



HAL
open science

Les troubles du comportement : une maladie de la culture qui fait symptôme dans le lien social et interroge l'École

David Lopez

► **To cite this version:**

David Lopez. Les troubles du comportement : une maladie de la culture qui fait symptôme dans le lien social et interroge l'École. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2017. Français. NNT : 2017MON30012 . tel-01635250

HAL Id: tel-01635250

<https://theses.hal.science/tel-01635250>

Submitted on 14 Nov 2017

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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **Université Paul Valéry Montpellier III**

Préparée au sein de l'école doctorale ED 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Présentée par **David LOPEZ**

**LES TROUBLES DU COMPORTEMENT :
UNE MALADIE DE LA CULTURE QUI FAIT
SYMPTÔME DANS LE LIEN SOCIAL ET
INTERROGE L'ÉCOLE**

Soutenue le 9 octobre 2017 devant le jury composé de

Mme Sylvie CANAT, Professeure, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Directrice
Mme Laurence GAVARINI, Professeure, Université Paris-VIII	Présidente
M. Bertrand OGILVIE, Professeur, Université Paris-VIII	Examinateur
M. Jacques PAIN, Professeur émérite, Université Paris-Nanterre	Rapporteur
M. Bernard PECHBERTY, Professeur émérite, Université Paris-Descartes	Rapporteur



TITRE DE LA THESE

Les troubles du comportement : une maladie de la culture qui fait symptôme dans le lien social et interroge l'Ecole.

RESUME DE LA THESE

La question des « troubles du comportement » s'inscrit dans une triple perspective, à l'intersection des domaines du social, de la justice et de la clinique, selon trois axes qui interrogent nécessairement les concepts de normes (sociales, juridiques, de santé) et de normalité. Afin de limiter les considérations habituelles sur les déterminismes biologiques dans l'étiologie des troubles du comportement, cette étude met en exergue les facteurs de détermination socio-économiques et culturels, dans le but d'établir que la corrélation avec le milieu défavorisé n'est pas l'effet du hasard. Cette étude postule en effet qu'il existe une forte corrélation entre troubles du comportement et milieu socio-économique défavorisé, milieu d'où peut résulter une faillite de l'environnement familial à l'origine de carences éducatives et affectives, sources d'une « vulnérabilité acquise » favorisant les passages à l'acte qui, entre « déviance », « délinquance » et « pathologie », sont susceptibles d'être interprétés en termes de « troubles de la conduite et du comportement » (TCC).

Si la multiplicité des facteurs de risque ne permet pas les simplifications causales, une approche clinique du social tend néanmoins à établir que ces « troubles » résultent également de l'état de notre civilisation, et plus particulièrement du « délitement du lien social », cause et effet des symptômes. Une vulnérabilité narcissique qui n'est pas sans rapport avec une vulnérabilité sociétale inhérente au modèle économique de libre marché fondé sur le déni de l'altérité, c'est-à-dire un « capitalisme pulsionnel » (Stiegler) qui entretient le culte de l'insatiabilité et de la jouissance illimitée, engendrant l'isolement de l'individu et la désintégration de la société. D'où l'intérêt d'une forme d'éducation propice à l'émancipation d'un sujet capable de « faire œuvre de lui-même » (Pestalozzi), mais capable aussi de s'inscrire dans une histoire collective qui le précède.

La démarche s'inscrit dans une dialectique moderne affiliée à la psychanalyse, comme méthode d'accès à l'exercice de la « pensée complexe » (Morin), vers une psychologie sociale analytique dans la lignée de l'Ecole de Francfort. Il s'agit donc, comme dit Jacques Pain à la suite de François Tosquelles, de « marcher sur deux jambes » (Marx et Freud), jusqu'au point d'impasse de ce « Réel impossible » (Lacan) qui ouvre la voie à l'indétermination puisqu'il ne permet pas de formaliser simultanément ces deux réalités distinctes : matérielle et psychique.

MOTS-CLES

Délinquance – déviance – échec scolaire – handicap social – institutions – lien social – normalité – pathologie – pédagogie adaptée – troubles du comportement.

TITLE

Behaviour disorders: a cultural disease which makes symptoms in social link and questions the School.

ABSTRACT

The "behaviour disorders" topic is a triple perspective subject, with social, legal and clinical approaches, that necessarily interrogate the concepts of norms (social, legal, of health) and normality. In order to limit usual considerations on the biological determinisms in the etiology of behaviour disorders, this study will focus on the main socioeconomic and cultural causes, in order to establish that the correlation with the disadvantaged socioeconomic environment is not a matter of fate. This study postulates indeed there is a strong correlation between behaviour disorders and unprivileged background, which can lead to a failure of the family environment, with educational and emotional deficiencies, sources of an "acquired vulnerability" favouring the acting out which, between "deviance", "delinquency" and "pathology", may be considered as "conduct and behaviour disorders" (TCC).

While the multiplicity of risk factors does not allow causal simplifications, a clinical approach to the social tends nevertheless to establish that these "disorders" also result from the state of our civilization, and more particularly from the "dissolution of the social link", cause and effect of the symptoms. A narcissistic vulnerability which is not unrelated to a societal vulnerability inherent to the economic model of free market based on the denial of otherness, that is an "impulsive capitalism" (Stiegler) which maintains the cult of insatiability and unlimited enjoyment, engendering the isolation of the individual and the disintegration of society. Where from the interest of an educational shape convenient to the emancipation of a subject capable "to do work of himself," (Pestalozzi) but also capable to join a collective history that precedes him.

The approach joins in a modern dialectic affiliated to the psychoanalysis, as a method of access to the exercise of the "complex thought" (Morin), towards an analytical social psychology in the lineage of the School of Frankfurt. It is thus a question, as Jacques Pain says following François Tosquelles, "to walk on two legs" (Marx and Freud), up to the point of dead end of this "Real impossible" (Lacan), which opens the way to indecision because he does not allow to formalize simultaneously these two different realities: material and psychic.

KEYWORDS

Behaviour disorders – delinquency – deviance – institutions – normality – school failure – social handicap – social link – pathology – pedagogy adapted.

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement :

Sylvie Canat, ma directrice de recherche, pour la confiance qu'elle m'a témoignée en acceptant de superviser des travaux si peu académiques, mais aussi pour avoir ouvert un espace à l'expression de ma subjectivité désirante.

Dominique Broussal, mon ancien directeur de recherche de l'Université Toulouse Jean Jaurès, pour sa disponibilité et pour la qualité de nos échanges féconds qui furent pour moi d'une inestimable valeur.

Philippe Meirieu, pour l'honneur qu'il m'a fait de bien vouloir considérer mes travaux et me faire part de ses lumières à plus d'un titre éclairantes, mais aussi pour l'ensemble de ses recherches qui ont largement contribué à nourrir ma réflexion et mon engagement pédagogique.

Roland Gori, qui a lui aussi pris la peine de se pencher sur mes travaux, et qui a eu la gentillesse, malgré son emploi du temps chargé, de me faire profiter de son expertise.

Un grand merci également :

A tous les jeunes pris en charge en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP) dans la région toulousaine, qui se sont volontiers prêtés aux entretiens de recherche réalisés dans le cadre de cette étude.

A ma famille et mes parents pour tout l'amour qu'ils m'ont donné en échange de rien, un amour dont je mesure d'autant mieux la valeur que je travaille auprès de ceux qui en furent privés et souffrent dans leur chair de n'avoir jamais été pour personne objet d'amour.

A ma compagne, Christine, pour son amour et son soutien, mais aussi pour m'avoir supporté sans (presque) jamais se plaindre de ma présence quelque peu « fantomatique » : jamais vraiment absent, mais jamais vraiment présent non plus. Je lui dédie ce modeste travail qui, sans elle, n'aurait jamais pu voir le jour.

Note de présentation

Les normes bibliographiques sont établies d'après l'adaptation française des normes originales de l'*American Psychological Association* (APA), selon la 6^e édition du *Publication Manual* (2010), hormis les références à Freud qui, dans un souci de clarté chronologique et afin de mieux appréhender l'évolution de la pensée freudienne, indiquent systématiquement après le nom de l'auteur et entre parenthèses l'année de première édition de l'ouvrage. Toutes les sources sont référencées en détails dans la liste des références à la fin de cette étude, ainsi que dans les annotations de bas de page.

A Christine,
mon amie,
mon amante,
mon amour.

« Tu as enfermé les fous, et ce sont les normaux qui gouvernent le monde. Qui est donc responsable de tout le mal ? »

Wilhelm Reich, 1945

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

Gilles Deleuze, 1972

« Je comprends très bien les jeunes à la dérive, car dans le fond je suis l'un d'entre eux. La différence est que je ne suis pas devenu l'un des leurs. »

August Aichhorn, 1925

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	11
1 ^{ère} PARTIE : « LA SCIENCE »	17
Problématique, hypothèse et méthode de recherche	
I. Problématique de recherche.....	17
II. Hypothèse de recherche	18
III. Positionnement éthique et épistémologique.....	21
IV. Méthode de recherche : la dialectisation ou dialogisme	27
1. Démarche qualitative (approche clinique du social).....	33
2. Démarche quantitative (statistiques).....	34
2 ^{ème} PARTIE : « L'INDIVIDU »	36
Economie du sujet et subjectivité des troubles	
I. Approche multiréférentielle.....	36
1. Norme et normalité.....	36
2. Déviance	40
3. Délinquance.....	45
4. Pathologie.....	49
5. Crise de l'adolescence	55
6. Psychopathie	59
7. Etat-limite ou borderline	62
8. Carences affectives.....	66
9. Handicap ou vulnérabilité acquise	77
II. Approche psychanalytique	83
1. Agressivité, destructivité et pulsion de mort	83
2. Conscience morale et culpabilité	88
3. Identification(s)	95
4. Narcissisme et économie libidinale	99
5. Idéalisation, Refoulement et Sublimation.....	104
III. Entretiens de recherche	107
1. Entretiens de recherche de type compréhensif.....	107
2. Monographies	112
3. Analyse de contenu	132
4. Discussion et limites de la recherche	146

3 ^{ème} PARTIE : « LA SOCIETE »	148
Economie de marché et subjectivité sociétale	
I. Pauvreté et faillite de l'environnement	150
1. Pauvreté économique	150
2. Défaillance de l'environnement familial	157
3. Défaillance de l'organisation sociale	161
II. Corrélation entre milieu socio-économique défavorisé et TCC	165
1. Milieu socio-économique défavorisé et échec scolaire	168
2. Milieu socio-économique défavorisé et délinquance	179
3. Milieu socio-économique défavorisé et santé	183
4. Milieu socio-économique défavorisé et handicap	186
III. Déterminisme économique et reproduction sociale	198
IV. Capitalisme et pulsion de mort	202
1. Les origines de la monnaie	202
2. Les origines du libre marché.....	209
3. Le « Laissez-faire » économique.....	212
4. L'amour de l'argent	225
5. Capitalisme et société de consommation	229
6. Capitalisme, technique et pulsion de mort	236
V. Crise de la culture ou malaise dans la civilisation ?	242
1. Aux fondements de la société : le crime	244
2. Religion et névrose obsessionnelle collective	250
3. Psychologie des foules.....	258
4. Individu et société : une question politique.....	265
5. Pouvoir social et institutions socioculturelles	272
6. Eros et Thanatos.....	279
7. Crise du désir	294
8. Egoïsme et altruisme	300
4 ^{ème} PARTIE : « L'EDUCATION »	308
Entre le sujet et la société : une école émancipatrice	
I. Paradoxes de l'inclusion scolaire.....	311
1. Les Unités d'enseignement (UE)	313
2. Les Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques (ITEP).....	318
II. Contradictions éducatives	323
1. Evaluation et émancipation.....	323
2. Désir et peur d'apprendre	337

3.	Principe de plaisir et principe de réalité.....	344
III.	Vers une Ecole de la liberté.....	348
1.	Liberté et égalité.....	348
2.	Liberté et autorité	352
3.	Liberté et éducabilité	360
IV.	Vers une Pédagogie institutionnelle	363
1.	Héritage pédagogique	365
2.	Héritage psychanalytique.....	379
3.	Transfert dans la relation pédagogique	382
4.	Dynamique de groupe.....	385
V.	Penser la transformation.....	394
1.	Crise et changement.....	395
2.	Ecole et société.....	403
	CONCLUSION GENERALE	416
	Liste des références.....	421
	TABLE DES ANNEXES.....	446
	Retranscription des entretiens.....	459

INTRODUCTION

Cette étude nous conduira à porter un regard singulier sur les « fragilités humaines » que rencontre le pédagogue dans sa pratique quotidienne, en milieu dit « ordinaire » ou bien « adapté », vulnérabilités reconnues parfois comme des « handicaps » qui recouvrent des réalités et des subjectivités d'une extrême diversité, mais qui peuvent aussi constituer ce que Sylvie Canat nomme des « obstacles psychopédagogiques » à l'action éducative, obstacles dont l'enseignant se doit d'être le « traducteur »¹ (Canat, 2014, p. 30), tout particulièrement face aux troubles identifiés par la terminologie psychiatrique comme « Troubles de la conduite et du comportement » (TCC selon la CFTMEA) ou « Trouble des conduites » (TC selon le DSM-IV) qui conduisent souvent le sujet à rejeter massivement toute forme d'apprentissage. Le décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 relatif au fonctionnement des Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, précise en outre que ces jeunes souffrant de TCC, et pris en charge en ITEP, présentent, malgré des potentialités cognitives préservées, « [...] des difficultés psychologiques qui perturbent gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages »² (Article D.312-59-2).

Si nous reconnaissons volontiers que la pédagogie prend tout son sens devant la résistance aux apprentissages – car sans résistance en effet, nul besoin de pédagogie – il n'en demeure pas moins que cette résistance aux apprentissages que rencontre l'artisan de « l'action éducative » confronté en particulier à la gestion des troubles du comportement, lui impose la nécessité de repenser et réorganiser sa praxis dans un mouvement dialectique perpétuel :

[...] le pédagogue, écrit Jean Houssaye, est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. [II] est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. Par définition, le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister (Soëtard, 1981). C'est cette béance qui permet la production pédagogique.³ (Houssaye, 2013, p. 9-10).

¹ Canat, S. et Salignon, B., « Le visible et l'invisible du dispositif Itep. Vers une pédagogie et psychothérapie adaptée aux troubles. », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°67, nov.2014, p. 30.

² Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.

³ Houssaye, J. (dir.). *Quinze pédagogues*. Paris : Fabert, 2013, p. 9-10.

Nous exposerons, dans la première partie de cette étude, notre problématique de recherche concernant les facteurs de détermination des troubles de la conduite et du comportement. Nous présenterons notre positionnement éthique et épistémologique, ainsi que la méthode de recherche mise en œuvre, en soulignant sa portée et ses limites, afin de tester la validité de notre hypothèse de recherche selon laquelle les TCC sont fortement corrélés à des facteurs socio-économiques et culturels.

Nous nous efforcerons dans une seconde partie de caractériser les « troubles des conduites » dans une triple perspective, à l'intersection des domaines de la psychiatrie, du social et de la justice. Après avoir abordé les concepts de norme et de normalité, nous traiterons en premier lieu du phénomène de la « déviance », qui relève des règles morales, des codes sociaux, et de la norme. Concept de déviance qu'il conviendra de théoriser afin de dépasser son caractère strictement négatif, puisque la déviance est aussi la condition de l'innovation et du changement. Nous examinerons ensuite la question de la « délinquance », qui relève du droit et de la justice, et nous conduira à considérer les implications judiciaires des troubles du comportement, et la question de la responsabilité pénale. Puis nous nous intéresserons à la « pathologie », qui implique une reconnaissance des troubles psychiques et donc une collaboration étroite entre justice et psychiatrie, même si le sujet du droit ne coïncide pas avec le sujet de la clinique.

Nous verrons que toutes les classifications des troubles mentaux (CFTMEA, CIM-10, DSM-IV) demeurent d'une relative utilité d'un point de vue pédagogique et thérapeutique. Ainsi que l'affirme Philippe Meirieu, « [...] même si l'on parvient à identifier des critères qui permettent de constituer un groupe homogène, ce groupe vole en éclats dès qu'on tente de comprendre les raisons singulières des comportements individuels. »⁴ (Meirieu, 2007). D'où la nécessité de considérer chaque cas comme une entité clinique spécifique, unique et singulière.

Nous compléterons le tableau nosographique des TCC par une approche psychiatrique de la problématique adolescente, de la psychopathie, des états-limite et des carences affectives, avant de considérer la question de la reconnaissance du « handicap » concernant ces jeunes souffrant de « troubles du comportement ». Nous terminerons enfin par une approche psychanalytique des symptômes les plus communément rencontrés auprès de ces jeunes « à la dérive »⁵ (Houssier et Marty, 2007) dans le cadre de leur prise en charge en Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP), et compléterons cette approche par des entretiens de recherche visant à donner la parole aux principaux concernés, c'est-à-dire les jeunes eux-mêmes.

⁴ Meirieu, P., « Au-delà des grilles, la liberté ». Intervention de Philippe Meirieu au colloque organisé par le collectif « Pas de 0 de conduite », le 10 novembre 2007 à Paris.

⁵ Houssier, F. et Marty, F. (dir.), *August Aichhorn, cliniques de la délinquance*. Nîmes : Champ social, 2007.

Nous proposerons dans la troisième partie une approche « multiréférentielle » (Ardoino, 1993) de la « misère sociale », afin d’appréhender dans toute sa « complexité » (Morin, 2005) l’objet d’étude qui nous préoccupe, à savoir le phénomène psycho-socio-pathologique des TCC, et ses différents facteurs de détermination. S’il existe indéniablement une part d’héritabilité génétique pour de nombreuses psychopathologies, parmi lesquelles les TCC, ou encore le trouble déficit de l’attention/hyperactivité (TDAH), nous postulons que la cause première à l’origine des TCC relève de facteurs socio-économiques plus que biologiques, et que ces troubles sont donc principalement acquis et non pas innés. En effet, les « carences » éducatives, affectives, culturelles, sont le plus souvent le lot de ces familles désignées par le label d’origine contrôlée : « milieu social défavorisé ». Il est d’ailleurs frappant de constater que l’orientation en institut spécialisé pour troubles de la conduite et du comportement ne concerne que rarement des fils d’ingénieurs ou de médecins, mais presque toujours des enfants de condition modeste, voire misérable, victimes de viols incestueux, battus physiquement, violentés psychologiquement, et/ou abandonnés par des parents eux-mêmes complètement démunis. Il ne nous paraît donc pas possible, sous couvert de neutralité scientifique, d’ignorer la question socio-économique sous-jacente qui serait occultée par un déterminisme biologique tendant à une pathologisation de la misère économique et sociale.

Aussi insisterons-nous tout particulièrement sur les « dommages collatéraux » d’une société de consommation dominée par les principes d’une « déconomie de marché » (Généreux, 2016) destructrice du lien social, de l’altérité, du bien commun, et qui aliène les individus à un « capitalisme pulsionnel » (Stiegler, 2006) qui s’érige en Maître en laissant penser qu’il n’y a de jouissance que dans la satisfaction immédiate des désirs. Alors que c’est justement la capacité à pouvoir différer la satisfaction pulsionnelle immédiate, acte de culture, de civilisation et d’éducation, qui permet au sujet de s’inscrire dans une temporalité, de se dégager de cette animalité première si prompt à ressurgir en chacun de nous. Nous n’appelons pas pour autant de nos vœux une société « autoritaire », et ne manquerons pas au contraire de souscrire à une forme d’hédonisme « éclairé » (contre un hédonisme « radical » et « massifié »), en dénonçant les restrictions culturelles inutiles, voire néfastes, empreintes d’un judéo-christianisme millénaire, imposées à des revendications pulsionnelles parfois légitimes, et à l’origine de diverses névroses et autres perversions : « Nous pouvons dire sans façon à la société, écrit Freud, que ce qu’elle appelle sa morale coûte plus de sacrifices qu’elle n’en vaut et que ses procédés manquent aussi bien de sincérité que de sagesse. »⁶ (Freud, 1916, p. 136).

⁶ Freud, S., « Théorie générale des névroses » (leçons professées en 1916, traduction 1921). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1962. Les classiques des sciences sociales, p. 136.

Et Freud d'ajouter que « [...] c'est ce que nous appelons notre civilisation qu'il convient de rendre responsable en grande partie de notre misère ; et de l'abandonner pour revenir à l'état primitif nous assurerait une somme bien plus grande de bonheur. »⁷ (Freud, 1929, p. 21).

Même si cet utopique « retour à la nature » n'est pas plus possible que souhaitable. D'abord parce que d'après Hannah Arendt, « Un tel retour en arrière ne fera jamais que nous ramener à cette même situation d'où justement a surgi la crise »⁸ (Arendt, 1972, p. 249), et que, ajoute Jacques Généreux, « Si donc la société présente a tous les traits d'une société inhumaine, on a mieux à faire que de regretter l'impossible retour du monde qui en prépara l'avènement. »⁹ (Généreux, 2010, p. 21). Ensuite, parce qu'aux dires de Freud lui-même :

Il ne paraît pas qu'on puisse amener l'homme par quelque moyen que ce soit à troquer sa nature contre celle d'un termite ; il sera toujours enclin à défendre son droit à la liberté individuelle contre la volonté de la masse. Un bon nombre de luttes au sein de l'humanité se livrent et se concentrent autour d'une tâche unique : trouver un équilibre approprié, donc de nature à assurer le bonheur de tous, entre ces revendications de l'individu et les exigences culturelles de la collectivité. Et c'est l'un des problèmes dont dépend le destin de l'humanité que de savoir si cet équilibre est réalisable au moyen d'une certaine forme de civilisation, ou bien si au contraire ce conflit est insoluble. (Freud, 1929, p. 27).

En effet, pour faire société et ne pas rompre le lien social, il est un minimum de restrictions auxquelles l'individu ne peut se soustraire s'il souhaite vivre relativement libre et en bonne harmonie avec lui-même et autrui. Cette minimale mais non moins nécessaire restriction des pulsions sera à la base d'une « éthique minimale » relevant de la Loi symbolique, qui adjoint à l'interdiction fondamentale de l'inceste et du meurtre, l'interdiction du « délit », au sens où l'entend Errico Malatesta (1924), c'est-à-dire toute action qui tend à porter délibérément atteinte à l'égale liberté d'autrui. Voilà qui pourrait avantageusement simplifier la loi et son code pénal, à condition de s'entendre sur la signification du principe de « liberté », dont on sait après Freud que « C'est avant toute civilisation qu'elle était la plus grande, mais aussi sans valeur le plus souvent, car l'individu n'était guère en état de la défendre. » (Freud, 1929, p. 26).

Aussi, indique Jean-Michel Oughourlian, « La liberté n'est pas un cadeau que l'homme recevrait, entier et terminé. La liberté n'est pas un "acquis social". Ce que l'on reçoit, c'est la capacité de se libérer progressivement. »¹⁰ (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 61).

⁷ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 21.

⁸ Arendt, H., *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972, p. 249.

⁹ Généreux, J., *La Grande Régression*. Paris : Seuil, 2010, p. 21.

¹⁰ Oughourlian, J.-M., dans Cyrulnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J.-M., André, C., Janssen, T. et Van Eersel, P., *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Albin Michel, 2012, p. 61.

D'ailleurs, pour A.S. Neill, « La liberté progresse lentement ; un enfant peut mettre plusieurs années à comprendre ce qu'elle signifie »¹¹ (Neill, 2004, p. 159), et nous ajoutons volontiers qu'un adulte peut n'y jamais rien comprendre. Mais surtout, écrit Paulo Freire, « La liberté est une conquête, non une donation, et elle exige un effort permanent. »¹² (Freire, 1970).

Mais la liberté conduit-elle nécessairement au bonheur ?

Si Freud écrit que « les hommes veulent être heureux et le rester »¹³ (Freud, 1929, p. 14), nous pourrions conclure que la recherche du bonheur est le but précis auquel tend l'être humain, et que donc le but de la société devrait être d'assurer le bonheur de ses membres, au lieu de le leur promettre. Mais comment la société pourrait-elle garantir le bonheur, si elle est le fruit du renoncement à la liberté et du déplaisir qui en résulte ? Sans compter, relève Roland Gori, que « [...] la plupart des révolutions ont abandonné leur idéal de liberté contre une promesse de *bonheur*. »¹⁴ (Gori, 2013, p. 151). Faut-il donc nécessairement renoncer à la liberté pour être heureux, ou à l'inverse renoncer au bonheur pour être libre ?

Même si le conflit est au cœur de la socialité et semble en ce sens insoluble, nous pensons à l'instar de Francis Scott Fitzgerald (1936) que « [...] la marque d'une intelligence de premier plan est qu'elle est capable de se fixer sur deux idées contradictoires sans pour autant perdre la possibilité de fonctionner. On devrait par exemple pouvoir comprendre que les choses sont sans espoir et cependant être décidé à les changer. »¹⁵ (Fitzgerald, 2011, p. 475-476). Ou, pour reprendre les propos de Thomas More dans *L'Utopie* (1516), « Si l'on ne peut pas déraciner de suite les maximes perverses, ni abolir les coutumes immorales, ce n'est pas une raison pour abandonner la chose publique. Le pilote ne quitte pas son navire, devant la tempête, parce qu'il ne peut maîtriser le vent. »¹⁶ (More, 1997, p. 45). Ainsi donc, comme l'écrit Pierre-Joseph Proudhon, il s'agira de chercher une forme de « transaction » qui, « [...] ramenant à l'unité la divergence des intérêts, identifiant le bien particulier et le bien général, effaçant l'inégalité de nature par celle de l'éducation, résolve toutes les contradictions politiques et économiques. »¹⁷ (Proudhon, 1923, p. 145). A ceci près que toutes les contradictions ne sauraient être résolues, pas même par l'éducation, puisqu'elles sont constitutives de la socialité, et que leur dialectisation s'avère par conséquent nécessaire.

¹¹ Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill* (1960). Paris : La Découverte, 2004, p. 159.

¹² Freire, P., *Pédagogie des opprimés* (1970). La Découverte, 2001, dans *N'AUTRE école*, n° 12, printemps 2006.

¹³ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 14.

¹⁴ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 151.

¹⁵ Fitzgerald, F. S., *La Fêlure* (1936). Paris : Gallimard, 2011, p. 475-476.

¹⁶ More, T., *L'Utopie* (1516). La Dispute, 1997, p. 45.

¹⁷ Proudhon, P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIXe siècle* (1851). Gallica/BNF, 1923, p. 145.

Dans une dernière partie enfin, nous envisagerons la possibilité d'une prise en charge pédagogique émancipatrice, quoiqu'il n'y ait pas de recette universelle, d'autant qu'au-delà de toutes les classifications forcément réductrices, chaque élève est un être unique qu'il convient d'appréhender dans sa singularité. Et puis, comme l'écrit Freud (1953), si « L'orgueil éducatif est aussi peu souhaitable que l'orgueil thérapeutique »¹⁸ (Freud, 1912, p. 70), les quelques rares succès pédagogiques à notre actif avec ces jeunes « à la dérive » (Houssier et Marty), « troublés et troublants » (Canat), forcent à l'humilité, et permettent en tout cas difficilement d'établir des généralisations et des certitudes.

Aussi, après nous être intéressés dans un premier temps au mode de prise en charge réservé à ces jeunes dits « carencés » (Aichhorn) dans le cadre de ce que l'on appelle communément « l'inclusion scolaire », nous essaierons de concevoir une praxis pédagogique adaptée et émancipatrice qui, entre « Liberté », « Autorité » et « Educabilité », puisse envisager le savoir comme une modalité du désir – désir à la fois moteur des apprentissages et « obstacle psychopédagogique » (Canat) – d'autant que l'on ne peut avoir prise sur le désir de l'Autre.

Puisque l'action pédagogique se trouve pétrie d'incertitudes et de contradictions, nous articulerons théorie et pratique dans un rapport dialectique, afin d'instaurer une dialogie entre ces contradictions fécondes, et envisager une pédagogie du désir capable d'accueillir et d'aider au mieux ces « jeunes à la dérive » qui viennent questionner les fondements anthropologiques de la socialité.

Nous essaierons donc de « penser la transformation » de la société et de l'Ecole, de manière dialogique, tout en envisageant une forme d'éducation susceptible de réaliser ce nécessaire compromis, cette dialectique perpétuelle, entre individu et société, nature et culture, principe de plaisir et principe de réalité, pour promouvoir l'émancipation d'un sujet libre, capable à la fois de « faire œuvre de lui-même » selon la belle expression de Pestalozzi, et en même temps de participer à l'avènement d'un monde meilleur – et non pas du « meilleur des mondes » d'Aldous Huxley – tout en reconnaissant avec Philippe Meirieu que

[...] chacun ne peut faire œuvre de soi-même que s'il s'inscrit dans une histoire collective où puiser les matériaux de son histoire singulière. C'est pourquoi il nous revient d'introduire l'enfant dans le monde. Nous devons, tout à la fois, l'y accueillir et l'en protéger.¹⁹ (Meirieu, 1999).

¹⁸ Freud, S., « Conseils aux médecins sur le traitement analytique » (1912). *La technique psychanalytique*, Textes de 1904 à 1919 choisis par D. Lagache. Trad. *Œuvres complètes* sous la direction de J. Laplanche. Paris : PUF, 1953, p. 70.

¹⁹ Meirieu, P., « Apprendre autrement aujourd'hui ? », 10e Entretiens de la Villette, 1999, Cité des Sciences et de l'Industrie. « Un nouvel art d'apprendre ? », intervention de Philippe Meirieu.

1^{ère} PARTIE : « LA SCIENCE »

Problématique, hypothèse et méthode de recherche

I. Problématique de recherche

Quels sont les principaux facteurs de détermination corrélés au phénomène des « troubles de la conduite et du comportement » (TCC) ?

1. Caractéristiques des troubles (symptômes). Cf. 2^{ème} Partie : « L'individu »

Avant de nous attacher aux facteurs de détermination des troubles du comportement, il convient préalablement de caractériser ce à quoi ces « troubles » font référence. Un éducateur, un magistrat ou un psychiatre ne poseront pas le même regard sur ces « jeunes à la dérive », dont les symptômes relèvent de trois champs disciplinaires distincts : sociologique (déviance), juridique (délinquance) et clinique (pathologie). Nous commencerons donc par décrire les symptômes et leurs effets, pour remonter ensuite vers leurs causes.

2. Etiologie des symptômes (causes multifactorielles). Cf. 3^{ème} Partie : « La société »

Après avoir tenté de caractériser les TCC et leurs symptômes, nous vérifierons l'hypothèse selon laquelle il existe une forte corrélation entre ces symptômes et a) les facteurs économiques de production (démarche quantitative), et b) l'organisation socioculturelle (clinique du social), et démontrer que les TCC pourraient bien n'être que le reflet de notre civilisation, une maladie de la culture qui fait symptôme dans le lien social et interroge nécessairement « l'Ecole ».

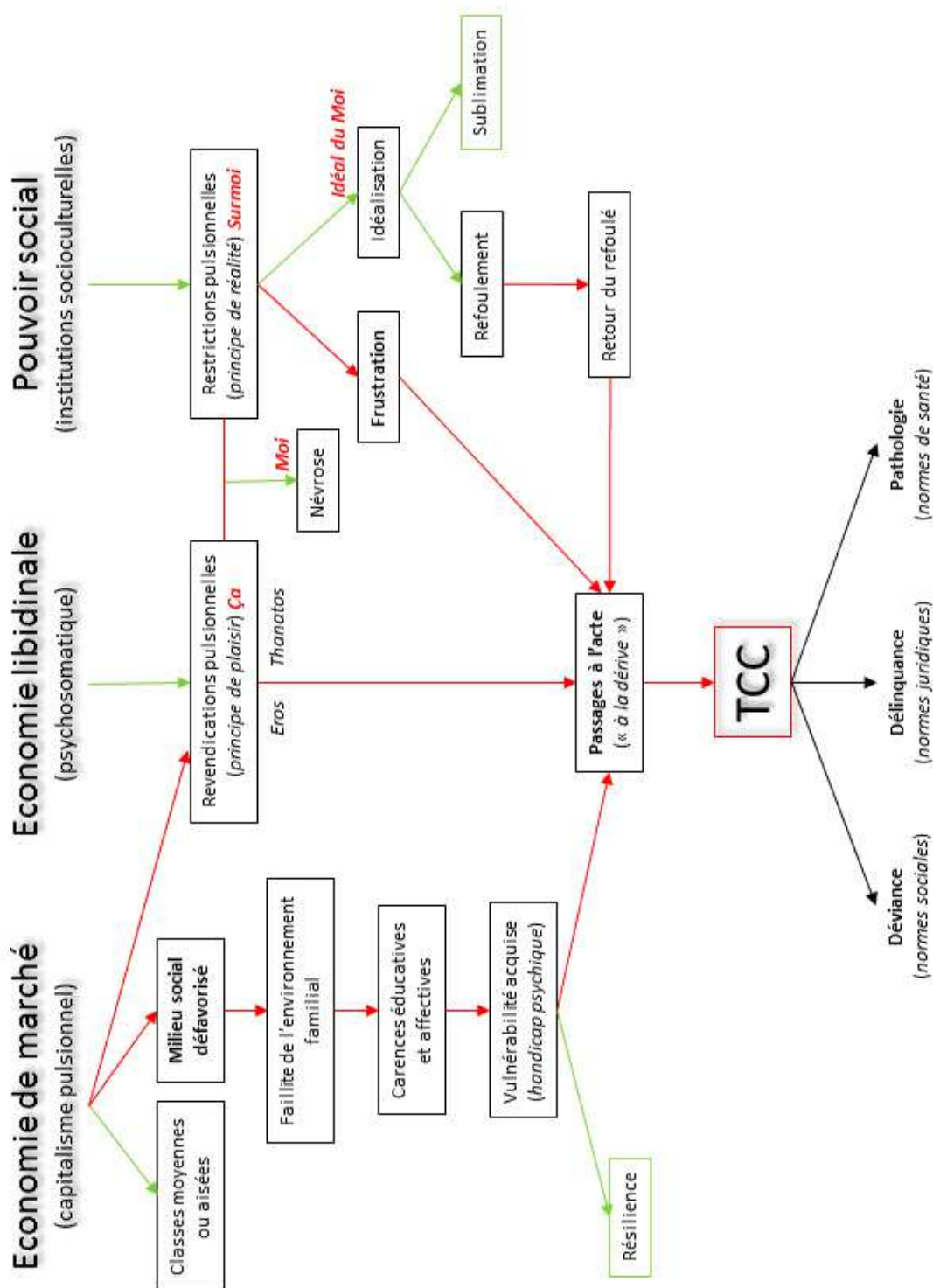
3. Recherche-action (penser les pratiques). Cf. 4^{ème} Partie : « L'éducation »

Recherche à visée compréhensive, mais aussi « praxistique », qui tend non pas vers une résolution du problème (praxéologie), mais vers une problématisation au service d'une Ecole émancipatrice inscrite dans un projet de société (visée transformative, non prescriptive) capable de penser la transformation du monde dans le sens de la « vie bonne ». Ainsi, conformément à la devise du CRAP²⁰, il s'agira d'envisager la possibilité de « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ».

