliques, divorcent alors qu'elle a 11 ans. Elle est l'aînée d'un frère et d'une soeur. A la suite du divorce, sa mère entre définitivement en dépression ce qui oblige Clothilde à prendre en main des éléments de la vie familiale qui étaient effectués avant par le père (gestion financière du ménage, autorité par rapport à ses frère et soeur, accompagnement à l'école et soutien scolaire, etc_).

Il y a quelques années, alors qu'elle tenait encore cette double place de père et de grande soeur pour eux, son frère et sa soeur se séparent d'elle en très peu de temps. Sa soeur se marie avec un alcoolique et reproduit la situation familiale d'origine. Son frère part dans un premier temps puis revient pour s'affirmer auprès d'elle en lui donnant des conseils

(remue-toi ! fais quelque chose ! _). Cette rupture, cette renégociation des images familiales est très mal supportée. Quelques mois plus tard, elle est hospitalisée en psychiatrie pour "bouffées délirantes". Cette hospitalisation fut demandée par l'ensemble de sa famille et organisée principalement par son frère et sa mère. Elle se dégrade vite et devient dépendante de l'hôpital et des médicaments. Elle se décrit inactive dans la psychothérapie qu'elle "subit" depuis trois ans avec un psychiatre de l'hôpital. Mais depuis 6 mois, elle a l'impression de recommencer tout à zéro et d'aborder le fond de ses problèmes. Le contact qu'elle a avec son psychiatre lui semble bon et elle a envie de poursuivre. On peut signaler que la position de cette thérapie ne paraît pas très facile. Elle finit l'entretien sur le rapport entre le manque et le deuil qu'elle n'a pas fait lors du changement de position de ses frère et soeur. Son identité de femme semble se perdre entre le regret d'une position entre père et mère qu'elle a perdue sans l'avoir jamais eue vraiment.

Deux presque "thérapies" qui en formeront une vrai

Le 15/01/92, très impressionnée par le film "le cercle des poètes disparus", elle engage immédiatement le dialogue sur l'importance de la pédagogie dans le discours qu'on met en place autour de soi. Elle parle de son frère et de sa soeur. Elle ressent de la culpabilité sur ce qu'est devenue sa soeur et ce qui a provoqué la réaction de son frère. Durant tout le temps où elle assumait le rôle de chef de famille, elle s'est toujours posée la question, sans pouvoir la résoudre, de la différence entre faire la morale à son frère et sa soeur et leur inculquer des règles de vie. A onze ans, elle était bien jeune pour comprendre cela et peut-être s'est-elle arrêté dessus. Comment être une image d'identification alors que soi même on en a encore besoin ? On l'interroge alors sur ses règles de vie personnelle. Elle nous dit avoir énormément de difficultés à mettre des choses en place uniquement pour elle et encore plus encore à s'y tenir. Parallèlement à chaque fois qu'elle retourne chez sa mère, elle est la première à tenter de mettre de l'ordre dans le logis familial. L'identité de Clothilde est fragile, bloquée entre enfant et parent sans être, elle même et surtout pas femme. Elle nous demande de l'aider à se reconstruire. Est-ce bien notre rôle ? Si l'on intervient en soutien ou en amorce d'une autre action certainement, mais il nous faut rendre à ces entretiens un cadre pédagogique.

C'est Clothilde qui le permettra. Vers la fin de l'entretien, elle demande si elle peut écrire les choses qui lui posent problème et qu'elle a du mal à aborder en entretien. Nous

discutons de la forme d'un écrit possible et nous convenons d'une dissertation articulée autour d'un thème qui bien qu'extérieur, métaphorique a un rapport avec sa problématique. Nous prenons pour premier essai le film : "Le cercle des poètes disparus".

La semaine suivante, Clothilde est bredouille, sèche. Elle n'a pas réussi à écrire un texte bien qu'elle ait essayé. Nous la sentons fragilisée au sujet du blocage vis-à-vis de l'écrit et nous tentons, avec un certain malaise, de nous laisser guider par ses thèmes sans revenir sur l'inhibition. Son discours est dense. Il tourne autour de la différence entre "l'Ethique et la Morale" par rapport au film. C'est-elle même qui emploie ces deux mots très forts qui nous font associer avec la difficulté éducative qu'elle nous avait préalablement évoquée. Pour elle dans ce film "l'école est morale mais sans éthique" alors que le professeur de littérature est "entièrement éthique mais sans morale". Elle se pose la question de savoir : "Comment tenir la position du professeur sans tomber dans l'anarchie". Anarchie des règles de vie dissoutes dans l'alcool et la drogue qu'elle semble craindre en résonance avec un fond obsessionnel potentiel. Elle ne fait pas de lien d'inclusion des valeurs morales dans l'éthique. Elle s'en tient à une définition culturelle de la morale judéo-chrétienne toute en refoulements et en interdits qui produirait, d'après elle, des individus rigides par le biais de l'école. Les individus éthiques étant, par opposition, touchés par la grâce mais avec des tendances instables et suicidaires.

Son discours autour de l'écrit arrive ensuite tout embrouillé autour d'une dialectique morale/éthique qui semble retraduire sa difficulté de positionnement par rapport au monde, par rapport à l'autre, par rapport à elle même. Visiblement fascinée par l'être éthique, un peu sur le mode du sur-homme nietzschéen, Clothilde évoquera une quinzaine de jours après la question de Dieu vis-à-vis d'elle, de l'éthique et de la morale. La religion ferait-elle peser sur sa famille alcoolique et son présent toxicomane, le poids de la faute ? Elle s'y perd. De l'autre "a" au grand Autre "A", il n'y aurait qu'un pas mais il est infranchissable. Le sujet s'adresse aux autres dans une relation imaginaire et construit son moi. Ce faisant, il l'oublie et doit le retrouver, que c'est A (l'Autre dit le grand) l'absolu de l'ordre symbolique qui le commande et le constitue. Clothilde n'a pas perdu son Moi, elle en a oublié le chemin. Elle se noie dans les doutes mais son discours actuel cherche sa vérité dans des questionnements plein de grâces et

d'absolu. Elle dénie la morale pour l'éthique qui mènerait sur la route où l'on se retrouve. Comme l'écrivait LACAN : "La vérité est en couches dans une ville que n'habitent que les êtres de la plus grande pureté."[714] Somme-nous un frêle esquif dans sa quête qui la mène à cette ville ?

Au début de l'entretien suivant, Clothilde commence par parler de sa dernière consultation avec son psychiatre. Elle pense qu'une situation thérapeutique pourrait se mettre en place. Après avoir exprimé des doutes sur l'efficacité du travail engagé avec lui, il a posé qu'il avait beaucoup de mal à définir la pathologie de Clothilde qui était présentée à travers son dossier comme maniaco-dépressive. Il lui dit qu'elle est probablement plutôt de l'ordre de la **cyclothymie**. En ce qui nous concerne, une telle approche nous interroge. Que cherche vraiment le psychothérapeute lorsqu'il a un tel besoin d'étiquetage nosographique ? Si c'est compréhensible dans une démarche neuro-psychiatrique, cela devient suspect dans une démarche psychothérapeutique. Etiqueter le sujet c'est nier le sujet pour lui préférer sa maladie or c'est le sujet qui parle et qu'on écoute. Il est vrai aussi que cette thérapie, dans un cadre hospitalier, n'est pas dans le meilleur endroit symbolique et que c'est la retranscription effectuée par Clothilde de sa consultation. Nous n'accablerons pas le praticien qui n'est visiblement pas plus proche de l'espace thérapeutique que nous ne le sommes, à cette différence que pour nous c'est normal.

Clothilde pense qu'une relation de confiance s'est installée avec son psychiatre et que la séance de lundi a permis de faire un travail totalement parallèle à ce qu'elle fait ici. Elle dit qu'elle pense ne pas pouvoir se passer de l'un ou de l'autre. A deux "presque thérapies" peut être arriverons-nous à en construire une. Nous recadrons les entretiens avec nous autour de thèmes et Clothilde commence à séparer en deux les sujets. Elle réservera des thèmes à l'oreille de son psychiatre mais elle trouve nécessaire de nous en donner l'évolution. Cette demande est curieuse et nous nous posons la question de notre attente vis-à-vis de l'autre lieu de parole. N'induisons-nous pas cette restitution, qui présente de grands dangers d'interférences, parce qu'on aurait du mal à la partager avec un autre ? Il est vrai que Clothilde a réellement démarré un processus de questionnement personnel pendant notre formation. N'avons-nous pas quelques réticences à voir s'opérationnaliser ailleurs ce qu'on a eu tant de mal à découvrir ? C'est au contrôle que nous posons ces questions.

[714] LACAN J., *Le pouvoir des impossibles XIII,* in Le Séminaire Livre XVII 1969-1970, 1991, Paris, Ed. Seuil, pages 212-213

De l'organisation familiale à la documentation

Pendant le même temps que celui des entretiens, le projet de Clothilde s'affine. Voilà son projet "Documentation d'entreprise" en septembre 1991.

Intégrer durablement un emploi
de Documentaliste d'entreprise.
Obtenir un Brevet de technicien supérieur

Acteur : Clothilde
Soutien : Formateur référent et Psychothérapeute

Premier Stade : Renforcement personnel

Démarche 1 :
Réorganiser sa vie personnelle de façon à assainir :
- le rythme de vie
- les habitudes alimentaires
- les difficultés de travail intellectuel

Démarche 2 :
Aborder par une double démarche d'entretien
- les problèmes de toxicomanie
- les problèmes de fond

Second Stade : Récupération du niveau académique

Démarche 1 :
Préparer le concours d'entrée en université (E.S.E.U. A)
Démarche 2 :
Déposer son dossier d'inscription au B.T.S. de Documentaliste de Tours

Troisième stade : La Formation Diplômante

Démarche 1 :
Suivre la formation en B.T.S. de Documentaliste à Tours
Démarche 2 :
Trouver et conserver un emploi."

C'est donc un projet à long terme qui l'engage fortement. En ce qui concerne sa formation informatique, elle a acquis une excellente maîtrise des logiciels de traitement de texte, comparable professionnellement à celle requise pour une secrétaire (courrier, Mailing, mise en page, rédaction de documents volumineux ...). L'acquisition des notions de mise en page professionnelle est parfaitement assimilée. Elle maîtrise correctement l'outil avec beaucoup de goût mais son utilisation reste un peu "courte" pour une exploitation professionnelle spécialisée (P.A.O.) ou secteur Graphiques. L'utilisation de logiciel tableur est correctement maîtrisée. Elle l'utilise parfaitement en connexion avec ses quelques compétences comptables (création de fiche de paie, budget

prévisionnel, graphiques, comptabilité ...). L'utilisation de logiciel de base de donnée est correctement maîtrisée en terme de saisie. La manipulation de la structure et de la conception des fichiers étant parfaitement acquise. L'apprentissage des autres logiciels ont fait l'objet d'un travail sérieux et constant. Leur utilisation reste cependant du domaine de la culture générale informatique et participe à l'optimisation de la maîtrise de l'objet informatique.

En Février 1992, la plus grande difficulté de Clothilde est de se remettre à vivre sans souffrance, ce sur quoi nous travaillons essentiellement. Nous avons prévu avec elle un suivi d'une demi-journée par semaine jusqu'à fin juin 92 après quoi nous redéfinirons un autre mode de fonctionnement. Ils nous semble qu'un poste immédiat pour elle serait plus handicapant que bénéfique de par l'ensemble des interrogations qu'elle doit résoudre, le long terme de son projet lui donne le temps de construire prudemment une insertion qu'elle ne doit pas rater.

7.7.9. Odile_ Silence, on tourne !

Odile à 36 ans. Elle est célibataire et vit chez ses parents dans la grande banlieue rurale d'une grande ville. De sa scolarité, il ne reste qu'un C.A.P. Employée de Bureau qu'elle a bien du mal à utiliser. Elle est orientée par le C.C.A.S. de son village après un C.E.S. en secrétariat, dans un service d'une autre municipalité "qui n'a rien donné". Elle est revendicatrice vis à vis de cette expérience de "faux-emploi" mais on sent poindre une grande fragilité derrière ce premier discours. Elle décrit quelques courtes expériences d'emploi de bureau comme seul passé professionnel. Son premier objectif est de trouver un emploi en se formant à la saisie informatique mais ses difficultés de communication alliées à la réduction de ce type de poste nous font immédiatement penser que cela ne sera pas si facile.

Les objectifs d'Odile mettront beaucoup de temps à se structurer dans un projet. En ce qui concerne la saisie, les mots qu'elle utilise pour la définir sont toujours les mêmes mais la réalité de ceux-ci ne cesse de changer. Cela nous donne l'impression qu'elle cherche à échapper par la saisie silencieuse et répétitive à une pratique du secrétariat où un minimum de communication et d'initiative est demandé. En formation, ses difficultés résonnent avec ce constat. Dès le début de la formation en février 1991, on peut lire dans les notes : "Compréhension difficile des items théoriques avec une forte probabilité d'inhibition intellectuelle. On observe aussi des difficultés psychomotrices dans les manipulations de la

souris. Les deux intervenants évoquent la difficulté à situer son niveau de compréhension. Parallèlement, lors de la journée du 14/03/91 consacrée à la manipulation du clavier sur traitement de texte, on trouve : " Rien à dire, la vitesse de frappe d'Odile est exemplaire. Elle a exprimé un sentiment de soulagement du à l'absence de Romain". On voit donc très précisément qu'Odile frappe vite et bien alors qu'elle perd ses moyens lorsqu'il s'agit de se repérer sur le Finder du Macintosh avec la souris. Ces observations, constantes pendant 8 mois, nous ont fait émettre l'hypothèse d'une structure fortement obsessionnelle sous-jacente à l'inhibition. Sa difficulté de repérage sur l'ordinateur n'aurait-elle pas un rapport avec sa difficulté générale de positionnement ? N'est-elle pas à la recherche d'un sujet qui lui serait propre et qu'elle craindrait de découvrir ? Nous ne savons rien d'elle, si ce n'est qu'elle semble perdue dans son angoisse. Qui est elle, elle qui murmure ?

Le monde du silence

Le fait qu'Odile parle peu, bouge peu et paraît être un concentré d'angoisse nous pose à la fois le problème de son observation et de son soutien. Ce groupe n'est-il pas trop violent pour elle ? Romain est un autre stagiaire qui au contraire d'Odile fait énormément de bruits, de demandes et extériorise ses angoisses avec brio. Odile en a peur et se sent mieux lorsqu'il n'est pas là. Ce qui nous pose la question de la limite de pathologie conjointe recevable dans un groupe. Celui-ci est trop fort, en terme affectif, pour Odile mais c'est le sien et il existe. Plutôt que de l'exclure ou de la réorienter, nous décidons de pousser un peu plus loin son soutien en entretien individuel. A ce propos, il faut signaler un difficulté que nous avons eue vis-à-vis d'Odile. Nous trouvons plus d'une vingtaine de fois les mentions "à reprendre en entretien" ou "déclencher un entretien" dans les notes consacrées à son année de formation. Or ces notes sont plutôt moins abondantes que celles des autres stagiaires et les entretiens mettront plusieurs mois à être réellement opérationnels. Cela décrit deux phénomènes. Premièrement, dans notre approche, le respect du sujet passe par le respect de son expression. Or lorsque celle-ci est fortement inhibée, notre attitude première est de ne pas brusquer le cours des événements. Ce qui présente le risque d'oublier le sujet derrière ses défenses ce qui, pour un obsessionnel, est forclos. Nous ne sommes pas dans un espace de soin ou d'expression pure et comme on l'a décrit dans notre modèle, si le silence génère de l'angoisse, de la souffrance nous devons intervenir dans le réamorçage de la communication pour avancer avec le sujet. Ce n'est ni simple, ni facile. Comment identifier l'instant où l'on doit respecter le silence du sujet de l'instant où,

pédagogiquement, on doit le bousculer un peu, dans le respect de notre éthique ? C'est ce qui traduit notre hésitation autour du "déclenchement" des entretiens. C'est par la régulation d'équipe et l'analyse du transfert que fini par s'opérer cette différentiation. Lorsqu'il y a un sentiment à la fois d'impasse et de souffrance, il faut un lieu où l'exprimer même si le sujet n'ose pas ou ne peut pas le demander.

Fatigue formelle

Peu de temps après (21/03/91), nous constatons un autre paramètre important dans les difficultés d'Odile : " Bon départ au début de la journée mais elle se fatigue vite. Sa concentration baisse énormément en fin de journée." Ce qui sera repris en entretien le 27/03/91 : "Odile dit qu'elle angoisse autour des différences du traitement de texte tel qu'elle a pu l'aborder, il y a quelques années et celui qu'elle rencontre aujourd'hui. D'autre part elle dit avoir toujours eu durant sa scolarité des problèmes de concentration à cause des journées trop longues et aussi des difficultés à entendre de la théorie surtout les mathématiques. Elle veut retrouver du travail dans le secrétariat et elle tient absolument à améliorer sa vitesse de frappe et de lecture." Il faut rappeler que les journées de formation sont courtes (9 h 30 à 12 h 00 et 14 h 00 à 16 h 30), Odile n'utilisant jamais le libre service jusqu'à 18 h 30 et du mercredi, elle fatigue quand même. Elle est dans la reproduction de mécanismes psychiques anciens et malgré son calme apparent, son taux d'angoisse est tel qu'il lui retire l'énergie nécessaire à un travail ou à un apprentissage réel. Ce sont des mécanismes courants de l'inhibition intellectuelle névrotique que nous avons déjà observés avec FEDERN auprès des enfants des pré-expérimentations. Mais qu'est ce que cache l'inhibition ?

Des observations du même ordre, mettant en avant des difficultés de logique formelle, de l'angoisse et de la fatigue ponctuent les notes jusqu'à Juin 1991. Nous piétinons. Lors de l'entretien du 30/04/91, on peut lire : "Après une suite de tests joignant manipulations, raisonnement d'ordre cognitif et abstraction, il s'avère que ses difficultés se situent d'avantage à la frontière de l'action, juste avant la réflexion que sur le mode de réflexion lui-même qui, une fois posé semble cohérent même s'il est limité par ses difficultés touchant l'abstraction. Odile part d'un sentiment de profonde dévalorisation personnelle où tout ce qu'elle peut faire en terme d'actions est forcément source d'erreur, ce qui explique ses continuels pas en arrière qui la retardent dans sa compréhension." Que le narcissisme soit toucher ne nous apprend guère plus si ce n'est qu'on lui pointe de plus en plus

qu'elle **peut** réfléchir et que c'est plutôt son doute sur elle même qui l'inhiberait.

Un élément nouveau arrive lors des sessions consacrées au dessin et à la mise en page. Le 16/05/91, on peut lire : "Odile fait preuve d'un dédain marqué envers tous les travaux créatifs ou simplement esthétiques." Ce qui renforce le versant obsessionnel de sa structure ainsi que l'idée d'une blessure narcissique qui lui interdirait l'accès au "beau". Mais Odile est une femme. Toute petite, toute frêle, elle dégage un sentiment de fragilité physique. Elle s'habille en évacuant toute féminité dans du "seize ans". N'y aurait-il pas là une question épineuse ?

Petite fille têtue et timide

En poussant un peu l'observation dans ce sens, on s'aperçoit que ce qu'Odile laisse échapper d'elle et de sa vie, nous fait associer sur la latence ou la pré-adolescence. Lorsqu'elle parle, elle peut dire des énormités. Par exemple, lorsqu'on avait expliqué les principes du magnétisme pour comprendre le fonctionnement des disquettes, elle s'était embrouillée avec les montres à quartz ce qui l'avait conduit "à lire l'heure sur une boussole". Par ailleurs, bien que fort respectable, son amour pour son chien a quelque chose d'enfantin. Un jour, pour prendre le rendez-vous d'un entretien, elle refusait obstinément l'heure proposée car cela allait retarder la sortie du cher "toutou". Nous lui avons renvoyé qu'un tel argument était incompatible avec un projet professionnel, ce qui l'a amenée à nous dire que c'était sa mère qui tenait à ce qu'elle sorte le chien régulièrement et ce depuis très longtemps.