²⁰ Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques - *Les Cahiers Pédagogiques*.

II. Hypothèse de recherche

H0 : Nous postulons que le phénomène des troubles du comportement est fortement corrélé à des facteurs socio-économiques et culturels qui engendrent des carences éducatives et affectives à l'origine d'une « vulnérabilité acquise » favorisant les passages à l'acte susceptibles d'être interprétés en termes de « troubles de la conduite et du comportement » (TCC) :



Si l'hypothèse se vérifie, cela signifie que les TCC relèvent d'abord d'un phénomène socio-économique et culturel, reflet du monde sur le sujet, mais aussi du sujet sur le monde, paradoxe du « double miroir » entre le déterminisme du monde et l'indétermination du sujet : « Selon qu'on valorise l'objet, on valorise du coup le déterminisme. Mais si on valorise le sujet, alors l'indétermination devient richesse, grouillement de possibilité, liberté ! »²¹ (Morin, 2005, p.58).

Il sera donc question d'une « maladie de la culture » qui vient interroger la dimension anthropologique, mais aussi politique, au sens premier de *politeia*, c'est-à-dire relativement à l'organisation de la vie de la Cité. C'est pourquoi il convient selon Roland Gori « [...] d'analyser certaines de ces figures cliniques comme les microcosmes d'une civilisation particulière, la nôtre [...]. »²² (Gori, 2013, p. 83).

Prévenir les TCC (plutôt que guérir), implique donc une réflexion philosophique et un engagement politique en faveur de l'émergence d'un projet de société capable d'articuler l'intime et l'universel, et promouvoir le « vivre ensemble », au lieu d'essayer de colmater les brèches avec des mesures techno-bureaucratiques et une médicalisation de la misère sociale.

Nous postulons donc que pour réguler le phénomène des TCC, il ne suffit pas de traiter les « troubles », mais bien les causes socio-économiques à l'origine des symptômes, ce qui implique, d'après notre hypothèse, une remise en cause du modèle économique dit de « libre marché ». Par ailleurs, si une régulation des revendications pulsionnelles s'impose pour faire société, de trop fortes restrictions peuvent aussi provoquer des troubles comportementaux (trop de frustrations), de sorte que la répression des pulsions à l'origine de la civilisation pourrait également signer sa perte. Ce qui implique une remise en cause de l'organisation socioculturelle. L'éducation joue ici un rôle essentiel pour que l'homme ne soit pas un loup pour l'homme (Hobbes), en permettant l'appropriation (et non pas l'inculcation) des concepts politiques de liberté et d'égalité, mais aussi en apprenant à surseoir au plaisir immédiat pour un « plus-de-jouir » (Lacan) différé. Paradoxalement, la société de consommation, sous l'égide de l'économie de marché, attise cette pulsionnalité, ainsi que le passage à l'acte consommatoire, laissant croire qu'il n'y a de jouissance que dans la satisfaction immédiate du désir, sur le mode archaïque de l'incorporation orale de l'objet, associée à une régression de type anal qui se traduit dans la possession de l'objet (« *mon précieux* ») : la voiture, l'argent, la promotion hiérarchique, le diplôme, etc. Nous voilà donc conduits à ce paradoxe que dénonce Philippe Meirieu : « liberté pour les marchands d'excitants et répression pour les excités »²³ !

²¹ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 58.

²² Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 83.

²³ Meirieu, P., Colloque organisé par le collectif « Pas de 0 de conduite », le 10 novembre 2007 à Paris.

Aussi nous efforcerons-nous de faire apparaître ce cercle vicieux induit par le « libre marché économique » (capitalisme de son vrai nom), soutenu par les politiques dites « néolibérales », ou « marchéistes » dirait Jacques Généreux. Un capitalisme autorégulé et déréglementé qui :

1. Fabrique la pauvreté économique et la misère sociale à l'origine d'une vulnérabilité acquise qui se traduit chez les jeunes carencés par « un principe de plaisir prédominant de façon toute puissante. »²⁴ (Aichhorn, 2005, p. 174).
2. Attise de surcroît la pulsionnalité déjà exacerbée de ces jeunes par des messages incitant au passage à l'acte immédiat : « Vas-y, fais ton caprice, ça fait marcher le commerce ! » (Meirieu, n.d.).
3. Ce à quoi il faut ajouter le fait que la vulnérabilité de ces jeunes « à la dérive » (Houssier et Marty, 2007) se traduit également par des difficultés d'idéalisation, de refoulement et de sublimation, de sorte qu'il ne leur reste plus que la frustration et les explosions qui en découlent logiquement.

Ces jeunes dits « carencés », « abandonniques, ou « à la dérive », sont selon nous triplement pénalisés. D'abord de par leur appartenance à un milieu socio-économique défavorisé, c'est en tout cas ce que nous essaierons de démontrer. Ensuite de par leur fragilité psychique qui les rend particulièrement vulnérables aux messages du « capitalisme pulsionnel » (Stiegler), incapables qu'ils sont de différer la jouissance immédiate, vulnérabilité qui, de surcroît, ne leur permet pas d'engager leurs pulsions vers des voies détournées : « Sujets à la dérive dans l'océan des plaisirs possibles, écrit Tyszler, sujets mourant d'envie, sujets auto – destructeurs, sujets fondamentalement sans Autre, sans mémoire, sans texte... »²⁵ (Tyszler, 2009, p. 371).

Nous formulons donc l'hypothèse selon laquelle l'étiologie des TCC est corrélée à de multiples facteurs de risque : socio-économiques, culturels, psychosomatiques et biologiques. Il nous paraît nécessaire d'agir en amont sur les trois premiers (on ne saurait prévenir une mauvaise transmission génétique pour des raisons éthiques évidentes), et en particulier sur le facteur de détermination socio-économique qui occupe selon nous la plus large part dans l'étiologie des troubles du comportement, même s'il nous semble important d'indiquer que fort heureusement la pauvreté économique n'entraîne pas systématiquement des carences affectives, ni des troubles du comportement, et qu'inversement, il arrive que des jeunes issus d'un milieu favorisé soient orientés en ITEP pour cause de TCC. Mais aussi intéressante que puisse être l'étude de ces cas isolés, ils n'en demeurent pas moins des cas isolés.

²⁴ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrances* (1925). Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 174.

²⁵ Tyszler, J.-J., dans Chemana, R. et Vandermersch, B., *Dictionnaire de la psychanalyse*, Larousse, 2009, p. 371.

III. Positionnement éthique et épistémologique

La pluralité des sciences de l'éducation sous-tend aussi bien différentes visions du monde que de multiples méthodes de recherche, de sorte que l'on peut se demander s'il existe « une » épistémologie « des » sciences de l'éducation. Jacques Ardoino propose de l'épistémologie la définition suivante : « étude critique des conditions de production et de validité des énoncés de connaissance. »²⁶ (Ardoino, 1980, p. 169). L'épistémologie ne s'attache donc pas à l'étude des méthodes scientifiques, ce qui relève de la méthodologie, et se distingue en même temps de son référent historique qu'est la gnoséologie (théorie de la connaissance).

Pour A. Lalande, l'épistémologie c'est « l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique (non psychologique), leur valeur et leur portée objective. »²⁷ (Lalande, 1968, p. 273). Mais cette définition inscrit l'épistémologie dans une philosophie de la connaissance dont les bases théoriques se situeraient en dehors de la science elle-même, les philosophes étant alors les seuls habilités à juger de la validité de toute connaissance produite, alors que c'est en rompant avec la philosophie que les sciences se sont constituées (même si leur disjonction nous semble aujourd'hui dommageable).

Le concept bachelardien de « rupture épistémologique » permet de penser cet instant où le discours scientifique remplace les connaissances communes (ou « préscientifiques »), en ne reconnaissant pour objets scientifiques que les constructions conceptuelles empiriquement vérifiées. Il s'agit pour Bachelard de « contribuer à fonder les rudiments d'une psychanalyse de la raison »²⁸ (Bachelard, 2004, p. 22) en décelant ce qu'il nomme des « obstacles épistémologiques » à la connaissance scientifique, c'est-à-dire « l'expérience première », la « connaissance générale », la « connaissance utilitaire et pragmatique », le « mauvais usage de la mesure », mais aussi « l'opinion » : « L'opinion *pense* mal ; elle ne *pense* pas : elle *traduit* des besoins en connaissances. [...] On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. » (Ibid., p. 16).

Nous pouvons cependant difficilement souscrire à cette épistémologie bachelardienne, et ce pour deux raisons : a) D'abord parce qu'à l'instar de Claude Bernard, nous ne pensons pas que l'opinion doive être systématiquement détruite, car « [...] une idée préconçue a toujours été et sera toujours le premier élan d'un esprit investigateur. »²⁹ (Bernard, 1966, p. 33).

²⁶ Ardoino, J., *Education et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars, 1980, p. 169.

²⁷ Lalande, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (10^e éd.). Paris : PUF, 1968, p. 273.

²⁸ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique* (1934). Librairie Philosophique J. Vrin, 2004, p. 22.

²⁹ Bernard, C., *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (1865). Paris: Garnier-Flammarion, 1966, p.33.

Selon C. Bernard en effet, « pour raisonner expérimentalement, il faut généralement avoir une idée et invoquer ou provoquer ensuite des faits, c'est-à-dire des observations, pour contrôler cette idée préconçue. » (Bernard, 1966, p. 27). L'idée préconçue est donc la condition première de l'expérimentation. Pour C. Bernard, il n'est pas possible d'instituer une expérience sans une idée préconçue, car « [...] instituer une expérience, avons-nous dit, c'est poser une question » (ibid., p. 30), ce en quoi il est rejoint par Bachelard qui reconnaît que toute connaissance est une réponse à une question, « S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique » (Bachelard, 2004, p. 16) ; si ce n'est que C. Bernard complète la proposition en ajoutant qu' « on ne conçoit jamais une question sans l'idée qui sollicite la réponse. » (Bernard, 1966, p. 30). Il n'y a pas, nous dit Nietzsche, de science sans présupposé, « [...] une science suppose nécessairement une philosophie [...]. »³⁰ (Nietzsche, 1900, p. 264). Il reste entendu que l'expérimentateur pourra être amené à rejeter ou réviser son idée préconçue (ou opinion) dès lors qu'elle est infirmée par l'expérience. b) Une autre raison qui nous amène à rejeter en partie les perspectives bachelardiennes, c'est que l'ascétisme réflexif de Bachelard conduit à un éloignement des considérations socio-économiques et culturelles de la « cité des sciences », et donc à une rupture sociale avec le milieu d'action (*internalisme*), ce qui ne peut coïncider avec le cadre conceptuel de cette étude qui fait l'hypothèse d'une forte corrélation entre le milieu social et les phénomènes observés (*externalisme*). On ne peut oblitérer le contexte de la production des faits, dans leur dimension institutionnelle, sociale, économique, libidinale, etc.

Michel Foucault propose de l'épistémologie une autre définition intéressante, distincte de celle des théoriciens de la connaissance, et susceptible de s'opposer à tout modèle dogmatique :

Le point de vue de l'épistémologue, c'est celui qui fait apparaître à travers divers épisodes d'un savoir scientifique "un cheminement ordonné latent" : ce qui veut dire que les processus d'élimination et de sélection des énoncés, des théories, des objets se font à chaque instant en fonction d'une certaine norme, et celle-ci ne peut pas être identifiée à une structure théorique ou à un paradigme actuel, car la vérité scientifique aujourd'hui n'en est elle-même qu'un épisode, disons tout au plus le terme provisoire.³¹ (Foucault, 1985).

Nous adhérons plus volontiers à cette position qui incite à privilégier une posture de « vigilance critique », mais une posture indissociable des conceptions éthiques et des visées de recherche dans lesquelles elle s'enracine. Notre posture de chercheur et de pédagogue exprime en effet des options relevant de l'éthique, d'autant plus nécessairement que nos travaux ont pour objet d'études des « sujets » en souffrance.

³⁰ Nietzsche, F., *Généalogie de la morale* (3^e éd., trad. Henri Albert). Gallica/BNF, 1900.

³¹ Foucault, M., « La vie, l'expérience et la science ». *Revue de métaphysique et morale*, spécial Canguilhem, 1985.

Aussi, en désaccord avec une épistémologie qui tendrait à une séparation entre analyses scientifiques et positions éthiques, notre démarche s'inscrit pleinement dans une « éthico-épistémologie » dont la visée éthique n'est autre que la « visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des institutions justes. »³² (Ricœur, 1990, p. 202). Si pour nombre d'auteurs l'analyse sociologique n'a pas à défendre des valeurs, nous pensons au contraire que les finalités de la science interrogent l'éthique et l'idéologie (ensemble organisé de représentations), et donc forcément les « valeurs ». Pour Rosner d'ailleurs, « [...] même les plus chauds partisans d'une séparation radicale entre valeurs et science ne peuvent nier le rôle des valeurs dans le choix des problèmes et dans la détermination des hypothèses à étudier. »³³ (Rosner, 1969, p. 106).

Travailler avec les « valeurs » – et non pas les « convictions » qui relèvent de la croyance et héritent de sa forme religieuse – c'est aussi interroger les dimensions éthique, politique, imaginaire et esthétique qui orientent le « sujet social » : « L'éthique, écrit Michel Vial, est un questionnement du sujet. Les valeurs permettent de poser les questions éthiques, ce ne sont pas des réponses toutes prêtes. »³⁴ (Vial, 2010, p. 263). Et ces valeurs, ce sont des valeurs philosophiques (le Beau, le Bien, le Bon, le Vrai, le Juste) indissociables de cette question anthropologique essentielle posée par Kant : « Qu'est-ce que l'Homme ? ». Ainsi, indique Michel Vial, « Le vrai fonde l'épistémologie et le juste fonde l'éthique. S'intéresser au vrai et au juste, c'est entrer dans une résultante de ces valeurs philosophiques et culturelles, elles, fondamentales qui sont le bien, le beau, le bon, le clair. » (Ibid., p. 255).

Des valeurs que la science n'a pas à rougir de défendre, d'autant que l'Histoire nous enseigne que la science fut bien souvent entachée de sang, de sorte que la maxime de Rabelais dans son *Pantagruel* est toujours valable, à savoir que « [...] sagesse n'entre point en ame malivole et science sans conscience n'est que ruine de l'ame. »³⁵ (Rabelais, 1542, p. 133).

En outre, écrit Cornelius Castoriadis en 1965, « Aucune société ne peut exister sans un ensemble de valeurs [...] », et, ajoute cet auteur,

[...] un tel ensemble de valeurs, un tel système de fins acceptées par tous et de croyances communes portant sur ce qui est bien et ce qui est mal, ce que l'on doit faire et ne pas faire (indépendamment de ce qu'en dit le Code Pénal) n'existe plus guère dans la société d'aujourd'hui.³⁶ (Castoriadis, 1979).

³² Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 202.

³³ Rosner, M., « Aliénation, fétichisme, anomie », traduit de l'anglais par Brigitte Novelet. *L'Homme et la société*, n°11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 81-107.

³⁴ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 263.

³⁵ Rabelais, F., *Pantagruel*, Livre II, Chap. VIII, édition de Lyon, 1542. *Œuvres complètes*, Gallica/BNF, p. 133.

³⁶ Castoriadis, C., Conférence donnée en mai 1965 à Tunbridge Wells (Kent) et publiée par Solidarity en 1966. Repris dans « Capitalisme moderne et révolution, T2 », éd. du 10/18, 1979, p. 293-316.

Notre éthique se démarque donc des « codes de conduite » et autres codifications basées sur les normes sociales en vigueur sans références à des valeurs, des valeurs fondées non pas sur la morale (du Moi), mais sur l'éthique (du sujet). Une éthique que l'on pourrait rapprocher du concept de « moralité » au sens de Spinoza qui écrit dans *L'Ethique* en 1677 : « J'appelle Moralité le Désir de faire du bien qui tire son origine de ce que nous vivons sous la conduite de la Raison. »³⁷ (Spinoza, 1929, p. 143). Etant entendu avec Alfred Adler que « Nous ne pouvons nommer morale et éthique que ce qui est utile à la communauté. »³⁸ (Adler, 1978, p. 17).

Aussi, dans la contradiction entre « l'internalisme » des sciences de la nature qui coupe la communauté scientifique du monde de l'action, et « l'externalisme » (praxéologie) par lequel les laboratoires de recherche répondent à la demande sociale (avec risque de technicisation de la société), nous occuperons une tierce voie, dialectique, entre vérité scientifique et approche plurielle de la réalité, par une méthode susceptible de

[...] réconcilier la "physis" et l'anthropologie, articuler la matière et la vie, traditionnellement disjointes, à partir d'une redéfinition des rapports entre l'ordre et le désordre, la complexité et l'encyclo-pédie. La recherche de l'intelligibilité, en tant qu'élucidation, parce qu'elle dépend désormais davantage d'une confrontation (des lectures, des regards) que d'une opération identitaire conceptuelle, est, avant tout, procès de compréhension dialectique.³⁹ (Ardoino, 1980).

Dialectique d'autant plus nécessaire que théorie et praxis ne se situent pas sur le même plan et que les sciences de l'éducation n'ont rien de comparable avec les sciences de la nature. En effet, dans la mesure où il ne nous est pas loisible de disséquer les humains à notre gré, les sciences humaines ne peuvent pas, contrairement aux sciences dites « dures », simplifier les données de l'expérience par des découpes appropriées pour construire des faits. Ceux-ci sont toujours tissés par des pratiques sociales, des représentations, des subjectivités.

Nous essaierons donc d'appréhender les troubles du comportement comme un phénomène « complexe », c'est-à-dire « [...] ce qui ne peut se résumer en un maître mot, ce qui ne peut se ramener à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple. »⁴⁰ (Morin, 2005, p. 10).

Mais comment envisager la complexité de façon « non-simplifiante » demande Edgar Morin, puisqu'elle ne peut se définir de façon simple ? En effet, souligne Morin, la « complexité » est un mot problème et non un mot solution.

³⁷ Spinoza, *L'Ethique* (1677), éd. revue et corrigée d'après l'édition de Heidelberg. Paris : Garnier, 1929, p. 143.

³⁸ Adler, A., *L'enfant difficile* (1930). Paris : Payot, 1978, Les classiques des sciences sociales, p. 17.

³⁹ Ardoino, J., *Education et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars, 1980.

⁴⁰ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 10.

La « pensée complexe » vulgarisée par Edgar Morin s'oppose à la « pensée disjonctive », simplifiante, et donc mutilante, fondée, depuis Descartes, sur l'élimination positiviste du sujet conçu comme une « erreur », au point que désormais, écrit Morin, « Les disciplines des sciences humaines n'ont plus besoin de la notion d'homme »⁴¹ (Morin, 2005, p. 19), alors qu'il n'y a d'objet que par rapport à un sujet (et inversement). Or, une science sans sujet pour occuper la place du « je » n'est que pur déterminisme. En ce sens, la « pensée complexe » s'accorde bien avec l'approche « multiréférentielle » élaborée par Jacques Ardoino, pour conceptualiser cette complexité supposée « prêtée » à l'objet, par une « lecture plurielle » de l'objet-sujet d'étude :

Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes.⁴² (Ardoino, 1993).

L'approche multiréférentielle s'attache donc, par une lecture plurielle, à rendre plus lisibles des phénomènes complexes, tels que les troubles du comportement. Pour Jacques Ardoino,

Ces optiques (psychologique, ethnologique, historique, psycho-sociale, sociologique, économique, etc.) vont tenter de regarder cet objet sous des angles non seulement différents [...] mais surtout autres (impliquant donc altérité et hétérogénéité), autrement dit, assumant, chaque fois, des ruptures épistémologiques. (Ardoino, 1993).

L'approche multiréférentielle doit donc permettre de faire face à une spécialisation croissante dans le domaine scientifique qui conduit Castoriadis à affirmer que les scientifiques aujourd'hui ont des connaissances de plus en plus grandes sur un nombre de choses de plus en plus restreint, et que donc, « [...] par cette spécialisation, ils [les scientifiques] ne sont pas seulement isolés de l'ensemble de la société, mais [...] ils se sont aussi isolés les uns des autres. »⁴³ (Castoriadis, 1979). Mais aussi prometteur que puisse paraître le rapprochement du modèle de la « pensée complexe », héritier de la systémie, avec l'approche multiréférentielle pour accéder à une connaissance multidimensionnelle, il reste entendu qu'il ne saurait être question d'une omniscience : « La totalité est la non vérité »⁴⁴ (Adorno, 2001, p. 48).

⁴¹ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 19.

⁴² Ardoino, J., « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », paru dans *Pratiques de Formation-Analyses*, Service de la Formation Permanente, Université Paris 8, Presse Universitaire de Vincennes, 1993, p. 23-24.

⁴³ Castoriadis, C., Conférence donnée en mai 1965 à Tunbridge Wells (Kent) et publiée par Solidarity en 1966. Repris dans « Capitalisme moderne et révolution, T2 », éd. du 10/18, 1979, p. 293-316.

⁴⁴ Adorno, T. W., *Minima moralia* (1951). Madrid : Taurus, 2001, p. 48.

Le psychanalyste Caruso abonde d'ailleurs en ce sens et indique que « [...] la possession présumée de la totalité est dans notre profession purement et simplement impossible [...] »⁴⁵ (Caruso, 1969, p. 52), rejoignant Freud pour qui « [...] la psychanalyse ne peut à elle seule fournir une image complète du monde »⁴⁶ (Freud, 1924, p. 13), et que par conséquent, ajoutait-il, « La réalité demeurera à jamais "inconnaisable". »⁴⁷ (Freud, 1938, p. 53).

Incomplétude et incertitude sont donc les principes mêmes de la complexité : « [...] la pensée complexe, écrit Morin, est animée par une tension permanente entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance. »⁴⁸ (Morin, 2005, p. 11-12). Ainsi que Bernard Salignon l'indique très justement dans l'un de ses cours, « La vérité est toujours à venir, c'est là que se trouve quelque chose de la liberté du sujet »⁴⁹ (Salignon, 2013), sans oublier, écrit Heidegger, que « La liberté est *l'essence* même de la vérité. »⁵⁰ (Heidegger, 1968, p. 21).

Aussi envisagerons-nous la possibilité d'articuler la théorie à une « méthode » – plus qu'à une « méthodologie » – en passant d'un modèle de pensée fondé sur la dialectique et la pensée complexe, à une « méthode de la complexité » que nous appellerons avec Michel Vial (2010) « dialectisation » ou « dialogisme », en partant non pas du simple vers le complexe, mais de la complexité vers plus de complexité, c'est-à-dire « l'hypercomplexité ». Une méthode fondée sur les trois principes de la pensée complexe selon Edgar Morin : principe « dialogique », de « récursivité » et « hologrammatique » (la partie est dans le tout et le tout dans la partie).

Il s'agira donc d'appréhender la complexité du phénomène des troubles du comportement, selon le paradigme de « distinction/conjonction » élaboré par Edgar Morin, qui permet de « [...] distinguer sans disjoindre, d'associer sans identifier ou réduire » (Morin, 2005, p. 23), et de lutter ainsi contre ce que Morin appelle un « aveuglement » de la pensée : « Nous avons déjà découvert les premières côtes d'Amérique, mais nous croyons toujours qu'il s'agit de l'Inde. » (Ibid., p. 26). Nous essaierons donc d'ouvrir la porte vers les terres nouvelles de la complexité, en soulignant à la suite d'Edgar Morin que « [...] nous ne détenons pas les clés du royaume, et c'est là où notre voyage va demeurer inachevé. » (Ibid., p. 50).

⁴⁵ Caruso, I. A., « Psychanalyse et société : de la critique de l'idéologie à l'autocritique ». *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 49-58.

⁴⁶ Freud, S., *Court abrégé de psychanalyse* (1924). Paris : PUF, 1985 ; OCF.P, XVI, 1991 ; GW, XIII., p. 13.

⁴⁷ Freud, S., *Abrégé de psychanalyse* (1938). Paris : PUF, 1985, OCF., XX, 2010 ; GW, XV., p. 53.

⁴⁸ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 11-12.

⁴⁹ Salignon, B., cours délivré dans le cadre du Master 2 PIA dirigé par Sylvie Canat à l'UPV de Montpellier.

⁵⁰ Heidegger, M., *De l'essence de la vérité. Questions I*. Paris : Gallimard, 1968, p. 21.

IV. Méthode de recherche : la dialectisation ou dialogisme

S'il est important de concevoir l'opposition entre *explication* et *compréhension*, il est surtout nécessaire de penser leur interaction. Il ne saurait en effet y avoir en sciences humaines d'explication strictement sans compréhension et inversement. Pour Ardoino, « l'ambition reste bien de conjuguer, sans les confondre, l'explication et la compréhension » (Ardoino, 1993), et Bourdieu d'ajouter que « comprendre et expliquer ne font qu'un. »⁵¹ (Bourdieu, 1993, p. 1400). A ceci près que l'explication ne constitue pas ici une fin en soi, mais un passage provisoire vers la compréhension. Par ailleurs, la mesure quantitative des phénomènes de pauvreté économique est d'une telle complexité, qu'elle requiert un compromis méthodologique entre analyse quantitative et qualitative, car si dans les sciences de la nature les mêmes causes produisent toujours les mêmes effets (Parménide), en sciences humaines, les mêmes causes ne produisent pas les mêmes effets, ceux-ci ne résultent pas toujours des mêmes causes, et donc, « On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. » (Héraclite). Aussi notre démarche s'inscrit dans une dialectique moderne affiliée à la psychanalyse, comme méthode d'accès à l'exercice de la pensée complexe (dialectisation), distanciée de la dialectique hégélienne ou marxiste :

Karl Marx, *Misère de la philosophie...* (1847) :

« Mais une fois qu'elle est parvenue à se poser en thèse, cette thèse, cette pensée, opposée à elle-même, se dédouble en deux pensées contradictoires, le positif et le négatif, le oui et le non. La lutte de ces deux éléments antagonistes, renfermés dans l'antithèse, constitue le mouvement dialectique. Le oui devenant non, le non devenant oui, le oui devenant à la fois oui et non, le non devenant à la fois non et oui, les contraires se balancent, se neutralisent, se paralysent. La fusion de ces deux pensées contradictoires constitue une pensée nouvelle, qui en est la synthèse. Cette pensée nouvelle se déroule encore en deux pensées contradictoires qui se fondent à leur tour en une nouvelle synthèse. De ce travail d'enfantement naît un groupe de pensées. Ce groupe de pensées suit le même mouvement dialectique qu'une catégorie simple, et a pour antithèse un groupe contradictoire. De ces deux groupes de pensées naît un nouveau groupe de pensées, qui en est la synthèse. De même que du mouvement dialectique des catégories simples naît le groupe, de même du mouvement dialectique des groupes naît la série, et du mouvement dialectique des séries naît le système tout entier. »⁵² (Marx, 1948, p. 72).

⁵¹ Bourdieu, P. (dir.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin F., Bourdieu, E., ...Waser, A.-M., *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 1400.

⁵² Marx, K., *Misère de la philosophie...* (1847). Les classiques des sciences sociales, 1948, p. 72.

Marx se propose de renverser la dialectique hégélienne résolument idéaliste, puisque pour Hegel, le mouvement de la pensée est le démiurge de la réalité, alors qu'au contraire, pour Marx, le mouvement de la pensée est la réflexion du monde réel. Aussi Marx écrit-il dans la postface de la 2^e édition allemande du *Capital* en 1873 que, chez Hegel, la dialectique « marche la tête en bas » et qu'il suffit « de la remettre sur les pieds », car, ajoutent Marx et Engels, « [...] autant il est facile, en partant des fruits réels, d'engendrer la représentation abstraite du "fruit", autant il est difficile, en partant de l'idée abstraite du "fruit", d'engendrer des fruits réels. »⁵³ (Marx et Engels, 1845, p. 64). Nous envisagerons pourtant une méthode capable, comme disait Tosquelles, de « marcher sur deux jambes » (Marx et Freud), jusqu'au point d'impasse de ce « Réel impossible » (Lacan) qui ouvre la voie à l'indétermination puisqu'il ne permet pas de formaliser simultanément ces deux réalités distinctes : matérielle et psychique.

En effet, la méthode de la dialectisation ne vise pas que l'association des contraires en une seule visée ; elle vise aussi l'articulation d'éléments irréductiblement antagonistes (esprit et matière), non pas pour résoudre ou dépasser la contradiction, mais pour l'assumer : c'est ce que Michel Vial appelle « articuler les contraires pour être au monde »⁵⁴ (Vial, 2010, p. 79). Il s'agira donc d'articuler antagonisme et complémentarité, par une dialectisation des contraires qui puisse nous prémunir contre le danger d'une raison par trop rationaliste, car « C'est faire œuvre de raison que de reconnaître que la raison a ses limites » (Pascal), et que « rationalité » n'est pas synonyme de « rationalisation ». Si la rationalité est un dialogue entre les différentes structures logiques de notre esprit, elle n'a pas la prétention d'appréhender la totalité du réel, mais seulement d'établir un dialogue avec lui. Alors que la rationalisation voudrait au contraire enfermer la réalité dans un système cohérent (proche du délire), en écartant tout ce qui contredit ce système, à commencer par le sujet : « Ici, écrit Morin, nous nous rendons compte que rationalité et rationalisation ont la même source, mais qu'en se développant elles deviennent ennemies l'une de l'autre. »⁵⁵ (Morin, 2005, p. 95). Aussi, la raison émancipatrice (critique) s'oppose-t-elle à la raison asservissante (instrumentale) dans une sorte d'auto-contradiction de la raison avec elle-même. Freud prône par exemple la « révolution scientifique » fondée sur la raison, car, écrit-il, « Nous croyons qu'il est au pouvoir du travail scientifique de nous apprendre quelque chose sur la réalité de l'univers et que nous augmentons par là notre puissance et pouvons mieux organiser notre vie. »⁵⁶ (Freud, 1927, p. 47).

⁵³ Marx, K. et Engels, F., *La Sainte famille ou Critique de la critique critique contre Bruno Bauer et consorts* (1845). Les classiques des sciences sociales, p. 64.

⁵⁴ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 79.

⁵⁵ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 95.

⁵⁶ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973, Les classiques des sciences sociales, p. 47.

Mais il se demande en même temps si « [...] notre conviction de pouvoir découvrir quelque chose de la réalité extérieure en nous servant de l'observation et de la réflexion et des méthodes scientifiques a [...] quelque fondement. »⁵⁷ (Freud, 1927, p. 31).

Aussi, afin de concevoir la complexité du monde comme objet d'une « praxis », nous essaierons de penser contradiction et complémentarité, en partant notamment de l'idée que la science peut aussi progresser du fait des conditions non-scientifiques de sa production. C'est ce que soutient Paul Feyerabend dans son ouvrage *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, où il défend la thèse selon laquelle ce qu'il nomme « l'anarchisme théorique » serait « [...] plus propre à encourager le progrès que les doctrines fondées sur la loi et l'ordre »⁵⁸ (Feyerabend, 1979, p. 13), doctrines dont l'uniformité pourrait affaiblir le pouvoir critique de la science et conduire à ce qu'Edgar Morin appelle la « pensée disjonctive » qui vise à dissiper par simplification l'apparente complexité des phénomènes dans le but de contrôler et maîtriser le réel, alors que la réduction du réel aux phénomènes observés ne peut conduire qu'à un déterminisme triomphant où le sujet disparaît devant l'objet. Or, nous reconnaissons l'impossibilité d'appréhender le réel dans son hypercomplexité constitutive :

Nous ne pouvons connaître la réalité en soi, dans son essence [...], nous ne connaissons que les représentations (les dénominations) par lesquelles nous percevons les phénomènes dont nous expérimentons les sensations.⁵⁹ (Le Moigne, 1995, p. 45).

Conformément à l'aphorisme de Bachelard, « Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. »⁶⁰ (Bachelard, 2004, p. 16). En outre, si dans une perspective lacanienne « le réel, c'est l'impossible », c'est qu'il n'y a pas de signifiant pour dire la réalité du monde, il y a toujours un « Reste » dans la connaissance du réel, un flou, une béance que les théories simplificatrices voudraient occulter sous couvert de scientificité. Aussi Bourdieu dit-il de la plupart des écrits dit méthodologiques, aussi utiles soient-ils, qu'ils

[...] manquent presque toujours l'essentiel, sans doute parce qu'ils restent dominés par la fidélité à de vieux principes méthodologiques qui sont souvent issus, comme l'idéal de la standardisation des procédures, de la volonté de mimer les signes extérieurs de la rigueur des disciplines scientifiques les plus reconnues.⁶¹ (Bourdieu *et al.*, 1993, p. 1389).

⁵⁷ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973, Les classiques des sciences sociales, p. 31.

⁵⁸ Feyerabend, P., *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Seuil, 1979, p. 13.

⁵⁹ Le Moigne, J. L. et Orillard, M., « L'intelligence stratégique de la complexité, en l'attente de bricolage et de bricoleurs », *Revue internationale de systémique*, vol.9, n°2, 1995. Cité par Michel Vial, *op.cit.*, 2010, p. 32.

⁶⁰ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*. Librairie Philosophique J.Vrin, 2004, p. 16.

⁶¹ Bourdieu, P. (dir.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin F., Bourdieu, E., ...Waser, A.-M., *La misère du monde*, Paris : Seuil, 1993, p. 1389.

Dans la mesure où, selon nous, le fait social doit être exploré dans le psychisme individuel, de même que le fait psychique dans l'être social, et que, d'autre part, le psychique s'élabore sur une base organique tout en s'y opposant, puisque la pulsion est une « notion limite entre le psychique et le somatique » (Freud), notre méthode de recherche s'inscrit dans une démarche d'investigation dialectique dérivée du matérialisme historique de Marx, distincte du matérialisme idéaliste de Hegel et du matérialisme mécaniciste (positiviste) des Lumières, afin de mieux appréhender cette « lutte des contraires », aussi bien dans le domaine social que psychique. Précisons que si le matérialisme dialectique traite de questions épistémologiques et concerne surtout les problèmes philosophiques touchant le processus de la connaissance, le matérialisme historique traite quant à lui des problèmes socio-économiques dans une perspective historique et, à ce titre, intéresse directement les sciences sociales.

L'étude des faits psychiques démontre en effet que ces derniers s'articulent dans un rapport « dialogique » à l'intérieur de l'appareil psychique. Nous pouvons prendre pour illustrer notre propos quelques couples d'opposition tels que « plaisir-déplaisir », « libido narcissique-libido objectale », « amour-haine », etc. Freud définit d'ailleurs la psychanalyse sur le plan théorique comme une « tentative pour se représenter l'appareil psychique à partir d'un certain nombre d'instances ou de systèmes et de rendre compte des relations qu'ils entretiennent entre eux. »⁶² (Freud, 1925). La psychanalyse freudienne, au-delà de ses prétentions thérapeutiques, constitue donc un modèle de compréhension des comportements humains en société, par l'étude du jeu des antagonismes qui régissent les activités psychiques.

Aussi envisagerons-nous la possibilité d'une « psychologie sociale analytique » dans la lignée de l'Ecole de Francfort, c'est-à-dire une « théorie critique » d'un monde objectivement critiquable (Adorno), notamment afin de mieux appréhender les phénomènes psycho-socio-pathologiques qui s'inscrivent dans cette dualité entre esprit et matière, individu et société, car si les individus donnent forme à la société, la société donne forme à l'individu, dans une spirale de causes à effets : « Ainsi les individus, dans leurs interactions, produisent la Société, laquelle produit les individus qui la produisent. »⁶³ (Morin, 2005, p. 116). C'est pourquoi, écrit Reich, « Toute cause d'un effet donné est en même temps effet de ce dernier agissant comme cause. »⁶⁴ (Reich, 1970, p. 16).

⁶² Freud, S., *Sigmund Freud présenté par lui-même* (1925). Paris : Gallimard, 1991.

⁶³ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 116.

⁶⁴ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse*, [*Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse*], publié en 1929 dans *Unter dem Banner des Marxismus*, puis en 1934 dans *Verlag für Sexualpolitik*, Copenhague. Edition La Pensée Molle, 1970, p. 16.

La question de la possibilité d'appliquer les méthodes de la psychologie individuelle à l'étude de faits sociaux a déjà fait couler beaucoup d'encre. Elle est d'ailleurs au cœur de la controverse entre Reich et Fromm. Pour Fromm, si « [...] la "société" se compose d'individus vivants particuliers qui ne sauraient être soumis à d'autres lois psychologiques que celles que la psychanalyse a découvertes au sein de l'individu »⁶⁵ (Fromm, 1969, p. 21) et que « [...] "la" psyché humaine n'est toujours que la psyché modifiée par le processus social » (ibid., p. 29), alors, conclut Fromm, « La *méthode* est celle de la psychanalyse freudienne classique appliquée aux phénomènes sociaux [...]. » (Ibid., p. 34).

Mais pour Reich, s'il est vrai que l'on peut étudier les phénomènes sociaux à l'aide de la méthode du matérialisme dialectique et que la psychanalyse elle-même peut être considérée comme une méthode d'investigation matérialiste-dialectique, on ne peut appliquer la « méthode » psychanalytique aux réalités sociales pour la bonne raison, écrit Reich, que « [...] la société n'a pas de psyché, pas d'inconscient, pas de pulsion, pas de surmoi [...]. »⁶⁶ (Reich, 1969, p. 13). Il n'y a donc pas plus pour Reich que pour Freud d'« inconscient collectif ».

Pour Reich, « [...] les questions sociologiques ne peuvent pas être abordées avec une méthode psychologique [...] »⁶⁷ (Reich, 1970, p. 9). Non pas que la psychanalyse n'ait pas son mot à dire dans le champ de la sociologie, mais elle doit intervenir en tant que « science auxiliaire », pour dévoiler les racines pulsionnelles de l'activité sociale de l'individu et éclairer les répercussions de l'activité sociale (et des forces productives) sur la psyché humaine :

Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse* (1929) :

« Le véritable objet de la psychanalyse est la vie psychique de l'homme devenu être social. Elle ne s'intéresse au psychisme des masses que dans la mesure où y apparaissent les phénomènes individuels [...], dans la mesure où, par sa connaissance de l'individu, elle peut expliquer les manifestations de l' "âme des masses" [...]. Mais [...] des problèmes tels que le mouvement de masse, la politique, la grève, qui sont du ressort de la sociologie, échappent à la méthode psychanalytique. [...] Pourtant, elle peut jouer à l'égard de la sociologie le rôle de science auxiliaire, sous forme de psychologie sociale par exemple. » (Reich, 1970, p. 2).

⁶⁵ Fromm, E., « Tâche et méthode d'une psychologie sociale analytique », traduit par Ladmiral Jean-René. *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 21.

⁶⁶ Reich, W., « L'application de la psychanalyse à la recherche historique », traduit par Jean-Marie Brohm, additif à la 2^e édition de 1934 à son *Matérialisme dialectique et psychanalyse* publié en 1929. *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 13.

⁶⁷ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse* (1929). Edition La Pensée Molle, 1970, p. 9.

Freud a largement développé le concept de psychologie sociale du point de vue de la psychanalyse, notamment à partir de l'ouvrage *Psychologie collective et analyse du Moi* (1921), même si la dimension sociale est déjà éminemment présente dès 1913 dans *Totem et Tabou*. Vers la fin de sa vie, avec *L'avenir d'une illusion* (1927) et *Malaise dans la civilisation* (1929), Freud inscrira définitivement le sujet dans cette dialectique entre l'individu et la société :

C'est qu'autrui joue toujours dans la vie de l'individu le rôle d'un modèle, d'un objet, d'un associé ou d'un adversaire, et la psychologie individuelle se présente dès le début comme étant en même temps, par un certain côté, une psychologie sociale, dans le sens élargi, mais pleinement justifié, du mot.⁶⁸ (Freud, 1921, p. 6).

Freud ajoutera en 1924, dans son *Court abrégé de psychanalyse*, que

[...] il n'y avait plus qu'un pas à faire pour proclamer la psychanalyse [...] "psychologie des profondeurs" et pouvoir l'appliquer à la presque totalité des sciences de l'esprit. Ce pas consistait, partant de l'activité psychique de l'homme isolé, à accéder aux opérations psychiques de communautés humaines et de peuples, donc à passer de la psychologie de l'individu à la psychologie des foules, et l'on s'y vît poussé par beaucoup d'analogies surprenantes.⁶⁹ (Freud, 1924, p. 11).

C'est pourquoi, afin de dépasser la simple « analogie » et repenser cet antagonisme irréductible entre individu et société, sans pour autant prétendre le résoudre, la dialectisation sera au cœur de notre étude.

Il ne s'agira donc pas tant ici, pour analyser des phénomènes psycho-socio-pathologiques tels que les troubles du comportement, de prendre appui sur la « méthode » psychanalytique, que sur les résultats (ou connaissances) de l'analyse psychanalytique et de la métapsychologie freudienne appliqués à des faits de société par une méthode dialogique. Même si pour Reich « [...] l'opposition du comportement personnel et du comportement social n'a aucun sens car il n'y a pas d'autre comportement que social »⁷⁰ (Reich, 1969, p. 12), puisque l'homme est un « être social », et que le sujet n'est que l'ensemble des interrelations qu'il tisse, ce qui fait dire à Deleuze et Guattari qu' « Il n'y a que du désir et du social, et rien d'autre. »⁷¹ (Deleuze et Guattari, 1972, p. 38).

⁶⁸ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Trad. par S. Jankélévitch en 1921. Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 6.

⁶⁹ Freud, S., *Court abrégé de psychanalyse* (1924). Paris : PUF, 1985 ; OCF.P, XVI, 1991 ; GW, XIII., p. 11.

⁷⁰ Reich, W., « L'application de la psychanalyse à la recherche historique », traduit par Jean-Marie Brohm, additif à la 2^e édition de 1934 à son *Matérialisme dialectique et psychanalyse* publié en 1929. *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 12.

⁷¹ Deleuze, G. et Guattari, F., *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et Schizophrénie* (Tome 1). Paris : Les éditions de Minuit, 1972, p. 38.

1. Démarche qualitative (approche clinique du social)

La méthode clinique se range du côté des approches qualitatives car elle s'intéresse à la parole du sujet dans son contexte (*in vivo* et *in situ*). La clinique, du grec *klinikos* (« au chevet du malade »), contient l'idée de thérapie et de médecine ; selon la définition de Daniel Lagache (1949), c'est « l'étude approfondie des cas individuels [...], l'étude de la personne totale en situation ». Mais dans le cadre de notre recherche, le terme « clinique » est à entendre dans un sens plus large que son sens médical d'origine, c'est-à-dire, au sens où l'entend Jacques Ardoino (1993), plutôt en référence à un « [...] type de relations professionnalisées, entre le praticien (ou le chercheur) et ses partenaires, sur un "terrain" (de pratiques ou de recherche). Il intéresse donc aussi bien la psychologie que la psychosociologie, l'ethnologie que la sociologie ou les sciences de l'éducation. »⁷² (Ardoino, 1993). Notre démarche qualitative s'attachera donc à une visée compréhensive, à la recherche de sens dans les phénomènes étudiés, par une approche globale qui consiste à considérer les phénomènes comme des totalités (insaisissables), car le fait humain n'est pas une chose mais un ensemble de significations indissociables des facteurs économique, culturel, psychologique, politique, etc., qui ne renvoient pas tant à des faits qu'à des valeurs. Ainsi que l'indique Guy Dhoquois,

Les totalités débordent le savoir partiel que nous en avons, sans que nous puissions faire autrement que d'aborder le problème du tout. Pourquoi ? Parce que ce tout de l'analyse, c'est l'homme. L'homme est une totalité en partie inconnue. Je maintiens que l'homme est pour nous la mesure de tout, mais c'est une mesure que nous ne connaissons que partiellement et sans savoir le rapport entre la partie et le tout.⁷³ (Dhoquois, 1969, p. 162).

Il ne nous semble en tout cas pas possible d'isoler un phénomène social de la pluralité des causes dont il dépend, c'est la raison pour laquelle, écrit Vincent de Gaulejac, « [...] il convient d'introduire dans la clinique une dimension sociologique dans la mesure où le social et le psychique sont irréductiblement liés, [...] »⁷⁴ (Gaulejac, 2008, p. 31).

C'est pourquoi aussi, écrit Heidegger, « le mystère [...] domine le Dasein de l'homme. »⁷⁵ (Heidegger, 1968, p. 28-29).

⁷² Ardoino, J., « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », paru dans *Pratiques de Formation-Analyses*, Service de la Formation Permanente, Université Paris 8, Presse Universitaire de Vincennes, n° 25-26, janvier-décembre 1993.

⁷³ Dhoquois, G., « Propositions pour une classification nouvelle des sociétés humaines ». *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 159-178.

⁷⁴ Gaulejac (de), V. (dir.) et al., *Intervenir par le récit de vie*. ERES « Sociologie clinique », 2008, p. 31.

⁷⁵ Heidegger, M., *De l'essence de la vérité. Questions I*. Paris : Gallimard, 1968, p. 159-194. Présenté par Bernard Dantier, *Les classiques des sciences sociales*, p. 28-29.

2. Démarche quantitative (statistiques)

Il s'agira de considérer le poids du facteur de risque « milieu social défavorisé » dans l'étiologie des TCC, afin d'établir que la corrélation des TCC avec le milieu socio-économique défavorisé n'est pas l'effet du hasard. L'approche quantitative renvoie à des méthodes et des techniques ayant pour but de construire et de valider la connaissance scientifique par le rapport au grand nombre, notamment par des statistiques. Les théories qui en découlent sont plutôt descriptives, elles expriment des relations de dépendance entre des faits (variables).

Les données quantitatives sont donc des données métriques qui visent à décrire et « expliquer » le réel par la recherche de dépendance statistiquement confirmée entre les phénomènes observés : « La méthode expérimentale, écrit Claude Bernard, considérée en elle-même, n'est rien autre chose qu'un raisonnement à l'aide duquel nous soumettons méthodiquement nos idées à l'expérience des faits. »⁷⁶ (C. Bernard, 1966, p. 11).

Mais expliquer les causes des TCC est une tâche éminemment complexe, tant sont nombreux les « facteurs de risque » permettant d'identifier les variables statistiquement associées pour analyser les mécanismes à l'œuvre. Les facteurs de risque, tels que la pauvreté économique, se définissent comme des facteurs préexistants qui augmentent la probabilité d'adoption d'un comportement déviant, délinquant ou pathologique. Aussi, dans la mesure où le facteur de risque préexiste au résultat, la relation entre celui-ci et celui-là est – conformément au principe d'incertitude – de nature probabiliste, et non déterministe (corrélation n'est pas synonyme de causalité). Dans le domaine de la délinquance par exemple, comme les hommes présentent un taux de récidive plus élevé que les femmes, on peut affirmer qu'un homme a une probabilité plus forte de récidiver qu'une femme, sans qu'il s'agisse à proprement parler d'une prédiction, puisque le raisonnement est probabiliste.

Le fait qu'un individu présente un facteur de risque signifie qu'il appartient à une catégorie statistique particulière, et donc qu'un facteur de risque n'est pas nécessairement la cause du résultat, d'où il résulte que l'évolution est en grande partie indéterminée. Mais bien qu'il ne soit jamais possible de prévoir le comportement d'un individu particulier, on peut néanmoins, en tant qu'appartenant à un groupe porteur d'un facteur de risque, lui attribuer une forte probabilité de passages à l'acte susceptibles d'être interprétés en termes de troubles du comportement. Il n'est donc pas tant question de « déterminisme » que de « déterminations » statistiquement mesurables qui n'interdisent en rien des trajectoires singulières.

⁷⁶ Bernard, C., *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (1865). Paris : Garnier-Flammarion, 1966, Les classiques des sciences sociales, p. 11.

On ne peut réduire l'humain à une série d'indicateurs, ni ignorer le « sujet » qui est aussi « acteur » de sa propre vie, c'est-à-dire un « [...] sujet qui garde au milieu des contraintes de toutes sortes une certaine autonomie, suffisante pour lui permettre d'agir [...]. »⁷⁷ (Bernoux, 2010, p. 191). Ce qui n'est pas une raison pour occulter le poids des différents processus de détermination, notamment socio-économiques, d'autant que l'individu ne se croit libre que dans la mesure où il ignore les causes qui le déterminent : « Combien souvent avons-nous l'impression d'être libres sans être libres », constate en effet Edgar Morin (2005, p. 91).

Comme aucune statistique nationale concernant l'origine socio-économique des jeunes d'âge scolaire en « situation de handicap »⁷⁸ orientés en ITEP par la MDPH pour cause de troubles du comportement n'est disponible à ce jour, nous procéderons au croisement de diverses statistiques attachées aux « caractéristiques » propres aux TCC, telles que l'échec scolaire, la délinquance, la pathologie et le handicap, afin de déterminer s'il existe ou non une corrélation entre facteurs socio-économiques et troubles du comportement, et confirmer ou infirmer, quoiqu'indirectement, notre hypothèse de recherche.

Il ne s'agira donc pas de « dépister » dès l'école maternelle les enfants potentiellement à risque, ainsi que l'aurait souhaité l'INSERM qui préconise « le repérage des perturbations du comportement dès la crèche et l'école maternelle »⁷⁹ (Inserm, 2005), mais bien de repérer les différents facteurs de détermination, comme la pauvreté économique superbement ignorée dans l'étiologie des TCC, de sorte que seuls subsistent les facteurs constitutionnels. En outre, écrit Otto Gross en 1920,

[...] il est impossible de supposer qu'il faille chercher dans les dispositions naturelles de l'homme les causes de l'horrible destruction de son psychisme. Si cet axiome n'a pas pu être reconnu par les plus grands de la discipline, [...] c'est uniquement à cause du refoulement des ultimes conséquences révolutionnaires qu'il eût fallu en tirer.⁸⁰ (Gross, 2011, p. 164).

⁷⁷ Bernoux, P., *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil, 2010, p. 191.

⁷⁸ La notion de « situation de handicap » a été introduite en France par Pierre Minaire en 1976.

⁷⁹ Inserm, « Troubles des conduites, chez l'enfant et l'adolescent ». Éditions Inserm, 2005.

⁸⁰ Gross, O., « Travaux préliminaires : de l'enseignement » [*Zur neuerlichen Vorarbeit : Vom Unterricht*], article publié dans la revue *Das Forum*, vol. 4, 1920, n°4, p. 315-320. Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 164.

2^{ème} PARTIE : « L'INDIVIDU »

Economie du sujet et subjectivité des troubles

I. Approche multiréférentielle

De quelque perspective que nous considérons les troubles du comportement, on ne peut manquer de faire référence aux concepts de « norme » et de « normalité ». Aussi bien du point de vue de la « déviance » par rapport aux normes sociales, que de la « délinquance » par rapport aux normes juridiques, que de la « pathologie » par rapport aux normes de santé, la référence à la norme et à la normalité est inévitable.

1. Norme et normalité

*« L'homme normal ne se sait tel que dans
un monde où tout le monde ne l'est pas »*

Canguilhem, 1966.

Selon Freud, la différence entre le sujet névrosé et le bien-portant ne serait pas qualitative, mais quantitative. Ainsi qu'il l'indique, « la normalité elle-même, n'est qu'une fiction idéale, alors que le moi anormal, [...] n'en est malheureusement pas une, lui. Tout individu normal n'est que relativement normal »⁸¹ (Freud, 1939b, p. 21), de sorte que « [...] la santé et la maladie ne diffèrent pas qualitativement »⁸² (Freud, 1904, p. 6), puisque les névroses « [...] se relient à l'état dit normal par des séries de transitions et, d'autre part, il n'est guère d'état dit normal où l'on ne puisse déceler quelque trace de trait névrotique. »⁸³ (Freud, 1938, p. 40).

⁸¹ Freud, S., « Analyse terminée et analyse interminable », traduit par Anne Berman. *Revue française de psychanalyse*, n°1, 1939, p. 21.

⁸² Freud, S., « La méthode psychanalytique » (1904). *La technique psychanalytique*, Paris : PUF, 1953, p. 6

⁸³ Freud, S., « Un exemple de travail psychanalytique ». *Abrégé de psychanalyse* (1938). Paris : PUF, 1985, OCF., XX, 2010 ; GW, XV., p. 40.

Freud en conclut qu'il est impossible d'établir scientifiquement une ligne de démarcation entre les états normaux et anormaux. Mais même s'il s'agit d'une différence de degré, il faut bien pour autant considérer qu'à partir d'un certain « seuil », le citoyen *lambda* relativement normal bascule dans la déviance, la délinquance ou la folie. La question est alors de savoir à partir de quel écart par rapport à la « norme » l'on peut parler d'« anormalité ».

Mais aucune démarche quantitative, à partir d'une courbe gaussienne de la loi normale et des écarts-types par rapport à une « moyenne », ne peut répondre à cette question. On peut d'ailleurs légitimement se demander dans quelle mesure les sciences humaines peuvent emprunter leurs techniques aux sciences de la nature sans que cela ne constitue parfois un biais épistémologique, alors que justement, c'est sous couvert de scientificité que sont généralement adoptées ces démarches qui tendent à procéder à une conversion quantitative de données qualitatives. Toute démarche scientifique est confrontée à ses limites.

Prenons pour exemple « l'indicateur conjoncturel de fécondité »⁸⁴ (ICF), qui est de 1,7 enfant par femme en 2013 pour l'ensemble de la zone OCDE⁸⁵. Il s'agit là d'une moyenne en référence à un sujet abstrait qui ne correspond à aucune femme réelle. Pas une seule femme n'a mis au monde 1,7 enfant. D'ailleurs, que serait 0,7 enfant ? Pour autant, si cette moyenne établit que la normalité pour une femme est d'avoir 1,7 enfant, nous en arrivons à la conclusion scientifiquement juste mais empiriquement inepte selon laquelle toutes les femmes s'écartant obligatoirement à un degré ou un autre de cette moyenne sont anormales. D'aucun pourrait nous objecter que le calcul de l'écart-type avec la prise en compte des paramètres de « dispersion » permettrait de corriger cette fiction de la moyenne, or il ne s'agit là que d'un artifice puisque la moyenne initiale demeure la référence de base des calculs.

Il semble donc que la moyenne ne se manifeste exactement chez aucun individu, de sorte que l'individu moyen normal n'existe pas. Comme l'écrit Marie-Jean Sauret, « [...] l'humain est ainsi fabriqué que chacun est une exception de l'ensemble. Ce qui spécifie l'humanité, c'est que chacun de ceux qui la composent vaut par sa différence avec tous les autres »⁸⁶ (Sauret, 2011, p. 73), rejoint en ce sens par Charles Gardou pour qui « L'exclusivité de la norme, c'est personne, la diversité, c'est tout le monde. »⁸⁷ (Gardou, 2012, p. 39).

⁸⁴ Selon l'Insee, l'indicateur conjoncturel de fécondité, ou somme des naissances réduites, mesure le nombre d'enfants qu'aurait une femme tout au long de sa vie, si les taux de fécondité observés l'année considérée à chaque âge demeuraient inchangés.

⁸⁵ OCDE (2013), « SF2.1 Taux de fécondité », Base de données de l'OCDE sur la famille. Récupéré de : www.oecd.org/fr/social/soc/labasededonneesdelocdesurlafamille.htm

⁸⁶ Abelhauser, A., Gori, R. et Sauret, M.-J., *La folie évaluation*. Paris : Mille et une nuits, 2011, p. 73.

⁸⁷ Gardou, C., *La société inclusive. Parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Editions Erès, 2012, p. 39.

Mais nous n'avons toujours pas répondu à la question qui nous intéresse, à savoir à partir de quel écart par rapport à la norme un individu devient-il déviant, délinquant ou fou ?

D'un côté, la technique des écarts-types telle qu'utilisée pour déterminer la déficience intellectuelle⁸⁸ est irrecevable dans le cas qui nous préoccupe, au même titre que tout *criterium* d'ordre statistique qui s'efforcerait de rechercher la norme dans l'invariance d'un être humain dont la caractéristique fondamentale est justement l'adaptation et par conséquent la variance : « [...] l'homme se révèle actuellement comme la seule espèce capable de variation. »⁸⁹ (Canguilhem, 2013, p. 154). C'est lorsqu'il se trouve dans l'incapacité d'évoluer pour s'adapter aux transformations de son environnement qu'un organisme devient malade. Le concept de « norme » n'est donc pas superposable à celui de « moyenne », pas plus qu'il n'est possible de le déterminer objectivement par des méthodes scientifiques. D'un autre côté, établir un amalgame entre déviance et conformisme, délinquance et probité, santé et maladie, « [...] c'est se condamner à ne pas même pouvoir distinguer un aliment d'un excrément. » (Ibid., p. 194).

Dans le domaine de la pathologie, c'est à la clinique qu'il incombe de chercher des éléments de réponse en étudiant les différents symptômes pathologiques dans la totalité individuelle et indivisible du sujet : « C'est toujours la relation à l'individu malade, par l'intermédiaire de la clinique, qui justifie la qualification de pathologique. » (Ibid., p. 205).

Si pour Canguilhem « [...] il n'y a pas en soi et *a priori* de différence ontologique entre une forme vivante réussie et une forme manquée » (ibid., p. 5), il n'en demeure pas moins, ajoute-t-il, que « La maladie nous révèle des fonctions normales au moment précis où elle nous en interdit l'exercice », (ibid., p. 76), de sorte que la santé doit être perdue pour qu'une connaissance soit possible. L'état pathologique est donc révélateur du fonctionnement normal :

« [...] c'est le pathos qui conditionne le logos parce qu'il l'appelle. C'est l'anormal qui suscite l'intérêt théorique pour le normal. Des normes ne sont reconnues pour telles que dans des infractions. Des fonctions ne sont révélées que par leurs ratées. La vie ne s'élève à la conscience et à la science d'elle-même que par l'inadaptation, l'échec et la douleur. » (p. 183). « Il faut donc à l'homme normal, pour qu'il puisse se croire et se dire tel, non pas l'avant-goût de la maladie, mais son ombre portée. » (p. 279). « La menace de la maladie est un des constituants de la santé. » (Canguilhem, 2013, p. 280).

⁸⁸ Le diagnostic de la déficience intellectuelle est fondé sur des niveaux de quotient intellectuel individuels se situant approximativement à deux écarts-types au-dessous de la moyenne de l'ensemble de la population.

⁸⁹ Canguilhem, G., *Le normal et le pathologique* (1966). Paris : PUF, 12e édition, 2013, p. 154.

Le rapport de la norme à l'anormalité est donc de nature dialogique. L'une n'existe pas sans l'autre. Si la vie est nécessairement soumise à ce que Canguilhem appelle la « normativité biologique » (il n'y a pas de vie sans normes de vie), l'état pathologique peut néanmoins être considéré comme normal en ce sens qu'il exprime un rapport à la normativité de la vie, et qu'il n'est en tout cas pas dépourvu de normalité : « L'homme est sain pour autant qu'il est normatif relativement aux fluctuations de son milieu. »⁹⁰ (Canguilhem, 2013, p. 204).

C'est ainsi qu'à l'instabilité des choses s'oppose, dans un rapport dialogique (d'inversion et de polarité, dirait Canguilhem), la norme qui vise la normalisation, l'imposition d'un ordre, la régulation d'un chaos originaire : « La règle ne commence à être règle qu'en faisant règle et cette fonction de correction surgit de l'infraction même. » (Ibid., p. 229).

C'est donc l'infraction qui serait à l'origine de la régulation imposée par la règle au *chaos* pour tendre vers le *cosmos* (« monde » en latin, du grec ancien *kósmos* : « bon ordre », mais aussi, par dérivation, « âge d'or »). Si ce n'est que pour Canguilhem, « Chaos et âge d'or sont les termes mythiques de la relation normative fondamentale, termes en relation telle qu'aucun des deux ne peut s'empêcher de virer à l'autre. » (Ibid., p. 230).

En effet, selon le deuxième principe de la thermodynamique, l'univers tend à l'entropie générale, mais il tend aussi en même temps à se développer et à s'organiser. C'est pourquoi les principes d'ordre et de désordre sont au cœur de la pensée complexe, qui se propose d'assumer les deux, puisqu'ordre et désordre organisent l'univers : « [...] l'univers commence comme une désintégration, et c'est en se désintégrant qu'il s'organise »⁹¹ (Morin, 2005, p. 83-84), de la même façon, ajoute Edgar Morin, que « Nos organismes ne vivent que par leur travail incessant au cours duquel se dégradent les molécules de nos cellules. » (Ibid., p. 85). Voilà qui donne tout son sens à la célèbre formule d'Héraclite : « vivre de mort, mourir de vie. »

Nous retiendrons que la norme tend à la régulation d'une réalité « hypercomplexe » dont le mouvement même provoque un écart à la norme, écart qui peut être insignifiant ou pathologique, mais aussi, ainsi que nous l'allons voir, source de changement et d'innovation. Pour Edgar Morin en effet,

La pathologie de l'hypercomplexité devient hypercomplexe, quand la déviance peut être synonyme de créativité et quand les changements sont les éléments constitutifs du système dont la norme devient l'évolution, c'est-à-dire la transformation de la déviance en normalité et de la normalité en déviance.⁹² (Morin, 1994, p. 196).

⁹⁰ Canguilhem, G., *Le normal et le pathologique* (1966). Paris : PUF, 12^e édition, 2013, p. 204.

⁹¹ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 83-84.

⁹² Morin, E., *Sociologie*. Paris : Fayard, 1994, p. 196.

2. Déviance

Si nous nous sommes intéressés jusque-là au rapport à la norme d'un point de vue plutôt physiologique, nous allons maintenant, pour aborder le concept de « déviance », adopter une orientation plus sociologique. Maurice Cusson donne de la déviance la définition suivante : « La déviance est l'ensemble des conduites et des états que les membres d'un groupe jugent non conformes à leurs attentes, à leurs normes ou à leurs valeurs et qui, de ce fait, risquent de susciter de leur part réprobation et sanctions. »⁹³ (Cusson, 1992, p. 7). L'univers normatif préexiste donc à la déviance. Celle-ci serait alors une forme d'inadaptation sociale, indépendante de la normalité ou de la pathologie du milieu, et fondée sur la normativité du conformisme social. Mais pour Canguilhem, « Définir l'anormalité par l'inadaptation sociale, c'est accepter plus ou moins l'idée que l'individu doit souscrire au fait de telle société, donc s'accommoder à elle comme à une réalité qui est en même temps un bien. »⁹⁴ (Canguilhem, 2013, p. 276). Or, s'il est vrai que « La présence d'une norme est révélée par le conformisme spontané de tous ceux qui la partagent »⁹⁵ (Moscovici, 1991, p. 196), cela n'atteste en rien du bien-fondé de la norme à laquelle il faudrait s'adapter. Sans compter, écrit Paul Nizan, qu'« Il a toujours paru plus facile à l'opresseur qu'à l'opprimé de s'adapter à l'oppression. »⁹⁶ (Nizan, 1965, p. 50).

Otto Gross exprimait en 1914 un point de vue similaire, avant son internement forcé organisé par son père Hans Gross (juge d'instruction et criminologue), et se défendant alors contre les accusations portées à son endroit à cause de son marginalisme social :

« Et il y a encore une chose contre moi : le fait que je ne suis pas satisfait de l'ordre social établi. Savoir si l'on peut voir là une preuve de trouble mental dépend de la façon dont on définit la norme de l'équilibre mental. Si l'on considère que la normalité est l'adaptation à l'ordre existant on peut estimer que l'insatisfaction par rapport à cet ordre est signe de trouble mental. Mais si l'on prend pour norme l'épanouissement de toutes les virtualités innées de l'homme et si l'on sait intuitivement, et par expérience, que l'ordre social existant rend impossible cet accomplissement suprême de l'individu et de l'humanité, alors c'est celui qui se satisfait de l'ordre existant qu'on considérera comme inférieur. »⁹⁷ (Gross, 2011, p. 113).

⁹³ Cusson, M., « Déviance », article publié sous la direction de Raymond Boudon dans l'ouvrage, *Traité de sociologie*, chapitre 10, p. 389-422. Paris: PUF, 1992. Les Classiques des sciences sociales, p. 7.

⁹⁴ Canguilhem, G., *Le normal et le pathologique* (1966). Paris : PUF, 12e édition, 2013, p. 276.

⁹⁵ Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives* (1979). Paris : PUF, 1991, p. 196.

⁹⁶ Nizan, P., *Les chiens de garde* (1932). Paris : Maspero, 1965, p. 50.

⁹⁷ Gross, O., « Lettre ouverte à Maximilian Harden », publiée dans la revue *Die Zukunft*, vol. 86, 1914, p. 304-306. Dans Otto Gross, *Psychoanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 113.

S'incarnant à travers les codes sociaux et la morale en vigueur à partir desquels un comportement sera jugé déviant, la norme sociale fluctue en fonction du milieu social, ethnique, religieux, etc., où elle exerce son influence et sa tendance à la normalisation. La norme sociale ne s'appréhende pas par la simple observation, elle est mouvante dans le temps et l'espace. Vous pouvez vous asseoir par terre dans le métro parisien sans susciter la moindre attention, alors que dans le métro de Pyongyang un gardien sorti d'on ne sait où ne manquera pas de venir vous « redresser ». Le mot norme dérive en effet du latin *norma* qui signifie « équerre » ou « règle », et de *normalis* qui veut dire « à l'équerre », « droit ». C'est pourquoi il est de bon ton dans le métro nord-coréen de rester « droit », c'est-à-dire debout, pour éviter de passer pour déviant et de s'attirer en conséquence les foudres de l'autorité normative qui confine bien souvent à l'autoritarisme, y compris dans nos pays occidentaux prétendument démocratiques.

Aussi Wilhelm Reich écrit-il en 1945 : « Tu te permets, petit homme, aveuglé par ta dégénérescence incommensurable, d'appeler "anormal" un homme franc et simple, parce que tu te prends pour le prototype de l'homme normal, pour l' "Homo normalis". Tu lui appliques les critères de tes misérables "normes" et tu conclus qu'il en dévie. »⁹⁸ (Reich, 1972, p. 10).

Idée que Brassens véhiculait largement dans ses chansons, comme dans « La mauvaise réputation » (1952) par exemple : « *Mais les brav's gens n'aiment pas que l'on suive une autre route qu'eux...* ». Le « petit homme » de Reich, les « braves gens » de Brassens, sont autant de ces « normopathes » (J. Oury) qui s'engluent dans un conformisme funeste afin d'échapper à toute suspicion de déviance. Ainsi, rapporte Serge Moscovici, « Des hommes innombrables en viennent [...] à macérer dans le conformisme social. Ils prennent pour vérité établie par la raison de chacun ce qui est en réalité le consensus de tous. »⁹⁹ (Moscovici, 1985, p. 32).