Devant quelle sorte d'aliénation familiale étions-nous ? Un autre phénomène attira aussi notre attention. Certains autres stagiaires n'hésitaient pas à aborder lors des pauses des sujets ayant trait à la sexualité. Cela gênait fortement Odile, presque autant que leurs aspects extravertis. Soit elle ne comprenait pas et pouvait, par des questions naïves, devenir la risée du groupe, soit elle paraissait comprendre, ce qui la plongeait dans un embarras que traduisait un rougissement extrême du visage. La sexualité lui serait-elle interdite ? Par qui ? Il est probable qu'Odile ne se considère pas comme une femme mais comme une petite fille. Elle a des grosses difficultés à échapper à une position d'enfant naïve et incrédule renforcée par une vie au chevet de sa mère souffreteuse. Ses capacités d'apprentissages dépendent énormément des représentations rigides qu'elle a du domaine

abordé dans le monde du travail qui, comme pour une enfant, sont à la fois véritables et imaginaires. Ces représentations étayées sur ce qui lui a été dit par un entourage très proche, restreint et surprotecteur ont beaucoup de mal à changer puisqu'elles sont sa seule vérité.

Structurer l'angoisse

Dès septembre 1991, décidant de ne pas forcer son expression et s'inquiétant de la lenteur de sa progression, nous renforçons le cadre éducatif en utilisant un vocabulaire alliant l'humour et l'injonction. Il s'agit d'une part de la rassurer sur ses capacités tout en lui indiquant que son projet ne se fera pas tout seul. Cette démarche de déstabilisation rassurante est paradoxale mais elle renvoie bien sur l'ambivalence d'Odile qui ne peut se séparer du cocon familial tout en voulant vraiment travailler. Nous utilisons cette technique au plus près possible des apprentissages informatiques afin que la déstabilisation reste cadrée dans le champ d'un projet pré-profesionnel. Elle a acquis alors une bonne maîtrise des logiciels de traitement de texte. Elle est servie par une excellente connaissance de la grammaire et de l'orthographe. L'utilisation de logiciel tableur est correcte en terme de saisie. Sa représentation floue de ce type d'outil, liée à son inhibition vis à vis des mathématiques, ont été extrêmement gênants pour l'acquisition d'une bonne pratique. L'utilisation de logiciel de base de donnée est comprise en terme de saisie. La manipulation de la structure des fichiers étant elle moins claire. L'apprentissage des autres logiciels reste du domaine de la culture générale.

Cette stratégie fonctionne donc. En octobre, un poste de saisie dans une grande administration est disponible pour Odile. Il y aura néanmoins quelques réticences de sa part. On peut lire à la date du 8/11/91 : " On est obligé d'intervenir assez fortement pour que les C.V. d'Odile soient réellement remis au service du personnel. Elle semble mettre tout en oeuvre pour éviter de se retrouver en situation de travail. Cela est apparent lors des derniers travaux pratiques qu'elle bâcle, comme pour nous montrer qu'elle n'est pas capable, mais encore plus face à l'employeur dont elle s'évertue à oublier les demandes. C'est inquiétant mais nous recadrons en permanence." La semaine suivante, le 15/11/91 : "Elle semble de plus en plus insaisissable dès que la notion de travail est avancée." Ou encore le 19/11/91 : " Elle ne veut pas travailler. Elle trouve toujours une excuse pour ne pas faire ce que le formateur lui demande. Déclencher un entretien d'urgence, c'est très inquiétant." Arrivée à ce stade de l'opérationnalisation de son projet, son angoisse monte et elle nous la fait partager. C'est aussi cela l'empathie.

Du vol à l'envol

Puis un événement curieux va se produire. Personne n'avait jamais rien dérobé dans les lieux de formation et plusieurs ramettes de papier vont disparaître. On arrive à identifier clairement que cela se produit dans le groupe d'Odile, sans aucun soupçon à son propos. Nous décidons d'en parler au groupe le 21/11/91 : "Odile n'écoute pas_ Un entretien semble urgent pour demain. Elle se sent très mal à l'aise lorsque l'on parle du papier disparu. Elle demande à deux reprises combien coûte la ramette de papier. On lui explique que le problème n'est pas là, mais qu'il s'agit davantage d'un problème de respect de l'institution et des autres groupes." Ces questions sont curieuses mais, il faut le dire, on s'était peu à peu habitué au côté "décalé" de ses interrogations. Ce qui, bien sûr, nous joua un tour. Le lendemain, Odile trouve que l'entretien est justifié. "Elle avait besoin de se faire "remonter les bretelles". Après que nous lui ayons précisé à partir de quel moment on l'avait senti décrocher, elle se retrouve au bord des larmes. Elle dit avoir beaucoup de mal à s'organiser, tant dans le stage que dans sa vie personnelle. Puis elle éclate vraiment en sanglots, c'est la première fois depuis 10 mois, en parlant d'un problème familial sur lequel elle ne veut pas s'étendre, mais qui semble être à l'origine de son décrochage. Le référent lui propose de prendre un rendez-vous avec une autre personne pour en parler, de façon à ce que cela puisse être évacué. Elle répond, comme à son habitude, qu'elle n'en parle à personne pas même à son entourage privé ou familial." C'est l'ambivalence qui remonte. Impossible de prédire si elle réussira son projet. Le 29/11/91, elle ramène du papier sans en parler, notre secrétaire la voit faire. L'avait-elle volé ? C'est probable. Pourquoi ? Peut-être pour se faire punir comme une enfant. Se faire punir d'emploi, de soutien de réussite afin de replonger dans la névrose d'échec si rassurante. On voit que le challenge n'est pas terminé. Elle continue à se disperser en formation et ses débuts professionnels nous inquiètent un peu.

Début décembre, elle est embauchée. Elle effectue des travaux de saisie et de conception de feuille de calcul sur le tableur Excel. Bien que cela soit un des logiciels les plus difficile pour elle, tout va bien. Son employeur est tout à fait satisfait de la qualité de son travail. Elle-même change. Elle ne transpire plus l'angoisse et semble tout à fait satisfaite de son emploi. Il fallait que cela commence. Que l'ancienne logique de dépendance tombe sous une nouvelle réalité. Nous avons craint la rechute jusqu'au bout et nous la craignons encore un tout petit peu. Odile est l'exemple même de l'insertion par

défaut, celle qui arrive lorsqu'on ne l'attend plus alors qu'il faut encore et toujours la soutenir.

7.7.10. Romain ou le viol d'enfance

L'histoire que nous allons évoquer pour clore ces études de cas pourrait bien être l'antithèse absolue d'un des premiers principes de l'action d'aide sociale : "ne pas nuire !". Elle est réelle, véritable tout en étant à la fois dramatique et misérable. La réflexion éthique qui nous anime est alimentée par la culpabilité de société qu'entraînent de tels parcours.

Décalé

Romain a trente ans. Il est grand et son physique l'avantage. D'autant qu'il le renforce par un soin extrême apporté à sa tenue et à son aspect extérieur. Son "look" est branché, très branché même. Sous l'influence de Jean-Paul GAUTHIER, il fabrique lui-même ses propres costumes qui débordent de strass, de revers et coutures dans ces tons noirs et blancs que la télévision véhicule lors des manifestations parisiennes à la mode. Notre fond commun d'évidence avec lui pourrait être dans cette modernité que l'on a qualifié de culture rock. Au-delà de l'envie de "faire de l'informatique", Romain est à la frontière de cette autre zone proximale de communication. Seulement voilà, il n'est qu'à la frontière ne trouvant pas de porte pour entrer. Exclu et marginal, il est bénéficiaire du R.M.I. et habite à Orléans. Il n'a aucune qualification, lit peu, écrit très mal. Il a des difficultés à gérer ses allocations et aurait eu quelques passages toxicomanes et délinquants. Bref, Romain est l'un des marginaux suburbains les plus significatifs de la seconde vague. Même si, d'une part il est connu des services de l'action sociale depuis très longtemps, et d'autre part, une attitude de survie entre chance et prudence lui ont permis jusqu'à ce jour d'éviter les pièges tendus par les maladies de cette fin de siècle. Des souffrances, des blessures anciennes semblent guider sa vie présente et le maintiennent en dehors du lien social de la jeunesse dont il n'a que l'apparence.

C'est le C.C.A.S. d'Orléans qui nous l'oriente avec, dans la démarche, une demande pour Romain comme pour eux-mêmes. Le discours est clair. Romain est un cas "lourd", trop lourd pour eux et pour quiconque, sauf si on pouvait inventer un autre type de travail original. C'est aussi un collectionneur de stages, mais il y a un problème de fragilité psychique immense avec lui qui proviendrait d'une carence affective inhibant toute construction.

Le démarrage de formation va être épineux avec lui. Il a un rêve : être artiste. Il dit continuellement : "Je suis une star parce que les gens me regardent dans la rue". Evidemment, il attire l'_il, surtout dans une ville de province mais de là à en vivre, il y a le pas de la construction, de l'apprentissage et du projet dont Romain est loin. Nous décidons de ne pas lui casser son rêve d'artiste, mais de lui faire comprendre qu'il va falloir beaucoup travailler. Il nous faut faire très attention car la confiance de Romain ressemble à celle d'un animal blessé. Il voudrait faire confiance qu'il n'y arriverait pas. D'abord il veut être occupé, mais il est incapable de se concentrer. Alors dès le premier mois, arrivent les absences, le plus souvent non excusées. Il fait semblant d'abandonner en le signalant au C.C.A.S. qui, dans un de ces rares partenariats qui ont du sens, arrive à le remotiver.

Le phare de Paris, calme avant tempête _

Le tournant de sa formation s'effectuera en entretien individuel le 20/03/91. Romain vient avec son neveu de 6 mois, pouponné et sentant bon. Il dit que ses parents, son frère et sa belle-s_ur, sont partis prendre l'air. Le fait qu'il nous amène ce bébé a du sens, lequel ? Montrer qu'il va bien et qu'il sait s'occuper d'un enfant ? Ou qu'il a des responsabilités familiales importantes ? Nous jouons avec bébé pour voir. Il nous fait de grands sourires. Romain a l'air bien, calme, serein. Il va s'exprimer très clairement, trop clairement, pendant l'entretien. Il annonce qu'il va partir avec une amie vivre sur Paris et y chercher du travail. Il compte loger à l'hôtel lundi, mardi et mercredi et continuer son stage jeudi vendredi à Saint Jean de Braye. Nous essayons de lui signifier les impossibilités matérielles, intellectuelles et financières du projet, mais Romain nous coince dans notre propre logique de début de formation. S'il continue le stage, il pourra obtenir une compétence informatique qui lui permettra de travailler immédiatement à Paris. C'est logiquement irréfutable mais pédagogiquement fort peu probable. Nous ne pouvons aller contre son désir pour une fois construit. S'il se pose ce contrat à lui de le tenir. La semaine suivante, le 22/03/91, il nous demande un autre entretien pour expliquer la raison de ses absences. Ne pouvant plus assumer la présence de son frère, de sa belle-soeur et de son neveu chez lui, dans un deux pièces, il les a finalement "virés", mais les troubles qu'ils ont occasionnés l'ont fortement perturbé. Etait-ce pour préparer cette révélation que l'on a vu bébé ? La démarche de Romain est surprenante de calme et de cohérence. Pendant les sessions, il est concentré. Il faut bien avouer que nous ne comprenons pas bien ses brusques changements qui tiennent sur plusieurs semaines.

Ville-lumière ou un désir capital de capitale

Le lundi 8 Avril 1991, Romain va à Paris avec son amie. Sans aucune préparation au niveau de l'hébergement, ils se sont retrouvés à errer de foyer d'urgence en foyer d'hébergement. Ils sont rentrés le mardi soir n'ayant rien trouvé, ni hébergement, ni travail avec des rêves cassés. Le mercredi 10, il s'échoue le matin pleurant et délirant dans les bras des dames du C.C.A.S. qui nous appellent. Nous leur proposons de nous l'amener vers 14 heures. On démarre alors un entretien à trois avec l'assistante sociale référente de Romain. Entre deux larmes, nous tentons de relativiser l'échec. Nous soulignons la difficulté qu'il a à prendre, dans une espérance immature, les moyens de réaliser ses rêves, et le retour de cette immaturité : la dépression. Nous avons beaucoup travaillé sur le fait qu'il savait pourquoi il quittait Orléans, mais qu'il n'avait qu'un Paris idéal en tête (liberté, création, art_). Ce jour là, Romain souffre beaucoup. Il a pris trop de médicaments et il délire autour de l'autodestruction et la confiance. Notre action sera de le rassurer mais, nous remettrons la construction à plus tard. Néanmoins, on a enfin une piste vis-à-vis de lui. Lorsqu'un projet le tient, il s'y tient, lorsqu'un projet s'effondre, il s'effondre.

Quelques semaines après, le 12/04/91, Romain demande qu'on l'aide à retourner à Paris. Malgré ses multiples expériences malheureuses, l'épisode du 8 Avril est au moins le septième, il réitère sa demande le 17/04/91. Ce désir commence à nous apparaître comme une obsession incontournable. En fixant les limites de notre action, nous lui proposons d'enquêter sur les possibilités de relais à Paris en lui signalant bien la difficulté de la tâche. Par relation personnelle, nous finissons par trouver une éducatrice qui accepterait de le recevoir. Elle travaille dans un foyer où l'on reçoit cinquante cinq hommes qui, pour une large part, viennent de sortir de prison. Ils sont hébergés en chambre de deux ou trois avec un soutien individuel mené par des éducateurs qui semblent compétents. Le contrat de départ réside dans un hébergement de deux à trois semaines avant de trouver un travail à Paris. Malgré l'aspect rapide du contrat, il semble que les sujets aient tous les moyens (aides, annonces, téléphone, minitel _) de le faire. Cette proposition permettrait à Romain de vérifier la faisabilité de son fantasme parisien. C'est une chance unique et il doit faire passer au second plan ses souvenirs de "foyer" et ses projets avec son amie. Le 31/05/91, Romain va à Paris pour rencontrer l'éducatrice du foyer d'hébergement. Avec agressivité et exhibitionnisme, Romain aborde l'entretien avec elle en disant qu'il se drogue à tout depuis un mois. Ce qui est faux.

Qu'il veut absolument travailler dans le spectacle. Ce qui n'est pas nouveau. Qu'il a horreur qu'on lui refuse quelque chose sinon il fait des "conneries". Ce qui est peut-être en train de se produire. Et que, pour finir sur une note relevée, il se prostituait pour avoir de l'argent. Ce qui est à la fois peu probable et très provocateur. Nous avions déjà pu relever cet aspect du discours de Romain avec les assistantes sociales. Il aurait tendance à agresser les femmes qui pourraient l'aider sur le registre de l'obscénité. Son thème favori étant dans ces occasions, sa propre prostitution éventuelle. Il a tellement inquiété l'éducatrice qu'elle nous téléphonera le jour même. S'il avait voulu mettre en péril le projet en se montrant le plus obscène possible, il n'aurait pas agi autrement. Il lui a dit que l'informatique ne l'intéressait pas du tout ce qui nous fait émettre l'hypothèse d'un transfert fort sur son référent. Pour elle, il parait impossible de l'accueillir au foyer du fait de la violence de la population et de la difficulté à saisir comment elle pourrait aider Romain.

Même aidé et organisé, Romain ne peut aller à Paris alors qu'il le désire énormément. Il faut creuser sa problématique avant de pouvoir l'étayer. Nous décidons de le recevoir en entretiens hebdomadaires réguliers avec l'objectif de l'aider à construire autour de ces rêves tout en le renforçant psychologiquement et en induisant une démarche thérapeutique extérieure.

De l'amorce impossible

L'idée que se fait Romain de la thérapie n'est pas brillante. Il ne comprend pas cet espace et surtout il le refuse. Dès qu'il va mieux, il ne se considère plus comme fragile psychologiquement alors, plusieurs fois de suite, il prendra des rendez-vous avec des psychothérapeutes, puis il n'ira pas ou bien ne fera qu'un seul entretien. Pendant le second trimestre 1991, Romain fait plusieurs complications psychosomatiques avec hospitalisation ainsi qu'un épisode probable de toxicomanie. En formation, cela ne va pas très fort. On peut lire à la date du 18/04/91 : "Il a de plus en plus de mal à entendre les données techniques. Il est absent durant toutes les explications de groupe. Il semble par contre un peu plus à l'écoute lorsque l'explication est personnalisée. Sa motivation à venir en stage ne semble pas liée à l'effet attractif de l'ordinateur mais à l'accompagnement individuel intensif instauré par le référent_". Depuis son voyage raté à Paris, sa ponctualité, son discours, son attitude pendant les entretiens semblent indiquer que le transfert de Romain à notre égard se renforce. Dans le même sens, on trouve le 25/04/91 : "Malgré beaucoup de difficultés, il est resté concentré toute la journée en évitant de s'éparpiller. A midi lors d'une discussion libre

dans la cuisine, il dit qu'il n'a pas entièrement confiance en son référent, ce qui l'empêche de lui dire tout ce qu'il voudrait, et parallèlement ou par corrélation, il exprime sa déception et son incompréhension sur le fait que le référent, de par sa position ne puisse engager une thérapie avec lui. Romain tente de fouiller auprès du co-animateur si la raison de cette position est une raison d'ordre théorique ou présenterait une quelconque composante affective qui pourrait lui faire penser qu'on ne l'aime pas". Toutes ces ambivalences nous donnent l'occasion de repréciser à Romain le cadre du soutien individuel que nous assurons et tout l'intérêt qu'il aurait à effectuer une thérapie extérieure. Romain n'est toujours pas convaincu. Pourquoi ne peut-on faire sa thérapie ici ?

Nous serons absents pendant quelques semaines. Le 03 Mai 1991, le formateur présent écrit : "Les problèmes d'agressivité et de renvoi d'agressivité que pose actuellement Romain semblent difficiles à gérer dans le groupe d'autant que le référent en est souvent le sujet indirect". Mi-Mai, il lui demande même si nous sommes indisponibles uniquement pour lui, car il avait entendu qu'un autre stagiaire pouvait nous joindre au téléphone. Comment concevoir qu'on puisse partager quelqu'un avec d'autres lorsqu'on ne sait même pas si l'on peut lui faire confiance. Cette attitude entre possession et agression, entre amour et doute fut particulièrement identifiée chez les enfants placés très précocement en milieu institutionnel par Michel LEMAY[715]. C'est la marque de la carence affective grave. Plus encore pour Romain, c'est la marque des abus sexuels, des viols commis par le Directeur d'une maison d'enfants dont il aura été l'une des victimes entre 1969 et 1975. Il n'avait pas sept ans. Depuis, Romain se dit homosexuel. Il a même tenté de vivre avec plusieurs hommes mais cela ne fonctionne pas. Il adore la compagnie des femmes et son désir pour elles n'apparaît pas inverti. Nous pensons que Romain, dans le cataclysme traumatique de son adolescence violée, n'a pas vraiment d'objet sexuel identifié et que cette dérive le fait souffrir. C'est à notre retour que Romain nous emmènera recoller les pièces de son enfance brisée.