La déviance est donc la non-conformité aux règles établies que les tenants de la norme ont pour but de faire respecter dans une perspective de régulation, de normalisation, voire de domination. Pourtant, la déviance est parfois légitime dans la mesure où elle peut être à l'origine d'innovations profitables à tous. Selon Moscovici en effet, l'innovation est un

[...] processus d'influence sociale ayant généralement pour source une minorité ou un individu qui s'efforce, soit d'introduire ou de créer des idées nouvelles, de nouveaux modes de pensée ou de comportement, soit de modifier des idées reçues, des attitudes traditionnelles, d'anciens mode de pensée ou de comportement.¹⁰⁰ (Moscovici, 1984, p. 55).

⁹⁸ Reich, W., *Ecoute, petit homme !* (1945). Paris : Payot et Rivages, 1972, p. 10.

⁹⁹ Moscovici, S., *L'âge des foules. Un traité historique de psychologie des masses*. Bruxelles : éditions Complexe. Les classiques des sciences sociales, 1985, p. 32.

¹⁰⁰ Moscovici, S., *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 1984, p. 55.

Pour Norbert Alter, « [...] l'innovation consiste à mettre en œuvre des moyens illicites pour atteindre des fins valorisées par la société. Dit autrement, l'innovation est le moyen que l'efficacité se donne en dehors des moyens qui lui sont prescrits. »¹⁰¹ (Alter, 2010, p. 172).

Dans la mesure où l'innovation est une forme de déviance consistant en la contestation des règles et des normes, elle entre potentiellement en conflit avec les tenants de la norme. C'est pourquoi Alter ajoute que « [...] la déviance se traduisant en norme, il existe un moment où elle est hors normes, et donc soumise à la sanction. » (Ibid., p. 82).

Pour Moscovici en effet, « [...] le non-conformisme et la marginalité exposent les individus aux rudes épreuves de l'insulte, de l'ostracisme, ou même de la persécution [...]. »¹⁰² (Moscovici, 1991, p. 58). D'ailleurs, comme l'écrit Françoise Dolto,

Cela se paie très cher d'être animé d'un désir qui n'est pas dans le consensus et qui pourtant va rendre service à la société. Il y a des êtres comme cela, animés d'un désir valant pour tous les autres, et non pour satisfaire d'une manière ombilicale leurs désirs à eux.¹⁰³ (Dolto, 1994, p. 89).

Nous retiendrons donc de la déviance qu'elle peut avoir un caractère positif dans le sens où elle profite au bien commun sous forme d'innovations impulsées par ceux qu'on appelle les « pionniers » et dont la tâche consiste à affronter les défenseurs de la norme, tout en s'exposant aux risques de sanction. Cela dit, ce n'est pas la forme de déviance à laquelle renvoient habituellement les comportements déviants des élèves souffrant de troubles de la conduite. Il s'agit plutôt dans leur cas d'une forme de déviance rarement profitable à qui que ce soit, dans la mesure où elle porte atteinte et préjudice au lien social qui repose également sur des normes, implicites pour une grande part, du genre : « il ne faut pas insulter son professeur », « on ne met pas le feu à la corbeille à papier », « on ne dissimule pas dans son rectum une clé USB préalablement volée », « on ne verse pas du Tercian®¹⁰⁴ (neuroleptique) dans le verre de son éducatrice à son insu », « on ne mange pas n'importe quoi en échange d'une cigarette », « non, on peut pas dire à la serveuse qu'elle est "bonne" » (pas en ces termes en tout cas), etc.

Nous voyons là qu'à bien des égards, la déviance à laquelle nous nous référons entretient d'étroits rapports avec la délinquance et la pathologie. Mais là encore, la norme implicite est variable d'un individu à l'autre, de sorte que la réponse à l'acte déviant est étroitement liée au seuil de tolérance de chacun, ou à la prise en compte de la dynamique transférentielle.

¹⁰¹ Alter, N., *L'innovation ordinaire* (3^e édition). Paris : PUF, 2010, p. 172.

¹⁰² Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives* (1979). Paris : PUF, 1991, p. 58.

¹⁰³ Dolto, F., *Tout est langage*. Paris : Gallimard, 1994, p. 89.

¹⁰⁴ Le Tercian® est un neuroleptique qui appartient à la famille chimique des phénothiazines. Il est utilisé dans le traitement de certains troubles psychiques tels que les troubles graves du comportement chez l'enfant.

Un enseignant un tant soit peu versé dans la psychanalyse pourra par exemple comprendre une insulte comme ne lui étant pas directement adressée, mais dirigée contre l'image parentale intériorisée projetée sur lui et ne pas en faire toute une histoire, tandis qu'un autre y verra une remise en cause radicale de son autorité et de sa suprématie omnipotente, un « crime de lèse-majesté » intolérable pour le Moi, et c'est conseil de discipline et exclusion.

Comment alors rendre explicites pour ce public les normes sociales en vigueur qui relèvent pour l'essentiel de l'implicite ? Que peut-on permettre et que faut-il interdire ? Il est proprement impossible d'établir un ensemble de règles et de lois qui couvrirait les possibilités infinies de la déviance dans ses diverses manifestations. Ou alors, selon les mots de Proudhon :

[...] la législation devra fonctionner sans relâche. Les lois, les décrets, les édits, les ordonnances, les arrêtés tomberont comme grêle sur le pauvre peuple. Au bout de quelque temps, le sol politique sera couvert d'une couche de papier, que les géologues n'auront plus qu'à enregistrer, sous le nom de formation "papyracée", dans les révolutions du globe.¹⁰⁵ (Proudhon, 1923, p. 147).

En outre, écrit Le Bon, « Victimes de cette illusion qu'en multipliant les lois, l'égalité et la liberté se trouvent mieux assurées, les peuples acceptent chaque jour de plus pesantes entraves »¹⁰⁶ (Le Bon, 1905, p. 122), puisqu'avec le renforcement de la législation, s'étend le champ de la répression (et donc se multiplient les délits et les crimes). Ainsi, écrit Paul Ricœur, « [...] la liberté est affectée par la loi même qu'elle se donne [...] »¹⁰⁷ (Ricœur, 1990, p. 320).

Mais surtout, ajoute Roland Gori, « [...] la production inflationniste des textes, lois, décrets, circulaires, normes, cache mal la misère symbolique et anthropologique de la Loi dans la régulation sociale et intersubjective des rapports humains.¹⁰⁸ (Gori, 2013, p. 128). Sans compter qu'en vertu d'un penchant typiquement compulsif pour l'interdit, « Le désir s'exacerbe devant l'objet interdit »¹⁰⁹ (Enriquez, 1983, p. 227), ce qui fait dire à Eugène Enriquez qu'il faudrait au contraire le moins de lois possible et le plus d'« institutions » susceptibles de promouvoir auprès des hommes une « éthique » telle que les lois deviennent inutiles pour garantir la liberté.

Il semble donc que s'il fallait établir une loi, une seule, que les « lieux-tenants de la norme » (Canat, 2016) auraient à faire valoir face à la déviance des troubles du comportement, ce serait l'interdiction formelle du « délit » au sens où l'entend l'anarchiste italien Errico Malatesta :

¹⁰⁵ Proudhon, P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIXe siècle* (1851). Gallica/BNF, 1923, p. 147.

¹⁰⁶ Le Bon, G., *Psychologie des foules* (1895). Paris : Félix Alcan, 1905. Les classiques des sciences sociales, p. 122.

¹⁰⁷ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 320.

¹⁰⁸ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 128.

¹⁰⁹ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 227.

Pour nous, est un délit toute action qui tend à augmenter volontairement la souffrance des hommes : c'est la violation du droit de tous à une égale liberté et à la jouissance du maximum possible de biens moraux et matériels.¹¹⁰ (Malatesta, 1924).

Une loi qui implique cependant une constante élaboration du concept de « liberté », sans quoi ce serait l'abandon à la pure pulsionnalité. En tout cas, pour John Stuart Mill, « La seule raison légitime que puisse avoir une communauté pour user de la force contre un de ses membres est de l'empêcher de nuire aux autres. Contraindre quiconque pour son propre bien, physique ou moral, ne constitue pas une justification suffisante »¹¹¹ (Mill, 1990, p. 74), rejoignant ce qu'écrivait Beccaria en 1764 : « Tout acte d'autorité exercé par un homme sur un autre homme est tyrannique s'il n'est pas absolument nécessaire. »¹¹² (Beccaria, 1877, p. 20).

En dehors du « délit », c'est donc la devise de Rabelais inscrite dans *Gargantua* à la porte de l'abbaye de Thélème qui devrait s'appliquer, à savoir : « Fais ce que voudras ».

« Toute leur vie estoit employée, non par lois, statutz ou reigles, mais selon leur vouloir et franc arbitre. Se levoient du lict quand bon leur sembloit, beuvoient, mangeoient, travailloient, dormoient quand le désir leur venoit. Nul ne les esveilloit, nul ne les parforçoit ny à boire, ny à manger, ni à faire chose aultre quelconque. Ainsi l'avoit estably Gargantua. En leur reigle n'estoit que ceste clause : FAIS CE QUE VOULDRAS. »¹¹³ (Rabelais, 1542, p. 154).

Dès lors, estime Max Stirner, « S'il est une chose que je n'ai pas le droit de faire, c'est que je ne la fais pas de propos délibéré, c'est-à-dire que je ne m'y autorise pas moi-même »¹¹⁴ (Stirner, 1899, p. 162), en accord avec Rousseau qui écrit dans son *Contrat social* en 1762 que « [...] l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté. »¹¹⁵ (Rousseau, 1963, p. 21). Ainsi donc, écrit Stirner, « [...] nul n'a d'ordre à me donner, nul ne peut me prescrire ce que j'ai à faire et m'en faire une loi » (Stirner, 1899, p. 165), en tout cas pas sans la possibilité pour chacun de participer à son élaboration – et à sa remise en question – et de pouvoir démocratiquement délibérer sur son fonctionnement. Mais dans la mesure où « le Moi n'est pas maître en sa propre demeure » (Freud, 1916), il faut à l'homme des « repères normatifs » (des institutions de préférence) et des limitations imposées par un tiers, sans quoi il ne saurait y avoir de socialité.

¹¹⁰ Malatesta, E., *Pensiero e Volontà*, du 15 août 1924.

¹¹¹ Mill, J. S., *De la liberté* (1859). Paris : Gallimard, 1990, p. 74.

¹¹² Beccaria, C. B., *Traité des délits et des peines* (1764). Les classiques des sciences sociales, 1877, p. 20.

¹¹³ Rabelais, F., *Gargantua* (1534, chapitre LVII). *Œuvres complètes*, source Gallica/BNF, éd. de 1542, p. 154.

¹¹⁴ Stirner, M., *L'Unique et sa propriété* (1845). Paris : P.V. Stock, 1899. Les classiques des sciences sociales, p. 162.

¹¹⁵ Rousseau, J.-J., *Du contrat social ou Principes du droit politique*. Paris : Union Générale d'Éditions, 1963.

3. Délinquance

Si Canguilhem considère, sur le plan physiologique, l'état pathologique comme n'étant pas dépourvu de normalité et même comme « révélateur » du fonctionnement normal, Durkheim exprime, d'un point de vue sociologique, une idée similaire, selon laquelle le crime (ou le délit) serait un phénomène normal et nécessaire dans une société saine. Non pas normal au sens moral du terme, mais normal dans le sens de la mesure statistique, de la régularité du phénomène : « [...] le crime est normal parce qu'une société qui en serait exempte est tout à fait impossible. »¹¹⁶ (Durkheim, 1970, p. 6). Mais pour autant qu'il s'agisse selon Durkheim d'un phénomène inévitable¹¹⁷ et regrettable, le crime n'en demeure pas moins selon lui « [...] un facteur de la santé publique, une partie intégrante de toute société saine. » (Ibid., p. 5). Durkheim juge le crime comme un mal nécessaire car, écrit-il, « [...] il est lié aux conditions fondamentales de toute vie sociale, mais, par cela même, il est utile ; car ces conditions dont il est solidaire sont elles-mêmes indispensables à l'évolution normale de la morale et du droit. » (Ibid., p. 8). Mais même si le délit est un phénomène normal dans une société saine, il ne s'en suit pas qu'il ne faille s'en prémunir. De même que la douleur relève de la physiologie normale et n'en demeure pas moins indésirable. Nous avons vu que la forme de déviance induite par les troubles de la conduite et du comportement s'apparente bien souvent à des actes délictueux d'autant plus répréhensibles qu'ils portent atteinte à l'égalité de liberté d'autrui. Beccaria relève d'ailleurs à juste titre que « Les attentats contre la liberté et la sûreté des citoyens sont donc un des plus grands crimes [...] »¹¹⁸ (Beccaria, 1877, chap. VIII, p. 36).

Quoique Beccaria et Durkheim se réfèrent à la notion de « crime », nous userons plutôt du terme de « délit » dans le sens où nous l'avons défini plus haut. C'est pourquoi quelques éclaircissements sémantiques, étymologiques et juridiques s'imposent :

- Homicide : selon le dictionnaire Littré, ce mot provient du latin *homicida* (*homo* : « homme » et *caedere* : « tuer »). On parle d'homicide volontaire ou involontaire selon qu'il y ait ou non intention de donner la mort. L'homicide volontaire peut être qualifié de « crime », « meurtre », ou « assassinat ».

¹¹⁶ Durkheim, E., « Le crime, phénomène normal », article publié dans *Déviance et criminalité* en 1894. Textes réunis par Denis Szabo. Paris : Librairie Armand Colin, 1970. Les classiques des sciences sociales, p. 6.

¹¹⁷ « Imaginez, écrit Durkheim, une société de saints, un cloître exemplaire et parfait. Les crimes proprement dits y seront inconnus ; mais les fautes qui paraissent vénielles au vulgaire y soulèveront le même scandale que fait le délit ordinaire auprès des consciences ordinaires. Si donc cette société se trouve armée du pouvoir de juger et de punir, elle qualifiera ces actes de criminels et les traitera comme tels. » Durkheim, *op.cit.*, 1970, p. 7.

¹¹⁸ Beccaria, C. B., *Traité des délits et des peines* (1764). Paris : Librairie de la Bibliothèque Nationale, 1877. Les classiques des sciences sociales, p. 20.

▪ Crime : le premier sens du mot latin *crimen* serait « accusation » d'après le dictionnaire Larousse. Il a évolué pour signifier tour à tour : « la décision judiciaire », « la condamnation », « l'acte condamné » et « l'homicide volontaire ». S'il est souvent compris dans le sens d'acte inexcusable (qu'il y ait eu sang ou non), juridiquement, le mot « crime » désigne un acte gravement condamnable (plus gravement qu'un délit par exemple). Mais la mort d'homme n'est nullement nécessaire pour qu'il y ait crime.

▪ Meurtre : Le terme « meurtre » provient du latin du moyen âge *murtrum* et du germanique gothique *maurthr*. D'après le Larousse, le meurtre est synonyme « d'homicide volontaire ». L'article 221-1 du code pénal indique que « Le fait de donner volontairement la mort à autrui constitue un meurtre. Il est puni de trente ans de réclusion criminelle ». Un emploi rigoureux voudrait qu'on ne parle de meurtre que lorsqu'il n'y a pas de préméditation.

▪ Assassinat : le mot « assassin » provient de l'italien *assassino* qui est lui-même dérivé de l'arabe *hachischin* signifiant « mangeur de hachisch ». Selon le droit pénal (art. 302), on n'utilise le terme « assassinat » que lorsqu'il y a homicide volontaire, avec préméditation.

▪ Délit : du latin *delictum*. Notons aussi *delinquere* qui donnera l'ancien français « délinquer » (« commettre une faute, manquer à un devoir ») et le mot « délinquant ». Selon Le Littré, le « délit » est, en termes de jurisprudence, une « infraction quelconque de la loi », et en termes de droit civil, un « fait illicite qui cause du dommage à autrui avec intention de nuire. »

Contrairement à la norme « sociale » éminemment floue, la norme « pénale » est une construction juridique précise, scrupuleusement détaillée dans les Codes civil et pénal. Sur le plan juridique, le crime constitue une infraction jugée en Cour d'Assises, alors que d'un point de vue sociologique, il s'apparente plutôt à une forme de déviance consistant en la transgression des normes sociales. Si les criminologues utilisent indifféremment les termes de crime ou délit, le Code pénal établit dans son article 111-1 que : « Les infractions pénales sont classées, selon leur gravité, en crimes, délits et contraventions. ». D'une certaine manière, on pourrait dire que c'est la société qui crée la délinquance, puisque c'est elle qui édicte les normes pénales en dehors desquelles il n'y a pas de délit : qui dit lois, dit délinquants. Il n'y a donc pas de délinquance en dehors des normes juridiques, de même qu'il n'y a pas de déviance en dehors des normes sociales. A ceci près que si les normes sociales relèvent pour une grande part de l'implicite, les normes juridiques revêtent au contraire un caractère formel, puisqu'elles sont édictées par le pouvoir législatif, et que c'est au pouvoir judiciaire qu'il incombe de les appliquer (justice civile ou pénale).

Si en fonction de la gravité du cas, le délit peut effectivement s'apparenter au crime en tant qu'acte gravement condamnable, nous emploierons néanmoins le terme de délit dans son acception la plus large, au-delà de son simple caractère d'infraction à la loi (en tant que norme juridique), car, écrit Foucault, « Le délinquant se distingue de l'infacteur par le fait que c'est moins son acte que sa vie qui est pertinente pour le caractériser. »¹¹⁹ (Foucault, 1975, p. 255).

Quoi qu'il en soit, les jeunes souffrants de troubles de la conduite et du comportement ont régulièrement à répondre de leurs actes devant la justice – dont certains « passages à l'acte », nous y reviendrons – notamment suite à des plaintes déposées contre eux. Le texte phare concernant la délinquance des mineurs est l'ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 « relative à l'enfance délinquante »¹²⁰ qui instaure notamment le « Juge des enfants » et introduit le primat de « l'action éducative », considérant la « minorité » comme une cause d'atténuation de la responsabilité pénale. Il arrive qu'un mineur atteint de troubles psychiques ou de TCC soit présenté au juge des enfants au titre de l'enfance délinquante, mais aussi au titre de l'assistance éducative, lorsqu'il y a « enfance en danger ». Le juge des enfants peut alors ordonner le placement du mineur en établissement de soins spécialisés¹²¹. La loi du 5 mars 2007 de « prévention de la délinquance » et la loi du 10 août 2007 de « lutte contre la récidive des majeurs et des mineurs » ont depuis considérablement accentué la tendance répressive en renforçant par exemple les « sanctions éducatives »¹²².

En quoi consiste alors le rôle de la justice ? Pour l'essentiel, « redresser » et « punir » afin d'empêcher la récidive. Redresser, c'est-à-dire, ainsi que nous l'avons vu, ramener vers la norme, mais aussi punir, dans la « mesure » du préjudice occasionné. Pour Beccaria, « [...] la vraie mesure du crime se trouve dans le dommage qu'il cause à la société. »¹²³ (Beccaria, 1877, p. 20). Il s'agit donc de trouver une certaine unité de mesure entre le crime et le châtement, « [...] une unité de mesure qui permettra d'ajuster la punition de telle sorte qu'elle soit juste suffisante pour punir le crime et empêcher qu'il ne recommence.¹²⁴ (Foucault, 2012, p. 61).

¹¹⁹ Foucault, M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 1975, p. 255.

¹²⁰ Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante. Récupéré de : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069158>

¹²¹ Art. 375-3, 5° et 375-9 c. civ. pour les mesures de placement prises au titre de l'assistance éducative (mineur en danger) et art. 15, 3° et 16, 3°, Ord. 4 févr. 1945 pour les mesures prises au titre de l'enfance délinquante.

¹²² Exécution de travaux scolaires, placement en établissement scolaire doté d'un internat pour une année scolaire avec retour en famille en fin de semaine et pour les vacances, placement pour une durée déterminée dans une institution ou un établissement d'éducation habilité permettant la mise en œuvre d'un travail psychologique, éducatif ou social (loi du 5 mars 2007 de prévention de la délinquance).

¹²³ Beccaria, C. B., *Traité des délits et des peines* (1764). Paris : Librairie de la Bibliothèque Nationale, 1877, p. 20.

¹²⁴ Foucault, M., *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*. Paris : Seuil, 2012, p. 61.

« Je crois, écrit Errico Malatesta, que personne, en théorie du moins, n'est prêt à nier que la liberté, la liberté entendue dans le sens de réciprocité, soit la condition essentielle de toute civilisation, de toute "humanité " [...]. Ceci étant admis, quiconque viole l'égalité des autres est délinquant – non pas envers la nature, non pas à cause d'une loi métaphysique, mais envers ses contemporains, et parce qu'il heurte les intérêts et la sensibilité des autres. Et tant qu'il y aura des délinquants, il faut s'en défendre. »¹²⁵ (Malatesta, 1922).

La « mesure » du délit soulève pourtant l'épineuse question de l'incommensurabilité du préjudice subi. Quelle peine infligée pourrait-elle par exemple « compenser » la perte d'un être cher ? Le Marquis de Sade donne pour sa part la réponse suivante : « N'imposons jamais au meurtrier d'autre peine que celle qu'il peut encourir par la vengeance des amis ou de la famille de celui qu'il a tué. »¹²⁶ (Sade, 1795, p. 157). Principe du « œil pour œil » fondé sur la « loi du talion », qui ne peut conduire qu'à une société d'aveugles et à une violence sans fin.

Mais surtout, dans quelle mesure un individu souffrant de troubles psychiques peut-il être tenu pour responsable de ses actes ? L'article 122-8 du Code pénal établit que « Les mineurs capables de discernement sont pénalement responsables des crimes, délits et contraventions dont ils ont été reconnus coupables. ». Donc, pour reprendre les termes de Michel Foucault, « [...] qui dit lucidité dit conscience, dit non-démence, dit imputabilité, dit applicabilité de la loi. » (Foucault, 2012, p. 88). Mais le Code pénal stipule aussi dans son article 64 qu'« Il n'y a ni crime ni délit, lorsque le prévenu était en état de démence au temps de l'action, ou lorsqu'il a été contraint par une force à laquelle il n'a pu résister. »¹²⁷ (Code pénal, art. 64).

Or, pour déterminer cette capacité de discernement ou de lucidité, la justice ne peut faire l'économie de l'expertise psychiatrique et de l'analyse clinique : « Quand le pathologique entre en scène, la criminalité, aux termes de la loi, doit disparaître. L'institution médicale, en cas de folie, doit prendre la relève de l'institution judiciaire. »¹²⁸ (Foucault, 2012, p. 22).

¹²⁵ Malatesta, E., *Umanità Nova*, du 30 septembre 1922.

¹²⁶ Sade, Marquis de, *La philosophie dans le boudoir*, Les classiques des sciences sociales, 1795, p. 157.

¹²⁷ Article 64 du Code pénal, créé par Loi 1810-02-13 promulguée le 23 février 1810 et abrogé par Loi n°92-1336 du 16 décembre 1992 - art. 372 (V) JORF 23 décembre 1992 en vigueur le 1er mars 1994.

¹²⁸ Foucault, M., *Les anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1975*. Paris : Seuil. Édition numérique. Le Foucault Électronique, 2012, p. 22.

4. Pathologie

« De ce que le crime est un phénomène de sociologie normale, il ne suit pas que le criminel soit un individu normalement constitué au point de vue biologique et psychologique. » Durkheim, 1970.

Après notre incursion dans le domaine de la légalité et du droit, nous allons dans cette partie orienter notre réflexion vers le champ de la psychiatrie et de la clinique. S'il y a bien continuité entre l'ordre juridique et l'espace subjectif, on ne peut superposer pour autant les concepts de la clinique à ceux du champ juridique. Le sujet de l'inconscient n'est pas le sujet du droit ; il y a hétérogénéité de structure entre droit et psychanalyse. Pour Franck Chaumon en effet, « L'inconscient juridique, pour symbolique qu'il soit, n'est en rien un inconscient freudien lequel s'identifie au refus de savoir. »¹²⁹ (Chaumon, 2000, p. 31). Ce qui n'empêche pas d'entretenir un rapport dialectique entre droit et psychanalyse, afin de donner du sens à ce qui justement ne tombe pas sous le sens, à un « savoir insu » : « Le crime, écrit Paul-Laurent Assoun, n'est pas réductible à un symptôme, mais les modalités symptomatiques en requièrent le recours à la causalité psychique inconsciente. »¹³⁰ (Assoun, 2004, p. 24). Dans son livre *Totem et tabou*, Freud associe le fondement du pacte juridique au meurtre (ou assassinat ?) du père de la horde primitive et à son refoulement consécutif à l'origine du droit. Le droit, qui emprunte davantage à Lacan qu'à Freud avec les travaux de Pierre Legendre notamment, se réfère désormais aux concepts lacaniens tels que la « loi symbolique », ou la « parole du sujet ».

Quoi qu'il en soit, il est des actes délictueux soumis à un déterminisme qui échappe à leur auteur puisqu'ils se jouent sur « l'autre scène », celle de l'inconscient. Ces actes qui relèvent certes de la déviance et de la délinquance, n'en demeurent pas moins parfois l'expression d'une psychopathologie, car, écrit Michel Foucault, « [...] derrière tout crime, il se pourrait bien qu'il y ait quelque chose comme une conduite de folie. »¹³¹ (Foucault, 2012, p. 193).

Alors en quoi les troubles du comportement relèvent-ils de la pathologie ?

Nous nous consacrerons plus loin à une approche psychanalytique des troubles du comportement, mais considérons d'abord l'aspect nosographique et les diverses classifications psychiatriques des troubles mentaux sur la question.

¹²⁹ Chaumon, F., *Lacan. La loi, le sujet et la jouissance*. Paris : Michalon, 2000, p. 31.

¹³⁰ Assoun, P.-L., « L'inconscient du crime. La « criminologie freudienne » », *Recherches en psychanalyse*, 2004/2 no 2, p. 24. DOI : 10.3917/rep.002.0023. Récupéré du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-recherches-en-psychanalyse-2004-2-page-23.htm>

¹³¹ Foucault, M., *Les anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1975*. Paris : Seuil, 2012, p. 193.

Le DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual - Révision 4*), qui rappelons-le vise à éliminer toute interprétation dans l'établissement du diagnostic, classe « le trouble des conduites » selon les critères suivants :

« La caractéristique essentielle du Trouble des conduites est un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet (Critère A). On peut classer ces conduites en quatre catégories principales : conduites agressives où des personnes ou des animaux sont blessés ou menacés dans leur intégrité physique (Critères A1-A7), conduites où des biens matériels sont endommagés ou détruits, sans agression physique (Critères A8-A9), fraudes ou vols (Critères A10-A12), et violations graves de règles établies (Critères A13-A15). »¹³².
(cf. Annexe 1, p. 447, pour plus de détails).

La CIM-10 (*Classification statistique internationale des maladies, 10^{ème} révision, 2012*) de l'OMS propose pour « les troubles des conduites » une classification similaire :

« Troubles caractérisés par un ensemble de conduites dyssociales, agressives ou provocatrices, répétitives et persistantes, dans lesquelles sont bafouées les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant. Ces troubles dépassent ainsi largement le cadre des "mauvaises blagues" ou "mauvais tours" des enfants et les attitudes habituelles de rébellion de l'adolescent. Ils impliquent, par ailleurs, la notion d'un mode de fonctionnement persistant (pendant au moins six mois). Les caractéristiques d'un trouble des conduites peuvent être symptomatiques d'une autre affection psychiatrique ; dans cette éventualité, ce dernier diagnostic doit être codifié. Le diagnostic repose sur la présence de conduites du type suivant : manifestations excessives de bagarres et de tyrannie, cruauté envers des personnes ou des animaux, destruction des biens d'autrui, conduites incendiaires, vols, mensonges répétés, école buissonnière et fugues, crises de colère et désobéissance anormalement fréquentes et graves. La présence de manifestations nettes de l'un des groupes de conduites précédents est suffisante pour le diagnostic, alors que la survenue d'actes dyssociaux isolés ne l'est pas. »¹³³ (CIM-10, 10^{ème} révision, 2012).

¹³² DSM-IV-TR, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (4e éd.), traduction de Guelfi, J.D et Crocq, M. A., Masson, 2005, p. 110.

¹³³ CIM-10-CA, Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes, Dixième révision (CIM-10). © Organisation mondiale de la Santé, 2012, p. 273.

Quant à la CFTMEA-R-2012 (*Classification française des troubles mentaux*, 5^{ème} éd., 2012) qui prend en compte l'ensemble du fonctionnement psychopathologique de l'enfant, elle ne consiste pas en une énumération de symptômes, mais classe « les troubles des conduites et du comportement » en sous-catégories, parmi lesquelles on trouve l'« hyperkinésie avec troubles de l'attention » et le « trouble déficit de l'attention avec hyperactivité » (TDAH), également décrits en France par l'expression d'« instabilité psychomotrice ».

Du point de vue symptomatique, cet ensemble, est caractérisé par :

- a) Sur le versant psychique : « des difficultés à fixer l'attention, un manque de constance dans les activités qui exigent une participation cognitive, une tendance à une activité désorganisée, incoordonnée et excessive, et un certain degré d'impulsivité. »
- b) Sur le plan moteur : « une hyperactivité ou une agitation motrice incessante. Les relations de ces enfants avec les adultes sont souvent marquées par une absence d'inhibition sociale, de réserve et de retenue. Ces troubles s'accompagnent souvent d'une altération des fonctions cognitives et d'un retard spécifique du développement de la motricité et du langage. Ils peuvent entraîner un comportement dyssocial ou une perte de l'estime de soi. »¹³⁴ (CFTMEA-R-2012, 5^e éd., 2012).

Ces symptômes sont ordinairement qualifiés de « troubles associés » ou de « comorbidités » des TCC, comme par exemple le « trouble oppositionnel avec provocation » (TOP) que la CIM-10 définit ainsi : « Trouble des conduites, se manifestant habituellement chez de jeunes enfants, caractérisé essentiellement par un comportement provocateur, désobéissant ou perturbateur et non accompagné de comportements délictueux ou de conduites agressives ou dyssociales graves. »¹³⁵ (CIM-10-CA, 2012). Ces deux troubles comorbides (TDAH et TOP) favoriseraient la persistance des TCC et accentueraient leur sévérité, avec risques d'évolution vers une « psychopathie ». En outre, selon certains auteurs (Satterfield *et coll.*, 2007), l'évolution à l'âge adulte vers la délinquance ou la criminalité est d'autant plus à craindre que dans l'enfance et l'adolescence les conduites antisociales étaient associées à : un TDAH, un QI limite, un niveau socio-économique bas (cités par Marcelli et Braconnier, 2011, p. 364).

Les diverses classifications tendent finalement à établir un *distinguo* entre le normal et le pathologique selon un critère quantitatif, puisque c'est la persistance et la répétition des symptômes qui déterminent le caractère pathologique du comportement :

¹³⁴ CFTMEA, Roger Misès (dir.), *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent* (5^e éd.). Rennes : Presses de l'EHESP, 2012, p. 57.

¹³⁵ CIM-10-CA, *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*, Dixième révision (CIM-10). © Organisation mondiale de la Santé, 2012, p. 273.

CIM-10	DSM-IV
Troubles persistant pendant au moins 6 mois.	3 comportements caractéristiques sur 4 au cours des 12 derniers mois, et au moins un au cours des 6 derniers mois.

Pour Bernard Brusset en effet,

[...] la pathologie comme la normalité se définissent par certains critères qui impliquent la référence à la notion de développement, de sorte que l’anachronisme et la quantité, qu’elles soient signifiées par l’intensité, l’importance relative, la densité économique, ou de manière banale par la charge affective, constituent les critères le plus souvent invoqués.¹³⁶ (Brusset, 1999).

Dans son étude de 2005 sur les « Troubles des conduites chez l’enfant et l’adolescent », l’Inserm abonde dans le sens de la mesure quantitative en établissant que les facteurs de risque des TCC, TOP et TDAH sont en partie des facteurs génétiques et que « L’héritabilité pour le trouble des conduites et le TOP est de l’ordre de 50 %, contre 75 % pour le TDAH »¹³⁷. Quoique l’étude de l’Inserm ne soit pas dépourvue d’intérêt, même si elle s’attache davantage à la prévention de la délinquance qu’à celle de la souffrance psychique, nous ne pouvons en aucune manière souscrire à ce paradigme mécaniciste de la mesure des faits psychiques fondé sur des principes issus de la psychologie expérimentale, paradigme qui constitue justement selon Gori « [...] le symptôme de la civilisation dont notre société est malade. »¹³⁸ (Gori *et al.*, 2005).

Aussi, l’affirmation selon laquelle l’héritabilité génétique serait de 50 % pour le trouble des conduites nous semble bien péremptoire. Sans doute une bonne manière d’éviter de prendre part au vieux conflit entre acquis et inné, un bon moyen aussi d’esquiver les considérations socio-économiques à l’origine de la misère sociale et les symptômes psychopathologiques qui en découlent. En outre, écrit Roland Gori, « Le postulat d’une origine neuro-génétique des troubles du comportement permet d’esquiver toute question, toute réflexion, toute pensée. »¹³⁹ (Gori, 2013, p. 48).

¹³⁶ Brusset, B., « Diagnostic psychiatrique et différence du normal et du pathologique ». *Encyclopédie Médico-Chirurgicale*, Elsevier, Paris. Psychiatrie, 37-102-E-20, 1999, 10 p.

¹³⁷ Inserm, « Troubles des conduites, chez l’enfant et l’adolescent ». Éditions Inserm, 2005.

¹³⁸ Gori, R. *et al.*, « Les TCC ne sont pas des psychothérapies », *Le Carnet PSY*, 2005/8 n° 103, p. 24-25. DOI 10.3917/lcp.103.0024

¹³⁹ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 48.

La Haute autorité de santé (HAS) soutient également cette idée d'un déterminisme biologique dans son étude sur les TDAH publiée en décembre 2014, en affirmant que « Dans une étude portant sur 145 enfants avec un TDAH, [...] 30% avaient un frère ou une sœur présentant des troubles de l'apprentissage, ce qui met en évidence une influence génétique sur le TDAH. »¹⁴⁰ (HAS, 2014). Même si la part d'héritabilité génétique est sans doute plus prépondérante pour le TDAH que pour les TCC, les conclusions de la HAS semblent largement discutables, dans la mesure où ainsi que l'écrit John Bowlby, « Etiqueter un enfant comme ayant une "mauvaise hérédité" parce qu'un frère, un parent ou un grand-parent est socialement déficient ou atteint de maladie mentale, c'est faire une supposition gratuite, étant donné qu'il n'est pas prouvé que la déficience en question ait été transmise génétiquement. »¹⁴¹ (Bowlby, 1954). Ces conclusions hâtives sont pourtant validées par des chercheurs qui « voulant compter avec des grandeurs presque mathématiques, lorsque leur calcul ne réussit pas, s'efforcent de trouver les causes de leur échec dans l'hérédité, domaine obscur où l'on peut introduire tout ce que l'on veut. »¹⁴² (Adler, 1978, p. 24). D'autant que ce glissement paradigmatique vers une « psychiatrie de masse », grandement favorisé depuis le DSM III, occulte le sujet et l'historicité de ses symptômes. Nous avons déjà vu que la « moyenne » ne concerne personne, et ne sommes donc guère plus avancés avec ces pourcentages qui ne reflètent aucune réalité tangible. Toutes ces classifications et autres mesures quantitatives scientifiquement élaborées, dont nous ne contestons pas la valeur en terme de « santé publique », sont néanmoins d'un intérêt relatif pour le clinicien, en s'inscrivant dans un paradigme positiviste qui tend à classer les comportements en fonction de caractéristiques observables considérées comme des réalités naturelles, alors que classifications et mesures statistiques sont incompatibles avec l'historicité des symptômes.

Il s'agit donc de sortir de l'opposition manichéenne et stérile entre le « tout quantitatif », qui voudrait objectiver la conduite pour la réduire à un symptôme rattachable à une étiologie, et le « tout qualitatif », qui voudrait à l'inverse réduire la conduite à la seule subjectivité du sujet : « Dans la voie que nous avons suivie, écrit Edgar Morin, on voit que les alternatives classiques perdent leur caractère absolu [...] : au "ou bien/ou bien" se substitue à la fois un "ni/ni" et un "et/et". »¹⁴³ (Morin, 2005, p. 72).

¹⁴⁰ HAS, « Conduite à tenir en médecine de premier recours devant un enfant ou un adolescent susceptible d'avoir un trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité », décembre 2014. Récupéré du site : http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_1362146/fr/conduite-a-tenir-devant-un-enfant-ou-un-adolescent-ayant-un-deficit-de-l-attention-et/ou-un-probleme-d-agitation-note-de-cadrage

¹⁴¹ Bowlby, J., « Soins maternels et santé mentale », contribution de l'Organisation Mondiale de la Santé au programme des Nations Unies pour la protection des enfants sans foyer. Genève, 2e éd. 1954, note p. 138.

¹⁴² Adler, A., *L'enfant difficile* (1930). Paris : Payot, 1978, Les classiques des sciences sociales, p. 24.

¹⁴³ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 72.

Il nous semble cependant important de dénoncer cette dérive scientiste qui tend à exclure le « sujet social » au profit exclusif de « l'objet pure ». Il apparaît de toute façon, sans vouloir retomber dans une stérile dichotomie, que les troubles du comportement relèvent d'abord d'un facteur de détermination socio-économique (c'est là notre hypothèse de recherche), et qu'ils sont donc principalement acquis, même si nous reconnaissons, à la suite des recherches en épigénétique notamment, que tout comportement est le produit de l'interaction du matériel génétique avec l'environnement, de l'hérédité et du milieu, et qu'il existe donc un continuum allant de ce qui est entièrement inné à ce qui est uniquement acquis. Comme l'écrit Freud en 1912 dans *La technique psychanalytique* (1953) : « Nous refusons d'établir une opposition essentielle entre les deux séries de facteurs étiologiques [accidentels et constitutionnels] et admettons plutôt l'existence d'une action des deux dans la production des résultats observés. »¹⁴⁴ (Freud, 1912, p. 50). Même si Freud se demande à la suite dans quelle mesure « [...] la constitution elle-même ne serait-elle pas la résultante de tous les événements fortuits qui ont influencé la série infinie de nos ancêtres ? » (Ibid., note n°3, p. 50).

Certains TCC peuvent aussi relever d'un problème neurologique ou d'un déficit neurocognitif, à la suite d'événements survenus au cours de la période anténatale ou périnatale par exemple. L'usage maternel de substances psychoactives (alcool, psychotropes), la prématurité et un faible poids de naissance, ou encore des complications obstétricales, peuvent être à l'origine de déficits neurologiques et de troubles neurocomportementaux.

C'est pourquoi nous pensons que l'approche « multiréférentielle » est la plus à même d'approfondir la question de l'origine des troubles du comportement. Nous développerons cette idée afin d'essayer d'établir une étiologie des TCC qui dépasse les trop prépondérantes considérations sur l'héritabilité génétique, qui occultent les possibilités de réversibilité et d'évolutivité, sans compter les risques de surmédicalisation et d'externalisation de la prise en charge des élèves, conduisant irrémédiablement à une pathologisation de la misère sociale, avec « cet effet désastreux de dédouaner le social de sa responsabilité. »¹⁴⁵ (Broussal, 2015).

¹⁴⁴ Freud, S., « La dynamique du transfert » (1912). *La technique psychanalytique*. Textes de 1904 à 1919 choisis par D. Lagache. Trad. *Œuvres complètes* sous la direction de J. Laplanche. Paris : PUF, 1953, p. 50.

¹⁴⁵ Broussal, D., Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, membre de l'Unité mixte de recherche « Education, formation, travail, savoirs » (UMR EFTS). Communication personnelle, février 2015.

5. Crise de l'adolescence

Les conduites déviantes caractéristiques des troubles du comportement apparaissent « normalement » dans la première enfance, durant laquelle les comportements d'opposition et d'agressivité s'expriment régulièrement chez la plupart des individus (jusqu'à 3-4 ans environ), puis se normalisent : main levée en direction du parent interdicteur, objet lancé, morsure, griffure, etc.

C'est en être asocial que chaque enfant commence sa vie : il veut imposer l'accomplissement des désirs directs et primitifs de sa vie pulsionnelle, sans tenir compte en même temps des désirs et des exigences de son environnement. Ce comportement, normal chez le petit enfant, est considéré comme asocial ou déviant lorsqu'il se prolonge au-delà de la première enfance.¹⁴⁶ (Aichhorn, 2005, p. 10).

Ces comportements agressifs ne sont donc pas initialement pathologiques en eux-mêmes, ils sont même nécessaires à l'évolution de l'enfant car c'est grâce à l'expression de son agressivité que l'enfant s'affirme face à autrui comme sujet. Nous ne devrions donc parler de TCC, en tant que psychopathologie, qu'au-delà de cette période, avec une possibilité de résurgence significative des troubles au cours de l'adolescence. La difficulté étant alors de distinguer les processus qui relèvent de la crise passagère et du marginalisme social propre à l'adolescence, de ceux qui s'inscrivent dans un fonctionnement pathologique durable.

Le mot « adolescence » dérive du latin *adolescere* qui signifie « grandir », « croître ». L'adolescence est donc une période de changements qui comme tels constituent l'essence même de la « crise ». Aussi, si l'adolescence peut être envisagée comme une « crise », c'est justement parce qu'elle est le théâtre de profonds « changements » de natures diverses. La notion sociologique de « crise », que nous développerons dans la dernière partie consacrée à la question du « changement », pourrait donc éclairer cette période particulière qu'est l'adolescence.

Le remaniement intrapsychique qui s'opère à travers ces changements concerne surtout la dimension corporelle, le problème de l'identité, et celui de l'équilibre entre l'investissement narcissique et objectal (cf. Annexe 2, p. 448). La psychanalyse s'intéresse plus particulièrement aux remaniements identificatoires et au regroupement des pulsions partielles sous le primat de la pulsion génitale, à la question du narcissisme, ainsi qu'aux divers mécanismes de défense propres à l'adolescence.

¹⁴⁶ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrance* (1925). Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 10.

Enfants de leurs parents et de leur époque, les adolescents rejettent les imagos parentales de l'enfance et se lancent alors dans la quête d'une « image de soi », une figure charismatique identificatoire, un enseignant ou un éducateur par exemple (« amour de transfert »), ou plus fréquemment dans le groupe social où ils se retrouvent « en bande ».

L'explosion libidinale de la puberté avec ses exigences pulsionnelles est caractéristique de la période de l'adolescence. D'un point de vue économique, cette énergie libre (non liée) conduit à la recherche d'une décharge tensionnelle, la tension ayant toujours selon Freud un caractère de « déplaisir », quoiqu'il reconnaisse en même temps que tension et plaisir puissent s'accorder, mais que « [...] le plaisir et la tension sexuelle ne sont liés entre eux que d'une manière indirecte. »¹⁴⁷ (Freud, 1905, p. 90).

Dans une perspective dynamique, ces changements résultent de conflits entre les différentes instances psychiques, conflits qui fragilisent le Moi dans son rôle de pare-excitation ou « peau psychique » (Canat, 2007). Freud écrit en 1905, dans *Trois essais sur la théorie sexuelle*, que la puberté conduit à la découverte de « l'objet sexuel » : « [...] un but sexuel nouveau est donné, à la réalisation duquel toutes les pulsions partielles coopèrent, tandis que les zones érogènes se subordonnent au primat de la zone génitale. » (Freud, 1905, p. 76).

En même temps, l'adolescent rejette les parents dont la présence réactive les conflits œdipiens. Pour Freud en effet, la plus grande partie du travail psychique à cette période consiste à se soustraire à l'autorité parentale, ce qui conduit à l'opposition entre les générations, et constitue aussi un facteur de progrès.

Mais la séparation des personnes influentes de l'enfance conduit également à mettre en place des mécanismes qui s'apparentent parfois au « travail de deuil », mécanismes de défense qui visent à lutter contre « la perte d'objet ». Pour André Haim en effet, « [...] comme l'endeuillé, l'adolescent reste à certains moments abîmé dans le souvenir de ses objets perdus, et, comme lui, l'idée de la mort lui traverse l'esprit »¹⁴⁸ (Haim, 1970), et avec elle, peut-être, l'idée du « meurtre » car, d'après Winnicott, « Si, dans le fantasme de la première croissance, il y a la mort, dans celui de l'adolescence, il y a le meurtre. [...] grandir signifie prendre la place du parent [...]. Dans le fantasme inconscient, grandir est, par nature, un acte agressif. »¹⁴⁹ (Winnicott, 1975, p. 258).

¹⁴⁷ Freud, S., *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905). Trad. de 1923 révisée par Laplanche et Pontalis. Paris : Gallimard, 1978, p. 90.

¹⁴⁸ Haim, A., *Les suicides d'adolescents*. Paris : Payot, 1970. Cité par Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 19.

¹⁴⁹ Winnicott, D. W., *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975, p. 258.

D'autres mécanismes défensifs de type archaïque s'observent également, comme l'identification projective (terme introduit par Mélanie Klein), l'idéalisation primitive ou encore la projection persécutive. Ces mécanismes primitifs qui conditionnent les relations objectales de l'adolescent avec son entourage, peuvent s'apparenter à un « état-limite » – nous aborderons plus loin la question – où l'on peut parfois observer des mécanismes similaires.

Par ailleurs, les modifications du narcissisme à l'adolescence peuvent tendre aussi vers la pathologie, notamment lorsque c'est le narcissisme des parents qui est projeté sur l'enfant et provoque chez lui un « sentiment subjectif d'infériorité » (Adler), ou lorsque le narcissisme évolue vers l'égotisme et la mégalomanie.

La question du narcissisme, qui est au fondement des diverses identifications, conduit à accorder une place primordiale au rôle de l'Idéal du Moi dans la préservation de l'équilibre narcissique. Aussi, pour Marcelli et Braconnier, « [...] la tension entre l'identité (au singulier) et les identifications (au pluriel) tend à être comprise comme le reflet de l'antagonisme narcissico-objectal qui constitue le cœur du travail psychique de l'adolescence. »¹⁵⁰ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 26).

Le groupe de pairs, qui joue aussi un rôle de relais de l'Idéal du Moi dans les systèmes identificatoires, peut également être utilisé par les adolescents pour rendre réelle leur propre symptomatologie, ce qui explique qu'un groupe s'identifie volontiers au membre le plus malade. En effet, écrit Winnicott, « [...] dans un groupe d'adolescents, les diverses tendances seront représentées par les membres du groupe les plus malades. »¹⁵¹ (Winnicott, 1969, p. 219).

Si la « bande » – à l'instar de la « foule », nous y reviendrons – favorise les régressions et les mécanismes archaïques, « disperse » les affects, l'adolescence est aussi le temps des amitiés et des « premiers amours » qui, au contraire de la bande, unifient les affects dans une relation objectale de réciprocité, à laquelle le sujet ne peut toutefois accéder s'il n'est pas doté d'une « capacité de conscience réflexive » suffisante (Marcelli, 2004), condition nécessaire pour se représenter ses propres états mentaux et ceux d'autrui. Et comme l'écrit Beccaria, « Ce n'est sans doute qu'au moyen d'une bonne éducation qu'on apprend l'art de se rendre compte à soi-même de ses sentiments. »¹⁵² (Beccaria, 1777, p. 87).

¹⁵⁰ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, 7e éd., Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 26.

¹⁵¹ Winnicott, D. W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969, p. 219.

¹⁵² Beccaria, C. B., *Traité des délits et des peines* (1764). Paris : Librairie de la Bibliothèque Nationale, 1877, Les classiques des sciences sociales, p. 87.

La similitude structurelle entre la crise « normale » de l'adolescence et certaines conduites de type psychopathique, nous incite à penser, d'un point de vue théorique, qu'il est peut-être vain de chercher à établir une quelconque ligne de démarcation entre ces états (le normal et le pathologique), au risque d'être accusés de ne pouvoir distinguer « un aliment d'un excrément ».

D'un autre côté, d'un point de vue pragmatique, et surtout éthique, on ne peut se résigner à cette conception par trop nihiliste qui risquerait, soit de banaliser les signes cliniques et refuser les soins nécessaires à des adolescents dans une réelle détresse psychique, avec risques de « passages à l'acte » suicidaires notamment, soit au contraire d'orienter vers des soins psychiatriques un adolescent relativement « normal » qui aurait simplement besoin de temps :

[...] formuler des demandes de soins pour des manifestations qui risquent d'être transitoires et proposer en réponse des stratégies de soins lourdes risque de majorer l'angoisse de l'adolescent et d'avoir un effet paradoxal de "désignation" voire de stigmatisation en le poussant dans une stratégie de provocation ou d'identification négative.¹⁵³ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 608).

Mais intéressons-nous pour l'heure à quelques « entités » cliniques répertoriées par la nosographie psychiatrique, dont les symptômes présentent quelques similitudes avec les troubles de la conduite et du comportement.

¹⁵³ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, 7e éd., Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 608.

6. Psychopathie

De nombreux auteurs reconnaissent que le statut de la psychopathie reste de nos jours difficile à préciser et estiment donc préférable d'aborder la question de la psychopathie en s'attachant au « fonctionnement » du sujet plutôt qu'à sa structure psychique (névrotique ou psychotique), afin de prendre en compte la plasticité du fonctionnement humain : « Un sujet peut ainsi fonctionner suivant un mode prévalent qui relève sur le plan de son fonctionnement psychique du registre névrotique, psychotique, pervers ou limite, sans pour autant être inscrit structurellement dans une pathologie nosographique correspondant à ce registre. »¹⁵⁴ (Corcos et Jeammet, 2002). Pour Marcelli et Braconnier (2011), le terme de « psychopathie » tel qu'on l'utilise actuellement correspond en réalité à la confluence de plusieurs courants conceptuels : pour certains auteurs, la psychopathie constitue en soi une maladie, avec parfois des critères de définition biologique et génétique (conceptions allemandes : Koch, Kraepelin, Schneider) ; pour d'autres le terme de psychopathie renvoie plutôt à une description sémiologique sans préjuger de son étiologie (conceptions anglo-saxonnes : Pritchard, Aichhorn) ; d'autres enfin considèrent que la psychopathie se définit par un type précis d'organisation psychopathologique et correspond à une structure mentale caractéristique (conceptions françaises : Morel, Magnan). Selon Marcelli et Braconnier (2011), l'entité « psychopathie » entrecroise trois dimensions :

- « une dimension émotionnelle dominée par une difficulté, si ce n'est une impossibilité, à partager avec autrui des émotions et dont le manque d'empathie représente l'illustration la plus évidente »
- « une dimension pulsionnelle dominée par l'impulsivité »
- « une dimension sociale et éducative marquée par une intolérance à la frustration et à la montée d'excitation qui en résulte. »¹⁵⁵ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 356-357).

Flavigny (1977) parle quant à lui de « psychopathes asociaux »¹⁵⁶ pour souligner à la fois la dimension individuelle et la dimension sociale des symptômes. Nous retrouvons dans le tableau du fonctionnement psychopathologique les notions de « déviance » et de « délinquance » évoquées plus haut, avec une part prépondérante d'impulsivité et d'agressivité dans les conduites de « dyssocialité », telle que le « passage à l'acte ». La moindre frustration peut susciter une violente décharge impulsive qui se manifeste par des conduites agressives et antisociales : bagarres, détérioration de matériel, violences sexuelles, fugues, vols, délits divers. Parfois

¹⁵⁴ Cités par Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 323.

¹⁵⁵ Marcelli, D. et Braconnier, A., *op.cit.*, 2011, p. 356-357.

¹⁵⁶ Flavigny, H., « De la notion de psychopathie », dans *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 1977. Cité par Marcelli et Braconnier, *op.cit.*, 2011, p. 357.

l'agressivité se retourne contre le sujet lui-même, avec tentative de suicide, automutilation, conduites dangereuses, etc. L'instabilité (comportementale, affective, scolaire, professionnelle) est une caractéristique du fonctionnement psychopathique qui se traduit par une inattention motrice et de la maladresse gestuelle : « [...] toute tâche est bâclée, sans méthode et sans soin, avec pour seul souci d'en avoir terminé au plus vite. » (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 358). Ce qui n'exclut pas une éventuelle dyspraxie susceptible d'expliquer la maladresse par la difficulté à anticiper les conséquences d'un geste, d'autant plus que *dyspraxie*, *dyschronie*¹⁵⁷ et *dysgnosie*¹⁵⁸ semblent jouer un rôle de premier plan dans la symptomatologie de l'adolescent psychopathe ; ces perturbations sont parfois regroupées sous le terme de « dysharmonie cognitive ». Le besoin de satisfaction immédiate à l'origine de cette instabilité et de cette impulsivité est évoquée par certains auteurs, notamment Flavigny (1977) pour qui « [...] les psychopathes sont en état de besoin, plutôt que de désir ». Il s'agit pour le « psychopathe » d'un besoin impérieux qui demande à être immédiatement comblé, y compris dans les relations humaines, besoin de satisfaction immédiat renvoyant à l'incapacité à tolérer la frustration.

La relation avec les proches confine souvent à « l'avidité affective » insatiable, alors que, paradoxalement, les sujets dits psychopathes manquent généralement de capacité d'empathie. Les réactions de « projections persécutives » sont fréquentes, avec une tendance à attribuer aux autres (famille, institution, société, etc.) l'origine du malaise (ce qui n'est pas tout à fait faux non plus). Il ne semble pas exister de sentiment de culpabilité, mais plutôt une souffrance qui ressemble plus à une honte ou à une plainte sur soi-même. Certains auteurs évoquent une « faiblesse du Moi » (Hartman ; Kernberg) impliquant une médiocre capacité de tolérance à l'angoisse, de contrôle des pulsions (avec prépondérance de l'impulsivité et de l'agir), ainsi que de faibles capacités de sublimation, dont le corollaire est le désintérêt pour tout ce qui ne représente pas une possibilité de satisfaction pulsionnelle immédiate. Sur le plan structurel, un

¹⁵⁷ « La dyschronie évoque l'incapacité à penser et à investir un objet en tenant compte de son caractère de permanence dans le temps. L'objet n'existe que dans la mesure où il est présent, son absence correspond à son anéantissement. Au plan clinique ceci se traduit par les brusques désinvestissements d'un bien matériel ou d'une personne dès que sa présence et/ou sa disponibilité immédiate ne sont plus garanties. Cette dyschronie traduirait les achoppements dans l'élaboration satisfaisante de l'espace-temps imaginaire où s'inscrivent les notions de chronologie (succession des événements) et de durée. » Marcelli, D. et Braconnier, A. (2011), *op.cit.*, p. 369.

¹⁵⁸ « La dysgnosie enfin caractérise les perturbations de la fonction sémiotique dont le rôle normal est d'articuler le signifié (dans la théorie linguistique) ou la représentation de choses (dans la théorie psychanalytique) avec le signifiant ou la représentation de mot. Au plan clinique l'illustration de la dysgnosie se trouve dans la fréquence avec laquelle on observe des perturbations du langage (marquées en particulier dans les tests par un QIV < QIP), dans la difficulté à utiliser le langage comme véhicule privilégié des interactions humaines (l'agir étant la modalité relationnelle principale). Au plan de l'élaboration de la pensée, la dysgnosie est, selon B. Gibello, responsable d'une coupure radicale entre les objets, coupure qui se situe entre l'objet dans sa matérialité, et sa désignation verbale ». Marcelli, D. et Braconnier, A. (2011), *op.cit.*, p. 369.

accord entre les auteurs paraît se dégager sur certaines caractéristiques, telles que la faiblesse de l'Idéal du Moi et une organisation surmoïque archaïque fonctionnant selon le registre de la « loi du talion ».

Mais c'est surtout, pour de nombreux auteurs, un environnement familial défaillant qui semble conditionner le développement des psychopathies. Feinberg (2007) relève que « [...] les attitudes négatives et le manque de chaleur affective de la part des parents semblent corrélés chez le jeune entre 9 et 18 ans avec l'apparition ultérieure de conduites antisociales agressives ou non. »¹⁵⁹ (Feinberg *et coll.*, 2007). Un père absent (physiquement et/ou symboliquement), une relation fusionnelle à une mère ambivalente, sont autant de facteurs régulièrement observés dans l'étiologie des psychopathies, où l'on constate que « Très souvent la famille elle-même est déjà en situation de rejet social. Ce rejet aussi bien du psychopathe à l'égard des institutions sociales que de ces mêmes institutions à l'égard du psychopathe enclenche la spirale de l'exclusion et de la marginalité progressive. » (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 362).

Winnicott (1989), qui insiste également sur le rôle de l'environnement, emploie le terme de « psychopathie » pour désigner un état semblable à une « délinquance non guérie » :

« [...] chez le psychopathe, le délinquant et l'enfant antisocial, il existe une logique dans l'attitude sous-jacente, à savoir que "l'environnement me doit quelque chose". [...] la mauvaise adaptation, et tout ce qui dérive de ce genre de trouble, a essentiellement son origine dans une mauvaise adaptation de l'environnement à l'enfant, cette adaptation n'étant pas intervenue assez tôt pour déterminer une psychose. La faillite de l'environnement représente l'élément principal et la pathologie se situe donc d'abord dans l'environnement et ensuite, secondairement, dans la réaction de l'enfant. La classification des délinquants et des psychopathes devrait logiquement se faire en termes de classification de faillites de l'environnement. »¹⁶⁰ (Winnicott, 1989, p. 73).

Le terme de « psychopathie » ne se rattache donc pas à une organisation structurelle sous-jacente, mais fait plutôt référence à un « ensemble de conduites » provoquées par un environnement défaillant, menant progressivement à une exclusion de la vie sociale. Il semble donc difficile de « classer » le sujet dit « psychopathe », néanmoins, un rapprochement avec les « états-limite » peut être établi.

¹⁵⁹ Feinberg, M.E. *et coll.*, "Parenting and adolescent antisocial behavior and depression". *Arch. Gen. Psychiatry*, 2007, 64, 457-465. Cités par Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, 2011, p. 360.

¹⁶⁰ Winnicott, D. W., « La Psychopathie ». *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris : Payot, 1989, p. 73.

7. Etat-limite ou borderline

Une meilleure connaissance du fonctionnement des personnalités « limites » permet sans doute de mieux appréhender les mécanismes psychopathologiques qui se situent, d'un point de vue psychiatrique, entre la névrose et la psychose, et qui sont observables chez un nombre important de sujets souvent considérés comme délinquants. Si les associations avec la personnalité « antisociale » sont fréquentes, le diagnostic des états-limite se fait plutôt en référence à un type de fonctionnement mental ou plus précisément à un type de relation d'objet. L'intérêt psychothérapeutique de la notion « d'état-limite » à l'adolescence étant de favoriser la prise en compte de la dynamique de la relation à l'autre en situation d'investigation clinique. Dans une perspective psychodynamique, la notion « d'état-limite »¹⁶¹ appliquée à l'adolescent est donc utile au clinicien pour une meilleure appréhension des enjeux relationnels et transférentiels. Mais qu'est-ce au juste qu'un « état » ?

Pour Michel Foucault, « L'état est une sorte de fond causal permanent, à partir duquel peuvent se développer un certain nombre de processus, un certain nombre d'épisodes, qui, eux, seront précisément la maladie. »¹⁶² (Foucault, 2012, p. 221). La notion « d'état-limite » s'est progressivement dégagée des psychoses et des névroses par deux voies distinctes : l'une d'inspiration psychiatrique avec l'apparition des notions de « schizoïdie », de « schizothymie », etc., en référence à une position « para-schizophrénique », l'autre d'inspiration psychanalytique cherchant à repérer des distorsions dans la dynamique relationnelle. Ces deux courants sont à l'origine de l'appellation prévalente de « borderline »¹⁶³ dans les pays anglo-saxons et d'« état-limite » en France. Pour Bergeret, « Les états-limites se trouvent ainsi de plus en plus cernés économiquement comme des organisations autonomes et distinctes à la fois des névroses et des psychoses »¹⁶⁴ (Bergeret *et al.*, 2012, p. 199), ce qui n'exclut pas, tant que les « lignes de forces » préétablies ne sont pas définitivement figées, une évolution ultérieure vers la lignée névrotique ou psychotique : « L'état-limite demeure dans une situation seulement "aménagée" mais non structurellement fixée. » (Ibid., p. 204).

Concernant la clinique des états-limite, Marcelli et Braconnier (2011) établissent un « ensemble symptomatique » qu'ils reconnaissent eux-mêmes comme étant plutôt vague :

¹⁶¹ Les appellations de « cas-limite », « état-limite » ou « borderline » correspondent aux mêmes entités cliniques.

¹⁶² Foucault, M., *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*. Paris : Seuil, 2012, p. 221.

¹⁶³ Le terme de « borderline » fut introduit par Eisenstein en 1949, mais dès 1883, Kraepelin s'intéressait déjà aux « formes atténuées de schizophrénie » en marge des classiques états névrotiques ou psychotiques.

¹⁶⁴ Bergeret, J. *et al.*, *Psychologie pathologique. Théorie et clinique* (11^e éd.). Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 199.

1) l'importance de l'angoisse; 2) l'existence de multiples symptômes névrotiques protéiformes au sein d'une sexualité en général peu satisfaisante pour le sujet; 3) l'importance de la symptomatologie dépressive; 4) la facilité au passage à l'acte d'où la fréquence des tentatives de suicide et des actes délictueux; 5) l'établissement facile d'une relation de dépendance aux drogues diverses, à l'alcool; 6) la possibilité d'épisode de décompensation transitoire mais rapidement régressif (épisode confusionnel transitoire, trouble du comportement impulsif).¹⁶⁵ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 430).

On retrouve chez l'adolescent borderline la prévalence des mécanismes archaïques tels que le clivage, l'identification projective, l'idéalisation, le déni, etc., autant de mécanismes défensifs que nous avons précédemment évoqués, et dont le résultat est d'affaiblir le Moi, ce qui renvoie à la notion de « faiblesse du Moi » caractéristique de la psychopathie, si ce n'est qu'elle pourrait être associée, dans le cas des états-limite, à un Surmoi archaïque tyrannique : « Ce surmoi archaïque juge en général avec sévérité et dévalorisation les instances moïques et l'image de soi d'où la nécessité pour l'individu d'un système narcissique idéalisant défensif. » (Ibid., p. 436).

Un système narcissique si particulier des sujets « limites » qu'il s'apparente pour certains auteurs à la pathologie dite « narcissique », avec une prédominance des mécanismes de clivage et de déni, mais sans Surmoi complètement constitué. Bergeret affirme d'ailleurs que « L'état-limite se situe avant tout comme une maladie du narcissisme. »¹⁶⁶ (Bergeret, 2012, p. 204). Parmi les symptômes les plus fréquemment cités, on retrouve la fréquence de « l'agir », des conduites marginales et/ou délinquantes, des difficultés scolaires, des conduites sexuelles chaotiques ou déviantes, ainsi que des manifestations centrées sur le corps (anorexie, boulimie, manifestations hypocondriaques). Dans le cadre de la théorie de l'attachement, on décrit chez ces adolescents « limites » des modèles d'attachements essentiellement désorganisés, certains auteurs évoquant une non-accession à la « permanence de l'objet » (Kernberg ; Malher), ce qui implique des relations objectales profondément perturbées. L'adolescent « limite » établit en effet d'étroites relations de dépendance et d'anaclitisme avec un objet idéalisé, tout-puissant et protecteur, dont il s'agit d'être aimé tout en « s'appuyant contre lui » (étymologie du terme « anaclitisme »), mais qui risque à la moindre défaillance d'être rejeté et dévalorisé, la réciprocité dans les relations affectives demeurant en général ignorée.

Nous reproduisons ci-après le tableau que proposent Bergeret *et al.* (2012, p. 205) concernant l'organisation économique des états-limite, par rapport à la psychose et la névrose :

¹⁶⁵ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie* (7e éd.). Elsevier Masson, 2011, p. 430.

¹⁶⁶ Bergeret, J. *et al.*, *Psychologie pathologique. Théorie et clinique* (11e éd.). Elsevier Masson, 2012, p. 204.

	Symptômes	Angoisse	Relation d'objet	Défenses principales
Psychose	Dépersonnalisation Délire	De morcellement	Fusionnelle	Déni Dédoublement du Moi
Etat-limite	Dépression	De perte d'objet	Anaclitique	Dédoublement des imagos Forclusion
Névrose	Signes obsessionnels hystériques	De castration	Génitale	Refoulement

Ainsi, indiquent Bergeret *et al.* (2012),

L'angoisse du psychotique, c'est l'angoisse de morcellement ; c'est une angoisse sinistre, de désespoir, de repli et de mort. L'angoisse du névrotique c'est l'angoisse de castration ; c'est une angoisse de faute, vécue dans le présent mais centrée sur un passé qu'on devine très érotisé. L'angoisse de l'état-limite [...] c'est une angoisse de perte d'objet et de dépression qui concerne [...] un vécu passé malheureux sur le plan plus narcissique qu'érotique.¹⁶⁷ (Bergeret *et al.*, 2012, p. 204).

La difficulté pour le sujet « limite » d'accéder à une relation d'objet génitale, c'est-à-dire à un conflit de type névrotique entre le Ça et le Surmoi, pourrait être corrélée à une défaillance surmoïque ne permettant pas une alliance efficace avec la partie saine du Moi contre les pulsions du Ça. Nous essaierons de déterminer, dans la partie psychanalytique, dans quelle mesure il pourrait s'agir d'un Surmoi archaïque « tyrannique », ou bien d'un Surmoi incomplet, voire inexistant. Si certaines causes extérieures sont aussi susceptibles de provoquer des crises d'angoisse qui, en réveillant une « situation narcissique prédépressive » (Bergeret, 2012), conduisent parfois à de brutales décompensations, Bergeret rapporte que le « tronc-commun » des états-limite peut évoluer vers des aménagements plus stables tels que l'aménagement « caractériel » et l'aménagement « pervers » (cf. Annexe 3, p. 449).

Mais sur le plan psychiatrique, la distinction diagnostique entre un « état-limite » et une « psychopathie » ne nous semble pas clairement établie. D'ailleurs, pour Bernard Brusset,

[...] c'est bien le propre des patients états limites que de rendre manifestes les limites de la nosographie. Le fait qu'ils soient semblables aux névrotiques, aux psychotiques, aux psychopathes et aux pervers sur certains points, et qu'ils s'en distinguent sur d'autres, ne peut suffire pour fonder une catégorie pertinente.¹⁶⁸ (Brusset, 1999).

¹⁶⁷ Bergeret, J. *et al.*, *Psychologie pathologique. Théorie et clinique* (11e éd.). Elsevier Masson, 2012, p. 204.

¹⁶⁸ Brusset, B., « Diagnostic psychiatrique et différence du normal et du pathologique ». *Encyclopédie Médico-Chirurgicale* (Elsevier, Paris), Psychiatrie, 37-102-E-20, 1999, 10 p.