Une dette sordide

Dans les notes du 30/05/91, on peut lire : " Romain demande s'il peut se confronter sans risque à son passé. C'est-à-dire aller dans une petite ville du Val de Loire avec une

[715] LEMAY M., J'ai mal à ma mère, 1978, Paris, Ed. Fleurus

amie pour revoir l'institution où il a passé une partie de son enfance". Après avoir compris que ce n'était pas pour profiter d'un voyage gratuit, mais bien pour redonner un sens à son passé, on s'aperçoit que l'idée de construire un projet avec nous, à fait germer en lui la possibilité d'une nouvelle vie. Il évoque même le sentiment "d'une nouvelle naissance". Par conséquent l'avenir ne lui semble être possible que s'il fait un trait définitif sur son passé. Ce premier essai ne sera pas opérationnalisé. Romain va alors nous demander de l'aider et de l'accompagner dans sa démarche. Nous organiserons la visite des traces originaires de la souffrance de Romain au début du mois de Juillet 1991. Le paysage de Loire était particulièrement beau sous la lumière. Les routes étaient calmes mais cette journée laisse, aux éducateurs que nous sommes, le double sentiment d'un goût de cendre et d'un acte éducatif fort. La quête de Romain fait résonner dans notre propre transfert toute la culpabilité commune et corporative, politique et éthique que l'incessante question : "Comment a-t'on pu laisser faire cela ?" fait résonner. C'est la réparation, lien du sens profond des métiers d'aide, qui prend le relais dans cette curieuse dette que quelqu'un d'autre a contracté pour nous. Voilà le compte-rendu de ce curieux voyage.

Visite du 10/07/91 à l'institut Médico-Pédagogique Saint Antoine[716].

"Romain est très angoissé durant le trajet. Il fantasme sur ce qu'il va trouver. Nous sommes accueillis par la chef de service qui était éducatrice pré-stagiaire la dernière année où Romain était à l'I.M.P. (1975). Elle restera dans l'établissement en tant que monitrice éducatrice, éducatrice spécialisée puis chef de service jusqu'à l'incarcération du directeur pédophile en Septembre 1985. Il sera condamné à une peine de 15 ans sans circonstance atténuante. Il est toujours incarcéré. Dès le début de l'entretien, on perçoit un grand malaise chez cette femme, qui hésite entre la sollicitude et la culpabilité. Romain est très mature, il ne se laisse pas emporter, ni par son discours, ni par son comportement et pourtant nous visiterons tout l'établissement où il a passé 6 ans de sa vie (1969-1975). Il ne craquera, par des larmes et l'envie de prendre l'air, qu'à la fin du repas, après que plusieurs thèmes aient été successivement abordés. En effet, l'éducatrice nous relatera, avec la violence coupable qu'on imagine, la mort violente de plusieurs anciens enfants de l'établissement. Pour elle, la personnalité équivoque du directeur, entre perversité et affection, a conduit à une génération de jeunes adultes en manque d'identification d'objet sexuel, homosexuels, ou

[716] Il s'agit bien d'un I.M.P. provenant d'une association religieuse d'où la sainteté patronymique. Dieu que ce Saint pèse lourd dans la vie des enfants qui furent souillés.

impuissants dont plusieurs, ivres de souffrance, se sont suicidés, mutilés ou ont sombré dans la toxicomanie ou la délinquance. C'est accablant et nous comprenons mieux ce qui pèse sur Romain. Son besoin de respirer est plus que légitime. Un autre fait est très remarquable au niveau des locaux de l'I.M.P. St Antoine. A la suite du procès, ils ont à peu près tout rénové sauf l'appartement de l'ancien directeur, qui est pourtant au centre de l'institution. C'est un véritable tabou, muré à certains endroits et entièrement laissé à l'abandon. On dirait un "kyste" au milieu d'une structure. Romain insistera beaucoup pour visiter cet appartement ne voyant visiblement pas que l'éducatrice en face de lui était très affectée par la situation. Nous avons donc expliqué à Romain que le tabou ne le concernait pas, mais cela semblait indispensable à la perpétuation de l'établissement après les faits. Romain réussit à grimper dans l'appartement de l'ancien directeur en fraude. Il n'y a trouvé que les signes du temps. Cela nous a permis de lui montrer les temps différents qui s'écoulent pour une société, une ville, un établissement ou lui-même. Comment peut-il prendre, comprendre, appréhender le temps ? Romain n'a pas de début véritable. Il ne conserve des 15 premières années de sa vie qu'une photo de lui à cheval à l'I.M.P. et un disque de Sylvie Vartan : "Comme un garçon", comme pour en rajouter à sa confusion. Ce qui est bien peu pour construire une vie d'adulte.

Romain a aussi rencontré la directrice de l'école qui lui a donné le nom de deux éducateurs de l'époque, ainsi que le nom de l'éducateur technique toujours en place, qu'il pourra recontacter s'il le désire. Il n'y a aucune trace du dossier de Romain comme d'ailleurs de la plupart des enfants. L'éducatrice nous dit qu'il reste peut-être quelques traces au tribunal ou à la DDASS mais rien qui puisse provenir de l'établissement. En effet, à l'époque sous la férule du directeur, seul diplômé de la maison, tout le personnel éducatif était soit débutant, soit en contrat à durée déterminée. On ne prenait pas de notes. On ne constituait pas de dossier, il n'y avait donc aucune trace éducative des enfants reçus, a fortiori pas de trace des malversations. A l'époque, comme encore aujourd'hui, il n'y avait pas de contrôle extérieur du travail éducatif, mais un unique regard administratif. Sans le contre-pouvoir éthique et professionnel que peut représenter une équipe formée, le directeur était en position de toute puissance. Il n'avait à répondre de ses actes que devant un conseil d'administration composé des notables d'une petite ville de province qui, on s'en doute, furent manipulables à loisir. Comme l'écrivit un jour Saint JUST, sachant de quoi il parlait : "le pouvoir absolu corrompt". La vie de plusieurs

dizaines d'enfants en danger fut confiée à la perversion d'un seul homme, voilà le pire signe de mort de l'hétéronomie.

L'éducatrice dira à Romain qu'il a été très courageux Etait-ce pour lui ou pour se rassurer de son propre courage ? Nous la sentons éprouvée. En rentrant en voiture, Romain délire un peu autour de sa sexualité. Outre l'homo et la bisexualité, il invente un nouveau thème : il voudrait devenir androgyne. Bien qu'en faisant le lien avec son passé, nous reprenons cela avec humour et il finit lui-même dans l'autodérision. Vingt kilomètres avant d'arriver à Orléans, Romain se fait sombre, silencieux. A-t'il peur de se retrouver tout seul ? Vu l'excellente contenance qu'il a eue aujourd'hui, il faut le surveiller dans les jours suivants."

Cette visite fut lourde et il est vrai qu'à l'époque, nous avions quelques raisons de craindre une forme quelconque de décompensation. En fait, rien ne se passera et cette visite scellera à la fois, le démarrage réel des projets de Romain et le transfert.

Construire son désir

Avant de redémarrer un quelconque projet, il nous paraît important de fonder l'avenir sur des bases stables mais lesquelles ? Pour y voir plus clair, nous décidons avec Romain de mettre en place un bilan effectué par un autre organisme ayant pour objectif une évaluation de sa motivation et de ses compétences artistiques.

Ce bilan sera effectué par une conseillère d'orientation de l'éducation nationale qui a une formation clinique poussée. Elle est détachée au C.I.B.C. (centre interinstitutionnel de bilans de compétences) d'Orléans dont nous déplorons la disparition en Octobre 1991. Le 30/04/91 Romain arrive radieux de son premier entretien avec elle. La conseillère a préparé un dispositif d'évaluation d'un mois comprenant un bilan avec nous en Juin.

Dans le même temps, une évaluation interne des acquis informatiques renforce l'idée que Romain a des possibilités mais que ce n'est vraiment pas sa préoccupation actuelle. Nous allons donc proposer la construction d'un projet individuel où il ne viendrait plus aux sessions informatiques. Nous lui faisons part de notre difficulté à séparer les actes qu'il pose lorsqu'ils sont en désaccord complet avec son projet et sa demande réelle. Romain fait alors référence à la répétition de l'échec qu'il met en rapport avec son passé. Les choses bougent, nous ne perdons pas espoir.

Voilà notre compte-rendu de l'évaluation de Juin 1991 du CI.B.C. : "Les épreuves d'intérêt montrent que les désirs de Romain, en ce qui concerne les activités artistiques, sont très appuyés avec une forte cohérence de choix[717]. Les épreuves de testing sur la créativité font apparaître des perceptions spatiales déficitaires. Les capacités artistiques ne dépassent pas une bonne moyenne, ce qui ne permet pas un emploi d'emblée." La conseillère tente de démontrer à Romain que son rêve artistique est possible puisqu'il y tient plus que tout au monde, et qu'il n'est pas totalement dépourvu de qualités. Il lui faut construire une stratégie car il n'a aucune "clef" pour prétendre aux métiers d'art alors que c'est la seule chose qui le tienne. A ne pas l'entendre, nous serions conduit à le nier en tant que sujet, et notre travail auprès de lui n'aurait aucun sens. Romain n'a aucun niveau académique, lit et écrit imparfaitement, il ne sait pas chanter, pas danser alors que faire. Il lui/nous reste à trouver cette filière à la fois accessible, possible et artistique qui lui permettrait d'avancer. Romain ne réagit pas très bien. La cohérence du propos le renvoie à ses thèmes favoris : "Je me prostituerais pour être acteur". La conseillère, avec calme et chaleur, pointe qu'il doit descendre de son rêve s'il veut le construire. Par la métaphore de l'entonnoir représentant une compétence ou un métier artistique, elle fait passer l'idée fondamentale qu'il doit canaliser son exubérance. L'objectif serait de faire une formation technique liée aux métiers créatifs, mais il faut préalablement en définir le vecteur (graphique, musical_)". Nous préférons le laisser réfléchir à tout ça avant de le revoir en entretien. Le 21/06/91, nous abordons avec lui tous les thèmes relatifs à sa relation aux autres, et mettons en évidence l'impossibilité de continuer à travailler avec ses faux-discours. Nous partirons de ces bases, issues du bilan C.I.B.C., pour construire. Nous lui confirmons l'arrêt de la formation informatique en tant que telle, et le soutien éducatif hebdomadaire. Nous resserrons alors son encadrement éducatif. L'objectif professionnel final étant d'intégrer le monde du spectacle, nous contacterons l'A.N.P.E. des métiers artistiques pour lui demander la liste des formations de niveau 5[718]. Puis Romain devra les sélectionner. Il ira ensuite

[717] Premièrement littéraire, deuxièmement littéraire/artistique, troisièmement social (communication et variation).

[718] C.A.P. ou B.E.P.

faire une enquête sur le terrain de ces professions (courts stages, visites, entretiens_) afin de vérifier ses représentations. Enfin, il entamera une formation diplômante. Lors de la dernière session du mois de Juin, Romain exposera, avec une très grande fierté, son projet à l'ensemble du groupe. Voilà comment il est écrit avant l'été.

Projet "Métier artistique" - Romain - Juin 1991

OBJECTIF GENERAL

Intégrer durablement et professionnellement le milieu artistique en maîtrisant une compétence ou un métier précis de niveau 5 (CAP) dans ce domaine.

Premier Stade : le choix
Acteur : Romain

Soutien : Le référent du G.R.I.S.E.
L'assistante sociale du C.C.A.S.
La conseillère d'orientation du C.I.B.C./C.I.O.[719]

Démarche 1 : Prise de renseignements fiables

1) Avec l'objectif de définir un ou plusieurs métiers puis de choisir les formations qui y mènent :

· Allez au C.I.J. (Centre d'Information Jeunesse)[720]

Consulter les fiches des métiers d'arts et d'arts graphiques et récupérer les documents du Centre d'Information sur les métiers d'Arts du musée des arts décoratifs de Verdun.

· Consulter le numéro spécial de la revue Avenir consacré aux métiers techniques du spectacle, au C.I.O.

2) Faire le point avec le référent.

3) Allez au Centre d'Information sur les métiers d'Arts à Paris afin de trouver les principales écoles et les principales filières (demander le soutien du C.C.A.S. pour le transport).

Démarche 2 : Faire un choix réfléchi

4) Faire le point avec le référent et les autres soutiens pour effectuer un premier choix de 4 ou 5 orientations.

6) Prendre contact avec l'A.N.P.E. artistique (Paris) et visiter les écoles, centres de formation et les professionnels de ces 4 ou 5 secteurs.

[719] Centre d'Information et d'Orientation

[720] Nous y avions mis toutes les adresses et tous les numéros de téléphone pour que Romain se repère.

7) Faire le point avec le référent et les autres soutiens pour effectuer le choix définitif de métier.

Deuxième stade : La formation
Acteur : Romain.

Soutien : Le référent du G.R.I.S.E.
L'assistante sociale du C.C.A.S.[721]

1) Faire une préparation spécifique pour acquérir le niveau d'entrée avec le G.R.I.S.E., s'il y a lieu. Faire une évaluation avec le formateur informatique puis faire le point avec le référent.
2) S'inscrire et organiser sa vie autour de l'objectif de formation.
3) Suivre sa formation.
4) Obtenir son diplôme ou qualification.
5) Trouver un travail."

Il ne fallut pas attendre longtemps après l'écriture de ce projet pour que Romain s'investisse mais, bien sûr, un peu vite et de travers. Le 28/06/91, le C.C.A.S. nous téléphone pour dire que Romain veut un billet de train pour monter à Paris le lendemain. Nous ressituons le projet auprès de l'assistante sociale. C'est trop tôt, il n'a rien construit encore. Elle ne lui délivrera le billet qu'après qu'il ait fait le point avec nous. Elle prendra alors la résolution de toujours conserver avec elle le projet écrit de Romain afin que chacun s'y tienne. Si un écrit structure le sujet, il structure aussi les intervenants. Romain nous appelle le jour même pour nous dire qu'il a les papiers, mais qu'il a perdu le projet comme on pouvait s'y attendre. Cette nouvelle rigueur est indispensable mais il doit encore s'en défendre. Il téléphonera deux fois pour demander si c'est grave d'avoir perdu le projet et si il a pris les informations qui conviennent. Nous lui renvoyons qu'on ne peut lui répondre au téléphone mais que nous étudierons les documents précisément ensemble, comme c'est écrit. Le lundi 01/07/91, Romain vient à l'entretien avec un ensemble d'adresses correctement notées, mais ne précisant ni les métiers préparés, ni les formations. Il faudra insister beaucoup, en partant des noms d'organismes, pour qu'il avoue n'avoir ramener que des cours privés de chant. Ces rêves le tiennent mais nous aussi nous tenons. Nous lui demandons de remettre au propre toutes les adresses sur l'ordinateur, ce qu'il fait sans problème. Puis nous reprenons ensemble, sur ce document propre, l'objectif de la première phase : le choix. Il

[721] La conseillère disparaît puisqu'elle a effectué son travail, mais personnellement elle s'intéresse toujours à l'évolution de Romain.

faut qu'il collecte des informations **précises** concernant des métiers **accessibles**. Il nous renvoie que, par amour pour une chanteuse, Sapho, il n'y a que le chant qui l'intéresse. Nous reprenons le cadre en signifiant que pour faire un choix, il faut poser différentes solutions ayant chacune des avantages et des inconvénients. S'il fait le choix avant d'y réfléchir, il se repositionne dans ce qui l'a conduit à ses échecs et ensuite, nous ne pourrons pas l'aider. Le transfert est fort, il tient devant ces épineuses alternatives. Le 05/07/91, il arrive très angoissé, nous irons visiter l'I.M.P. dans cinq jours mais il a trouvé un champ de formation qui l'intéresse dans le prêt-à-porter. Comment n'y avait-il pas pensé plus tôt ? Lors de l'entretien du 18/07/91, Romain semble supporter assez bien le retour de la visite à Saint Antoine. Il fait un tri cohérent lui-même sur ce qui lui est accessible dans le domaine de la mode. Un seul organisme, "FormaMod" paraît faisable d'autant qu'il pratique des stages courts et découpés, ce qui rassure Romain. Il a très peu d'endroits où un non-diplômé adulte peut entamer un cursus, nous en avons trouvé un, c'est celui là qui sera choisi. Fin Août, nous faisons état de l'avancée de la démarche d'insertion de Romain avec une assistance sociale remplaçante que Romain a du mal à accepter. Elle devra présenter le dossier pour le financement de la formation dès que nous lui aurons communiqué les éléments, de plus elle s'occupera de l'hébergement de Romain à Paris. Début Septembre, après que Romain y soit déjà allé, nous partons voir l'organisme sélectionné. Il est bien installé. L'ambiance y est fort conviviale, et la pédagogie présente à peu près toutes les garanties que l'on peut évaluer de l'extérieur. Romain est très angoissé et fait dériver quelquefois son discours sur sa chanteuse fétiche ou les grands couturiers. Il semble néanmoins que ça ne pose pas de problème. Après avoir été reçu longuement par la responsable pédagogique, nous réglons les problèmes de conventionnement avec la directrice. Ils nous envoient une convention individuelle pour la formation de Romain ainsi que leur programme pédagogique précis. Nous partons de l'entretien avec un dossier d'inscription complet à remplir par Romain. La réunion de rentrée se passera le mercredi 18 Septembre 1991 à 11 h.

Romain est transformé, pour faire état de ses avancées nous réécrivons ensemble son projet.

Projet "Métier artistique" - Romain - Septembre 1991 :

"**OBJECTIF GENERAL**

Intégrer durablement et professionnellement le milieu artistique en maîtrisant une compétence ou un métier précis de niveau 5 (CAP) dans ce domaine.

Premier Stade : le choix
Acteur : Romain

Soutien : Le référent du G.R.I.S.E.
L'assistante sociale du C.C.A.S.
La conseillère d'orientation du C.I.B.C./C.I.O.

Démarche 1 : Prise de renseignements fiables

Malgré un passé institutionnel très lourd, qui avait inhibé les capacités de construction de Romain on ne peut que constater que ses démarches et ses efforts entrepris durant les mois de Juin, Juillet et Août 1991 ont été à la fois déclencheurs d'une dynamique de construction personnelle et efficaces sur le plan du choix.

Démarche 2 : Faire un choix réfléchi

Suite au projet démarré en Juin 1991, Romain est en mesure d'affirmer son orientation dans le secteur des métiers de la mode et du vêtement. Autant le bilan approfondi effectué par le C.I.B.C. que les entretiens psychopédagogiques effectués par le référent, que le travail psychologique personnel de Romain, avalisent ce choix autant qu'ils le déterminent.

Tous les organismes et les filières de formation ayant été préalablement choisis par Romain, le référent l'a aidé à opérer une sélection de lui-même en fonction de ses possibilités et de son niveau académique. A la fin du mois d'Août, il ne restait plus que quelques centres de formation possibles que nous avons ensuite triés sur des critères de fiabilité et de sérieux pédagogique.

Deuxième stade : La formation
Acteur : Romain.

Soutien : Le référent du G.R.I.S.E.
L'assistante sociale du C.C.A.S.

L'institution choisie est le Centre de formation professionnelle des arts de la mode "FormaMod" de Paris. La formation se déroule du 23 Septembre au 24 Juin, du lundi au jeudi compris de 9 h à 12 h 30 et de 13 h 30 à 17 h 30. Un vendredi sur trois la journée est consacrée au modelage sur outil informatique. La formation se prolonge par un contrat de qualification de 2 ans où les stagiaires continuent à bénéficier

d'une formation gratuite. Cette formation délivre un diplôme Es-Mode de styliste modéliste confirmé.

Le soutien psychologique et pédagogique extérieur à cette formation sera assuré par le G.R.I.S.E. L'organisation pratique (hébergement, transports_) sera du ressort du C.C.A.S. d'Orléans.

Il reste à Romain à :

2) S'inscrire et organiser sa vie autour de l'objectif de formation.

3) Suivre sa formation.

4) Obtenir son diplôme ou qualification.

5) Trouver un travail."

Le partenariat de tous les dangers

Nous sommes en Septembre 1991. Il nous reste à faire financer la formation parisienne de Romain. Curieusement, au niveau des administratifs qui composent et travaillent à la Commission Locale d'Insertion[722] dont dépend Romain, le projet passe très bien, malgré son prix élevé. Il est vrai que, même économiquement, l'effort à faire aujourd'hui pour Romain s'impose. En données réactualisées sur les coûts 1992 de l'action sociale, le parcours de Romain représente à peu près 3 000 000 F[723]. Pour arriver à l'état de souffrance et d'inadaptation sociale que l'on a décrit c'est, civiquement parlant, très cher payé pour une éducation mal faite que quelqu'un a volontairement pervertie. Ce n'est pas le coût que l'on remet en cause, mais la qualité du travail effectué. Notre action avec Romain ajoutée à celle de l'organisme parisien représente 60 000 Francs soit 50 fois moins cher pour tenter de réparer ce qui a été cassé. C'est aux décideurs de choisir. Peut-être nous faut-il **mieux** de service public et non, plus ou moins d'état ? Mais les décideurs ne portent pas seuls la responsabilité de l'hétéronomie. Ce qui s'était mainte fois produit avec Romain va se reproduire.

---

[722] La C.L.I. est une instance de décision contrôlant les "contrats d'insertion" présentés par le service instructeur du dossier R.M.I., qui est pour Romain, le C.C.A.S. d'Orléans. La C.L.I. acceptera le projet ainsi que le Conseil Général malgré toutes les réticences.

[723] De 2 ans à 6 ans en nourrice : 1 400 F/Mois * 12 * 4 = 67 200 F

De 7 ans à 18 ans en institution : 624,65 F/J * 365 * 11 = 2 507 969,75 F

De 18 ans à 30 ans entre chômage, stages, allocations diverses et enfin R.M.I. : (2 500 F/Mois * 12 * 5) + (15 000 F * 4) + (1 000 F/Mois * 12 * 12) + (1 800 F/Mois * 12 * 3) = 150 000 F + 60 000 F + 144 000 F + 64 800 F = 418 800 F

Soit au total = 2 993 969,75 F et ce, sans compter les frais d'administration, de gestion et les traitements des intervenants sociaux et des enseignants qui pourraient aisément doubler cette estimation.

Ses difficultés de communication avec l'assistante sociale remplaçante vont s'avérer dramatiques. Romain est encore attaché profondément à la personne du C.C.A.S. qui l'avait soutenu. Elle est partie en congé maternité et il n'a pas bien accepté la nouvelle venue. Visiblement prise dans d'autres difficultés, celle-ci lui a renvoyé de l'agressivité, ce qui n'a fait que détruire toute chance de communication avec Romain. C'est un carencé affectif grave qui peut être aussi attachant qu'il peut atteindre des sommets dans le détestable. Tous les travailleurs sociaux n'ont pas les capacités de recul et d'analyse qu'ils devraient avoir alors ils font empirer certaines situations plutôt qu'ils ne les aident. Romain ayant suffisamment souffert de cela enfant, il s'en défend adulte par une grande capacité à trier ceux qui peuvent l'aider des autres. C'est certainement ce qui l'a maintenu en vie. Pour les autres, il bloque toute communication. Son assistante sociale refuse alors de payer ses fournitures de formation, de l'aider pour le transport et ne fait qu'une collecte minimale d'informations en ce qui concerne le logement parisien. Nous l'appelons mais elle n'est pas d'accord. D'après elle, Romain reçoit trop d'argent sans être "responsabilisé". Curieux calcul que de bloquer, par un manque supposé de responsabilisation, le parcours même de l'insertion. N'est-ce pas une transposition rigide d'archétypes sociaux ? La forme inconsciente et la plus insidieuse du contrôle social ? Romain nous paraît "responsabilisé" par rapport à son arrivée de début d'année mais sans le connaître il présente, en effet, quelques symptômes inquiétants. Par exemple, ne pas pouvoir payer son deux-pièces à Orléans, sa nourriture, et 2000 Francs de fournitures de couture avec 1800 Francs de ressources mensuelles. L'assistante sociale, malgré nos tentatives répétées de médiation, ne fera pas présenter le dossier de Romain à la C.L.I.. C'est un administratif, effectuant par ailleurs le suivi des papiers de Romain, qui s'autorisera, dans un sursaut d'éthique qui le surprendra lui-même, à le présenter. Ce type de ratage institutionnel est significatif de deux choses. La première, c'est que la toute puissance des intervenants sociaux n'a pas besoin de beaucoup de pouvoir hiérarchique pour s'exprimer fortement. La deuxième, c'est que les capacités de destruction de ce qui a été construit patiemment avec un sujet par un autre arrivant est très grande. La mobilité professionnelle des intervenants sociaux est énorme, et elle confère dans certaines corporations qui devraient présenter un minimum de permanence, à de l'instabilité. Comment peut-on s'arroger le droit de juger, de trancher ou d'interdire lorsqu'on ne connaît ni la personne, ni le projet ? La question est épineuse mais importante. Sans aucune pression de notre part, mais par un processus de régulation interne, cette assistante sociale quittera le C.C.A.S.

après un mois de travail. Elle sera remplacée auprès de Romain par une autre assistante sociale qui rehaussera bien vite l'image de sa corporation.

Réparation et Transfert

Il ira donc en formation. Le matin du 27/09/91, il nous appelle de Paris. Il parait angoissé après sa première semaine de formation. Il y a beaucoup de choses à intégrer dans un laps de temps très court. C'est une formation sans espace d'écoute, une formation professionnelle où il n'est plus encadré éducativement. A la fin du premier mois, nous effectuons un bilan avec l'école. Au début de la formation Romain a été bruyant, provocateur. Ce qui a déclenché des doléances chez des étudiants et chez certains professeurs. Nous relativisons les faits auprès du centre de formation qui n'a pas l'habitude de ce type de population, donc de ce type de comportement. Cela les rassure et provoque un effet de réseau de solidarité autour de lui. Dans le même temps, nous recadrons Romain de manière très ferme en lui expliquant que toutes les avancées qu'il a déjà faites ne seront définitives qu'au dernier stade de son projet écrit qu'il garde d'ailleurs avec lui comme un guide. Entre les petites déprimes, les dettes de loyers et les difficultés de paiement, une agression dans le métro qui lui fait rater quelques cours, les écarts de comportement qui énervent les enseignants, Romain poursuit. Ce qui est absolument fabuleux. Des problèmes qui l'auraient terrassé il y a à peine quelques mois sont traités, assimilés et résolus sur l'heure. Romain grandi vite dans sa tête. Dans le même temps, parce qu'une construction n'arrive jamais seule, sa chanteuse préférée tourne un vidéoclip auquel il participe en tant que figurant. Il se sent être, devenir ce quelqu'un dont il n'avait que l'accoutrement. Il ne rate aucun de ses examens et effectivement, en dessin et en couture, il se débrouille bien.

Cette réussite n'a que faire de l'informatique, c'est de la clinique qu'elle provient sous un seul nom : transfert.

Vrais v_ux

Pour les v_ux du début d'année 1992, Romain nous a donné un dessin, comme un enfant, et nous a écrit une lettre à l'orthographe approximative mais lisible qui traduisait aussi une très grande avancée.

En voici le texte intégral :

"Je te souhaite une bonne année 1992 de santé et réussite dans ton travaille, et que tu pourra avoir un autre enfant.

Merci pour tout ce que tu a fait pour moi, et surtout pour "Saint Antoine", quel courage.

Tu es pour moi un ami.

J'ai apprit que tu ne voulai pas me lacher avant un an. C'es pas bien, car tu sais que Paris est tout pour moi.

J'en ai vraiment marre d'être à Orléans et ma formation en prend un coup.

Je voudrai pour la dernière fois que tu me rende un service, c'est de tout faire pour que je soit sur Paris dans les plus vite possible. Merci encore.

Je ne t'oublierai pas, car pour moi ça doit être dur pour toi mais tu es comme un frère que j'ai toujours rêvé.

C'est dur de te le dire, je crois vraiment en toi.

Un ami qui t'aime beaucoup et qui ne peut t'oublier à tout jamais.

Tu es le frère que je voulait.

Merci pour tout.

Un ami qui pense beaucoup à toi et qui ne t'oubliera jamais.

Bonne Année 1992

Un ami.

"Signature"

Avons-nous besoin d'un commentaire ?

8. Conclusion

8.1. Quelques questions, quelques réponses _

Pour conclure cette expérience reprenons d'abord les questions que nous avions soulevées en introduisant cette recherche.

8.1.1. Est-il pertinent de réduire les ordinateurs à des systèmes logiques ?

Nos études de cas montrent des parcours singuliers dont on peut tirer plusieurs considérations. D'abord que l'informatique n'a d'importance dans notre approche que par ce qu'elle permet dans le transfert. Trace du mythe technique, utilisé sous couvert de la pulsion de vie, elle nous aide mais n'agit à notre place que dans l'attrait et la communication qu'elle permet. C'est un attracteur fort qui ne servirait à rien d'autre qu'à décevoir, si nous ne pouvions remplir l'espace d'écoute et de médiation. Une certaine représentation "irrationnelle" de la logique informatique nous aide même à établir le contact avec les personnes. En fait, même si quelques sujets ont exprimé un désir de "logique" en venant suivre une formation, force est de constater qu'il s'agissait d'une représentation toute particulière de la logique que les ordinateurs devaient contenir. Si la logique informatique est strictement formelle, comme les informaticiens peuvent le dire, elle ne pourrait être utile au sujet qui apprend que s'il l'aborde en tant que telle, en programmant par exemple. Non seulement cette utilisation est rarissime chez des sujets en position d'utilisateur de micro-ordinateur mais, même lors d'une formation à la programmation, est-ce bien cette logique désincarnée que les sujets viennent chercher ? La "logique informatique" des cognitivistes n'a rien à voir avec la loi du sujet, le SurMoi qui, en tant qu'intégration des interdits parentaux, régule le Moi. Cette logique a eu un créateur et est bien enfouie au c_ur de la machine. Elle participe aussi aux émotions irrationnelles que les sujets ressentent face à la machine et que nous avons beaucoup utilisées.

S'ils n'étaient que des systèmes logiques, les ordinateurs pourraient-ils provoquer un tel désir, une telle motivation, de tels espaces de communication ? S'ils n'étaient que logiques, les ordinateurs généreraient-ils autant de projections, de fantasmes, comme nous avons pu l'observer lors de nos expériences ? Considérer l'ordinateur comme strictement logique n'est qu'une des représentations possibles. Pédagogiquement, elle présente le danger de passer à côté de

tout ce que le mythe informatique véhicule et d'entraîner les sujets vers une vision monolithique et obsessionnelle de cet outil. Cette représentation est corrélative d'un déni de l'inconscient. Elle nous paraît donc absolument incompatible avec une position clinique en sciences de l'éducation.

L'approche clinique de la pédagogie refuse d'être contrainte par les acquisitions cognitives obligatoires et par les injonctions sociales. Elle voit donc dans le monde informatique un espace riche de reconstruction du sujet. De notre place nous entendons les explications qui mènent au diagnostic de la déficience intellectuelle mais refusons de considérer le sujet comme définitivement "débile". Nous nous attachons à comprendre les phénomènes sociaux, culturels, politiques et économiques qui mènent une personne à devenir bénéficiaire du R.M.I.. Nous refusons de voir pour elle, le R.M.I. pour seul avenir et nous le prouvons par nos résultats.

L'enchaînement simpliste entre machine => logique => intelligence => pensée => personnalité, a conduit l'informatique pédagogique dans le dédale cognitiviste où le clinicien et le pédagogue se perdent à la recherche du sens. L'approche clinique rompt avec cette représentation en offrant une autre voie qui reconnaît les avancées cognitivistes et les contingences psychosociales mais qui refuse de les considérer comme seuls cadres de la relation de remédiation psychosociale.

8.1.2. L'ordinateur est-il une rencontre constructive dans un parcours éducatif ?

Dans cette conclusion, il faut prendre du recul avec nos expériences. Si l'ordinateur a été une rencontre constructive dans la majorité des situations singulières que nous avons suivies, il l'a été dans le cadre de l'approche clinique de l'informatique et dans le cadre de cette recherche. Cela sous-entend, avec ce qui a été écrit précédemment, que d'une part toutes les personnes ne sont pas sensibles au même titre à ce que véhicule l'ordinateur et que d'autre part, tous les modèles pédagogiques ne se valent pas.

Pour certains sujets, surtout lorsque notre approche était encore très inspirée par le cognitivisme "logophile", l'ordinateur fût même une rencontre destructrice. La recherche nous a permis d'y voir plus clair en nous éloignant des illusions fondatrices de la pédagogie informatique. L'ordinateur n'est une rencontre positive que dans un cadre

pédagogique qui le positive. Une représentation unique et fermée de l'informatique ne fait que réduire un champ déjà relativement spécialisé où il est question d'intelligence et de valorisation. C'est ce champ qui permit l'indication des bénéficiaires du R.M.I. de l'expérience principale. Ils avaient déjà exprimé le désir de "faire" de l'informatique et, dans un premier temps, ils allaient pouvoir l'assouvir. C'est le second temps, celui de la demande inconsciente du sujet, qui va faire que notre modèle rend véritablement positive la rencontre avec l'ordinateur, puisque, à travers ce dernier, ils noueront aussi des relations humaines constructives.

En fait, la convergence entre une approche pédagogique ouverte et un regard non exclusif sur l'outil fonde un espace très riche où la rencontre peut devenir très vite positive. Si notre première époque, lors des pré-expérimentations, fut marquée par des résultats encourageants, ils furent très conjoncturels. Ils furent aussi nettement moins évidents et plus difficiles à identifier car ils précédèrent la mise en place d'un modèle, avec toutes ses méthodologies d'observation et d'évaluation. Nous sommes, par exemple, incapables de connaître le devenir d'Isabelle, Ludovic, Antonio ou Karl et encore moins à même de décrire quel fut l'effet de nos ateliers sur leurs parcours. Les résultats positifs des pré-expérimentations nous paraissent aujourd'hui fragiles et fugaces. Ils étaient dus à l'arrivée récente des micro-ordinateurs et à la grande force du mythe dans laquelle nous étions pris.

Pour notre expérience dans le dispositif R.M.I., le cadre socio-culturel était moins favorable avec la régression du développement du marché informatique et les résultats contestés des différents "Plan Informatique pour Tous". Mais la recherche nous a alors épaulés dans la genèse d'un modèle pédagogique alliant, avec bonheur, la double contrainte de l'action clinique de terrain et du déroulement d'une expérimentation devant être suffisamment significative pour prétendre faire l'objet d'une thèse. Tous nos espoirs furent dépassés. Non seulement nos résultats internes, sur le plan pédagogique, sont fiables et encore plus significatifs mais, sur le plan de l'insertion sociale et professionnelle, donc sur le plan du réel social, ils sont excellents. A partir de l'analyse des échecs des situations qui n'avaient pas fonctionné dans notre pratique empirique antérieure, nous avons construit un modèle qui donnait satisfaction.

Pour répondre à la question posée au début de notre démarche, nous proposerions ce théorème :

L'ordinateur est une rencontre constructive dans un parcours éducatif, si et seulement si :

· le sujet a préalablement exprimé un désir face à l'informatique,

· la rencontre se déroule dans un cadre où plusieurs représentations et appropriations de l'ordinateur sont possibles,

· la situation pédagogique est modélisée de manière à permettre un échange autour de l'outil qui puisse s'extraire du premier objet de préoccupation.

En appliquant ces règles, qui ne se réduisent pas à une approche clinique de référence psychanalytique, nous pensons qu'il est possible d'augmenter sérieusement la qualité de l'utilisation éducative de l'informatique.

Pour systématiser cet effet dans l'enseignement, plutôt que d'imposer des heures et des logiciels, peut-être faudrait-il réfléchir sur l'objectif recherché, sur la nature de la pédagogie avec médiatiseur, puis sur les modalités pratiques d'enseignement de l'informatique ou d'utilisation éducative de l'ordinateur. Si l'objectif est l'intégrationde la culture informatique par la découverte et l'émancipation du jeune, les modèles risquent d'être fort différents de ceux utilisés actuellement pour passer un diplôme à orientation informatique.

8.1.3. Quelles sont les meilleures conditions pour cette rencontre ?

Nous nous posions aussi la question de savoir si l'étude des interactions entre l'informatique et des sujets marginaux blessés narcissiquement, pouvait nous aider à définir ces conditions ? Il semble bien que notre modèle pédagogique soit transférable des populations marginales vers l'ensemble de la population.

Nous cherchons à effectuer une analyse des conditions nécessaires de la compréhension par le sujet. La question de l'identification des conditions, les plus pertinentes possibles, de rencontre de l'ordinateur dans un espace éducatif rejoint cette quête. Nous l'avons dit, nous ne la poursuivons pas sur le registre cognitiviste mais nos avancées sur les plans sociologique, philosophique, ou politique sont aussi minimes.

Reprenons trois notions exposées dans le second et le troisième chapitre :

· l'école démocratique occidentale est aux prises avec des contradictions très fortes et elle est aussi facteur d'inhibition, d'exclusion et de reproduction,

· les marginaux servent de stigmates au lien social contemporain qui les enferme dans ce rôle,

· la représentation occidentale de l'ordinateur est double :

- une image logique militaro-industrielle,

- une image ludique : la création, la convivialité et la culture rock.

Sauf sur le dernier point, qui mériterait encore un sérieux approfondissement, nos concepts socio-politiques ne sont que des reprises d'auteurs célèbres. Malgré cela, ils conditionnent notre vision du "lieu idéal" pour la rencontre de l'ordinateur.

Dans l'état actuel du monde éducatif français, ce lieu devra être :
· à l'extérieur du monde scolaire,
· à l'extérieur des dispositifs traditionnels d'action socio-éducative,
· dans des espaces nouveaux, alternatifs, ayant un lien symbolique avec la post-modernité urbaine,
· dans un lieu où le respect du sujet est le paradigme principal de l'approche pédagogique des intervenants.

C'était le cadre de l'expérience R.M.I.. Il nous faut immédiatement moduler ces données. D'abord, nous venons de le dire, la théorisation socio-politique n'est pas notre domaine de prédilection. Ensuite, si ce modèle a fonctionné dans un cadre dédié à son accomplissement, il n'en était pas moins difficile à réaliser concrètement. Il apparaît donc tout à fait possible d'imaginer un dispositif "d'approche clinique de l'informatique" interne aux institutions éducatives contemporaines. Il faudra y intégrer la trop fameuse dynamique institutionnelle, ce qui n'est pas une mince affaire.

Par contre, nous ne pensons plus qu'une approche de l'ordinateur centrée sur l'ancienne image du monde informatique, coupée de la convivialité et nageant dans sa propre fascination de la logique, de l'argent et de l'ordre, puisse être un outil éducatif positif. Nous y avons vu trop de risques, et les voyons encore, pour croire un seul instant à une quelconque émancipation du sujet par ce biais.

C'est, bien sûr, sur le plan clinique, que nos conclusions sont les plus importantes. Pour les développer, nous allons revenir sur nos hypothèses.

8.2. Relecture finale des hypothèses

8.2.1. Hypothèse N° 1

Une approche clinique d'inspiration psychanalytique de la pédagogie démontre que le micro-ordinateur est un outil intermédiaire qui permet la transmission de connaissances tout en étant un support d'expression et de création riche. Cette Approche Clinique de l'Informatique (A.C.I.) apparaît particulièrement pertinente pour l'éducation et la formation de populations en grande difficulté.