Sur le plan psychanalytique, Sylvie Canat apporte des éclaircissements et précise que le sujet-limite est « hors-sujet » : « [...] il est la marionnette de son traumatisme. [...] Le sujet s'absente et il est représenté par sa détresse. »¹⁶⁹ (Canat, 2013, p. 86). Selon Canat, si les excitations du dedans (psychosomatiques) ne sont pas détournées vers le dehors par un Autre (mère suffisamment bonne ou environnement bienveillant) faisant office de pare-excitations, par le langage qui lie le pôle pulsionnel aux représentations inconscientes (dissociées des mots), ou si simplement « Le trajet de la pulsion (soma/représentation) n'a pas suffisamment été dérivé et lié par l'opération signifiante de l'autre » (ibid., p. 84), alors le sujet est en proie à une « détresse originaire » : il régresse vers des mécanismes de défense archaïques, antérieurs au système de représentations, et donc articulés au « refoulement originaire », « matrice de l'organisation des perceptions, de la limite moi/non moi et de l'intériorité du sujet » (ibid., p. 85), tandis que c'est du « refoulement secondaire » lié à des processus œdipiens dont il est question dans les cas d'une névrose ordinaire.

Dans le cas des états-limite, « Le sujet répète un temps originaire dans sa constitution » (ibid., p. 86), une compulsion de répétition mortifère dans un au-delà du principe de plaisir. C'est pourquoi il serait vain d'envisager auprès des sujets-limite la mise en œuvre d'une technique d'interprétation du refoulé, lequel ne saurait constituer un matériau exploitable.

Plutôt que d'interpréter, il s'agit pour Sylvie Canat de « traduire » ces comportements singuliers, ces passages à l'acte, en « signifiés culturels » susceptibles de venir se substituer aux angoisses originaires envahissantes.

Il reste entendu, écrit Sylvie Canat, que « Traduire n'enferme pas le sujet dans un passé qui verrouillerait tout avenir » (ibid., p. 89), et que cela suppose des capacités d'empathie de la part du traducteur, qui doit pouvoir s'identifier au sujet pour percevoir et traduire de l'intérieur l'expérience d'autrui, et dévoiler cette singularité dans laquelle on se reconnaît parfois, « [...] comme ceux qui ne peuvent lire que dans ces miroirs là le visage de leur propre différence. »¹⁷⁰ (Deleuze, 1972, p. IX).

¹⁶⁹ Canat, S., « Traumatismes et construction du « moi social » dans la scolarité », NRAS, n°62, 2e trimestre 2013.

¹⁷⁰ Deleuze, G., préface à Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité*, Paris : Maspero, 1972, p. IX.

8. Carences affectives

La notion de « carences affectives » renvoie à une défaillance, au sein du milieu familial, des principales fonctions maternelles : fonctions de maintenance (*handling*), de contenance (*holding*) et d'individuation du Soi. L'incidence des carences affectives sur les organisations pathologiques de la personnalité se retrouve en particulier dans les pathologies limites que nous avons précédemment évoquées. Même si le débat théorique opposant la conception de Spitz¹⁷¹ sur la perte de l'objet libidinal et celle de Bowlby¹⁷² sur la perte de l'objet d'attachement a perdu de son actualité, tous les auteurs s'accordent sur le rôle vital du maintien de liens privilégiés avec la mère pendant les premières années de la vie.

A la suite des travaux de Lorenz sur « l'empreinte », ceux de Mary Ainsworth sur la notion de « base de sécurité », et surtout ceux de Bowlby sur « l'attachement sécure », on peut émettre l'hypothèse d'un comportement primaire d'attachement, actif dès la naissance, capable de lier l'enfant à sa mère, et qui serait une composante fondamentale de la nature humaine. Avec sa théorie de l'attachement, Bowlby confirme la nécessité pour le nourrisson d'établir des liens d'attachement sécure, avec une mère « suffisamment bonne » (Winnicott) : « Il semble, [...], qu'un environnement suffisamment bon dès le stade primaire, permet au petit enfant de commencer à exister, [...]. D'édifier un moi personnel, [...] de faire face à toutes les difficultés inhérentes à la vie. »¹⁷³ (Winnicott, 1969, p. 290). Le rôle de miroir joué par la mère permet un « accordage » (Stern, 1982-1989) avec l'enfant, dans une interaction « les yeux dans les yeux », c'est-à-dire une attention visuelle soutenue et étayée par les interactions langagières.

Que voit le bébé, demande Winnicott, quand il tourne son regard vers le visage de la mère ? Généralement ce qu'il voit, c'est lui-même. En d'autres termes, la mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit.¹⁷⁴ (Winnicott, 1975, p. 155).

L'installation d'un attachement sécure entre le bébé et sa mère que permet un ajustement réciproque des interactions, apparaît donc comme la condition d'un bon développement comportemental, émotionnel, affectif et objectal de l'enfant. Alfred Adler (1926) note ainsi que « [...] grâce à la fonction maternelle, il trouve la voie qui le conduit à ses semblables et lui permet de se mettre en communication avec la société. »¹⁷⁵ (Adler, 1958, p. 10).

¹⁷¹ Spitz, R.A., *De la naissance à la parole, la première année de la vie*. Paris : PUF, 1973.

¹⁷² Bowlby, J., *Attachement et perte*. Paris : PUF, 1978.

¹⁷³ Winnicott, D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969, p. 290

¹⁷⁴ Winnicott, D.W., *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975, p. 155.

¹⁷⁵ Adler, A., *Les enfants difficiles* (1926). Paris : Payot, 1958, Les classiques des sciences sociales, p. 10.

Pour Hubert Montagner, « Les interactions ajustées et accordées à partir desquelles se noue un attachement "sécure" permettent à l'enfant de vivre au quotidien dans une proximité corporelle, émotionnelle et affective avec une personne de mieux en mieux identifiée, et ainsi de percevoir qu'il n'est pas délaissé, abandonné ou en danger. »¹⁷⁶ (Montagner, 2006, p. 210).

A l'inverse, rapporte Montagner, « [...] un attachement "non sécure" ou "insécure" ne permettrait pas au bébé de s'adapter à un environnement nouveau et à s'ajuster aux différents partenaires, notamment ceux qu'il rencontre en dehors du milieu familial. » (Ibid., p. 79).

Les enfants non sécures se comportent généralement comme s'ils avaient peur d'être abandonnés, se sentant alors en danger dans les moments de séparation où ils présentent des manifestations de mal-être ou de détresse (colères, peurs de panique). Ils communiquent peu et « [...] ils sont le plus souvent "dans leur coquille", sidérés, évitants, fuyants, "pleureurs", "hyperactifs" ou agresseurs [...]. Ils peuvent avoir des comportements étranges et répétitifs, parfois stéréotypés. » (Ibid., p. 218).

Les enfants « non sécures » ou « insécures »

« Dans les mêmes contextes ou situations, on peut observer deux "cas de figure" chez les enfants "non sécures" ou "insécures" :

- Certains paraissent fermés ou indifférents à l'environnement et aux personnes. Ils sont le plus souvent dans l'évitement, la fuite ou l'isolement. Leurs manifestations de joie sont habituellement peu lisibles, ou ne sont pas observées. Ils ne montrent pas clairement de réactions émotionnelles et affectives aux propos et comportements d'une personne qui raconte une histoire.
- D'autres sont excessifs ou explosifs dans leurs activités motrices et dans leurs manifestations de colère, de peur ou de tristesse (il est fréquent qu'ils soient qualifiés d'hyperactifs). Ils mettent plus de temps à s'apaiser que les enfants "sécures", et à entrer dans la communication. [...] Leurs manifestations de joie sont ambiguës : elles sont mêlées de comportements autocentrés, d'évitement, de fuite, de crainte ou d'agressions "hors de propos". » (Montagner, 2006, p. 210).

C'est pourquoi des privations affectives et sensorielles précoces, comme pour Victor, « l'enfant sauvage » de l'Aveyron, peuvent engendrer des troubles neurologiques et comportementaux chez des individus génétiquement et biologiquement sains, ce qui implique qu'on ne peut séparer le corps du milieu dans lequel il vit.

¹⁷⁶ Montagner, H., *L'arbre enfant. Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Odile Jacob, 2006, p.210

Les enfants abandonnés de Roumanie que Boris Cyrulnik a découverts dans les années 1990, dans ces « mouirois » abusivement appelés orphelinats, présentaient tous une atrophie des deux lobes préfrontaux provoquée par une absence de stimulation sensorielle. Cyrulnik établit ainsi que « [...] une atrophie fronto-limbique était apparue parce qu'ils étaient en carences affectives. »¹⁷⁷ (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 23).

L'isolement sensoriel, affectif et social de ces enfants, la privation d'un Autre (« hospitalisme » ou « syndrome de Spitz »), provoquent des comportements autocentrés, tels que balancements ou auto-agressions. Bowlby relève en effet, à la suite des travaux de Burlingham et A. Freud (1942), que « Ces enfants ont un balancement monotone du corps et se cognent rythmiquement la tête. »¹⁷⁸ (Bowlby, 1954). En d'autres termes, souligne Otto Gross, « [...] les enfants meurent de misère psychique, le besoin instinctif d'amour maternel reste insatisfait et la petite âme en meurt. »¹⁷⁹ (Gross, 2011, p. 205). Et Otto Gross d'ajouter que « L'isolement total et réel est fatal à l'enfant. L'angoisse de la solitude est donc une véritable angoisse de la mort [...]. » (Ibid., p. 207).

Cyrulnik indique néanmoins que l'atrophie cérébrale d'un grand nombre de ces enfants a pu être résorbée par ce que les neurologues appellent une « stimulation synaptique », c'est-à-dire simplement une stimulation par les échanges de la vie quotidienne dans une famille d'accueil par exemple. Anna Freud avait déjà remarqué, avec les enfants de la banlieue londonienne, après les bombardements de la 2^e Guerre mondiale, que l'évolution de ces enfants dépendait en grande partie de la structure et du fonctionnement des institutions d'accueil, et qu'il fallait donc agir sur l'environnement. « L'enfant est malade, soignez le milieu » répétait Makarenko qui assurait dans sa colonie de Gorki (1920-1928) la prise en charge d'orphelins après la guerre civile qui suivit la révolution bolchévique. Mais le manque d'apport affectif, préjudiciable au développement affectif et cognitif de l'enfant, n'est pas forcément le fait d'une absence réelle de la mère (ou de la figure maternante) : « Ainsi, rapporte John Bowlby, l'enfant est dit "carencé", même s'il vit dans sa famille, si sa mère (ou la personne faisant fonction de mère), s'avère incapable de l'entourer de soins affectueux [...]. »¹⁸⁰ (Bowlby, 1954, p. 12).

¹⁷⁷ Cyrulnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J.-M., André, C., Janssen, T. et Van Eersel, P., *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris: Albin Michel, 2012, p. 23.

¹⁷⁸ D'après Burlingham, D. et Freud, A., *Young children in wartime*, 1942. Dans Bowlby, J., « Soins maternels et santé mentale », OMS, 1954, p. 28.

¹⁷⁹ Gross, O., « Trois études sur le conflit intérieur » [*Drei Aufsätze über den inneren Konflikt*], Bonn, Marcuse & Weber, 1920 (Abhandlungen aus dem Gebiet der Sexualforschung, vol. 2, fasc. 3). Dans Otto Gross, *Psychoanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 205.

¹⁸⁰ Bowlby, J., « Soins maternels et santé mentale », contribution de l'Organisation Mondiale de la Santé au programme des Nations Unies pour la protection des enfants sans foyer. Genève, 2e éd. 1954, p. 12.

La mère (ou son substitut) peut donc très bien être présente, mais susciter si peu d'interactions et d'échanges avec l'enfant, que Mary Ainsworth parle dans ce cas d'enfants « abandonnés au domicile »¹⁸¹. Une indisponibilité psychique de la mère qui n'offre plus à son bébé qu'une présence fantomatique peut ainsi conduire à une pathologie du « vide relationnel ». La séquelle affective habituelle de ces pathologies du vide est, pour Michel Soulé, « [...] une compulsion tragiquement masochiste à revendiquer l'affection dans des limites intolérables pour l'entourage. »¹⁸² (Soulé *et al.*, 2004, p. 2540).

Burlingham et A. Freud observent en effet que « Plus l'enfant a la conviction intime que la séparation va se produire, plus il s'accroche au substitut maternel »¹⁸³ (Burlingham et A. Freud, 1943), alors que paradoxalement, indique Bender (1947), ces enfants présentent souvent une incapacité à aimer ou à avoir des sentiments de culpabilité. Mais selon Bowlby, cette contradiction n'est toutefois qu'apparente, car, écrit-il, « Bien des indifférents affectifs ont, en fait, un besoin intense d'affection, et se montrent néanmoins tout à fait incapables d'en recevoir ou d'en donner en retour à autrui. »¹⁸⁴ (Bowlby, 1954, p. 44).

Bender (cité par Bowlby, 1954) relève aussi ce fait important, à savoir que

On note une incapacité à conceptualiser particulièrement significative en ce qui concerne le temps. Ils n'ont pas la notion du temps ; ainsi ils ne se rappellent pas l'expérience passée, n'en tirent aucun bénéfice, et n'y relatent pas la motivation de leur conduite. Cette absence de la notion de temps est un trait frappant de l'organisation défectueuse de la structure de la personnalité.¹⁸⁵ (Bender, 1947).

Cette difficulté à appréhender la notion du temps, que nous avons effectivement pu constater dans notre prise en charge de ces jeunes « abandonniques », pourrait être corrélée à l'atrophie des lobes préfrontaux que nous évoquions plus haut, car, rapportent Cyrulnik *et al.* (2012), « Les neurones préfrontaux, on l'a découvert plus tard, replacent le vécu de la personne dans un contexte temporel. »¹⁸⁶ (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 18).

Mais surtout, comment un enfant pourrait-il s'approprier la notion du temps s'il ne lui a jamais été possible de s'inscrire dans un système de filiation ? Comment pourrait-il savoir où il va, s'il ne sait pas d'où il vient ?

¹⁸¹ Ainsworth, M. D., « Les répercussions de la carence maternelle. Faits observés. Controverses dans le contexte de la stratégie des recherches », *Cahiers de l'OMS*, 1961.

¹⁸² Soulé, M. *et al.*, « La carence de soins maternels et ses effets », dans Lebovici, S., Diatkine, R., Soulé, M., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF, 2004, p. 2529-48.

¹⁸³ Burlingham, D. et Freud, A., *Infants without families*, London, 1943. Citées par Bowlby, J., *op. cit.*, 1954, p. 29.

¹⁸⁴ Bowlby, J., « Soins maternels et santé mentale », OMS, Genève, 2e éd. 1954, p. 44.

¹⁸⁵ Bender, L., *Psychopathic behavior disorders in children*, 1947. Cité par Bowlby, J., *op. cit.*, 1954, p. 37.

¹⁸⁶ Cyrulnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J.-M., André, C., Janssen, T. et Van Eersel, P., *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris : Albin Michel, 2012, p. 18.

Géza Róheim, dans son article intitulé « La psychologie de la perception du temps », propose à ce sujet une analyse intéressante, qui relie cette difficulté à appréhender la notion du temps avec le fait établi par August Aichhorn selon lequel le jeune « carencé » est un « [...] individu qui, par suite de troubles du développement d'une partie de son Moi, est dirigé par un principe de plaisir prédominant d'une façon toute-puissante. »¹⁸⁷ (Aichhorn, 2005, p. 174).

Pour Róheim, étant donné que le principe de plaisir est étroitement associé à la non-conscience du temps, et qu'inversement, la conscience du temps est associée au principe de réalité, « Les fantasmes conscients – ou latents – de toute-puissance infantile perturbent la perception normale du temps »¹⁸⁸ (Róheim, 1969, p. 71). Le sentiment de toute-puissance chez l'enfant et la perception du temps sont donc contradictoires, puisque la perception du temps est une des fonctions du principe de réalité. Selon Róheim, « Le sentiment de toute-puissance est un produit du fantasme autarcique de l'enfant qui rejette tout ce qui conteste cette toute-puissance. [...] le fantasme autarcique oral réapparaît parfois, même après que la réalité l'ait mis en échec, pour contester l'angoisse de la séparation d'avec la mère [...]. » (Ibid., p. 72).

Le nouveau-né commence à prendre conscience du temps quand il a faim et qu'il attend son biberon, mais comme sa mère ne peut pas rester indéfiniment auprès lui, un bref intervalle de séparation avec elle peut paraître à un enfant interminablement long et provoquer un sentiment d'abandon. Le passage du temps symbolise donc la période de séparation, tandis que « Le "non-temps", c'est le fantasme dans lequel la mère et l'enfant sont unis pour l'éternité. » (Ibid., p. 80).

Pour Róheim, c'est la partie inconsciente du Moi, sous l'influence du Surmoi, qui régit la perception du temps : « Sous l'impact de la réalité, l'enfant se départit peu à peu de son fantasme de toute-puissance, son Surmoi se développe et il découvre qu'après tout, "c'est la montre qui commande". » (Ibid., p. 73-74). En résumé, écrit Róheim,

[...] la perception du temps est un "artefact" qui s'élabore dans le moi inconscient après qu'il a surmonté en partie les coups portés par la réalité à la fiction autarcique. Temps et devoir sont par conséquent associés. Dans tout fantasme qui essaye de rétablir la toute-puissance infantile, la perception normale du temps est perturbée. (Ibid., p. 74).

A noter également l'intolérance à la frustration de ces jeunes abandonniques, le besoin d'accaparer l'attention d'autrui, le sentiment de n'être jamais pris en compte qui témoignent de l'absence de cicatrisation des blessures narcissiques, et provoquent d'inévitables manifestations

¹⁸⁷ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrances* (1925). Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 174.

¹⁸⁸ Róheim, G., « La psychologie de la perception du temps ». Article paru dans la revue *Psychoanalytical Quarterly*, traduit par Trèves Eddy. Dans *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 69-80.

agressives. La souffrance de ces jeunes carencés affectifs peut donc tout aussi bien être imputable à la perte prématurée, durable ou répétée de l'objet d'amour, qu'à un investissement maternel inconsistant ou inconstant. De plus, cette discontinuité relationnelle est souvent aggravée par les placements provisoires ou les séjours hospitaliers répétés.

« Carences affectives et négligences graves » (Mille et Henniaux, 2007) :

« L'avidité affective est souvent manifeste. Se développent instantanément des conduites d'attachement passionnel à l'égard de tout adulte manifestant un peu d'intérêt, [...]. L'enfant "carencé" instaure d'emblée un lien de familiarité, cherche à toucher le consultant, à s'agripper à lui, à l'imiter, s'emparer de ses attributs, ou à s'immiscer dans sa sphère privée. Cette sensibilité exacerbée se traduit à l'inverse par une intolérance à la frustration, de brusques renversements d'humeur, des manifestations agressives, des conduites d'opposition ou d'hostilité affichées à l'égard de la personne d'abord surinvestie. Il supporte aussi mal les critiques que les compliments et s'attaque tout autant à ses productions "ratées" qu'à celles jugées réussies. La négligence de son corps et de ses intérêts propres contribue à accentuer sa situation de grande dépendance affective. Peu préoccupé de son apparence, sa présentation est souvent négligée, d'autant qu'il semble méconnaître l'éventuelle survenue d'accidents énurétiques ou encoprétiques. Il se montre désordonné, disperse ou casse ses jouets, oublie ses affaires personnelles, mais amasse des objets hétéroclites récupérés à l'insu de ses proches. Sa maladresse et ses entreprises périlleuses ou intempestives lui occasionnent des déboires à répétition et de multiples réprimandes. Le maintien de conduites de satisfaction régressives suscite pareillement les reproches de l'entourage. »¹⁸⁹

Faute de désirs projetés sur lui, le jeune « carencé » se trouve ainsi altéré dans ce que Michel Lemay appelle « la colonne vertébrale psychique de la personnalité ». Pour Lemay (1993),

La carence est un processus morbide qui risque d'apparaître lorsqu'un enfant de moins de trois ans a subi la rupture de ses premiers investissements avec les personnes significatives de son entourage sans que cette rupture ait pu être réparée. Cette discontinuité entraîne non seulement la blessure narcissique que l'on peut retrouver à toute période de l'enfance et qui se traduira par une dépression plus ou moins marquée mais, du fait de la structuration encore incomplète du Moi, elle provoque de graves perturbations dans la construction même de l'identité.¹⁹⁰ (Lemay, 1993, p. 15-16).

¹⁸⁹ Mille, C., Henniaux, T., « Carences affectives et négligences graves ». *Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, Paris : Elsevier Masson, 2007.

¹⁹⁰ Lemay, M., *J'ai mal à ma mère*. Paris : Fleurus, 1993, p. 15-16.

Zoé G. (14 ans) est l'incarnation même du profil abandonnique. Elle n'a jamais connu ses parents biologiques, et erre continuellement de familles d'accueil en familles d'accueil, qu'elle sait d'ailleurs si bien mettre à mal. Pensionnaire de l'ITEP pour la deuxième année consécutive, Zoé intègre le groupe-classe dont j'ai la charge. Toujours habillée en survêtement, elle circule le plus souvent dans la cour, avec son ballon de foot pour seul partenaire. Bien qu'elle soit la seule fille du groupe, elle ne se laisse pas facilement intimider, et gare à celui qui viendrait lui chercher querelles ! Nous partons ce jour-là avec notre groupe (douze adolescents), pour visiter la Cité de l'espace à Toulouse. Après le visionnage d'un film documentaire sur écran 3D géant, mon collègue moniteur-éducateur et moi-même décidons de proposer au groupe ce que nous avons coutume d'appeler un « quartier-libre », c'est-à-dire un moment (limité dans le temps et dans l'espace) durant lequel les jeunes sont en autonomie, et décident eux-mêmes des activités auxquelles ils souhaitent participer – tout en sachant en notre fort intérieur que cela n'est jamais sans risque. Cela dit, pour apprendre à nager, il faut bien se « jeter à l'eau ». Nous laissons donc les jeunes se disperser au gré de leurs affinités, avec pour consigne ferme et non négociable de nous retrouver devant l'entrée à 16h00 – en espérant qu'ils n'arrivent pas accompagnés d'un vigile en colère, une fois n'est pas coutume. Zoé et deux autres jeunes décident de rester avec nous. Après délibération, nous optons pour le « Quizz », plateforme ludique où il s'agit de répondre à des questions scientifiques. Nous attendons la fin de la séance en cours pour entrer, et profitons de cet instant pour entamer le processus de digestion de nos sandwiches. Zoé est appuyée contre le panneau qui signale l'emplacement de la file d'attente, elle semble somnoler dans une sorte de rêve éveillé. Au bout d'un moment, la porte s'ouvre. Je fais signe à Zoé que c'est à nous d'entrer et, comme à contrecœur, elle lâche le panneau où elle appuyait sa tête, puis l'embrasse. Je lui fais remarquer qu'il n'est peut-être pas très hygiénique d'embrasser les panneaux signalétiques ; elle essuie alors sa bouche d'un revers de manche et entre. C'est alors que j'observe plus attentivement le panneau jusque-là dissimulé par Zoé : il représente un papa, une maman et un enfant se tenant par la main...

Dans la plupart des cas, ces jeunes dits « carencés » ou « abandonniques », qualifiés également de « sujets sans Autrui », n'ont en fait simplement « [...] jamais accédé à la satisfaction de leur besoin infantile de tendresse. »¹⁹¹ (Aichhorn, 2005, p. 135) ; pour Otto Gross en effet, « Nul n'est capable de renoncer à tout amour dès l'enfance : c'est impossible parce que l'instinct d'attachement aux autres est aussi nécessaire à la conservation de l'espèce que l'aspiration à préserver sa propre nature innée. »¹⁹² (Gross, 2011, p. 122).

¹⁹¹ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrances* (1925). Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 135.

¹⁹² Gross, O., « La symbolique de la destruction », *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 122.

La carence affective provoque donc un grave sentiment de « perte », une « béance » impossible à combler, un manque fondamental à l'origine d'une profonde blessure narcissique, mais aussi d'une « brisure dans la relation objectale » (Lemay, 1993) susceptible d'engendrer des conduites « antisociales » (vols, fugues, injures, détériorations, agressions diverses) risquant d'engager ces enfants sur la voie de la délinquance. Pour Winnicott, un délinquant est avant tout un « antisocial non guéri », c'est-à-dire « un enfant qui a été privé de [...] quelque chose de suffisamment bon et qui l'a perdu, quelle que soit cette chose. »¹⁹³ (Winnicott, 1989, p. 73).

D'autre part, demande Cyrulnik, « De qui peut être fier un enfant qui n'appartient pas ? A l'origine de soi, il y a une grande escarre, une chair morte et pourrie, la poubelle où on l'a jeté, le grand crime qu'il a dû commettre pour que sa mère l'abandonne [...]. »¹⁹⁴ (Cyrulnik, 2000, p. 88). Pour autant, comme le souligne Michel Soulé, « [...] il devient difficile d'attribuer à la seule carence antérieure l'étiologie des troubles constatés, car la complexité de l'évolution du développement et des conflits internes n'autorise pas la simplicité causale. »¹⁹⁵ (Soulé, 1999, p. 2540). La conclusion de Bowlby à son rapport de 1951 sous l'égide de l'OMS, conclusion selon laquelle la carence affective serait « le principal facteur étiologique de la délinquance » (Bowlby, 1954), est donc sans doute un raccourci un peu rapide, mais nous pouvons dire en revanche que la carence affective provoque une « vulnérabilité acquise » favorisant les passages à l'acte susceptibles de conduire à la délinquance, ou, pour reprendre les termes de Cyrulnik : « [...] une vulnérabilité neuro-émotionnelle acquise par une défaillance affective précoce, rattrapable par une niche affective verbale et culturelle. »¹⁹⁶ (Cyrulnik, 2012).

John Bowlby souligne dans son rapport que quelques-uns de ces jeunes abandonniques demeureront gravement atteints pour le reste de leur vie, d'autant plus que leur isolement sensoriel aura été précoce, la vulnérabilité maximale dans les cas d'abandon se situant, selon Michel Lemay (1993), entre les âges de six mois et trois ans. Mais la capacité de « résilience affective » dont font preuve certains est une variable à ne pas négliger. La *résilience* est un terme qui vient de la métallurgie et qui caractérise la résistance d'un matériau au choc. Par extension, le terme de résilience qualifie la capacité de résistance d'un enfant aux carences, traumatismes et autres maltraitements subis pendant les premières années de la vie, c'est-à-dire, en paraphrasant Cyrulnik, « la capacité de faire pousser des fleurs sur un tas de fumier ».

¹⁹³ Winnicott, D. W., *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot, 1989, p. 73.

¹⁹⁴ Cyrulnik, B., *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob, 2000, p. 88.

¹⁹⁵ Soulé, M. et al., « La carence des soins maternels et ses effets ». Dans Serge Lebovici et al., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : PUF « Quadrige », 2004 (2e éd.), p. 2529-2548.

¹⁹⁶ Cyrulnik, B., « Biologie de l'attachement », intervention du 1^{er} mars 2012 à l'université Claude Bernard Lyon 1

Même s'il ne nous est guère possible, estime Boris Cyrulnik, de déterminer avec exactitude comment un enfant peut se reconstruire après des expériences traumatisantes, il n'en reste pas moins que « [...] l'avenir est moins sombre quand on dispose autour de l'enfant quelques tuteurs de développement. »¹⁹⁷ (Cyrulnik, 1995, p. 11). Par ailleurs, s'il semble nécessaire de s'intéresser à ceux qui ne sont pas résilients, il est tout aussi important de s'intéresser à ceux qui le sont, car « [...] ces enfants ont quelque chose à nous apprendre pour mieux aider ceux qui ne s'en sortent pas. »¹⁹⁸ (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 24).

Il convient néanmoins de distinguer plusieurs formes de résilience : la résilience affective que nous venons d'évoquer, mais aussi la résilience « socioculturelle ». Boris Cyrulnik relève en effet un fait important, à savoir que

Si la société ne propose pas de structures, d'institutions intermédiaires entre la famille et la culture, l'adolescent va être en difficulté. Et ce ne sera pas à cause de la famille, mais d'une défaillance de l'organisation sociale tout entière, qui n'offre pas de possibilité de résilience socioculturelle. (Ibid., p. 30).

Ainsi, s'il s'avère que les TCC sont corrélés à une défaillance de l'environnement familial, elle-même aggravée, d'après notre hypothèse, par l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé, la défaillance de « l'organisation sociale » au sens large est aussi une variable importante à considérer dans l'étiologie des troubles du comportement, de sorte qu'il ne suffit pas de remettre en cause le modèle économique à l'origine de la misère sociale, mais aussi de repenser toute l'organisation sociale dans son ensemble, surtout si, comme l'écrit Roland Gori, les « [...] troubles des comportements sont des "maladies de la culture". »¹⁹⁹ (Gori, 2013, p. 81).

¹⁹⁷ Cyrulnik, B., *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob, 1995, p. 11.

¹⁹⁸ Cyrulnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J.-M., André, C., Janssen, T. et Van Eersel, P., *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris : Albin Michel, 2012, p. 24.

¹⁹⁹ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 81.

Conclusion intermédiaire

Après ce long détour nosographique, nécessairement « morcelé » comme toute approche classificatrice, il ne semble guère possible de déterminer un fonctionnement, et encore moins une structure, susceptible de se superposer aux TCC. Toutes les classifications jusqu'ici évoquées sont certes indispensables pour adopter un vocabulaire commun et parler un même langage, mais leur utilité n'en demeure pas moins relative sur le plan clinique, puisqu'aucun sujet ne coïncide parfaitement avec les cases dans lesquelles on voudrait le faire entrer de force comme sur le lit de Procuste²⁰⁰ : « Classer, étiqueter permet, là comme ailleurs, d'atténuer, d'effacer la singularité du fait. »²⁰¹ (Pontalis, 2011, p. 26). Les troubles de la conduite repérés dans les diverses classifications ne se rattachent pas à une étiologie commune. Les mêmes symptômes qualifiés de troubles de la conduite se produisent pour des entités cliniques différentes, de sorte que les frontières entre la « crise » de l'adolescence, la psychopathie et l'état-limite semblent bien poreuses, ce qui nous conduit à douter de la réalité même des « TCC » en tant qu'entité nosographique. Ainsi que le fait remarquer Bernard Brusset,

[...] sans doute faut-il prendre acte de l'impossibilité d'ordonner tous les faits psychiatriques dans un même système qui lui donnerait à la fois une classification logique et une théorie unificatrice ; quelles qu'en soient la séduction intellectuelle et la valeur pédagogique, les tentatives de comprendre toute la psychopathologie en fonction d'un même paramètre peuvent légitimement laisser insatisfait.²⁰² (Brusset, n.d. ; cité par Marcelli et Braconnier, 2011, p. 4).

C'est ce que laissait déjà entendre Winnicott lors d'une conférence prononcée en 1968 :

Toute description de maladie psychiatrique comporte un chevauchement : les êtres ne se rassemblent pas scrupuleusement en groupes de maladies et c'est là ce qui rend la compréhension de la psychiatrie si difficile [...]. Aucune étiquette psychiatrique ne colle exactement au cas, et encore moins l'étiquette "normal" ou "en bonne santé".²⁰³ (Winnicott, 1975, p. 250-251).

Peut-être pourrions-nous qualifier ces jeunes en souffrance de « pervers polymorphes », en empruntant l'expression à Freud, mais nous ne serions guère plus avancés.

²⁰⁰ Dans la mythologie grecque, Procuste allongeait ses hôtes sur un lit qui ne correspondait à la taille d'aucun être humain. Afin de les mettre à la dimension de leur couche, il les étirait ou leur coupait les membres, de sorte que nul n'en réchappait jamais. Thésée le tua en le soumettant au même supplice.

²⁰¹ Pontalis, J.-B., *Un jour, le crime*. Paris : Gallimard, 2011, p. 26.

²⁰² Brusset, B., cité par Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie* (7^e éd.). Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 4.

²⁰³ Conférence donnée au cours d'un symposium lors de la 21^e rencontre de la *British Student Health Association*, Newcastle-upon-Tyne, le 18 juillet 1968. Dans Winnicott, D. W., *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 1975, p. 250-251.

Florian Houssier et François Marty (2007) proposent quant à eux l'expression de « jeunesse à la dérive » (traduction de *Verwarlhoste Jugend*), car, écrivent-ils :

[...] les traductions précédentes nous semblaient trop insister sur ce qu'auraient passivement vécu ces enfants ou adolescents (souffrances, abandon, carence) sans donner une dimension dynamique à leur état. Etre à la dérive ne met pas seulement l'accent sur le rôle de l'environnement ; cela implique également le potentiel psychique à retourner la souffrance subie en actes, notamment délinquants.²⁰⁴ (Houssier et Marty, 2007, p. 7).

Une « dérive » que l'on pourrait rapprocher de la notion « d'errance » évoquée par Heidegger lorsqu'il écrit que « [...] l'errance fait partie de la constitution intime du Dasein à laquelle l'homme historique est abandonné »²⁰⁵ (Heidegger, 1968, p. 31), en ajoutant que « Tout comportement possède sa manière d'errer [...]. L'errance domine l'homme en tant qu'elle le pousse à s'égarer. » (Ibid., p. 32). Quant à Deligny, il aurait probablement parlé de « graines de crapule », notion irrecevable sur le plan nosographique, même si « [...] il reste entendu que la graine de crapule c'est tout de même de la graine d'homme. »²⁰⁶ (Deligny, 1998, p. 7).

Il semble en tout cas important de retenir d'une part, qu'au-delà du caractère descriptif des diverses pathologies se profile un sujet réel dans une véritable souffrance psychique dont il ne peut sortir seul, et que, d'autre part, ces symptômes revêtent un caractère de désocialisation et d'exclusion qui réclame une attention particulière. Le psychiatre Jean Furtos évoque à ce propos un « syndrome d'auto-exclusion », entre psychogenèse et sociogenèse :

D'un côté, l'environnement est excluant, tandis que de l'autre côté le mot "auto" renvoie à la part du sujet : tout en subissant une situation d'exclusion, le sujet a la capacité d'exercer sur lui-même une activité pour s'exclure de la situation, pour ne pas la souffrir, transformant ainsi le subir en agir.²⁰⁷ (Furtos, 2011).