Le micro-ordinateur est un outil intermédiaire

L'ordinateur transmet-il des connaissances ? Du moment qu'il est allumé et que les connaissances en question sont pré-programmées, il peut même transmettre des connaissances seul. Les didacticiels d'apprentissage ludique sous HyperCard sont particulièrement efficaces dans ce domaine. Mais, point n'était besoin de monter une telle expérience et de modéliser l'approche clinique de l'informatique pour se rendre compte de cela. L'observation d'enfants pendant quelques heures dans un magasin informatique aurait suffit pour s'en convaincre.

Dans ce domaine, nous avançons un peu plus loin. Dans les évaluations quantitatives de l'expérience, l'item "Obtention d'une qualification informatique reconnue" donne un résultat de 18 sur 32 pour les quatre groupes confondus en fin de suivi. Ce qui prouve bien que nos bénéficiaires du R.M.I. ont appris à manipuler et à comprendre les micro-ordinateurs et les logiciels de façon suffisamment pointue pour pouvoir s'en servir professionnellement. Pour atteindre ce degré de qualification avec une population qui, rappelons-le, n'est pas prédisposée aux efforts intellectuels prolongés, un dispositif

pédagogique très important a été mis en place. Si les temps de libre-service, durant lesquels les personnes s'expérimentaient seules, ont été très investis, ils n'ont en aucun cas pu remplacer une session de formation manquante. Le constat est simple, n'en déplaise aux technophiles, même l'informatique s'apprend mieux lorsqu'elle transite par la médiation humaine.

Dans les études de cas, on voit aussi très précisément que les sujets ont appris bien d'autres choses qu'à manipuler un Macintosh. Didier s'est réapproprié la lecture et Jacques a appris à monter une entreprise. Florence a appris à construire un projet de reprise d'étude (ils sont 9 sur 32) alors que Romain apprenait à vivre. Cette expérience a aussi été le cadre d'apprentissages différents mais, plus encore, elle fut un espace de dialogue qui permit d'apprendre des choses sur soi d'une bien autre nature que les connaissances précédemment citées. C'est notre vision de l'ordinateur, en tant que miroir interactif et expérimental, qui en a fait "un support d'expression et de création riche". C'est sous notre impulsion que Romain s'est lancé dans le dessin de mode. C'est parce qu'on l'y a autorisé, invité même, que Colette a vu, à travers l'écran, cette autre image d'homme que nous portions qui, une fois intégrée, lui a aussi permis de trouver un emploi. Facilitateur, écoutant, guide, traducteur ou médiateur, le pédagogue joue dans notre modèle un rôle beaucoup plus important que celui de l'ordinateur mais ces deux rôles sont indissociables. Pour nous, l'espace informatique est le lieu premier où se fédère la communication avec les personnes et c'est en cela qu'il est si précieux à notre approche. Qu'il soit ensuite un outil permettant la transmission de connaissances n'est, en fait, que cette composante pédagogique et moderne qui nous l'a fait choisir pour une expérience de formation d'adultes.

Si notre expérience valide cette première hypothèse, c'est en tissant un indéfectible lien entre notre Approche Clinique de la pédagogie et cet outil intermédiaire qu'est, à nos yeux et dans notre approche, l'ordinateur. Bien plus qu'un support de transmission de connaissances, d'expression et de création, c'est avant tout, **ce par quoi nous entrons en relation** avec les sujets et c'est cela, plus que toute autre caractéristique de l'outil, qui qualifie un médiatiseur de qualité dans une approche pédagogique.

L'Approche Clinique de l'Informatique est particulièrement pertinente vis-à-vis des marginaux.

Que l'Approche Clinique de l'Informatique soit plus particulièrement efficace avec les personnes en difficulté tient plus à un questionnement lié à notre parcours personnel qu'à une démonstration scientifique. En effet, pour savoir si un modèle est plus ou moins pertinent avec telle ou telle population, il convient de l'expérimenter dans des conditions où une étude comparative est possible. Cela pourrait être un nouveau projet d'expérimentation auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes qui ne seraient pas en situations difficiles, mais d'une part, nous n'avons pas eu l'opportunité de mettre cela en place et d'autre part, tant notre passé que notre présent ou la vision que nous avons de l'avenir, nous poussent à continuer à intervenir auprès des marginaux. C'est de plus une richesse humaine immense que d'apprendre auprès de ceux qui souffrent.

Si l'Approche Clinique de l'Informatique pouvait inspirer d'autres pédagogues intervenant dans le milieu scolaire, universitaire ou dans la formation professionnelle d'adultes, peut-être alors pourrons-nous comparer ses effets auprès de plusieurs populations.

Dans l'état actuel de nos observations, notre approche paraît adaptée aux grands types d'échec, de handicap ou d'inadaptation d'enfants ou d'adolescents, pour peu qu'elle se pratique soit dans un lieu extra-institutionnel, soit en coordination avec un projet de type psychothérapie ou pédagogie institutionnelle. Notre modèle paraît très sensible aux positions notamment vis-à-vis des phénomènes de pouvoir non-régulés.

Pour les bénéficiaires du R.M.I., même si l'on a observé des résultats intéressants avec les personnes dépassant les 45 ans, il apparaît très clairement que la modernité de l'informatique s'accommode bien avec l'aspect alternatif de notre approche et, par la même, entre vite en phase avec la marginalité suburbaine contemporaine. Comme l'a montré l'évolution des populations entre 1989/90 et 1990/91, nous avons eu d'excellents résultats avec une population entre 25 et 35 ans, 25 ans étant l'âge minimum pour prétendre au R.M.I.. Il est probable que nous pourrions étendre cette classe d'âge jusqu'à la limite supérieure de l'adolescence dans un autre contexte, celui des travailleurs handicapés ou des chômeurs longue durée par exemple.

Nous pensons que la question de savoir si l'Approche Clinique de l'Informatique est plus utile aux marginaux qu'au reste de la population réside bien plus dans la question de

l'utilité globale du regard clinique sur l'éducation que dans celle de l'usage de l'informatique. Même si, par passion ou par mission, nous préférons agir dans le champ de l'inadaptation, il nous paraît incontestable que les approches cliniques de la pédagogie ont beaucoup de choses à apporter aux modèles éducatifs actuels.

8.2.2. Hypothèse N° 2

Dans le cadre d'un espace de médiation clinique de type transitionnel, le micro-ordinateur est un outil de communication, d'apprentissage et de production individuelle qui met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet.

Un espace de médiation clinique de type transitionnel : un concept étendu ?

Après notre expérience, la question reste entière en ce qui concerne le maintien -position généralement admise- du "transitionnel" dans un temps d'évolution relativement précoce de l'enfant. Nous postulons, à travers l'écoute que nous avons eue de tous ces adultes où il reste des traces évidentes d'enfants brisés, que les phénomènes transitionnels sont présents à tous les temps d'évolution de l'humain, particulièrement dans les situations éducatives. Cela rejoint une autre position, plus pédagogique celle-ci, qui entend que l'éducation dépasse largement le cadre de l'enfance. Les bénéficiaires du R.M.I. que nous recevons ne sont pas venus chercher de la formation mais un environnement fait de transmission de savoirs, d'écoute, d'identification et de transfert. C'est cet environnement qui forme la complexité et la richesse d'une situation éducative. En fait, il est clair que notre attachement initial pour la transitionnalité a faibli. Nous avons laissé ce concept en cours d'expérience car, faute d'aller chercher loin dans les recherches les plus pointues sur le domaine, il emplit notre espace clinique sans l'éclairer plus particulièrement que ne le font les principes, les pulsions et les instances des topiques freudiennes. Pour nous, l'espace éducatif est transitionnel, ce qui est à la fois trop et pas assez pour se livrer à une démonstration.

Le micro-ordinateur met en jeu le narcissisme et les processus d'identifications dans la (re)construction du Sujet

L'ordinateur aurait à voir avec le narcissisme. C'est un fait, des situations précises ont été très éclairantes à ce propos. Le cadre d'une formation informatique souple est particulièrement performant quant à la revalorisation immédiate d'adultes gravement blessés narcissiquement. Les évolutions de Didier et de Jacques en ce qui concerne la présentation ou l'alcool furent très significatives. Néanmoins, c'est à l'approche clinique que l'on doit les renforcements narcissiques stabilisés constatés en fin de cycle. Ceux-ci furent difficiles, complexes et ne se nouèrent qu'avec le transfert. Dans notre approche, le narcissisme est utilisable dans un renforcement des sujets alors qu'il peut être destructeur ailleurs, par exemple dans les stratégies commerciales mégalomanes des entreprises informatiques. Nous arrivons à l'ordinateur, "passeport pour un métier" en temps utile, celui du sujet, le temps de conclure. Ce temps a pour chaque sujet une valeur différente et, on l'a vu, ce qui peut se réaliser en trois mois pour l'un, peut mettre trois ans pour l'autre. Cette latitude de temps est un des facteurs de réussite de cette expérience. A prendre le temps du sujet, nous devenons pour eux des images d'identifications stables, symboliquement permanentes et positives, comme Romain nous l'a si gentiment écrit.

8.2.3. Hypothèse N° 3

Dans le cadre de cette médiation clinique, les applications éducatives de l'informatique deviennent des outils psychopédagogiques puissants car :

· elles réduisent le temps, la distance et les obstacles dans l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient,

· elles enrichissent et personnalisent les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation,

· elles (ré)introduisent le lien social dans les espaces pédagogiques à partir du mythe sur lequel elles sont bâties.

Très importante dans notre modèle, cette troisième hypothèse est celle qui demande le plus grand développement. Elle va nous permettre d'approfondir nos positions théoriques sur l'articulation entre inconscient et cognition.

Lien social, pédagogie et mythe informatique

C'est par sa dernière proposition que nous allons nous livrer à l'analyse de notre troisième hypothèse. Quelle est cette machine devant laquelle se sont assis les bénéficiaires du R.M.I. ? Mis en scène par l'Approche Clinique, le micro-ordinateur n'est pas le modèle absolu de la cognition logique. Il est multiple et, par là même, laisse le choix de son appropriation. Notre question devient donc : quelles sont les

différentes représentations de l'informatique qui ont résonné chez les différents sujets ? Il faut tout d'abord signaler, au vu de nos observations, que l'imaginaire habite les ordinateurs. Même si notre culture personnelle tient plus de la pulsion de vie à l'intérieur du mythe informatique, certains stagiaires sont arrivés avec une image "I.B.M.iste" massive alors que d'autres imaginaient des utilisations musicales, graphiques ou virtuelles encore irréalisables technologiquement. C'est cette richesse qui nous a permis de métaphoriser le monde, la complexité du lien social dans chaque dialogue avec le sujet qui puisait sa source dans la formation informatique. Les applications éducatives de l'informatique ne (ré)introduisent pas le lien social dans les espaces pédagogiques à partir du mythe sur lequel elles sont bâties. Elles ne sont une image riche du lien social que si elles sont mises en scène en tant que telles. En effet, il paraît important de signaler que notre regard sur le monde informatique est déterminant dans la place qu'il pourra occuper dans un modèle pédagogique. Que le mythe informatique existe, ce dont nous sommes persuadés, est une chose. Qu'il fonctionne sur le plan pédagogique est fonction du degré d'appréhension du phénomène par les pédagogues puis par les sujets. On peut jouer Antigone et ne pas être touché par la problématique _dipienne, alors qu'elle est présente d'un bout à l'autre du texte. Cette situation est transposable à l'univers l'informatique. Pour nous, il est clair que ce médiatiseur a une valeur à nulle autre pareil. C'est la richesse de cet univers, facilitée par le fait que l'informatique soit socialement reconnue, qui donne dans notre cadre cette importance et cette pertinence à l'outil. En fait, le micro-ordinateur, dans le cadre de l'Approche Clinique de l'Informatique, ne (ré)introduit pas le lien social, **il est le premier facteur du lien social** sur lequel, par surprise, narcissisme et valorisation, nous pourrons **psychopédagogiquement réintroduire les autres aspects du lien social** contemporain. Cela a fonctionné avec la plupart de nos stagiaires pour qui l'informatique ne fut qu'une brève étape dans la construction d'un projet de vie.

Au début de notre travail, Sherry TURKLE s'inquiétait des perturbations occasionnées chez les enfants par le jeu dans des mondes simulés. Elle craignait un risque schizoïde. Si l'Approche Clinique de l'Informatique ne dément pas cette inquiétude, elle peut tout de même la pondérer. Ce qui présente un réel risque psychique, c'est la pratique obsessionnelle et solitaire de l'informatique par des enfants fragiles. C'est donc une responsabilité commune de partage des nouvelles technologies dans des lieux ouverts où même les plus introvertis se rendront. Les jeux vidéo-info-graphiques ne sont que la transposition d'anciens jeux dans la modernité

urbaine. Ce qui pourrait être inquiétant, ce serait perdre de vue que le jeu construit la socialisation et que la totalité des activités ludiques devienne uniquement solitaire. La parade contre cela ne relève pas d'une réflexion technologique mais bien d'une nouvelle affirmation de position éducative. Il faut cesser de renvoyer les enfants aux écrans de la télévision, de l'ordinateur ou des consoles de jeux vidéo lorsqu'ils veulent parler.

Dans la problématique, nous nous demandions ce que serait demain ? L'idée d'un "narcisse 2001 éco-techno-ludo-démocrate" avait été soulevée. Le contact avec la souffrance des adultes a terni cette espérance. Le siècle prochain aura aussi à voir avec l'autre, le groupe, la solidarité, la fraternité et l'aide, pas par altruisme, mais parce qu'il n'est plus possible de fermer les yeux devant la souffrance des 9/10 ème de l'humanité. L'éducation est une mission sacrée qu'il faut réveiller. C'est en elle, impossible et cruciale, que nos espoirs d'avenir se fondent.

La question de l'articulation du champ cognitif avec l'inconscient

Cette proposition de notre troisième hypothèse mérite un développement plus approfondi.

Nous sommes spécialisés dans la remédiation psychosociale. Notre approche clinique nous conduit à prendre en compte le champ cognitif comme produit et expression du psychique dans son contact constant avec le lien social. C'est donc dans cette articulation que se joue la problématique complexe des rapports entre Conscience, Ego et Cognition. Notre expérience l'a-t-elle éclairée ?

Principe de plaisir et principe de réalité

Prenons les mécanismes à leur genèse. Pour FREUD, "Le Moi est la partie du Ça qui a été modifiée sous l'influence directe du monde extérieur."[724] Comment se produit cette mutation qui permet au nourrisson de s'hominiser en "ParleEtre", pour reprendre l'expression lacanienne ? Un grand nombre d'auteurs a fait la démonstration clinique de l'extrême importance de l'entourage, et surtout des parents, dans cette transformation du Ça. Bien souvent, dans les situations de marginalité, d'inadaptation et même de trouble

[724] FREUD S., *Le Moi et le Ça*, in Essais de Psychanalyse, (1923) 1981, Paris, Ed. Payot, page 237.

psychique, on peut mettre en évidence des carences affectives ou éducatives précoces comme ce fut le cas pour la majorité des personnes que nous avons reçues.

Didier était aux prises avec une problématique _dipienne non résolue qui ne lui permettait pas de prendre la place du père. Il est vrai qu'il était aussi pris dans le mécanisme de reproduction de l'assistance publique, étant lui-même un ancien enfant placé. Jacques souffrait d'une blessure narcissique très importante. Colette devait intégrer une autre image d'homme que celle, violente et inhibitrice qu'elle avait construit enfant, tout comme une grande partie de nos "mamies". Florence fut ballottée entre son handicap physique et l'instabilité psychosociale de sa famille. Clothilde endossa avec terreur la place trop dangereuse d'une fille-père pour finir dans l'alcool et la drogue, à la frontière de la folie. Odile, inhibée, dut structurer son angoisse avant d'envisager la moindre avancée. Et Romain enfin, privé de mère, de père et de toute possibilité de s'accrocher à des repères stables, détruisait sa vie dans un mirage de capitale.

Tous ces parcours cassés nous ont conduit à accueillir des sujets qui, s'ils présentaient des difficultés cognitives évidentes, mettaient surtout en place des discours, des attitudes et des comportements où il était facile de discerner des processus inconscients bien éloignés du principe de réalité.

Dans le même article, FREUD continuait sa démonstration en écrivant, "Il (le Moi) s'efforce de mettre en vigueur l'influence du monde extérieur sur le Ça et ses desseins, et cherche à mettre le principe de réalité à la place du principe de plaisir qui règne sans limitations dans le Ça."[725] Comme cette intégration est très précoce, l'emprise du principe de plaisir produit chez l'adulte de moins en moins de plaisir. Au contraire, à l'image de la dépendance psychique du toxicomane attaché à la pure jouissance autodestructrice de la ligne de cocaïne, elle cantonne l'adulte marginal dans une position où l'angoisse, la souffrance et la peur sont corrélatives au faible degré d'intégration du principe de réalité. Pour nos populations, le fonctionnement cognitif est l'un des premiers baromètres visibles de ce degré.

[725] FREUD S., *Le Moi et le Ça,* in Op. Cit., page 237.

Voilà peut-être l'ultime ouverture théorique de cette conclusion entre inconscient et cognition. Comment articulons-nous, après cette expérience, la mutation du Ça en Moi par un équilibrage entre les principes de plaisir et de réalité, avec :

· le temps du Non,
· la genèse de la pensée chez PIAGET,
· la problématique du "Manque" chez LACAN.

Non - Je - Nom

Claude LE GUEN, dans son article pour le 6ème colloque de Bobigny, avance une métaphore passionnante en ce qui concerne la première construction symbolique qu'il nomme _dipe originaire. "Si on essaie de traduire en langage adultomorphe ce qu'éprouve le petit enfant, cela doit donner quelque chose comme : "Non, pas cela ! Cela n'est pas mère et doit disparaître. Mais cela veut dire que mère n'est pas là. J'ai une mère, Je la veux. *Je* ne veux pas perdre mère - *Je* la veux, *elle* ; c'est ma mère que, je veux que celui-là disparaisse !" Tel se découvre à lui-même le premier existant, la première conscience d'un moi et d'un objet, le premier jugement porté, le premier sens reconnu, la première symbolisation, la première pensée : tout cela ne peut apparaître que soutenu par la négation."[726]

SPITZ[727] avait déjà été très précis sur la place du NON dans la construction psychique des nourrissons mais la proposition de LE GUEN est plus complexe. Il s'agit non pas d'une alternative duale mais bien d'un processus de couple indissociable et opposé dans un théâtre où, pour la première fois, apparaît un tiers. Il continue en écrivant, "C'est la négation de l'objet qui fait exister l'objet et le sujet, et cette négation comme cet objet-sujet doit être signifié par un élément tiers indifférent. Le Non est le premier acte symbolique."[728]

Nous serions tentés, si cela n'était pas totalement hérétique par rapport au dogme psychanalytique, d'appliquer la métaphore de LE GUEN dans la situation que nous avons vécue avec Romain. En effet l'identification, dont il exprima la teneur "fraternelle", ne peut-elle être considérée comme le développement d'un scénario déjà vécu il y a bien longtemps, dans la froideur du grand dénuement affectif d'un _dipe originaire bancal puis réactivé dans sa pré-adolescence violée ?

Romain n'a jamais pu dire Non. C'est toujours l'autre, d'abord sa mère puis le directeur pédophile qui l'ont contraint à tout accepter, surtout l'angoisse. Lorsqu'il nous rencontre, l'occasion lui est donnée de construire. Il peut avancer, tout

[726] LE GUEN C., *La négation et la Pensée,* in Sous la direction de MAZET Ph. et S. LEBOVICI S., Le VI ème colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL, page 146.

[727] SPITZ R.A., Le Non et le Oui, la genèse de la communication humaine, 1962, Paris, Ed. P.U.F..

[728] LE GUEN C., *La négation et la Pensée,* in Op. Cit. page 146.

en ayant la possibilité de ne pas faire ou de refuser. Toutes les ambivalences de Romain avant de poser le moindre acte vont alors le démontrer.

Ne peut-on entendre à travers ses incertitudes et ses doutes : "Non, pas cela ! Cela n'est pas mère/frère et doit disparaître. Mais cela veut dire que mère/frère n'est pas là. J'ai une mère/frère, Je la/le veux. *Je* ne veux pas perdre mère/frère - *Je* la/le veux, *elle/lui* ; c'est ma mère/frère que je veux, que celui-là disparaisse !". Si rien de tout cela n'a traversé son esprit, il n'en demeure pas moins que cette suite contradictoire traduit parfaitement pour nous les aléas de notre relation éducative. Au début de sa formation, Romain utilisait un pseudonyme non-identifiable par les autres stagiaires pour créer ses dossiers sur l'ordinateur. C'est à partir de la construction de son projet qu'il a commencé à se nommer. Un tiers était venu l'aider à regarder son passé et à ouvrir les portes de son avenir. Cet autre sera alors objet de fascination mais aussi de répulsion, tant il signe le monde des possibles qui réactive de nouvelles angoisses. Il sera pour Romain celui par qui un avenir devient possible, donc un objet d'amour, mais aussi le témoin de ce passé si lourd, donc un objet de craintes.

De la désincarnation cognitiviste

Pour PIAGET, la négation représentée sous le mode de l'opposition et de la contradiction pousse l'enfant à tenter de comprendre. C'est grâce à des questionnements attractifs, les premiers attracteurs cognitifs, que le sujet crée la pensée pour tenter de répondre à une interrogation. Mais la psychologie cognitive désincarne cette situation en la coupant de son fondement, ce par quoi elle s'est installée. En effet, il n'y a pas d'interrogation sans conflit, et pas de conflit sans affect ; or l'affect est loin du champ opératoire. La représentation cognitiviste de la pensée serait-elle cartésienne ? Elle rejoint une conception de la raison qui la tiendrait à distance "raisonnable" de ces affects conflictuels qui fondent la vie. Ne dit-on pas que l'amour rend fou et que la folie n'est pas raisonnable. L'amour ne serait donc pas raisonnable et, on l'a vu avec SIBONY, de l'amour au transfert il n'y a qu'un pas. C'est ce qui maintient la psychologie cognitive à bonne distance de la réalité de la rencontre quotidienne avec les personnes en situations d'apprentissage.

Le "sujet épistémique", l'enfant théorique de PIAGET, n'a de valeur que dans le dispositif scientifique de PIAGET. L'émancipation de la sphère intellectuelle, qui fascine tant de chercheurs, est très discutable. Tout est trop intriqué dans la littéralité de la rencontre avec l'autre. La psychologie cognitive

ne peut être qu'un outil périphérique aux modélisations pédagogiques. Ce qui est complexe, ce n'est pas tant l'identification de la nature des savoirs ou des processus généraux de construction de la connaissance, mais plutôt la modélisation du "comment" le sujet apprend. Le temps du Non de LE GUEN est éminemment un temps d'apprentissage du sujet sur lui-même, qui le mettra un jour en position d'apprendre autre chose. Nous n'avons aucune preuve pour modéliser une émancipation cognitive dans le psychisme. Au contraire, toutes nos observations cliniques montrent un double asservissement du cognitif. D'abord à l'inconscient du sujet et ensuite au monde social qui l'entoure.

Revenons sur le Non. Concept immatériel, le Non n'existe pas dans la nature. Il est donc ignoré de la réalité, si on réduit celle-ci à quelque chose qui ne serait pas pensé. Par ailleurs, rien n'indique que l'inconscient s'en soucie. Si le Non est ignoré de l'inconscient comme de la réalité, ces deux entités hétérogènes ont au moins en commun l'ignorance du non. Comme l'écrit LE GUEN, "Entre les deux, la conscience fonctionne comme un troisième terme qui permet à l'un de tenir compte de l'autre ; c'est là tout simplement la définition du principe de réalité venant restreindre le principe de plaisir, comme du moi tentant de concilier les exigences du Ça et celles de la réalité. _ Ainsi la conscience apparaît comme étant elle-même une symbolisation."[729] Cette conscience symbolisée est la source, le lieu, le théâtre et l'expression du champ cognitif. Elle puise son fluide, ce qui fait qu'elle existe, de l'énergie libidinale du Sujet. Elle tire sa forme et son vocabulaire de l'environnement qui la modèle autant qu'il l'écoute.

Forclusion lacanienne

A la fin de cette recherche, peut-on aller plus loin dans la théorisation des mécanismes inconscients mis en jeu dans notre approche clinique et qui font le lien entre le narcissisme et les capacités d'apprentissage et d'insertion ? En fait, nous pensons que l'articulation entre le cognitif et l'inconscient passe par la question du sujet. Sa construction vue par Lacan pourra peut-être nous aider mais il est nécessaire d'effectuer un petit détour par quelques uns de ses concepts.

Dans une perspective lacanienne, il y a primat du signifiant sur le signifié et donc sur la signification. Dans la

[729] LE GUEN C., *La négation et la Pensée,* in Op. Cit. page 147.

fraction signifiant / signifié, c'est la barre qui fait effet de sens. D'un point de vue analytique, la proposition de LACAN tient au fait que le nouveau-né arrive dans un espace de pulsions et d'affects qui sont autant de signes disponibles avec lesquels il doit composer. Il n'arrivera au sens qu'après le long et périlleux parcours qui va l'amener à devenir Sujet, dans les temps du stade du miroir. LACAN nous rapelle donc que c'est le Sujet qui signe les choses mais, comme il s'agit du Sujet de l'inconscient, sa maîtrise et sa construction de l'extérieur sont impossibles. Le sujet est ce signifiant unique qui permet de passer de signifiant en signifiant. Il est toujours véhiculé par un signifiant dans son rapport à un autre signifiant.

Pour LACAN, l'insconscient est à la fois structuré comme un langage et pré-existe à l'arrivée du Sujet, ne serait-ce que dans le désir des parents d'avoir un enfant. Il existe donc des chaînes, une articulation préalable des signifiants entre eux que le Sujet doit modifier afin d'y prendre place. Cette articulation n'est possible que s'il existe un signifiant premier : le phallus. "Le phallus est un signifiant... destiné à désigner dans leur ensemble les effets du signifié en tant que le signifiant les conditionne..."[730]. C'est donc un signifiant particulier qui symbolise les objets mais qui n'en n'est pas un. C'est l'invention de quelque chose, dans le ventre de la mère, qui signe le possible des choses d'un sujet à créer, à naître et à devenir. C'est cela, le signifiant primal S°, que LACAN appelle le phallus, et qui doit être perdu pour créer l'espace vide qui permettra aux chaînes de fonctionner.

Un tiers va causer cette perte. L'enfant rencontrant l'autre, la loi, le père, s'aperçoit qu'il ne peut être la plénitude de l'effet des mille objets indissociés. Il ne peut demeurer le phallus de sa mère, d'où déchirure et création d'un manque à être. Et ainsi commence la quête de l'humain pour retrouver ce phallus perdu. A ce moment, il est remplacé dans l'articulation des signifiants en chaîne par le premier d'entre eux : le Nom-du-Père (S1). C'est en cela que, chez LACAN, le sujet $ est barré par la perte du phallus et que s'installe la problématique du manque.

Pour LACAN, la psychose s'effectue par la forclusion du Nom-du-Père. Il s'agit d'une forme d'encapsulement statique qui maintient S1 prisonnier et impuissant à produire la perte du phallus. On peut observer cela dans les situations cliniques où aucune irruption du père, ou d'un quelconque

[730] LACAN J., Ecrits , 1966, Paris, Ed. du Seuil, page 690.

autre pouvant signer la loi, ne se produit. Le nouveau-né est alors enfermé dans le désir de sa mère. L'insconscient subit de véritables irruptions désordonnées de signifiants qui, comme S° à la place de S1, remplacent d'autres signifiants. C'est la vision lacanienne des troubles psychotiques où l'on observe des perturbations de significations très importantes rendant difficile le contact avec la réalité extérieure. C'est la relecture de LACAN de la prévalence du Ça et des perturbations primaires de la relation libidinale à la réalité, identifiables dans la psychose.

Bien que le diagnostic psychotique n'est jamais été posé avec les bénéficiaires du R.M.I. de notre expérience principale, une lecture lacanienne des processus inconscients aura plusieurs fois été effectuée dans l'analyse de situations, comme celle de Didier, Jacques ou Clothilde. Ce que l'on gagne avec la théorie lacanienne c'est, d'une part, une modélisation structurée des processus inconscients et d'autre part l'arrivée remarquée de la loi et du père, dans la structuration psychique. **C'est sur ce dernier registre que se décline le champ cognitif. Sans intervention du Nom-du-Père, point de Sujet et sans Sujet point de pensée.** Il faudrait encore approfondir cette réflexion mais la complexité de certains concepts lacaniens rend difficile notre approche psychopédagogique, notamment sur cette question de l'articulation entre le cognitif et l'inconscient. Si la position de LACAN garantit contre les excès d'une vision normative de la psychanalyse uniquement centrée sur le Moi, elle est difficile à extraire du champ strictement analytique qui n'est pas notre domaine d'investigation.

A la suite de cette expérience, si une tentative de modélisation de l'Approche Clinique de l'Informatique devait être effectuée auprès de population présentant des psychoses, c'est certainement sur ce registre théorique qu'il faudrait l'éclairer. Il s'agit d'une nouvelle piste de recherche.

Les modes d'intervention des praticiens sur cette articulation

Un impossible qui fonctionne

Bien que difficile à intégrer dans une modélisation psychopédagogique, le regard de LACAN présente l'avantage de ne jamais nous faire oublier l'émancipation totale de l'inconscient par rapport à nous, qui ne sommes que ses

sujets. Parlant du psychanalyste dans les métiers impossibles de FREUD, il disait : "Je me suis d'abord demandé ce qu'il pouvait en résulter pour le psychanalyste, et où il était, lui. Car sur le point, il est bien évident que les notions ne sont pas claires, depuis que FREUD, qui savait ce qu'il disait, a affirmé que c'était une fonction impossible - et pourtant remplie tous les jours. Si vous relisez bien le texte, vous vous apercevrez que ce n'est pas de la fonction qu'il s'agit, mais de **l'être du psychanalyste**."[731]

Nous le concevons aussi. L'être de l'intervenant en Approche Clinique de l'Informatique est impossible, aux frontières du triple registre du soin, de l'éducation et du pouvoir. Notre position est idéale, utopique, parce que théorique ; mais c'est en tentant malgré tout d'y réfléchir qu'elle fonctionne. Notre travail, pour ce qu'il touche à l'inconscient, est perdu dans la dualité de cette position impossible pourtant seule à permettre l'émancipation de l'autre et qui nous ouvre la voie de sa demande véritable. Cet autre ne nous donne aucun gage, aucune certitude d'emblée mais pose les interrogations et les doutes qui, au bout du compte, rendent opératoire notre dispositif. Notre cadre d'intervention a donc quelque chose à voir avec "a", l'autre de la construction du sujet. Notre modèle accommode une relation souple avec le praticien, fédérée initialement par l'activité informatique. Cette dernière ne peut qu'être fortement influencée par la précédente. Le travail psychopédagogique consiste essentiellement à souligner et à utiliser tous les déplacements que peut opérer le sujet de l'une à l'autre dans une renégociation de son rapport au savoir ; à l'autre et au monde. A s'engager sur cette minuscule mission, nous signons notre abandon définitif de la toute puissance éducative, bien qu'il faille être vigilant, cette entité guettant la moindre fissure où elle pourrait se nicher.

Comme l'a écrit Didier ANZIEU, " Le cadre psychanalytique dissocie la pulsion scoptophilique de son étayage corporel, la vue (il s'agit de savoir en renonçant à voir) ; la pulsion d'emprise est dissociée de son étayage corporel, la main (il s'agit de toucher du doigt la vérité et non plus le corps, c'est-à-dire de passer de la dimension plaisir-douleur à la dimension vrai-faux)"[732]. Dans l'approche clinique de l'informatique, nous avons modélisé notre place en renonçant à comprendre tous

---

[731] LACAN J., *Analyticon,* in Le Séminaire Livre XVII 1969-1970, 1991, Paris, Ed. Seuil, page 229.

[732] ANZIEU D., Le Moi-peau , 1985, Paris, Ed. Dunod, page 140.

les processus qui allaient être mis en jeu. Et à ce jeu là, l'inconscient est roi. Quelle ne fut pas notre surprise de constater que les mamies, dont les parcours nous apparaissaient comme des échecs pédagogiques, avaient finalement trouvé ce qu'elles cherchaient chez nous, sans que l'on sache, encore aujourd'hui, de quoi il s'agissait. Peut-être qu'au-delà de la relation, vue, sentie, touchée et dans tous les cas vécue, il y avait aussi des traces de "faire" qui, petit à petit, forment des savoirs. C'est cette prise de distance, véritable réactivation du principe de réalité, que les pédagogues visent afin que les savoirs puissent s'assimiler sans toutes ces émotions irrationnelles qui les invalident.

C'est cette prise de distance que nous avons touchée, en prenant deux précautions fondamentales :

· ne pas la désirer à la place de l'autre, dans la pratique relationnelle,
· en faire un paradigme de notre modélisation.

Voilà les deux principes qui permettent aux "applications éducatives de l'informatique de devenir des outils psychopédagogiques puissants". C'est cette double contrainte qui nous permet de ne pas enfermer l'autre derrière notre propre désir. Nous ne cherchons pas à obtenir un résultat pour l'autre mais à accomplir une démonstration générale d'une tout autre nature.

N'est-ce pas à cette prise de distance structurante que servent les sciences humaines ?

Voilà l'articulation finale entre l'inconscient et le cognitif dans notre Approche Clinique de l'Informatique. Lorsque apprendre n'est plus interdit à un sujet qui n'est plus un problème pour lui-même, il nous faut passer la main.

8.3. Une conclusion d'ouverture

Si cette expérience valide nos hypothèses par rapport à l'informatique, elle fait exploser sous nos yeux l'énorme demande d'écoute, de soutien et de formation des adultes en difficulté. C'est notre approche clinique de la psychopédagogie qui se trouve ratifiée par ces sujets. Ratifiée comme un traité de paix. De quelle paix s'agit-il ? De la paix sociale ?

Après avoir quelque peu malmené les cognitivistes, ne conviendrait-il pas de poser quelques questions aux cliniciens de la psychanalyse ?

8.3.1. Psychanalyste : l'appel du terrain !

Pourquoi les psychanalystes sont-ils si peu nombreux sur le terrain de la souffrance et de la pauvreté ? Que Maud MANNONI et Michel LEMAY soient tout deux remerciés de leur ténacité et de leur persévérance, en association avec tous les autres que nous ne citerons pas.

Pourquoi la psychiatrie souffre-t-elle du recul des analystes alors que, parallèlement, la demande et l'installation des psychothérapeutes de toutes espèces ne cessent d'augmenter ?

Ce deux questions sont, pour nous, fondamentales. Nous sommes des spécialistes de la pédagogie et non de la cure. Si on peut pousser l'écoute puis l'amorce thérapeutique assez loin, il faut que des cliniciens solides existent dans les dispositifs d'aide pour que nous passions la main. Nous n'en trouvons pas. Nous voulons bien mettre certaines interférences sur le compte de la difficulté inconsciente que nous aurions à faire le deuil du suivi de certains sujets. Mais, lorsque le phénomène paraît global sur tout un département, cette hypothèse s'effondre.

Pourquoi est-il si difficile pour les bénéficiaires du R.M.I. de trouver et de tenir une psychothérapie dans le Loiret ? L'espace consultatif y est-il accessible ? Vis-à-vis des services instructeurs cela commence à nous mettre dans une position délicate, beaucoup plus "thérapeutique" que nous le souhaiterions. On nous oriente des bénéficiaires du R.M.I. présentant des troubles de plus en plus graves sur le plan psychique car les intersecteurs psychiatriques attendent une demande de plus en plus explicite. Mais bien rares sont les situations où l'expression claire de la pathologie précède le soin. La dérive est inquiétante et renvoie sur une autre interrogation.

Les bénéficiaires du R.M.I. ont-ils vraiment besoin de soin ?

Si oui, de quel type de soin ?

Un développement des espaces cliniques de reconstruction du sujet dans une réalité sociale, identifiable,

appropriable n'est-il pas plus urgent ? Après cet appel à la clinique psychanalytique, il nous apparaît important de faire le point sur les autres effets secondaires induits par notre démarche.

8.3.2. Le tremplin du savoir scientifique

En 1989, période de pleine fascination techno-cognitive, l'Approche Clinique de l'Informatique était un pari. Après ces quatre années de thèse et d'expériences, nous sommes très heureux de l'avoir tenté et d'avoir contribué ainsi à l'amorce d'un changement dans les pratiques éducatives et sociales. Notre expérience, singulière et précise, aura été un vecteur important de questionnement et de modélisation du dispositif R.M.I. du Loiret, tant pour nous et pour les praticiens, que pour les bénéficiaires du R.M.I.. Ils ont pu profiter de cet espace d'insertion alternatif que l'on est en droit de considérer comme efficace. C'est grâce à la recherche et à la confiance d'un décideur que ce pari fut tenté et transformé. En effet, pris dans la démarche d'explicitation théorique de notre modèle, nous avons pu imposer un style, un cadre qui tranchait radicalement avec les dispositifs traditionnels de formation d'adultes en difficulté. Tout ne s'est pas fait en un jour, mais au bout de quelques mois un réseau de sympathie, de réflexion et de travail fut créé autour de nous, soutenant par la même notre expérience.

Tout d'abord, notre discours a influé sur quelques travailleurs sociaux de terrain dans le sens d'un meilleur respect du Sujet dans le contrat R.M.I.. En effet, certains continuaient à pratiquer une relation strictement assistancielle avec les personnes. En cotoyant notre modèle, ils se sont rendus compte de la force d'une véritable pratique contractuelle. Ensuite, la nouvelle collaboration entre l'A.N.P.E. et la D.D.A.S.S. au sein de la cellule départementale R.M.I. a trouvé dans notre expérience des sujets de réflexion pour la fédération et le contrôle des organismes de formation R.M.I. du Loiret. Ces derniers se sont classés par rapport à nous en deux catégories.

D'abord, les bricoleurs à quatre sous de la pédagogie de la honte. Ceux-ci ont fini par éprouver une forme de crainte à notre encontre. En effet, notre éthique ne supporte pas les pratiques qui réduisent les personnes en souffrance à l'état d'objet. Qui plus est de mauvaix objets puisque l'effort de formation représente 22 francs de l'heure/stagiaire. Il y a des limites morales à la destruction organisée des personnes en difficulté.

Une autre catégorie, très stable depuis quatre ans, fédère autour de nous l'ensemble des centres de formation qui tentent de travailler autrement dans le respect du sujet.

La dernière catégorie de personnes qui fut prise dans la dynamique de recherche furent les décideurs. Dans la collaboration nécessaire à cette expérience, ils ont appris un peu du travail socio-psycho-éducatif autant que nous avons compris l'ampleur de la dérive technocratique de notre société.