Se pose donc la question d'une reconnaissance de « handicap » (ou mieux de « situation de handicap »), notion qui ne peut être élaborée, en raison de la complexité des symptômes, que par la collaboration active d'équipes pluridisciplinaires, avec le souci d'apporter une aide adaptée aux souffrances quel que soit leur mode d'expression, et d'accueillir la différence et les diverses fragilités humaines, au-delà de toute classification nosographique et autres épidémiologies descriptives, non pas comme « a-normalité », mais comme une forme singulière « d'être au monde ».

²⁰⁴ Houssier, F. et Marty F. (dir.). *August Aichhorn : cliniques de la délinquance*. Nîmes : Champ social, 2007, p. 7.

²⁰⁵ Heidegger, M., *De l'essence de la vérité*. Paris : Gallimard, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 31.

²⁰⁶ Deligny, F., *Graine de crapule* (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 7.

²⁰⁷ Furtos, J., « Les enjeux cliniques de la précarité ». *Le Carnet Psy*, n° 156, sept.-oct. 2011.

9. Handicap ou vulnérabilité acquise

Lorsque certains des symptômes évoqués jusqu'ici s'inscrivent durablement dans la structure du sujet, ce dernier se trouve « en situation de handicap ». La loi n°2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », définit le handicap dans son article L. 114. du code de l'action sociale et des familles :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.²⁰⁸.

La loi 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales en faveur des handicapés a constitué une avancée significative, mais présentait encore des solutions qui ne reposaient que sur la bonne volonté des intervenants et leur désir d'« intégrer » les handicapés. L'article 1^{er} de la loi de 1975 introduisait cette notion d'intégration et garantissait « [...] chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population [...] ». » (Art. 1 de la loi du 30 juin 1975).

Mais la loi du 2 janvier 2002 « rénovant l'action sociale et médico-sociale »²⁰⁹, où figurent des dispositions qui ne sont pas sans annoncer la loi de 2005, va amorcer une évolution significative :

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

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

²⁰⁸ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », inscrite au Journal Officiel de la République Française, JORF n°36 du 12 fév. 2005.

²⁰⁹ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002, publiée au Journal officiel du 3 janvier 2002.

Avec la loi du 11 février 2005 sur le handicap²¹⁰, l'évolution est indéniable et les termes utilisés témoignent de la reconnaissance publique des droits des « personnes handicapées » :

Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté. [...] À cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées.

Il s'agit donc d'adapter les conditions de la scolarité « dans un cadre ordinaire », mais sans prétendre à ce que l'enfant soit soumis au régime commun. Ainsi, la notion de « besoins particuliers » est reconnue au troisième alinéa de l'article L. 111-2 du code de l'éducation, où après les mots « en fonction de ses aptitudes », sont insérés les mots « et de ses besoins particuliers ».²¹¹ En donnant un nouveau cadre légal à la pratique de l'intégration, ce texte oblige tous les acteurs à se sentir concernés par la scolarisation des « personnes handicapées » et l'école se voit contrainte d'accueillir tous les élèves. « L'éducation dite "inclusive" est considérée comme le moteur commun de la transformation radicale des écoles ordinaires pour l'accueil de tous [...] »²¹² (Chauvière et Plaisance, 2008), ce que confirme l'article L. 111-1 du code de l'éducation, inscrit plus récemment dans la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 « pour la refondation de l'École », qui reconnaît que : « [...] tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. »²¹³. Mais le terme d'inclusion n'apparaît pas dans la loi de 2005 sur le handicap ; il ne fait son apparition qu'en 2009 dans une circulaire²¹⁴ ministérielle sur les CLIS (initialement Classes d'intégration scolaire, puis Classes pour l'inclusion scolaire), puis en 2010 avec la création des ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire). Le terme d'inclusion semble néanmoins avoir définitivement supplanté celui d' « intégration ».

²¹⁰ La loi de 2005 s'inscrit dans un mouvement qui dépasse largement le cadre national, avec notamment la « Convention relative aux droits des personnes handicapées » adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 13 décembre 2006, signée par 153 pays et ratifiée par 116 d'entre eux, dont la France.

²¹¹ La loi de 2005 ne fait pas explicitement référence à la notion de « Besoins Educatifs Particuliers » (BEP), traduction du terme britannique « *special needs education* » apparu en 1978 dans le rapport Warnock.

²¹² Chauvière, M. et Plaisance, E., « Les conditions d'une culture partagée ». *Reliance*, vol. 1, n° 27, 2008, p. 31–44. Récupéré du site *Cairn.info* : http://www.cairn.info/a...D_ARTICLE=RELI_027_0031

²¹³ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », inscrite au Journal Officiel de la République Française, JORF du 9 juillet 2013.

²¹⁴ Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, publiée au BO du 27 août 2009.

Depuis le début du XXe siècle, on est donc passé de l'« exclusion » avec la loi de 1909 relative aux enfants « arriérés », à la « ségrégation » avec le décret du 12 juillet 1963 concernant les enfants « inadaptés », puis à l'« intégration » avec en 1987 l'arrivée du Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAPSAIS), et enfin à l'« inclusion » avec la circulaire ministérielle de 2009 sur les CLIS. Mais existe-t-il vraiment une différence fondamentale entre les notions d'intégration et d'inclusion ?

Le terme « intégration » dérive du latin *integrare* (réparer, remettre en état, renouveler, recréer, refaire). Selon le Littré, « intégrer » est initialement un terme de mathématique : « Trouver l'intégrale d'une quantité différentielle. Intégrer une différentielle », terme qui a ultérieurement évolué vers le champ de la sociologie. Les synonymes le plus communément proposés pour le verbe « intégrer » sont : assimiler, comprendre, fondre, inclure, incorporer. Intégrer consisterait ainsi à ajouter une nouvelle partie pour former un tout et donc retrouver l'état d'être « entier ».

Quant au terme d'« inclusion », il dérive, d'après le Littré, du latin *includere*, qui vient de *in* et *cludere* (« fermer »). Le terme d'« inclusion » est également une notion mathématique exprimant une relation binaire qui indique qu'un ensemble est un sous-ensemble d'un second. Le terme renvoie aussi bien à l'« Etat d'une chose incluse » qu'à l'« Action d'inclure », l'inclusion pouvant être associée au « résultat » ou au « processus » de l'action d'inclure (ce qui s'applique également à l'intégration). Les synonymes d'inclure que propose le Littré sont : « renfermer », « insérer ».

In fine, que l'on parle d'intégration ou d'inclusion, il s'agit toujours d'un « enfermement » de la partie dans le tout. Peut-être faut-il y voir la résultante de ce que Morin appelle la « pensée simplifiante » dont l'opérationnalité repose sur la mesure et le calcul, et qui conduit à une mathématisation du réel : « [...] la pensée simplifiante est incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple (*unitas multiplex*). Ou bien, elle unifie abstraitement en annulant la diversité. Ou, au contraire, elle juxtapose la diversité sans concevoir l'unité. »²¹⁵ (Morin, 2005, p. 19). Alors qu'il faudrait être capable de concevoir simultanément, de manière dialogique, que la partie est dans le tout et le tout dans la partie, de même, écrit Morin, que « [...] le monde est à l'intérieur de notre esprit, lequel est à l'intérieur du monde. » (Ibid., p. 60).

Le rapport n°2012-100 de juillet 2012 de l'IGEN et de l'IGAENR concernant la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale, relève que la loi de 2005 ne se réfère de toute façon ni au concept d'« inclusion », ni à celui, plus ancien, de « besoin éducatif

²¹⁵ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 19.

particulier » (BEP), et maintient une catégorisation des élèves dits « handicapés » – où tout semble joué dès l’annonce du diagnostic – sans tenir compte des effets du développement.

Selon ce rapport, « La loi de 2005 s’inscrit pleinement dans une logique de personnalisation et de réponse à des besoins identifiés, mais en définit les moyens et procédures pour une catégorie distincte de l’élève de droit commun »²¹⁶, ce qui constitue une approche très différente de celle des pays qui ont adopté une conception plus large des « besoins éducatifs particuliers » (Espagne, Angleterre, Écosse, Norvège, Finlande, etc.), voire s’opposent à toute forme de catégorisation (Suède). Beaucoup considèrent en effet que l’enfant qui entre dans l’école ne doit pas porter une « étiquette », mais être accueilli dans sa singularité et bénéficier d’une éducation adaptée à ses besoins, comme tous ceux qui vivent dans la précarité, arrivent en France sans avoir jamais été scolarisés, ou échouent dans les apprentissages fondamentaux.

Mais comment, alors qu’il cherche à conquérir son autonomie, un adolescent présentant des troubles psychiques pourrait-il accepter de se définir comme une « personne handicapée » et faire les démarches pour « bénéficier » de cette reconnaissance auprès de la MDPH ²¹⁷ ?

Est-il pertinent, malgré toutes les bonnes intentions de la loi de 2005, de le désigner ainsi ? Ne risque-t-on pas de remuer le couteau dans une plaie narcissique déjà béante ? Pour Marcelli et Braconnier, « Il y a fort à parier que nombre de familles ou plus simplement d’adolescents et de jeunes adultes refuseront de faire ces démarches. Ils risquent de se trouver de ce fait marginalisés alors que la loi visait précisément à reconnaître les droits des personnes avant même la considération de leur handicap. »²¹⁸ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 551).

Simone Korff-Sausse nous rappelle l’étymologie anglaise du mot « handicap » (*hand in cap*), qui exprimait initialement cette idée d’égaliser les chances entre les concurrents d’un jeu en imposant un désavantage aux meilleurs joueurs :

De par son origine, le handicap n’indique pas tant le rejet de celui qui est écarté de la norme, mais au contraire elle implique l’idée d’une égalisation des chances par un système de compensations, en donnant une charge supplémentaire aux meilleurs afin de limiter leurs performances.²¹⁹ (Korff-Sausse, 2010, p. 86).

²¹⁶ Rapport n°2012-100 de juillet 2012 de l’IGEN et de l’IGAENR concernant la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l’éducation nationale.

²¹⁷ Instituée par la loi n°2005-102 du 11 février 2005 « pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) est un groupement d’intérêt public, dont le département assure la tutelle administrative et financière. La MDPH exerce une mission d’accueil, d’information, d’accompagnement et de conseil auprès des « personnes handicapées » et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap, et elle assure à la personne « handicapée » et à sa famille l’aide nécessaire à la formulation de son projet de vie.

²¹⁸ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie* (7^e éd.). Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 551.

²¹⁹ Korff-Sausse, S., *Le miroir brisé. L’enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Pluriel, 2010, p. 86.

La conception anglo-saxonne du handicap implique, de par son origine étymologique, que se devrait être aux plus forts de porter les plus lourdes charges, mais elle renvoie surtout à une incapacité « temporaire » d'adaptation, alors que l'acception française de ce terme semble davantage recouvrir une séquelle déficitaire « fixée », de sorte que le statut de « personne handicapée » signifierait plutôt une incapacité « définitive », et ce en dépit de la notion de « compensation » des conséquences du handicap introduite par la loi de 2005 :

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

Face à ce caractère de fixité attaché à la notion de « handicap » dans les représentations sociales, il semble donc préférable de substituer à la notion péjorativement perçue de « personne handicapée » celle de « situation de handicap ». De même, dans le domaine de la scolarisation, convient-il sans doute d'interroger la notion de « besoins éducatifs particuliers » (BEP). Cette notion a certes l'avantage de mettre en avant des « besoins » ne relevant pas forcément du champ du handicap, et invite donc surtout à une approche plus psychopédagogique que psychopathologique, mais, dans une école pleinement inclusive, est-il pertinent de faire des « besoins éducatifs particuliers » une catégorie à part ? Sans compter que déterminer les besoins d'autrui conduit souvent à poser des réponses à sa place. Ne devrions-nous pas penser l'autonomisation du sujet en termes de « désir » plutôt que de « besoin » ?

Il semble en tout cas important de ne pas focaliser uniquement l'attention sur la personne et les déterminants psychopathologiques propres à l'individu « handicapé », mais également sur les déterminants situationnels et environnementaux qui créent « la situation de handicap ».

Pour Hervé Benoît en effet,

Si l'on admet que le handicap, plus que la conséquence inéluctable d'un problème de santé affectant la personne, est avant tout la résultante des interactions entre des caractéristiques personnelles et les exigences de l'environnement, on peut alors le définir comme une véritable construction sociale : la situation de handicap.²²⁰ (Benoît, 2005, p. 99).

La MDPH participe de cette mission de reconnaissance de la situation de handicap et promeut l'inclusion scolaire et sociale, même si avec la départementalisation de la prise en charge des « personnes handicapées », le risque d'inégalité territoriale n'est pas négligeable.

²²⁰ Benoît, H., « Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? ». *La nouvelle revue de l'AS*, n°31, 3e trimestre 2005, p. 99.

Un rapport de l'Assemblée Nationale paru en octobre 2012 relève d'ailleurs que « La diversité de fonctionnement des MDPH et leur manque de moyens et d'outils adaptés pour évaluer les besoins individuels des enfants se traduisent, au final, par le traitement inégal de situations équivalentes. »²²¹.

Toutefois, les inspecteurs du rapport n°2012-100 de juillet 2012 de l'IGEN et de l'IGAENR sont unanimes pour constater que l'école s'est ouverte au handicap (cf. Annexe 4, p. 450), que le droit s'est imposé, et que le principe de l'accueil est communément admis. Ainsi, indique Christian Wilhelm (inspecteur de l'Education nationale), « [...] la loi nous demande de prendre en compte l'enfant tel qu'il est. C'est à l'école qu'il incombe de trouver les réponses adéquates pour que cet enfant puisse suivre une scolarité. »²²² (Willhelm, 2006).

A la rentrée scolaire 2015, selon une note²²³ de la DEPP de décembre 2016, 350 300 enfants ou adolescents en situation de handicap sont scolarisés – dont près de 80 % en milieu ordinaire. D'après le Ministère de l'Education nationale, ce nombre d'élèves a doublé en 8 ans et il continue d'augmenter chaque année de plus de 10 %. Si certaines inclusions des élèves de CLIS ou d'ULIS dans les classes ordinaires peuvent soulever des difficultés, si les moyens et les dispositifs peuvent faire l'objet de débats, les principes de l'inclusion, indique l'IGEN-IGAENR (2012), ne sont pas remis en cause. Et l'inclusion c'est, pour Charles Gardou,

[...] redéfinir et redonner naissance à la vie sociale dans la maison commune en admettant [...] que chacun est légataire de ce que la société a de plus précieux, que l'humanité est une infinité de configurations de vie et une mosaïque d'étrangetés, que la fragilité et la modestie ne sont pas synonymes de petitesse.²²⁴ (Gardou, 2012, p. 142).

Pourtant, Edgar Morin ne manque d'observer qu'il existe toujours dans notre société une tendance forte à isoler les personnes handicapées, à les séparer des autres, voire même à les « ghettoïser ». En effet, souligne Edgar Morin,

La considération à l'égard de la personne handicapée est une considération "technobureaucratique" : on en fait une catégorie démographique, "les handicapés", et une fois qu'ils sont casés là-dedans, on croit que, par là-même, cette attention leur a été bénéfique et finalement, on les enferme dans un cercle beaucoup plus vaste.²²⁵ (Morin, 2005b).

²²¹ Rapport de l'Assemblée Nationale, « L'enseignement scolaire », le 10 octobre 2012.

²²² Wilhelm, C., « L'Education nationale et la loi de 2005 ». *Reliance*, vol. 4, n° 22, 2006, p. 22-25. Récupéré de : http://www.cairn.info/l...D_ARTICLE=RELI_022_0022

²²³ DEPP, « la scolarisation des enfants en situation de handicap », note d'information n° 36, décembre 2016.

²²⁴ Gardou, C., *La société inclusive. Parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Erès, 2012, p. 142.

²²⁵ Morin, E., « Voir dans l'autre à la fois sa différence et son identité avec nous ». Entretien avec Edgar Morin conduit par Pierre Bonjour et Bernard Peny, juin 2005, *Reliance*, 2005/3 n°17, p. 9-13.

II. Approche psychanalytique

Au-delà de toute classification nosographique, nous nous attacherons dans cette partie à une approche psychanalytique des symptômes les plus communément rencontrés dans notre prise en charge des « jeunes à la dérive », notamment la tendance à l'agir et les actes hétéro ou auto agressifs (sadisme et masochisme).

Nous aborderons également la question de la conscience morale (Surmoi) et son corolaire le sentiment inconscient de culpabilité, celle des identifications et du narcissisme, pour aborder enfin la question de l'idéalisation qui ouvre la voie au refoulement et à la sublimation.

1. Agressivité, destructivité et pulsion de mort

Nous délaierons dans cette partie la question de la « violence », qui renvoie essentiellement aux champs sociologique et juridique, pour nous intéresser au concept d'agressivité dans une perspective psychanalytique. Pour Robert Baron, « [...] un acte agressif est toute forme de comportement dirigé dans le but d'infliger un dommage à un autre être vivant motivé pour éviter un tel traitement. »²²⁶ (Baron, 1977, p. 7). Nous retrouvons là, dans sa correspondance pathologique, la définition du « délit » selon Malatesta : « [...] est un délit toute action qui tend à augmenter volontairement la souffrance des hommes [...]. »²²⁷ (Malatesta, 1924). Aussi retiendrons-nous comme caractéristique première de l'acte agressif l'intention de nuire (tout dommage accidentel demeurant écarté). Daniel Calin propose de l'agressivité la définition suivante : « [...] ensemble de phénomènes émotivo-affectifs caractérisés par une hostilité, sourde ou agie, consciente ou inconsciente, à l'encontre d'éléments des réalités externes ou de composantes des réalités internes, parfois généralisée à l'ensemble des réalités externes, ou internes, ou des deux. »²²⁸ (Calin, 2014, p. 44). Cette agressivité s'exprime notamment à travers les « passages à l'acte », qui sont toujours selon Michel Botbol « une mise en cause du lien »²²⁹ (Botbol, 2014, p. 38) visant à provoquer, dans une polarité objectale, une réaction de l'autre susceptible de nouer un « conflit d'autorité » structurant.

²²⁶ Baron, R. A., *Human aggression*. New York : Plenum Press, 1977, p. 7. Dans, *Le Manuel du résident*, Paris : Elsevier, 1997. Edition Tsunami, 2009.

²²⁷ Malatesta, E., *Pensiero e Volontà*, du 15 août 1924.

²²⁸ Calin, D., « Psychogénèse de l'agressivité ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°67, novembre 2014, p. 44.

²²⁹ Botbol, M., « Nouveaux enjeux cliniques et institutionnels en Itep ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°67, novembre 2014, p. 38.

Mais la brisure dans la relation objectale est parfois telle que tout conflit d'autorité demeure intolérable : « C'est l'un ou l'autre là où ce devrait être l'un et l'autre » (Botbol, 2014, p. 39), tendant ainsi vers l'autre polarité, celle de la « violence-destruction », qui n'est pas un appel à l'autre mais au contraire sa négation. Cela implique selon Michel Botbol que « [...] ce qui se révèle si efficace avec certains adolescents difficiles (le conflit d'autorité) est non seulement inutilisable, mais même contre-productif avec d'autres, et ceci malgré la similitude de leurs comportements visibles. » (Ibid., p. 39).

Afin de limiter toute pathologisation excessive de l'agressivité, il convient de souligner que l'agressivité est d'abord un phénomène « normal », constitutif de la condition humaine. Freud relève d'ailleurs que « La sexualité de la plupart des hommes contient des éléments d'agression, soit une tendance à vouloir maîtriser l'objet sexuel [...]. Le sadisme ne serait pas autre chose qu'un développement excessif de la composante agressive de la pulsion sexuelle qui serait devenue indépendante et qui aurait conquis le rôle principal. »²³⁰ (Freud, 1905, p. 34).

Pour Freud, lorsque la satisfaction est conditionnée par l'assujettissement de l'objet sexuel et les mauvais traitements qui lui sont infligés, il s'agit de « perversion ». Alfred Adler avance quant à lui, dès 1908, l'hypothèse d'une *pulsion d'agression*²³¹ indépendante, manifestant ainsi son désaccord avec Freud pour qui l'agressivité dérive alors de la libido sexuelle. Adler affirme en effet l'existence d'un instinct d'agression qui ne saurait s'expliquer par la simple frustration de la libido et qui jouerait un rôle aussi important que la libido, dans la vie normale comme dans la névrose. D'après Adler, le *sadisme* ou le *masochisme* ne seraient rien d'autre qu'une certaine « combinaison » de la pulsion d'agression et de la pulsion sexuelle. Freud, qui oppose alors pulsions sexuelles et pulsions du Moi (ou de conservation), rejette dans un premier temps cette théorie adlérienne : « Je ne puis me résoudre à admettre un instinct spécial d'agression à côté des instincts déjà connus de conservation et sexuels [...]. »²³² (Freud, 1909). Mais après un remaniement de la théorie des pulsions en 1920, il introduit finalement la « pulsion de mort », en tant que « spéculation psychanalytique » à valeur heuristique. Freud écrit en effet dans une note additionnelle de 1923 : « J'ai dû depuis, moi aussi, poser l'existence d'un "instinct d'agression", mais celui-ci n'est pas le même que celui d'Adler. Je préfère l'appeler "instinct de destruction" ou "instinct de mort" [...]. L'opposition entre cet instinct et les instincts libidinaux se manifeste dans la polarité connue de l'amour et de la haine. »²³³ (Freud, 1923).

²³⁰ Freud, S., *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905). Traduction de 1923. Paris : Gallimard, 1978, p. 34.

²³¹ Adler, A., « L'activité agressive dans la vie et la névrose ». *Fortschritte der Medizin*, XXVI, 1908.

²³² Freud, S., « Analyse d'une phobie... » (1909). *Revue Française de Psychanalyse*, Tome II, n° 3, 1928.

²³³ Freud, S., *op. cit.*, note additionnelle de 1923.

Freud établit dès lors l'existence d'un facteur topique (un « au-delà du principe de plaisir ») et d'un facteur économique (la « compulsion de répétition »), la pulsion de mort étant alors le facteur dynamique situé au-delà du principe de plaisir et au service de l'automatisme de répétition : une pulsion qui tendrait vers « le rétablissement d'un état antérieur »²³⁴ (Freud, 1920, p. 55), et dont le but serait ce qui est avant la vie, donc une pulsion de mort. Et cette pulsion est d'autant plus manifeste qu'elle se tourne vers l'extérieur en tant qu'instinct de destruction : « L'instinct de mort devient pulsion destructrice par le fait qu'il s'extériorise, à l'aide de certains organes, contre les objets. »²³⁵ (Freud, 1933, p. 17).

Freud ira même jusqu'à évoquer un « besoin d'agression » :

L'homme est en effet tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagement, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser, de le tuer.²³⁶ (Freud, 1929, p. 37-38).

Il semble donc que nous soyons plus enclins à dispenser la mort autour de nous que nous ne sommes généralement disposés à le reconnaître, à l'instar de celui qui à la moindre incivilité s'exclame « que le diable l'emporte ! », voulant dire par-là « que la mort l'emporte ! ». Pulsion de mort dont Kant avait déjà eu l'intuition en relevant « [...] qu'il y a dans l'homme un penchant naturel au mal ; et ce penchant lui-même est moralement mauvais, puisque, en définitive, c'est dans un libre arbitre qu'il doit être cherché. »²³⁷ (Kant, 1913, p. 37). En outre, ajoute Freud,

[...] l'agressivité se manifeste aussi de façon spontanée, démasque sous l'homme la bête sauvage qui perd alors tout égard pour sa propre espèce. [...] Cette tendance à l'agression, que nous pouvons déceler en nous-mêmes et dont nous supposons à bon droit l'existence chez autrui, constitue le facteur principal de perturbation dans nos rapports avec notre prochain ; c'est elle qui impose à la civilisation tant d'efforts. Par suite de cette hostilité primaire qui dresse les hommes les uns contre les autres, la société civilisée est constamment menacée de ruine. (Freud, 1929, p. 38).

Pour Alfred Adler, qui insiste sur le rôle du facteur social dans l'étiologie des névroses, c'est le manque de « sentiment communautaire » (*gemeinschaftsgefühl*) qui est à l'origine des tendances agressives et criminelles. On reconnaît en effet le jeune « délinquant » à sa façon particulière d'arriver à ses fins au détriment des autres, toujours animé selon Adler de la même

²³⁴ Freud, S., *Au-delà du principe de plaisir* (1920). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 55.

²³⁵ Freud, S. et Einstein, A., *Pourquoi la guerre ?* Correspondance entre Albert Einstein et Sigmund Freud à l'initiative de l'Institut International de Coopération Intellectuelle. Société Des Nations, 1933, p. 17.

²³⁶ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 37-38.

²³⁷ Kant, E., *La Religion dans les limites de la Raison* (1794). Paris : Félix Alcan, 1913, p. 37.

soif de supériorité, laquelle tend à détruire les liens transversaux qui cimentent la communauté. D'autre part, pour Adler, le criminel est essentiellement un lâche qui ne s'engage jamais dans une lutte loyale et ne commet ses crimes que quand il se sent en position de force :

Les criminels sont des individus qui manquent d'intérêt pour leurs semblables et qui sont guidés par l'idée qu'il faut facilement et rapidement arriver à des succès sans s'occuper d'autrui. Nous trouvons dans tous ces groupes un manque de courage pour reconnaître les tâches de la vie. Ce sont des fuyards, ils veulent que les choses leur soient plus faciles, différentes, ils ne s'efforcent pas de se créer les conditions qui sont nécessaires pour résoudre les problèmes de la vie.²³⁸ (Adler, 1978, p. 21).

Mais arrêtons-nous un instant sur une scène ordinaire en ITEP, susceptible d'illustrer un acte agressif dans sa composante sadique. Igor A. (14 ans) constitue l'exemple même du jeune « carencé » à personnalité perverse. Abandonné depuis sa première enfance et placé en famille d'accueil, sa scolarité ordinaire prend fin au collège et se solde par une orientation en ITEP. Sa propension à infliger délibérément des souffrances à autrui n'a d'égale que la jouissance qu'il en retire. Igor met toute son ingéniosité au service de cette entreprise mortifère et n'est que rarement pris en flagrant délit. Ce jour-là pourtant, alors que je m'efforce de mettre en œuvre ce qui tente de s'apparenter à un cours, j'entends devant la classe des bruits qui attirent mon attention. Alors que j'ouvre la porte pour voir de quoi il retourne, je découvre Igor en train d'asséner de terribles coups de pieds à un jeune de son âge, plus faible, et recroquevillé pour se protéger, devant deux autres jeunes plus âgés (15 et 16 ans) qui assistent à la scène avec une indifférente complaisance qui m'afflige. Il ne s'agit en aucun cas d'une crise clastique, ainsi qu'en témoigne l'extrême jouissance clairement affichée sur le visage d'Igor, qui ne disparaît pas malgré le gros placage au sol que je lui administre. Je dois avouer à l'instar de Pontalis que « Oui, je déteste la violence et je dois bien reconnaître qu'il y a de la violence dans cette détestation. »²³⁹ (Pontalis, 2011, p. 12). Mais que se joue-t-il dans cette scène « ordinaire » ?

Il s'agit là sans doute d'une forme d'agressivité sous-tendue par une tension émotionnelle conduisant à ce que Kurt Lewin appelle une « primitivisation des conduites » : toute puissance de la pensée ou actes à valeur magique, se traduisant sous forme de « passages à l'acte ». Un passage à l'acte qui n'est pas tant un acte qu'un agir impulsif inconscient, et qui se situe du côté de l'irréversible : « Il est victoire de la pulsion de mort, triomphe de la haine et du sadisme. »²⁴⁰ (Chemana et Vandermersch, 2009, p. 38).

²³⁸ Adler, A., *L'enfant difficile* (1930). Paris : Payot, 1978, Les classiques des sciences sociales, p. 21.

²³⁹ Pontalis, J.-B., *Un jour, le crime*. Paris : Gallimard, 2011, p. 12.

²⁴⁰ Chemana, R. et Vandermersch, B., *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse, 2009, p. 38.

Igor n'est pas, devant les deux spectateurs plus âgés, en position de *leader*. Il voudrait bien être admis parmi eux, mais son « sentiment subjectif d'infériorité » (Adler) le plonge dans une situation d'insécurité fondamentale qui augmente sa tension émotionnelle.

D'après le principe de « constance » de Freud selon lequel « l'appareil psychique cherche à maintenir sa quantité d'excitation à un niveau aussi bas que possible »²⁴¹ (Freud, 1920, p. 9), Igor parvient à décharger (abréaction) cette tension interne par un acte agressif (associé à la masculinité) sur un objet passif (associé à la féminité) : littéralement, souligne Sylvie Canat, « il lui rentre dedans »²⁴² (Canat, 2016).

Pour Adler, le sujet qui éprouve un sentiment subjectif d'infériorité (du fait du manque d'estime pour lui-même) cherche une compensation sous la forme d'une « protestation virile » (associée, dans une perspective freudienne, au complexe de castration), ce qui paraît d'autant plus probable pour Igor que son traitement médicamenteux (qu'il ne prend plus depuis longtemps) a entraîné chez lui (comme chez d'autres d'ailleurs) un développement anormal des glandes mammaires susceptible d'accentuer son sentiment inconscient d'infériorité.

Le plaisir consécutif à l'acte agressif traduit simultanément la diminution de la tension par décharge de la pulsion aggressive, la satisfaction de n'être pas pris soi-même pour le mauvais objet du groupe par désignation d'un bouc-émissaire, et le plaisir d'un sentiment de toute-puissance. Les deux spectateurs (dont un *leader*) ne semblent pas concernés par la scène et prêtent tout juste une attention distraite à Igor, tels des parents surveillant de loin les facéties de leur enfant turbulent dans une tranquille indifférence. Je refoule mon idée d'en attraper un pour frapper sur l'autre et conduis la victime dans la classe pour assurer sa protection, tandis que les trois autres me suivent et s'installent en classe comme si rien ne s'était passé, et qu'Igor arbore outrageusement et sans la moindre culpabilité son évidente satisfaction.

²⁴¹ Freud, S., *Au-delà du principe de plaisir* (1920). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 9.

²⁴² Canat, S., communication personnelle, janvier 2016.

2. Conscience morale et culpabilité

Nous venons d'évoquer avec Igor le cas d'une absence totale de culpabilité, en lien probablement avec le manque d'empathie caractéristique des états psychopathiques. On peut néanmoins envisager que le sentiment de culpabilité inconscient qui découle de la crainte de perdre l'objet d'amour puisse ne pas exister chez les sujets « carencés affectifs » faute de n'avoir jamais connu d'objet d'amour ou de n'avoir jamais été eux-mêmes objets d'amour, ce qui renvoie aux considérations de Bender (1947) concernant ces enfants abandonnés qui présentent une incapacité à aimer ou à avoir des sentiments de culpabilité.

Pour Alfred Adler, la défaillance de la fonction maternelle n'aurait pas permis le plein développement d'un « être social », entraînant un déficit du « sentiment communautaire » et donc de la conscience morale qui en découle : « La morale est un produit du sentiment social, une fonction de la société, une forme vitale des êtres humains qui vivent dans une interaction permanente. »²⁴³ (Adler, 1978, p. 12). Mais si le manque d'empathie et de culpabilité est préjudiciable à la qualité des relations objectales et par extension au lien social, le sentiment de culpabilité inconscient n'est paradoxalement pas exempt de tout caractère pathogène. Aussi tâcherons-nous d'abord d'établir sa genèse dans une situation œdipienne ordinaire, afin d'éclairer les manifestations pathologiques du trouble de la « triangulation » œdipienne.

Avec la question de la culpabilité inconsciente, nous approchons un concept fondamental de la psychanalyse, et Freud relève d'ailleurs que « [...] dans un grand nombre de névroses ce sentiment de culpabilité inconscient joue, au point de vue économique, un rôle décisif et oppose à la guérison les plus grands obstacles. »²⁴⁴ (Freud, 1923, p. 19). Un sentiment de culpabilité « [...] qui trouve sa satisfaction dans la maladie et ne veut pas renoncer au châtement représenté par la souffrance » (Ibid., p. 39), et renvoie donc au « bénéfice secondaire » de la maladie.

Le sentiment de culpabilité, héritier du meurtre du père raconté dans *Totem et Tabou*, est selon Freud indissociablement lié au complexe d'Œdipe :

Nous ne pouvons pas abandonner notre conception de l'origine du sentiment de culpabilité issu du complexe d'Œdipe et acquis lors du meurtre du père par les frères ligüés contre lui. L'agression ne fut pas alors réprimée, mais bel et bien réalisée – cette même agression dont la répression chez l'enfant doit être la source du sentiment de faute.²⁴⁵ (Freud, 1929, p. 51).

²⁴³ Adler, A., *L'enfant difficile* (1930). Paris : Payot, 1978, Les classiques des sciences sociales, p. 12.

²⁴⁴ Freud, S., *Le Moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 19.

²⁴⁵ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 51.

Aussi, pour Freud, l'histoire primitive de l'humanité est-elle remplie de meurtres :

Le vague et obscur sentiment de culpabilité que l'humanité éprouve depuis les temps les plus primitifs et qui s'est cristallisé dans certaines religions sous la forme d'un dogme bien connu, celui de la faute primitive, du péché originel, n'est probablement que l'expression d'une faute sanglante dont se serait rendue coupable l'humanité préhistorique.²⁴⁶ (Freud, 1915b, p. 21).

Otto Gross abonde en ce sens et ajoute dans un article paru en 1919 que

Le péché originel en lui-même est donc un évènement des temps les plus anciens qui a modifié de façon décisive aussi bien la structure de la société que la personnalité de chaque individu et qui a imposé pour la suite de l'humanité entière de nouvelles orientations sociales et psychologiques. C'est par là qu'il faut expliquer le jugement de valeur négatif porté sur la sexualité et l'autorité de l'homme dans la structure familiale.²⁴⁷ (Gross, 2011, p. 133).