Et c'est le message que nous voudrions transmettre aux scientifiques et aux grands organismes nationaux de recherche. Les sciences appliquées et cliniques doivent l'être sur le terrain. Le lien social va mal. En sciences humaines et sociales, il manque des compagnies entières de praticiens-chercheurs qui non seulement dynamiseraient les pratiques éducatives et sociales mais surtout permettraient de mieux connaître l'étendue et la nature des problèmes afin de mieux y répondre.

C'est efficace et nos résultats sont là pour le prouver. En France, on a tellement pris l'habitude des échecs des politiques sociales et éducatives que nos 84 % d'insertion sociale et professionnelle paraissent bien extraordinaires au regard des 9 % de l'évaluation nationale du R.M.I.[733].

Pour la recherche en sciences sociales, psychologiques et de l'éducation notre message est simple :

· moins de programmes spéculatifs qui consistent à faire plaisir à une brassée d'intellectuels,

· plus de soutien aux laboratoires, groupes et observatoires qui écoutent, agissent et modélisent à l'intérieur du lien social,

avec deux compléments :
· que l'université s'y mette vraiment,
· que la décentralisation scientifique devienne une réalité en sciences humaines.

[733] VANLERENBERGHE P. et LA COMMISSION NATIONALE D'EVALUATION DU REVENU MINIMUM D'INSERTION, R.M.I., Le pari de l'insertion, Tomes I et II, Mars 1992, Paris, Ed. La Documentation Française.

Après la recherche, une conclusion sociopolitique s'impose.

8.3.3. Clinique et technocratie !

Avatar du conflit entre Pulsion de vie et Pulsion de mort, mis à jour dans le lien social par ENRIQUEZ, il semble que le clinicien ait un ennemi politique sur l'échiquier du grand jeu de rôle de l'administration française : le technocrate. Lorsque nous écrivons politique, c'est que ce conflit a des effets très concrets dans la vie de la cité.

Celui qui sait du côté médical, éducatif ou social, c'est le clinicien. Il détient cette forme d'autorité légitime que confère le savoir. Le technocrate sur ce sujet là ne sait rien, il possède le pouvoir de position, si fragile, si contestable, qu'il conduit immanquablement à son abus presque psychopathique. Nous ignorions l'ampleur de ce que CASTORIADIS avait appelé l'hétéronomie sociale avant de visiter les sphères du pouvoir, ce que nous a permis la recherche.

En fait, être technocrate n'est pas une obligation de position ou une capacité apprise, c'est une vision du monde. Nous avons eu la chance de rencontrer et de travailler avec des cadres supérieurs de l'administration qui sont de grands humanistes et luttent, de l'intérieur, contre cette désincarnation du système démocratique.

Imaginez un lieu étrange où il n'y aurait pas d'humains mais des rapports de force, de pouvoir, une forme de tribu primitive où des questions de grades et des filières passent bien avant la vie ou la mort d'un enfant. Alors on vend 10 000 Francs le placement d'un chômeur de longue durée dans un emploi de trois mois (programme Pâques 1992), on propose 2000 entretiens individuels (Appui Spécifique Individualisé 1992) à 16,00 francs de l'entretien. Plus grave encore, on laisse mourir des enfants chez eux, violer des adolescents dans des centres ou contaminer des hémophiles. Mais de quel pays parle-t-on ? De la Roumanie ou de la Bolivie ? Il est difficile et douloureux de constater qu'il s'agit de cette France qui va entrer dans le troisième millénaire.

Pendant la réalisation de cette thèse, nous nous sommes rendus compte que la lutte contre la toute puissance technique et éducative était s_ur de la lutte contre la technocratie. Il faudrait arriver, à force d'expérimentation humaniste, à redonner à la science le statut éthique qui lui

permettrait d'aider la réflexion politique dans sa lutte efficace contre la dérive technocratique dans laquelle elle s'englue depuis des décennies.

Dans ce combat, les hommes politiques, les industriels et les chercheurs se doivent de collaborer tant il y a besoin de modèles, d'innovations et de décisions. Notre domaine, la clinique socio-éducative est un secteur privilégié pour cette collaboration. A la suite de cette expérience, c'est dans ce registre que nous souhaitons élaborer de nouvelles recherches comme cela nous a déjà été demandé par les instances politiques et des grands groupes industriels. C'est collectivement que nous pourrons combattre l'exclusion sous toutes ses formes. Cette expérience prouve que rien n'est définitivement figé et que, même à partir de situations dramatiques, des parcours positifs sont toujours possibles pour peu que l'on y mette les moyens tant sur les plans théorique et humain que politique et financier. Mettre en place des dispositifs pertinents de soutien aux sujets en grande difficulté autorisant leur participation active à la vie de la société c'est, de toute façon, sur tous les plans et au-delà même d'une quelconque philanthropie humaniste, une économie pour la communauté entière.

Notre approche clinique de l'informatique met l'ordinateur au service de la pédagogie et du transfert et donc, dans sa finalité, au service du sujet. Il s'agit de rompre avec les pratiques traditionnelles d'aide et d'éducation qui dérivent trop souvent sur des logiques de domination et d'assistance donc d'aliénation. Nous avons tenté de créer un environnement humain et technologique offrant à des personnes en difficulté un cadre favorisant l'autonomie et l'émancipation, ce qui nous paraissait la seule voie d'insertion véritablement stable.

Alternative entre la formation, l'aide et les pratiques communautaires, notre approche offre une autre voie de réflexion qui, partant de l'écoute du sujet, se pose sans cesse la question de sa véritable demande. C'est à partir d'elle que les questions de l'apprentissage et de l'insertion sociale se posent. Jürgen HABERMAS répondant à la revue Autrement, dit : "Je cherche à continuer, quoique d'une manière quelque peu différente, une analyse transcendantale : non pas une analyse des conditions de possibilité de la connaissance au sens de KANT ou de HUSSERL, mais une analyse des conditions

nécessaires de la compréhension."[734] Notre quête rejoint celle du philosophe en ce qu'elle définit une autre voie pour réfléchir aux modèles de l'éducation, de la formation et de l'aide sociale du troisième millénaire. S'interroger sur les "conditions nécessaires de la compréhension", c'est s'interroger sur la position du sujet dans le monde qui l'entoure. C'est aussi planter les germes de l'innovation, s'inscrire dans une dynamique de recherche de nouveaux modèles et de nouveaux outils. Ce qui va nous préoccuper maintenant, c'est la transposition/transformation de notre modèle à d'autres lieux et à d'autres personnes : aux enfants, aux autres types de troubles, au milieu scolaire et au monde économique.

[734] HABERMAS J., *Etre résolument moderne*, A quoi pensent les philosophes, Série Mutations, N° 102, Nov. 1988, Paris, Ed. Autrement, page 23

9. Bibliographie

1. ANZIEU D., Le Moi-peau, 1985, Paris, Ed. Dunod.

2. ARSAC J. in DREYFUS H.L., Intelligence artificielle, mythes et limites, 1984, Paris, Ed. Flammarion.

3. ASIMOV I., GREENBERG M.H. et WAUGH C.G., Orbite Hallucination, 1985, Paris, Coll. Psychologie et Science-Fiction, Ed. Londreys.

4. ASIMOV I., Robot - 1950, New York - Les Robots, 1972, Paris, Ed. J'ai lu.

5. AVANZINI G., Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, 1975, Toulouse, Ed. Privat.

6. AYME J., *Clinique psychiatrique et informatique*, in Psychiatrie de l'enfant, Vol. 62, Mars 1986, Paris, Ed. P.U.F..

7. BANDLER R. & GRINDER J., Les secrets de la communication, 1982, Québec, Ed. Le Jour.

8. BANGS L., Psychotic réactions & carburetor dung, 1991, New York, Ed. Minerva.

9. BARON G.L., L'informatique discipline scolaire ?, 1989, Paris, Ed. P.U.F..

10. BAS-RABERIN P., Les Rolling Stones, 1979, Paris, Ed. Albin Michel

11. BASAGLIA F., L'Istitutione negata (l'institution en négation), - 1968, Turin, Ed. Einaudi - traduit par TENENBAUM L. in *Psichiatria democratica et psychiatrie sociale,* Transitions, N° 11/12, Novembre 1982, Ed. E.P.S.I..

12. BASAGLIA F., Opère, Vol.I , 1981, Turin, Ed. Einaudi.

13. BASHEVIS S.I., L'histoire du Golem, 1984, Paris, Ed. Stock.

14. BASTIDE R., Sociologie des maladies mentales, 1965, Paris, Ed. Flammarion.

15. BEAUDELOT C. et ESTABLET R., L'école capitaliste en France, 1971, Paris, Ed. Maspéro.

16. BELORGEY J.-M., La gauche et les pauvres, 1988, Paris, Ed. Syros.

17. BENETON P., Le fléau du bien, Essai sur les politiques sociales occidentales, 1983, Paris, Ed. Laffont.

18. BERGERET L. et DE WILDE M., *Les jeux électroniques*, L'école des parents, N° 10, 1981, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

19. BERSAMIAN J. ET JOUFFA F., L'âge d'or du Rock'n roll, 1980, Paris, Ed Ramsay.

20. BETTELHEIM B., Psychanalyse des contes de fées, 1976, Paris, Ed. N.R.F./Gallimard.

21. BIRDWHISTELL ,BATESON, GOFFMAN, HALL, JACKSON, SCHEFLEN, SIGMAN & WATZLAWICK, La Nouvelle Communication, 1981, Paris, Ed. du Seuil.

22. BOUDON R., Le Monde du 27/09/81, Paris.

23. BOURDIEU P. et PASSERON J.C., Les héritiers, 1964, Paris, Ed. de Minuit.

24. BOURDIEU P. et PASSERON J.C., La reproduction, 1970, Paris, Ed. de Minuit.

25. BOUTIN A., L'éducation, malade de la formation professionnelle, 1977, Paris, Ed. Casterman.

26. BOWLBY J., Attachement et perte, 1978, Paris, Ed. P.U.F..

27. BOWLBY J., Soins maternels et santé mentale, 1958, New York, Ed. O.M.S.- 1969, Paris, Ed. P.U.F..

28. BRETON P., La tribu informatique, 1990, Paris, Ed. Métaillé.

29. BRETON P., Histoire de l'informatique, 1987, Paris, Ed. La Découverte.

30. BRIERE J.D. et LEWIN L., Punkitudes, 1978, Paris, Ed. Albin Michel / Rock and Folk.

31. BRIL J., La traversée mythique ou le fils accompli, 1991, Paris, Ed. Payot..

32. CADAUGADE M., Rapport d'expérimentation de logiciels de jeu conçus et utilisés dans une perspective thérapeutique, 1987, Paris, Ed. Ass. Française des C.M.P.P..

33. CAILLOIS R., Les Jeux et les hommes, 1967, Coll. "Idées", Paris, Ed. Gallimard.

34. CAMUS A., *Roman et Révolte*, in Essais, 1990, Paris, Coll. Pléiade, Ed. Gallimard.

35. CASTORIADIS C., L'institution imaginaire de la société, 1975, Paris, Ed. du Seuil.

36. CAZENEUVE J., Dix grandes notions de la sociologie, 1976, Paris, Ed. du Seuil.

37. CHAOS COMPUTER CLUB, Danger ! Pirates informatiques, 1989, Paris, Ed. Plon.

38. CHARLOT B., La mystification pédagogique, 1979, Paris, Ed. Payot.

39. CHARLOT B. et FIGEAT M., L'école aux enchères, 1979, Paris, Ed. Payot.

40. CHARLOT B., Du rapport social au savoir, 1985, Nanterre, Thèse de doctorat d'état, Université de Paris X.

41. CHAUVIERE M., Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy, 1980, Paris, Ed. Ouvrières

42. CIFALI M. & MOLL J., Pédagogie et psychanalyse, 1985, Paris, Ed. Dunod.

43. COHEN L., The favorite Game, 1963- 1971, Paris, Coll. 10/18, Ed. Christian Bourgeois.

44. COHEN R., Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur, 1986, Paris, Ed. P.U.F..

45. COOPER D. & NEIL A.S., Libres enfants de Summerhill, 1972, Paris, Ed. Maspéro.

46. CROCQ L. & CROCQ M.A., *Informatique et psychiatrie*, in Psychiatrie de l'enfant, Juin 1988, Paris, Ed. P.U.F..

47. DAUBIGNY-PERIANEZ C., *Introduction à la psychopédagogie psychanalytique,* in L'intelligence au

programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

48. DEBRAY R. et coll. , Expérimentation (1983/1985) du programme d'enrichissement instrumental des professeurs R. FEUERSTEIN et Y. RAND, Rapport final Février 1986, Paris, Laboratoire de psychologie scolaire, Université René-Descartes, Paris V.

49. DEBRAY R., *Difficultés d'apprentissage et milieux socioculturels défavorisés* in Sous la direction de MAZET Ph. et LEBOVICI S., Le VI eme colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987, édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL.

50. DE LA GARANDERIE A., Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie, 1990, Paris, Ed. Le Centurion.

51. DE LA GARANDERIE A., Défense et illustration de l'introspection : au service de la gestion mentale,1989, Paris, Ed. Le Centurion.

52. DE LA GARANDERIE A., Les profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires, 1980, Paris, Ed. Le Centurion.

53. DENIS M., Image et Cognition, 1989, Paris, Ed. P.U.F..

54. DE ROSNAY J., *L'éco citoyen,* Sciences et Nature, N°12, Mai 1991, Paris.

55. DESCHAMPS H., L'enfant handicapé et l'école, 1981, Paris Ed. Flammarion.

56. DE SILVIA F., Per una psichiatria alternativa (Pour une psychiatrie alternative), 1978, Milan, Ed. Feltrinelli.

57. DIATKINE R. et AVRAM C., *Nouvelles voies thérapeutiques en Psychiatrie de l'enfant, l'unité du soir*, in Psychiatrie de l'enfant, Vol. 2, Tome XXV, 1982, Paris, Ed. P.U.F..

58. DUFOYER J.P., Informatique, éducation et psychologie de l'enfant, 1988, Paris, Ed. P.U.F..

59. DUMARET, *Des frères et des s_urs au devenir dissemblable*, in SOULE M., Frères et S_urs, 1981, Paris, Ed. E.S.F..

60. DUYCKAERTS F., Conscience et prise de Conscience, 1974, Bruxelles, Coll. Psy. S.H., Ed. Mardaga.

61. DUYME, Les enfants adoptés. Rôle des familles adoptives et des assistantes maternelles, 1981, Paris, Ed. C.N.R.S./P.U.F..

62. ECO U., Le nom de la rose, 1982, Paris, Ed. Grasset.

63. EICHER S./DJIAN P., *Déjeuner en paix* , (Disque) Engelberg, 1991, Kursaal, Ed. Casino.

64. EIMERL K., Ordinateur : réorganisation de l'apprentissage, in Actes du Colloque "Informatique et Déficience Intellectuelle", Octobre 1987, Lons-le-Saunier - 1989, Paris, Ed. U.N.A.P.E.I.-S.N.A.P.E.I..

65. ENRIQUEZ E., De la horde à l'Etat, 1983, Paris, N.R.F., Ed. Gallimard.

66. ENRIQUEZ E., *Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations,* Connexions, N°3, 1972, Paris, Ed. E.P.S.I..

67. FEUERSTEIN R., *Le Programme d'enrichissement instrumental,* in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

68. FOUCAULT M., L'histoire de la folie, 1961, Paris, Ed. Plon.

69. FOUCHARD R., Journal des psychologues, N° 27, Mai 1985, Paris.

70. FREUD S., Totem et Tabou -1913 - 1967, Paris, Coll. Petite bibliothèque, Ed. Payot.

71. FREUD S., Malaise dans la civilisation -1930- 1970, Paris, Ed. P.U.F..

72. FREUD S., *Deuil et Mélancolie*, in Métapsychologie - 1917-1952, Paris, Ed. Gallimard.

73. FREUD S., *Le Moi et le Ça*, in Essais de Psychanalyse, -1923- 1981, Paris, Ed. Payot.

74. FROMM E. préface à ILLICH I., Libérer l'avenir, 1971, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.

75. FRUMKIN, *Occupation and major mental disorders*, Mental health and mental disorder, 1955, New York, Ed. Harper and Bross.

76. FUMAROLI M., L'Etat Culturel, 1991, Paris, Ed. Le Fallois.

77. GABRIEL E., *Des puces et des psy,* in L'école des parents, Septembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

78. GASSEE J.-L., La troisième pomme, 1985, Paris, Ed. Hachette.

79. GAUDIN T., 2100 récit du prochain siècle, 1990, Paris, Ed. Payot.

80. GEBEROVITCH F, Une douleur irrésistible, Sur la toxicomanie et la pulsion de mort, 1984, Paris, Coll. L'analyse au singulier, Ed. InterEditions.

81. GENDREAU G., L'intervention Psycho-éducative, Solution ou défi ?, 1978, Paris, Ed. Fleurus.

82. GENDREAU G., La relation psycho-éducative, 1984, Montréal, Ed.Erish.

83. GENG J.-M., Mauvaises pensées d'un travailleur social, 1977, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.

84. GIBBS et MARTIN, *Theory of status integration and its relationship to suicide*, American sociological review, Avril 1958, New York, Ed. U. Northampton Press.

85. GIBELLO B., *Troubles des contenants de pensée,* in Sous la direction de MAZET Ph. et S. LEBOVICI S., Le VI ème colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL.

86. GIBELLO B., L'enfant à l'intelligence troublée, 1984, Paris, Ed. Païdos/Le Centurion.

87. GOFFMAN I., Stigmates, les usages sociaux des handicaps, -1963, New York- 1975, Paris, Ed. de Minuit.

88. GOFFMAN I., Asiles, 1968, Ed. de Minuit.

89. GOLDENBERG P., *Special Technology for Special Children,* in Computers, Education and Special Needs, 1984, New-York, Ed. Mac Graw-Hill.

90. GUINDON J., Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants _ et des autres, 1976, Paris Ed. Fleurus.
91. GUINDON J., Vers l'autonomie psychique, 1984, Paris, Ed. Fleurus.

92. GUY A., *A propos des conceptions du développement en pédagogie,* in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

93. HABERMAS J., Théorie de l'agir communicationnel, 1987, Paris, 2 Vol., Ed. Fayard.
94. HABERMAS J., Le discours philosophique de la modernité, 1988, Paris, Ed. Gallimard.
95. HABERMAS J., *Etre résolument moderne,* A quoi pensent les philosophes, Série Mutations, N° 102, Novembre 1988, Paris, Ed. Autrement.

96. HAMELINE D., La Liberté d'apprendre, situation II, 1977, Paris, Ed. Ouvrière.

97. HARTMANN H., *Comment on the Psychoanalytic Theory of the Ego,* in Psychoanalitic Study of the Child, Vol. V, 1952, New York, Ed. I.U.P..

98. HAUGELAND J., L'esprit dans la machine, 1989, Paris, Ed. Odile Jacob.

99. HEGEL, Philosophie du droit, cité par KAUFMANN P., L'inconscient du politique, 1979, Paris, Ed. P.U.F..

100. HODGES A., Alan TURING ou l'énigme de l'intelligence, 1988, Paris, Payot.

101. HOLTZ-BONNEAU F., L'image et l'ordinateur, 1986, Millau, Ed. Aubier-Montaigne.

102. HOMBURGER E., *L'avenir de l'éducation sexuelle et la psychanalyse,* in CIFALI M. & MOLL J., Pédagogie et Psychanalyse, 1989, Paris, Ed. Dunod.

103. HONNORAT M & DAGOUAT M.C., Informatique et Handicap, 1990, Marseille, Ed. C.R.E.A.I. Provence Côte d'Azur.

104. HORSTEIN R., *Castration et Quête, Etude comparée du Seigneur des anneaux et de Perceval le Gallois*, Thèse de Doctorat de 3ème Cycle en Lettres et Sciences Humaines - Université de Paris X Nanterre (en cours).

105. IFRAH G., Les Chiffres, 1985, Paris, Ed. R. Laffont.

106. ILLICH I., Libérer l'avenir, 1971, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.
107. ILLICH I., Une société sans école, 1971, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.
108. ILLICH I., Némésis médicale, 1973, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.
109. ILLICH I., La Convivialité, 1973, New-York, trad. 1975, Paris, Coll. Points, Ed. Seuil.

110. I.N.E.D., Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, Coll. Travaux et Documents, N° 54 en 1969, N° 83 en 1978 etc., Paris, Ed. P.U.F.

111. JACOMY B., *L'âge de l'informatique,* in De la machine à calculer de Pascal à l'ordinateur, 1990, Paris, Ed. du C.N.A.M..

112. JACQUEY X., *Un squiggle particulier*, in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

113. JOHANNES F., *l'incroyable tyran d'I.B.M.*, Revue SAGA, "2000 ans d'informatique", N°2, Mars-Avril-Mai 1989, Paris, Ed. Jaguar Productions.

114. JOHSON-LAIRD P., Mental Models, 1983, Cambridge Massachusetts, Ed. Harvard University Press.

115. JONES E., The life and work of Sigmund Freud - 1953-58, New York, Ed. Basic Book Inc.- trad. La vie et l'_uvre de Sigmund Freud, 1958-61, Paris, Ed. P.U.F..

116. JORION P., *Ce que l'intelligence artificielle devra à FREUD* in L'ANE - Transferts sur l'ordinateur, N° 31, Septembre 1987, Paris, Ed. Seuil.

117. JOUET J., L'écran apprivoisé, Télématique et informatique à domicile, Novembre 1987, Paris, Ed. Réseaux.

118. KAGANSKI S., *Lester Bangs,* Les Inrockuptibles, Août 91, N° 30, Paris.

119. KERVAZDOUE J., *Non, notre système n'est pas le meilleur du monde !*, L'évènement du Jeudi, N° 346, 20 juin 1991, Paris.

120. KAUFMANN P., L'inconscient du politique, 1979, Paris, Ed. P.U.F..

121. KOWALSKY G., Calcul, mesure, jeu, évolution, 1980, Paris.

122. KOWALSKY G., Les sciences et les théologies, 1987, Paris, Ed. Recherche de Science Religieuse.

123. KUENDIG W., *Une pratique pédagogique dans le secondaire : aperçus psychanalytiques*, in M. CIFALI & J. MOLL, Pédagogie et Psychanalyse, 1989, Paris, Ed. Dunod.

124. LACAN J., Ecrits, 1966, Paris, Ed. du Seuil.

125. LACAN J., "L'Angoisse", Séminaire du 21 novembre 1962, Paris, (inédit).

126. LACAN J., *Le pouvoir des impossibles XIII,* in Le Séminaire Livre XVII 1969-1970, 1991, Paris, Ed. Seuil.

127. LACAN J., Le séminaire VIII - Le transfert, 1991, Paris Ed. du Seuil.

128. LACAN J., *Analyticon,* Le Séminaire Livre XVII 1969-1970, 1991, Paris, Ed. Seuil.

129. LAFON R., Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, 1973, Paris, Ed. P.U.F..

130. LAGACHE D., *La Psychanalyse et la structure de la personnalité,* in La Psychanalyse, 1958, Paris, Ed. P.U.F..

131. LANCELOT M., Je veux regarder Dieu en face - le phénomène hippie, 1968, Paris, Ed. Albin Michel.

132. LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., Vocabulaire de la Psychanalyse, 8 ème édition, 1984, Paris, Ed. P.U.F..

133. LATOUR B., *Les vues de l'esprit*, Culture technique, N°14, Juin 1985, Paris.

134. LAUDET P., *Utilisation pédagogique des jeux électroniques en S.E.S.*, Les Cahiers de Beaumont, 1984, Beaumont, Ed. C.N.E.F.A.S.E.S..

135. LAURENT E., L'intelligence est-elle héréditaire ?, 1981, Paris, Ed. E.S.F..

136. LEBON A. in MONTMARIN M., La psychologie du Moi et les problèmes d'adaptation, 1968, Paris, Ed. P.U.F..

137. LEBOVICI S., *Réactions d'un psychanalyste*, in Sous la direction de MAZET Ph. et S. LEBOVICI S., Le VI ème colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL.

138. LE CARDINAL G. & LEGRAND C., Prévention du surhandicap de communication dû à une carence verbale et/ou écrite, 1986, Université de Technologie de Compiègne, Rapport M.I.R.E..

139. LE CARDINAL G., *Les mathématiques de la confiance*, Pour la Science, 1989, Paris.

140. LE CARDINAL G., L'homme communique comme unique, Modèle systémique de la communication interpersonnelle finalisée, 1989, Bordeaux,Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Lettres et Sciences Humaines, Université de Bordeaux 3.

141. LEGAUT M., L'homme à la recherche de son humanité, 1971, Paris, Ed. Aubier.

142. LEGRAND C., Informatique et Handicap mental : contribution méthodologique à la mise en _uvre et à l'évaluation d'une rééducation cognitive utilisant l'ordinateur, 1990, Thèse de Doctorat, U.T.C..

143. LEGRAND L., L'école unique : à quelles conditions ? 1982, Paris, Ed. Scarabée.

144. LE GUEN C., *La négation et la Pensée*, in Sous la direction de MAZET Ph. et S. LEBOVICI S., Le VI ème colloque de BOBIGNY, PENSER-APPRENDRE, Juin 1987 édité en Juillet 1988, Paris, Ed. ESHEL.

145. LEMAY M., *Les Fonctions de l'éducateur spécialisé*, Psychiatrie de l'enfant, Tome VIII, 1965, Paris, Ed. P.U.F..

146. LEMAY M., Psychopathologie Juvénile, Tomes I et II,1973, Paris, Ed. Fleurus.

147. LEMAY M., J'ai mal à ma mère, 1978, Paris, Ed. Fleurus.

148. LEMAY M., L'éclosion psychique de l'être humain, 1983, Paris, Ed. Fleurus.

149. LEVY P., La machine-Univers : création, cognition et culture informatique, 1987, Paris, Ed. la Découverte.

150. LEVY P., Les Technologies de l'intelligence, 1990, Paris, Ed. La Découverte.

151. LINARD M. et PRAX I., Vidéo et image de soi ou Narcisse au travail, 1985, Paris, Ed. Dunod.

152. LINARD M., Machines à représenter : analogie des images et la logique de l'ordinateur, Septembre 1987, Nanterre,Thèse de Doctorat d'Etat en Lettres et Sciences Humaines, Université Paris X .

153. LINARD M., *"Apprendre et soigner avec LOGO"*, Revue Française de Pédagogie N° 76, 1989, Paris, Ed. P.U.F..

154. LINARD M., Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies, 1990, Paris, Ed. Universitaire.

155. LIPOVETSKY G., L'ère du vide, 1983, Paris, Ed. Gallimard.

156. LIROT C., *Programme d'enrichissement instrumental, une philosophie d'action, d'intervention,* in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

157. LOUIS P. et PRINAZ L., Skinheads, Taggers, Zulus & C°, 1990, Paris, Ed. de La Table Ronde.

158. LUSSATO B., Le Défi informatique, 1981, Paris, Ed. Fayard.

159. MAKHAÏSKI J., Le Socialisme des intellectuels, 1979, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.

160. MANNONI M., L'enfant, sa maladie et les autres, 1967, Paris, Coll. Points, Ed. du Seuil.

161. MANNONI M., *La Merde*, in Passages N° 26 - A quoi sert la Psychanalyse ?, Mars 1990, Paris.

162. MANNONI O., Freud, 1968, Paris, Ed. du Seuil.

163. MARGUIN J., *L'âge du calcul mécanique,* in De la machine à calculer de Pascal à l'ordinateur, 1990, Paris, Ed. du C.N.A.M..

164. McLUHAN M., La galaxie Gutemberg, 1967/77, Paris, Coll. Idées, Ed. Gallimard.

165. MEAD G.H., Mind, Self, Society -1934, Chicago, Ed. University of Chicago press- L'esprit, le soi et la société, 1963, Paris, Ed. P.U.F..

166. MEIRIEU P., L'école : mode d'emploi, 1990, Paris, Ed. E.S.F..

167. MEIRIEU P., *Le modèle et le pédagogue*, in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E...

168. MESSU M., Les assistés sociaux, Octobre 1991, Toulouse, Ed. Privat.

169. MEYER P., *La modernité comme paganisme des imbéciles*, L'événement du Jeudi, 29 Août 1991, Paris.

170. MIALARET G., Lexique éducation, 1981, Paris, Ed. P.U.F..

171. MILLER G., *L'inconscient fait de la résistance, in* Revue SAGA, "2000 ans d'informatique", N° 2, Mars-Avril-Mai 1989, Paris, Ed. Jaguar Productions.

172. MOAL A., *L'approche de <<l'éducabilité cognitive>> par les modèles du développement cognitif,* in Apprendre peut-il s'apprendre ? éducation permanente N° 88/89, Juillet 1987, Montceau les mines, Ed. Ass. éducation permanente.

173. MOREAU R., Ainsi naquit l'informatique, 1987, Paris, Ed. Dunod.

174. MORENO J.-L., Psychothérapie de groupes et psychodrame, 1965, Paris, Coll. Quadrige, Ed. P.U.F..

175. MORENO J.-L., Fondements de la sociométrie, -1934- 1970, Paris, Ed. P.U.F..

176. MORIN E., Les Entretiens du Monde, 1984, Paris, Ed. La Découverte.

177. MORITZ M., Le Jeu de la pomme, -1984- 1987, Paris, Ed. Denoël.

178. MORVAN J.S., Surprotection et débilisation, 1976, Caen, Thèse de Doctorat de troisième cycle en Lettres et Sciences humaines, Université de Caen.

179. MORVAN J.S., Représentations des notions de handicaps, d'inadaptations et d'échecs chez les éducateurs, 1989, Paris, Ed. C.T.N.E.R.H.I..

180. MOSCOVICI S., *L'ère des représentations sociales*, in DOISE W. et PALMONARI A., L'étude des représentations sociales, 1986, Neuchâtel, Ed. Delachaux et Niestlé.

181. MOURLEVAT G., Les machines arithmétiques de Blaise PASCAL, 1988, Clermond-Ferrand, Française d'édition et d'imprimerie

182. MOYNE A., *L'écoute centrée sur l'élève*, in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

183. MUEL F. , Le métier d'éducateur, 1983, Paris, Ed de Minuit.

184. NIETZSCHE F., Ainsi parlait Zaratoustra, -1883 à 1885- 1971, Paris, Coll. "Idées", Ed. N.R.F. Gallimard.

185. NORA S. et MINC A., L'informatisation de la société, 1978, Paris, Coll. Points, Ed. Seuil.

186. NUTTIN J., Théorie de la motivation humaine, 1980, Paris, Ed. P.U.F..

187. ONG W., Orality and Litteracy : the technologising of the word, 1982, New York, Ed. Methuen.

188. ORWELL G., 1984, -1950, Londres- Réédition 1990, Paris, Coll. Folio, Ed. Gallimard.

189. PAPERT S., Le Jaillissement de l'esprit, 1981, Paris, Ed. Flammarion.

190. PASQUIER I., *Rostropovitch*, L'événement du Jeudi, 29 Août 1991, Paris.

191. PATINOTE J.C., *Nouvelles technologies et éducation des personnes handicapées mentales*, in Cahiers de l'éducation - Pédagogies - Informatique, Août 1990, N° 3/4, Paris, Ed. U.N.A.P.E.I..

192. PAUGAM S., *Déclassement et marginalité et résistance au stigmate en milieu rural breton,* Anthropologie et Sociétés, N° 10, 1986, Paris, Ed. P.U.F..
193. PAUGAM S., *Les statuts de la pauvreté assistée*, Revue Française de Sociologie, N° XXXII, 1991, Paris, Ed. P.U.F..
194. PAUGAM S., La disqualification sociale, Essai sur la nouvelle pauvreté, 1991, Paris, Ed. P.U.F..

195. PIAGET J., Où va l'éducation ?, 1972, Paris, Ed. Gonthier.
196. PIAGET J., La prise de conscience, 1973, Paris, Ed. P.U.F..

197. PINEL P., Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale ou la manie, -1798, Paris- 1965, Paris, Coll. Monumenta Médica, Ed. Tchou.

198. PLANTARD P., *Logo en pédagogie curative et les logiciels de jeux à connotations éducatives et thérapeutiques,* in Actes du Colloque "Informatique et Déficience Intellectuelle", -Octobre 1987, Lons-le-Saunier - 1989, Paris, Ed. U.N.A.P.E.I.-S.N.A.P.E.I..
199. PLANTARD P., *Informatique et déficience intellectuelle : Ainsi sois-Je !* in Cahiers de l'éducation - Pédagogies - Informatique, Août 1990, N° 3/4, Paris, Ed. U.N.A.P.E.I..

200. POSTMAN N., Enseigner, c'est résister, 1981, Paris, Ed. Le Centurion.

201. PRIEST C., Le Monde Inverti, 1974, Paris, Ed. Calmann-Lévy.

202. PROULX S. et TAHON M.B., *La dimension culturelle de la micro-informatique*, Loisirs et Société, Vol. 11, N° 2, 1988, Québec, Presse de l'Université du Québec
203. PROULX S. et TAHON M.B, *La machine infernale : l'expression des peurs chez les usagers de micro-informatique*, Technologies de l'information et société, Vol. 1, N° 3, 1989, Québec, Presse de l'Université du Québec

204. REVERZY J.F., *Soir d'orage au Coral,* in Psichiatria democratica et psychiatrie sociale, Transitions N°11/12, Novembre 1982, Paris, Ed. E.P.S.I..

205. Revue SAGA, "2000 ans d'informatique", N° 2, Mars-Avril-Mai 1989, Paris, Ed. Saga-Jaguar Productions.

206. RICHAUD R.L., *Ecrire et lire à l'adolescence,* in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

207. RODGERS W., L'empire I.B.M., 1985, Paris, Ed. Robert Laffont.

208. ROGERS C., Liberté pour Apprendre ?, 1973, Paris, Ed. Dunod.

209. ROZENTHAL R. et JACOBSON L., Pygmalion à l'école,1973, Paris, Ed. Casterman.

210. SALOME J., Supervision et formation de l'éducateur spécialisé, 1972, Toulouse, Ed. Privat.

211. SCHIFF, DUYME, DUMARET ET TOMKIEWICZ, Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres, 1981, Paris, Ed. I.N.E.D./P.U.F..

212. SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P., VYGOTSKY aujourd'hui, 1989, Neuchâtel , Ed. Delachaux et Niestlé.

213. SCULLEY J., De Pepsi à Apple, 1988, Paris, Ed. Grasset.

214. SHELLEY M., Frankenstein ou le prométhée des temps modernes, 1984, Paris, Ed. Albin Michel.

215. SIBONY D., Entre dire et faire, 1989, Paris, Coll. Figures, Ed. Grasset.

216. SIBONY D., Entre Deux, 1991, Paris, Ed. Seuil.

217. SPITZ R.A., Le Non et le Oui, la génèse de la communication humaine, 1962, Paris, Ed. P.U.F..

218. SPITZ R., De la naissance à la parole, la première année de la vie, 1968, Paris, Ed. P.U.F..

219. STIKER H.J., Ergonomie et handicaps moteurs, 1988, Paris, Ed. C.T.N.E.R.H.I..

220. STIKER H.J., Corps infirme et sociétés, 1982, Paris, Ed. Aubier-Montaigne.

221. STILLINGS N., Cognitive Science, an introduction, 1987, Cambridge Massachusetts, Ed. M.I.T. Press

222. STOETZEL J., La psychologie sociale, 1963, Paris, Ed. Flammarion.

223. THIEFAINE H.F., *Septembre Rose*, (Disque) Eros Über Alles, 1988, Paris, Ed. Lilith.

224. TOFFLER M., Les Nouveaux Pouvoirs, 1991, Paris, Ed. Plon.

225. TOSTAIN R., Le temps d'aimer, 1988, Paris, Coll. l'espace analytique, Ed. Denoël.

226. TOURNIER M., Le vent Paraclet, 1977, Paris, Ed. Gallimard.

227. TOUZARD H., Enquête psycho-sociologique sur les rôles conjugaux et la structure familiale, 1967, Paris, C.N.R.S..

228. TRANCHINA P. et MARZI V., *A propos de quelques concepts fondamentaux de Psichiatria Democratica,* in Psichiatria democratica et psychiatrie sociale, Transitions N°11/12, Novembre 1982, Paris, Ed. E.P.S.I..

229. TRICARD J.P., *Initiative privée et étatisation parallèle, le secteur dit de l'enfance inadaptée,* Revue Française de Sociologie, N° XXII, 1981, Paris, Ed. P.U.F..

230. TURKLE S., The second self computer and the human spirit, -1984, New York, Ed. Simon and Chuster -1984, Londres, Ed. Granada-.Traduit de l'américain par DEMANGE C., Les enfants de l'ordinateur, 1986, Paris, Ed. Denoël.

231. TURKLE S., La France freudienne, 1982, Paris, Ed. Grasset.

232. TURNER V., The ritual process : Structure and Antistructure, 1966, Chicago, Ed. Aldine.

233. VANIER J., Homme et Femme, il les fit, 1984, Paris, Ed. Fleurus.

234. VANLERENBERGHE P. et LA COMMISSION NATIONALE D'EVALUATION DU REVENU MINIMUM D'INSERTION, R.M.I., Le pari de l'insertion, Tomes I et II, Mars 1992, Paris, Ed. La Documentation Française.

235. VERMERSCH P., *Questionner l'expérience,* in L'intelligence au programme, Coll. Le groupe familial N° 129, Décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..

236. VERMOREL F. et J., Les Sex Pistols, 1978, Paris, Ed. Les Humanoïdes Associés.

237. VIGARELLO G., Le propre et le sale, 1985, Paris, Coll. L'univers historique, Ed. du Seuil.

238. VIRILIO P., Les Entretiens du Monde, 1984, Paris, Ed. La Découverte.

239. WATZLAWICK P., Changements, paradoxes et psychothérapie, 1975, Paris, Ed. du Seuil.

240. WINNICOTT D.W., Playing and reality -1971, New York- Jeu & Réalité, 1975, Paris, Coll. Connaissance de l'inconscient, Ed. N.R.F./Gallimard.

241. WRESINSKI J., Enrayer la grande pauvreté., 1983, Paris, Ed. La Documentation Française.

242. YATES F., L'Art de la mémoire, 1975, Paris, Ed. Gallimard.

243. YONNET P., *Rock, Pop, Punk, Masques et vertige du peuple adolescent* in Jeux, modes et masses 1945-1985, 1985, Paris, Ed. N.R.F./Gallimard.

244. YOUNG J.S., Steve JOBS, un destin fulgurant, 1989, Paris, Ed. micro applications.

245. ZAJONC R.B., *Cognition and social cognition : an historical perspective*, in FESTINGER L., Retrospection on social psychology, 1980, New York, Ed. Oxford University Press.

246. ZANDA J.L., *L'école fossile,* in L'école potentielle, Transitions N°9, Mars 1982, Paris, Ed. E.P.S.I..

247. ZUCMAN E., Famille et handicap dans le monde, 1982, Paris, Ed. C.T.N.E.R.H.I..

248. ZYSBERG A., Vies et destins de 60 000 forçats sur les galères de France (1680-1748), 1986, Paris, Ed. du Seuil.