Le complexe d'Œdipe est donc au cœur du sentiment de culpabilité inconscient, il introduit le désir dans la triangulation, même si dans la perspective d'une « schizo-analyse », Deleuze et Guattari énoncent que l'inconscient n'a pas de parents, « Il est orphelin, comme il est anarchiste et athée »²⁴⁸ (Deleuze et Guattari, 1972, p. 374) ; « [...] l'inconscient [...] ne symbolise pas plus qu'il n' imagine ou ne figure : il machine, il est machinique. Ni symbolique, ni imaginaire, il est le Réel en lui-même, le "réel impossible" et sa production. » (Ibid., p. 62).

Mais pour Freud, l'Inconscient n'est pas seulement un « système », il est également une « propriété » du Ça : « L'inconscient est la seule qualité dominante à l'intérieur du Ça. »²⁴⁹ (Freud, 1938, p. 20). Le Ça ne se superpose donc pas à l'Inconscient, mais il a la propriété d'être totalement inconscient. Il constitue « la partie obscure, impénétrable de notre personnalité »²⁵⁰ (Freud, 1915-17, p. 46), l'arène où s'affrontent pulsions de vie (Eros) et pulsions de mort (Thanatos). Le Ça traduit le but véritable de la vie organique, il échappe au temps et en ce sens à toute filiation. Par contre, il existe bien une intériorisation inconsciente des imagos parentales à la suite de la résolution du complexe d'Œdipe, à travers les deux instances psychiques que sont le Surmoi et l'Idéal du Moi : « Petits enfants, nous avons connu ces êtres supérieurs qu'étaient pour nous nos parents, nous les avons admirés, craints et, plus tard, assimilés, intégrés à nous-mêmes. »²⁵¹ (Freud, 1923, p. 26).

²⁴⁶ Freud, S., *Considérations actuelles sur la guerre et la mort* (1915). Paris : Payot, 1968, p. 21.

²⁴⁷ Gross, O., « La Conception fondamentalement communiste de la symbolique du paradis », article publié dans la revue *Sowjet*, vol. 1, 1919, n°2, p. 12-27. Dans *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 133.

²⁴⁸ Deleuze, G. et Guattari, F., *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et Schizophrénie*. Paris : Editions de Minuit, 1972, p.374

²⁴⁹ Freud, S., *Abrégé de psychanalyse* (1938). Paris : PUF, 1985, *OCF.*, XX, 2010 ; *GW*, XV., p. 20.

²⁵⁰ Freud, S., *Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse* (1915-1917). Paris : Gallimard, 1971, p. 46.

²⁵¹ Freud, S., *Le Moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 26.

Le Surmoi (introduit par Freud en 1923) est donc l'héritier de l'Œdipe ; son rôle consiste à juger le Moi : il inhibe nos actes et produit le remords. Ses rapports avec le Moi ne se limitent pas à lui signifier : « [...] "sois ainsi" (comme ton père), mais ils impliquent aussi l'interdiction "ne sois pas ainsi" (comme ton père) ; autrement dit : ne fais pas tout ce qu'il fait ; beaucoup de choses lui sont réservées, à lui seul. »²⁵² (Freud, 1923, p. 25). Instance judiciaire de notre psychisme, le Surmoi est au centre du concept de « conscience morale » et aussi du sentiment de culpabilité inconscient : « La distance qui existe entre les exigences de la conscience morale et les manifestations du Moi fait naître le sentiment de culpabilité » (Ibid., p. 27), « expression d'une condamnation du Moi par son instance critique. » (Ibid., p. 40).

Cette instance intérieure s'est donc d'abord manifestée à l'extérieur à travers la puissance de l'autorité parentale qui impulse le renoncement aux satisfactions pulsionnelles. Par le mécanisme de l'identification, les interdits parentaux sont intériorisés dans le Surmoi que Freud compare à « une garnison dans une ville conquise », ce qui pourrait expliquer les délires de persécution dans la symptomatologie des pathologies dites « paranoïdes ». Ainsi, l'angoisse devant l'autorité extérieure devient angoisse devant le Surmoi. Mais le désir ne pouvant être dissimulé au Surmoi, il en résulte un sentiment de culpabilité, sentiment refoulé puisque le Moi n'en veut rien savoir, ce qui mobilise un intense besoin de punition.

Cette « conscience morale » ne peut donc naître que des deux principales influences de l'autorité parentale : d'une part le renoncement imposé aux satisfactions pulsionnelles qui déclenche l'agressivité, et d'autre part « l'expérience de l'amour » qui retourne l'agressivité vers l'intérieur en la transférant au Surmoi. L'identification psychique inconsciente au père est donc double (ambivalence) : d'une part, le père haï et attaqué, intériorisé en Surmoi, et d'autre part, le père fort et bienveillant, objet d'amour, part constituante de l'Idéal du Moi. D'où la double image inconsciente (« imago ») du Père : une imago « maléfique » qui, suite à l'identification, constitue le Surmoi, et une imago « bénéfique » qui vient remanier le Moi idéal (héritier du narcissisme primaire) pour former l'Idéal du Moi.

Surmoi et Idéal du Moi sont donc souvent confondus, tant sont imbriqués les deux aspects de l'idéal et de l'interdiction, à ceci près que si l'Idéal du Moi agit dans le sens d'une progression vers plus de liberté et d'autonomie, le Surmoi tend au contraire à rechercher une illusoire sécurité psycho-affective par une soumission infantile à un personnage parental, soumission qui trouve son reflet dans le Pouvoir social et les institutions socioculturelles (nous y reviendrons plus loin).

²⁵² Freud, S., *Le Moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 25.

L'idéal du Moi (introduit par Freud en 1914) est corrélatif de l'admiration que porte l'enfant pour ses parents : « [...] derrière cet idéal se dissimule la première et la plus importante identification qui ait été effectuée par l'individu : celle avec le père [ou la mère] de sa préhistoire personnelle. » (Freud, 1923, p. 23). L'Idéal du Moi naît de l'abandon de certaines prétentions du Moi idéal sous la pression parentale. Le Moi cherche donc à atteindre, à travers l'Idéal du Moi, les satisfactions narcissiques perdues (toute-puissance infantile). Relevons néanmoins que le terme « Idéal du Moi » rend improprement compte de l'allemand, en traduisant le nominatif « Ich » par l'accusatif « Moi », lequel ne saurait désigner la personne verbale qui tient la place du sujet. Lacan soutient qu'il y va là non pas du Moi constitué en son noyau par une série d'identifications aliénantes, mais du *Je*, « sujet véritable de l'inconscient ». Comme l'écrit Paul Ricœur, « Je tiens ici pour paradigmatique des philosophies du sujet que celui-ci y soit formulé en première personne – ego cogito –, [...]. Dans tous les cas de figure, le sujet c'est " je ". »²⁵³ (Ricœur, 1990, p. 14). Certains auteurs (Rank) proposent la forme réfléchie « Idéal de Soi », mais le « soi » est un pronom réfléchi de la troisième personne qui en tant que tel ne saurait convenir. Nous pourrions pourquoi pas envisager le terme d'« Idéal du sujet », mais nous conserverons néanmoins, afin d'éviter les confusions, le terme « Idéal du Moi », tout en ne perdant pas de vue ces considérations. L'Idéal du Moi constitue pour Freud « [...] ce qu'il y a de plus élevé dans l'âme humaine, à l'échelle de nos valeurs courantes »²⁵⁴ (Freud, 1923, p. 27), mais aussi qu'« En mesurant la distance qui sépare son Moi du [Idéal du Moi], l'homme éprouve ce sentiment d'humilité religieuse qui fait partie intégrante de toute foi ardente et passionnée. » (Ibid.). Si, à l'instar du Surmoi, l'Idéal du Moi occupe des fonctions de jugement, de censure et d'idéalisation, il s'en distingue toutefois en tentant de concilier les exigences libidinales et les exigences culturelles par le processus de « sublimation ». Pour Freud, l'Idéal du Moi représente

[...] l'héritage du Complexe d'Œdipe et, par conséquent, l'expression des tendances les plus puissantes, des destinées libidinales les plus importantes, du Ça. Par son intermédiaire, le Moi s'est rendu maître du Complexe d'Œdipe et s'est soumis en même temps au Ça. (Ibid., p. 26).

L'Idéal du Moi peut donc, selon Gérard Mendel, être considéré comme l'incarnation du désir de liberté, « [...] désir de libération d'avec les imagos maternelles qui sous-tendent la relation objectale primaire »²⁵⁵ (Mendel, 1968, p. 399), mais aussi, ajoute-t-il, « [...] désir inconscient de se libérer de celui qui autrefois permit de se libérer de la mère mais dont le pouvoir, aujourd'hui, est devenu aussi fondamentalement oppressif. » (Ibid., p. 23).

²⁵³ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 14.

²⁵⁴ Freud, S., *Le Moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 27.

²⁵⁵ Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 399.

Otto Rank estime également que c'est grâce à la formation d'un idéal que le Moi, « [...] fait de plus en plus sentir son influence positive sur le développement du sur-moi et, finalement, sur le monde extérieur où s'exerce sa force créatrice et dont la transformation par l'homme se répercute en lui et dans son développement intérieur. »²⁵⁶ (Rank, 1934, p. 12). La théorie de la « psychologie de la volonté » de Rank met en exergue la volonté créatrice du Moi, à l'origine de toute création positive – fût-elle névrotique – s'originant sur la formation personnelle d'un Idéal du moi, « de ce qui est comme le moi le veut. » (Ibid., p. 25). Pour Rank, la conscience qui soutient la volonté, qui approuve sa réalisation, est la source du plaisir en soi ; aussi ajoute-t-il que « La réussite de la volonté, qui se manifeste dans le vécu, la conscience de cette réussite dans l'événement, tel est le mécanisme du sentiment de plaisir que nous appelons bonheur. » (Ibid., p. 32). Mais la notion judéo-chrétienne de « péché » s'oppose à ces tendances « créatrices positives » de la volonté de l'homme, « contre sa prétention d'être non seulement omniscient, semblable à dieu, mais lui-même dieu créateur. » (Ibid., p. 27). Dans cette perspective, le sentiment de culpabilité serait alors une simple conséquence de la conscience, ou plutôt, la conscience qu'a l'individu de son vouloir : « La signification du péché originel n'est-elle pas : le savoir est péché, la connaissance crée la culpabilité ? » (Ibid., p.29). La conscience, outil de la volonté, devient selon Rank « la tourmentante conscience » qu'a de soi l'individu moderne : « [...] je ne devrais point avoir une volonté personnelle aussi puissante, je ne devrais même avoir aucune volonté. » (Ibid., p. 42). C'est pourquoi pour Gérard Mendel « Cette part de soi que l'homme ne peut accomplir dans la société actuelle, cette confiance en soi et cette fierté de ses actes qu'il tend à perdre, cette liberté toujours plus rationnée, font lever une agressivité explosive dont nous voyons chaque jour les manifestations. »²⁵⁷ (Mendel, 1968, p. 368).

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

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

²⁵⁶ Rank, O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929). Paris : Librairie Stock, 1934, p. 12.

²⁵⁷ Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 368.

Mais ce processus de formation d'idéal personnel s'accorde mal aux faibles capacités d'idéalisation des sujets « carencés » qui pâtissent d'une défaillance des instances surmoïques, défaillance qui pourrait d'ailleurs expliquer la persistance des phénomènes agressifs pour un certain nombre d'entre eux. Freud note en effet dans *Malaise dans la civilisation* (1929) que « Chez l'enfant abandonné, élevé sans amour, la tension entre le Moi et le Surmoi tombe, et toute son agression peut se tourner contre l'extérieur. »²⁵⁸ (Freud, 1929, note n°2, p. 51).

Le sentiment de culpabilité inconscient semble donc correspondre, d'une part, à l'angoisse devant le retrait d'amour (si tant est que celui-ci fût accordé) et d'autre part à l'angoisse devant le Surmoi (pour autant qu'il soit constitué). Le rapport dialectique entre amour et interdiction, à l'origine de l'ambivalence des sentiments (amour et haine), au sein d'une triangulation œdipienne, induit donc ce sentiment de culpabilité inconscient envers le père dont le fils a voulu prendre la place et qui a alors peur d'être « châtré » en représailles. C'est ce qu'on appelle le « complexe de castration ». Ceci implique que le Surmoi est moins l'angoisse devant l'autorité parentale que la conséquence de l'agressivité à son endroit.

Il n'en demeure pas moins que si cette charge émotionnelle inconsciente liée à l'angoisse de castration est trop forte, elle cherchera une manière de se décharger par un « passage à l'acte » (vols, délits divers) impulsé par un besoin de punition inconscient comparable à « l'attente délirante du châtiment » qu'évoque Freud dans sa *Métapsychologie* à propos de la mélancolie. Freud découvre en effet, non sans surprise, que

[...] lorsqu'il a atteint un certain degré d'intensité, ce sentiment de culpabilité inconscient pouvait faire d'un homme un criminel. [...]. On trouve chez beaucoup de criminels jeunes, un puissant sentiment de culpabilité, antérieur, et non consécutif au crime ; un sentiment qui a été le mobile du crime, comme si le sujet avait trouvé un soulagement à rattacher ce sentiment inconscient à quelque chose de réel et d'actuel.²⁵⁹ (Freud, 1923, p. 41).

Winnicott abonde également dans ce sens en soulignant que « [...] le délit commis n'est pas la cause du sentiment de culpabilité : c'est plutôt le résultat de la culpabilité, la culpabilité qui relève de l'intention criminelle. »²⁶⁰ (Winnicott, 1969, p. 178).

²⁵⁸ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, note p. 51.

²⁵⁹ Freud, S., *Le Moi et le ça* (trad. 1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 41.

²⁶⁰ Winnicott, D. W., « La psychanalyse et le sentiment de la culpabilité ». *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969, p. 178.

L'exemple de Zinédine A. (16 ans) illustre bien cette propension à commettre délibérément des actes répréhensibles, guidé par un sentiment de culpabilité inconscient qui cherche un soulagement dans le réel à travers la punition qui en résulte généralement. La corbeille en feu, la clé USB, etc., c'est Zinédine. On constate en effet chez lui, au grand damne de l'Institution et de l'ensemble des « usagers », un besoin compulsif et irrésistible de commettre des méfaits en tous genres, de la pyromanie à la cleptomanie, en passant par le racket et les violences physiques contre les plus faibles, autant d'actes qui le plongent systématiquement dans des situations des plus inconfortables au regard de l'autorité, mais aussi devant ses pairs dont il faut régulièrement le protéger eu égard aux diverses vilénies perpétrées contre eux. La dernière en date est une « fausse alerte à la bombe » au lycée Saint-Sernin de Toulouse, un mois après les attentats contre *Charlie Hebdo*...

Autant il est difficile de surprendre Igor « la main dans le panier », autant Zinédine se fait systématiquement prendre sur le fait. Alors qu'il est interpellé au lycée où il s'est introduit et qu'on lui demande de rendre compte de sa présence en ces lieux, il répond : « Je suis venu poser une bombe ! ». Il aurait pu tout aussi bien dire : « Punissez-moi, j'attends que ça ! ».

Il semblerait *in fine* que le comportement agressif et/ou délictueux puisse tout aussi bien être imputable au sentiment inconscient de culpabilité (Zinédine) qu'à l'incapacité d'éprouver de la culpabilité (Igor), à l'instar de ceux à qui le sens moral fait défaut et qui ont, d'après Winnicott, « [...] manqué du cadre affectif et physique qui aurait permis l'élaboration d'une capacité de se sentir coupable »²⁶¹ (Winnicott, 1969, p. 186), impliquant la tolérance à l'ambivalence et la possibilité d'opérer une « réparation ». Aussi, pour Winnicott, « Là où le sens moral personnel fait défaut, il est nécessaire d'inculquer un code moral, mais la socialisation qui en découle est instable. ». Il ajoute néanmoins que « Rien ne prouve clairement qu'un individu quelconque qui n'est pas déficient mentalement soit incapable constitutionnellement de parvenir à un sens moral. » (Ibid.).

Nous soutenons donc l'hypothèse selon laquelle une défaillance des instances surmoïques pourrait être à l'origine d'actes délictueux, mais aussi, indique Aichhorn, « Il suffit à un enfant de grandir dans un environnement caractérisé lui-même par des comportements asociaux [...] pour que son Idéal du Moi le pousse vers une conduite contraire à la société [...]. »²⁶² (Aichhorn, 2005, p. 195).

²⁶¹ Winnicott, D. W., « La psychanalyse et le sentiment de la culpabilité ». *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969, p. 186.

²⁶² Aichhorn, A., *Jeunes en souffrances* (1925). Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 195.

3. Identification(s)

Le mécanisme de l'identification est donc nécessaire à l'élaboration du Moi, pour le meilleur et pour le pire, serions-nous tentés d'ajouter. Il est frappant en effet de constater que dans un grand nombre de cas, les agresseurs ont eux-mêmes été des enfants agressés qui, d'après la théorie d'Anna Freud (1936) concernant « l'identification à l'agresseur », se sont ensuite « identifiés-soumis » à leur agresseur. Mais tous les processus identificatoires ne sont pas pathogènes, car l'identification n'est pas seulement aliénation à l'autre, elle est aussi condition de la désaliénation. Pour Jean-Yves Chagnon « La liberté intérieure ne peut se conquérir qu'en acceptant l'effet de l'autre ascendant en nous, en intégrant les limitations imposées à notre toute-puissance par un tiers et en se plaçant sous l'égide d'une instance morale héritée d'autrui. »²⁶³ (Chagnon, 2008, p. 79). Laplanche et Pontalis définissent l'identification comme

[...] processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications.²⁶⁴ (Laplanche et Pontalis, 1981, p. 187).

Au-delà du mécanisme de défense renvoyant au fait que « L'enfant désire s'approprier les qualités de l'objet pour supporter son absence »²⁶⁵ (Diatkine, 2006, p. 24), l'identification est surtout un processus psychique grâce auquel le sujet se constitue comme tel, et qui assure sa permanence identitaire, en permettant de différencier le dedans du dehors, ainsi que sa cohésion narcissique. Freud distingue ainsi la dynamique de l'économie libidinale, tantôt fixée sur le Moi (libido narcissique), tantôt fixée sur les objets (libido objectale) : « Durant toute la vie, le moi demeure le grand réservoir d'où les investissements libidinaux partent vers les objets et où aussi ils sont ramenés [...]. »²⁶⁶ (Freud, 1938, p. 9). Ce qui conduit Gérard Mendel à considérer que « L'amour propre [...] et toutes les valeurs représentées par l'Idéal du Moi (désir de liberté, de justice) sont certaines des formes du devenir de cette partie du Narcissisme qui, après l'immense détour par le monde objectal, a fait retour au Moi après les identifications et en particulier après l'identification œdipienne au père »²⁶⁷ (Mendel, 1968, p. 366), le Moi cherchant selon Freud à « [...] se rendre semblable à ce qu'il s'est proposé comme modèle. »²⁶⁸ (Freud, 1921, p. 39).

²⁶³ Chagnon, J.-Y., dans Marty, et al., *Les grands concepts de la psychologie clinique*. Paris : Dunod, 2008, p. 79.

²⁶⁴ Laplanche, J., Pontalis, J.B. et Lagache, D. (dir.). *Vocabulaire de la psychanalyse* (7e éd.). Paris : PUF, 1981.

²⁶⁵ Diatkine, R., *Langages et activités psychiques de l'enfant*. Editions du Papyrus, 2006, p. 24.

²⁶⁶ Freud, S., *Abrégé de psychanalyse* (1938). Paris : PUF, 1985, OCF., XX, 2010 ; GW, XV., p. 9.

²⁶⁷ Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 366.

²⁶⁸ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 39.

Freud définit l'identification dans *Psychologie collective et analyse du moi* comme « la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne »²⁶⁹ (Freud, 1921, p. 38), identification primaire propédeutique du complexe d'Œdipe, lorsque le fils fait du père son idéal, tout en continuant à diriger ses désirs libidinaux vers sa mère : « Il manifeste alors deux sortes d'attachement, psychologiquement différentes : un attachement pour sa mère comme pour un objet purement sexuel, et une identification avec le père, qu'il considère comme un modèle à imiter. » (Ibid., p. 38-39). C'est de la rencontre de ces sentiments et de leur ambivalence que résulte le complexe d'Œdipe, et par le mécanisme de l'introjection que l'identification transforme les investissements objectaux en investissements narcissiques (secondaires). Freud évoque plus loin l'identification dite « narcissique » en reprenant l'exemple de la mélancolie déjà abordée dans sa *Métapsychologie* :

Un autre exemple d'introjection de l'objet nous a été fourni par l'analyse de la mélancolie, affection déterminée le plus souvent par la perte réelle ou affective d'un objet aimé. Ce qui caractérise principalement ces cas, c'est la cruelle auto-humiliation du moi : le malade s'accable lui-même de critiques impitoyables et des plus amers reproches. L'analyse a montré que ces reproches et ces critiques s'adressent, à proprement parler, à l'objet et expriment la vengeance exercée par le moi sur cet objet. L'ombre de l'objet s'est projetée sur le moi, [...]. (Ibid., p. 42).

Nous avons précédemment évoqué cette instance critique à l'égard du Moi – que Freud nomme pour l'instant « conscience morale » et qui prend le nom de Surmoi en 1923 – instance cruelle et d'autant plus intransigeante que le Moi est vertueux, et qui, dans le cas de la mélancolie, tend à prendre la place du Moi. Freud établit dans sa *Métapsychologie* (1915) le parallèle entre le phénomène de deuil et l'état mélancolique, tous deux constituant une réaction à la perte d'un objet aimé, si ce n'est que dans le cas de la mélancolie il est question d'une « perte objectale qui échappe au conscient, au lieu que, dans le deuil, rien de ce qui concerne la perte subie n'est inconscient »²⁷⁰ (Freud, 1915a, p. 104), mais aussi d'une grave diminution de l'estime de soi accompagnée d'auto-reproches injustifiés, que l'on ne retrouve pas dans le deuil. Il se trouve d'après Freud que ces auto-reproches des mélancoliques sont en fait des accusations adressées à l'objet d'amour perdu : « [...] en se dépréciant eux-mêmes c'est, au fond, quelqu'un d'autre qu'ils déprécient » (Ibid., p. 84). Suite à la perte d'objet, la libido libérée, au lieu de se déplacer sur un autre objet, s'est retirée dans le Moi, lequel se confond alors avec l'objet abandonné, dans une régression vers le narcissisme primaire de la phase orale, où le Moi aspire à s'incorporer l'objet en le dévorant. L'identification narcissique conduit ainsi la haine issue du

²⁶⁹ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968, p. 38.

²⁷⁰ Freud, S., *Métapsychologie*. Dans *Revue Française de Psychanalyse*, T. IX, n° 1, 1936, p. 104.

conflit ambivalentiel à s'attaquer à ce substitut dont la souffrance procure au sujet une satisfaction sadique. Freud note à ce propos que « [...] les auto-tourments des mélancoliques sont, à n'en pas douter, générateurs de plaisir et constituent, [...] une satisfaction des tendances sadiques et haineuses qui visent un objet et se sont, par cette voie, retournées contre le sujet lui-même. » (Freud, 1915a, p. 86). Cette forme de sadisme du mélancolique qui conduit le Moi à se traiter lui-même comme un objet est à prendre au sérieux, avec les risques inhérents de comportements suicidaires lors d'épisodes dépressifs majeurs.

Freud émet l'hypothèse selon laquelle le masochisme dériverait du sadisme, lorsque celui-ci se retourne contre la personne propre : « Il donne alors le masochisme secondaire qui se surajoute au masochisme originaire. »²⁷¹ (Freud, 1924b, p. 187). En 1923, dans *Le moi et le ça*, et à la suite de l'élaboration de la deuxième topique, Freud complète ses analyses en indiquant que « Lorsque le Moi revêt les traits de l'objet, il semble chercher à s'imposer à l'amour du Ça, à le consoler de sa perte ; c'est comme s'il lui disait : " Regarde, tu peux m'aimer : je ressemble tellement à l'objet ". »²⁷² (Freud, 1923, p. 22). Mais la transformation de la libido objectale en libido narcissique semble impliquer selon Freud une déssexualisation qui s'apparente à une forme de sublimation, de sorte qu'il se demande « [...] si toute sublimation ne s'effectue pas par l'intermédiaire du Moi transformant la libido sexuelle dirigée vers l'objet en une libido narcissique et posant à celle-ci des buts différents. » (Ibid., p. 22). Le mécanisme de l'identification narcissique tend alors à perdre son caractère pathologique propre à la mélancolie et aux « névroses narcissiques » pour éclairer un phénomène normal plus général de l'identification en tant que principe organisateur des différentes instances constitutives du sujet. Reich fournit un exemple du rôle que joue l'identification dans le développement de l'enfant :

J'aime X ; éducateur, il m'interdit beaucoup de choses, et pour cela je le hais et je voudrais le détruire, le supprimer ; mais je l'aime également et c'est pourquoi je voudrais aussi le conserver. Alors, ajoute Reich, Je l'absorbe, je m'identifie avec lui, je le détruis [...] dans le monde extérieur mais je le conserve en moi, modifié ; je l'ai détruit et en même temps conservé.²⁷³ (Reich, 1970, p. 20).

Les identifications narcissiques devraient donc être évoquées au pluriel, des plus structurantes aux plus pathologiques, dans une dialectique entre identification introjective et projective. En fin de compte, le complexe d'Œdipe connaît trois types d'identification :

²⁷¹ Freud, S., « Le problème économique du masochisme » (1924). *Névrose, Psychose et perversion*, Paris : PUF, 1973 ; *OCF.P*, XVII, 1992 ; *GW*, XIII.

²⁷² Freud, S., *Le Moi et le ça* (1923). Trad. par S. Jankélévitch revue par l'auteur. Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 22.

²⁷³ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse*, 1929. Edition La Pensée Molle, 1970, p. 20.

a) l'identification au rival, permettant la compensation de l'investissement et qui s'effectue sur le modèle de l'identification hystérique autour d'une qualité émotionnelle commune qui demeure inconsciente ; b) l'identification régressive sur le mode de l'objet perdu, renoncement à l'investissement sexuel de l'objet par identification à cet objet ; c) l'identification progressive et "maturante", dans laquelle coexistent identification et investissement dans l'espace triangulaire.²⁷⁴ (Donnet et Pinel, 2002, p. 20).

Certains auteurs anglo-saxons évoquent la possibilité d'une identification primaire à la mère, susceptible d'éclairer les conséquences des défaillances dans les relations précoces à l'objet maternel. Mais il n'en demeure pas moins pour Chagnon (2008) que « Sans transmission par le psychisme maternel d'une référence paternelle issue de sa lignée œdipienne ou du père de l'enfant s'établit alors une "identification dans la communauté du déni" (Fain, 1984), déni du désir du père lourd d'altérations symboliques. »²⁷⁵ (Chagnon, 2008, p. 92). C'est pourquoi, écrit Gérard Mendel (1968), « [...] cette conduite "diabolique" qui consiste à attaquer partout le Père, c'est-à-dire à ne pouvoir se passer de sa présence, prouverait l'absolue nécessité pour l'homme de l'identification au père s'il veut conquérir sa liberté. »²⁷⁶ (Mendel, 1968, p. 379).

Le concept de « forclusion du Nom du Père » (Lacan) illustre bien cette faille dans le système symbolique, d'où peut résulter une altération de la parole, un défaut de langage, une coupure entre « signifié » et « signifiant » (ou entre représentation de choses et représentation de mots).

La forclusion qui porte sur ce signifiant qu'est le Nom du Père, conditionne une relation fusionnelle de l'enfant à sa mère, puisque la forclusion occulte toute une série de significations : la Loi, le nom, la filiation, etc. L'enfant s'identifie alors au désir de la mère (le phallus), identification au phallus imaginaire qui vise à se prémunir contre l'absence de la mère puisqu'il est censé la combler. L'enfant doit donc découvrir qu'il manque aussi quelque chose à l'autre (la mère) qu'il ne pourra pas combler lui-même. Et si la mère est « manquante », c'est parce qu'elle est soumise à la Loi symbolique, et qu'il existe pour elle aussi un autre, dont le père soutient généralement la figure (l'autre de la mère). Dès lors, l'enfant ne peut plus s'identifier au phallus puisque ce dernier est en possession du père. Le « Nom du Père » est donc le signifiant du désir de la mère qui entre en opposition avec le phallus imaginaire (enfant-phallus), à condition qu'existe un autre « nommable » dans une position tierce, c'est-à-dire symbolique, et auquel l'enfant va pouvoir s'identifier.

²⁷⁴ Donnet, J.-L. et Pinel, J.-P., « Le problème de l'identification chez Freud », dans *Monographies de la Revue française de psychanalyse*, « Identifications », 2002, p. 9-23.

²⁷⁵ Chagnon, J.-Y., dans Marty *et al.*, *Les grands concepts de la psychologie clinique*. Paris : Dunod, 2008, p. 92.

²⁷⁶ Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 379.

4. Narcissisme et économie libidinale

Le « Narcissisme »²⁷⁷ doit, à l'instar des identifications, être considéré aussi bien sur son versant structurant que pathologique, afin que l'étude des pathologies du narcissisme permette de mieux comprendre en quoi ce dernier s'avère justement structurant. C'est sur son versant pathologique que le narcissisme nous est d'abord présenté à travers le mythe de Narcisse. Ce dernier, fils de la nymphe Liriope et du dieu fleuve Céphise, était un jeune homme d'une beauté sans égal, si fier de lui qu'il repoussait toutes ses prétendantes, y compris la belle nymphe Echo. Un jour qu'il s'abreuvait, il aperçut son propre reflet dans l'eau claire d'une source et en tomba éperdument amoureux. Selon les versions, il se noya en voulant embrasser son reflet dans l'eau, ou bien se suicida face à sa passion sans espoir, expression dans tous les cas du versant destructeur et auto-agressif du narcissisme, car « [...] vénérer l'image, c'est tuer le sujet du désir. »²⁷⁸ (Tyszler, 2009, p. 369). C'est pourquoi pour Gérard Mendel,

Le Narcisse de la légende est un être profondément immature qui, incapable de tolérer la réalité objectale, régresse vers le Moi-Tout : pour son Inconscient, sa mort n'est pas un suicide [...] mais la réalisation du désir de revenir à un état de nourrisson comblé, quand sujet et objet étaient encore confondus dans la béatitude d'un sommeil nirvanique.²⁷⁹ (Mendel, 1968, p. 365).

C'est cette même idée qu'évoquait Ferenczi avec la notion de « régression thalassale », c'est-à-dire l'idée d'un désir de retour vers l'océan abandonné dans les temps anciens (utérus maternel), idée à laquelle se référait sans doute aussi Romain Rolland avec son « sentiment océanique ». Mais ce désir de retourner au sein de la mère, qui manifeste l'incapacité d'accepter la réalité objectale, n'est autre qu'un instinct morbide de mort : atteindre le « Nirvâna », au sens d'Herbert Marcuse, c'est-à-dire cette « convergence terrible du plaisir et de la mort »²⁸⁰ (Marcuse, 1983, p. 40). Pour Freud, qui emprunte la notion de Nirvâna à la psychanalyste Barbara Low, il s'agit d'une « [...] tendance à l'abaissement, à l'invariance, à la suppression de la tension interne provoquée par les excitations. »²⁸¹ (Freud, 1920, p. 50). A noter que l'ambiguïté de la formulation pourrait conduire à confondre le « principe de Nirvâna » (réduire à zéro les excitations) avec le « principe de constance », selon lequel « l'appareil psychique cherche à maintenir sa quantité d'excitation à un niveau aussi bas que possible. » (Ibid., p. 9).

²⁷⁷ Concept introduit par Freud dans le cadre d'une conférence prononcée à la Société psychanalytique de Vienne le 10 novembre 1909.

²⁷⁸ Tyszler, J.-J., dans Chemana R. et Vandermersch B., *Dictionnaire de la psychanalyse*, Larousse, 2009, p. 369.

²⁷⁹ Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris: Payot, 1968, p. 365.

²⁸⁰ Marcuse, H., *Eros y Civilizacion* (1953). Madrid : SARPE, 1983, p. 40.

²⁸¹ Freud, S., *Au-delà du principe de plaisir* (1920). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 50.

Le « principe de constance » s'apparente donc plutôt à ce que l'on appelle depuis Claude Bernard « l'homéostasie », c'est-à-dire d'après le Larousse : « ▪ Processus de régulation par lequel l'organisme maintient les différentes constantes du milieu intérieur (ensemble des liquides de l'organisme) entre les limites des valeurs normales. ▪ Caractéristique d'un écosystème qui résiste aux changements (perturbations) et conserve un état d'équilibre. ».

L'homéostasie est la capacité d'un système à s'autoréguler, c'est-à-dire à rester à l'intérieur d'une certaine "fourchette d'instabilité viable". Quand tout est stable, c'est la mort. [...] D'une certaine façon, on pourrait même avancer que l'homéostasie, c'est la vie. [...] vivre en homéostasie. En langage humain, cela revient à se sentir bien, être heureux.²⁸² (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 104).

Tandis que le « principe de Nirvâna », tel que Freud l'introduit en 1920 dans *Au-delà du principe de plaisir*, est en réalité une expression de la « pulsion de mort », même si pour Sylvie Canat, « Ce n'est peut-être qu'en visant cet objectif (atteindre le nirvana), que l'homme rencontre et différencie ce qui est au-dedans et ce qui appartient au dehors. Le nirvana étant le narcissisme primordial avant la coupure ou trait unaire pour Lacan. »²⁸³ (Canat, 2007, p. 31).

Narcisse, à l'instar des « jeunes à la dérive », est incapable de saisir la présence de l'Autre (Echo). Il nie l'altérité et se condamne ainsi à revenir à cet état « d'avant la vie », inorganique, qui le conduit au néant et à la mort.

Le « stade du miroir » de Lacan illustre bien ce nécessaire glissement vers un narcissisme secondaire (objectal) que permet l'intervention de l'Autre. Entre 6 et 18 mois en effet, l'enfant découvre son image réfléchi par le miroir dans une sorte d'identification imaginaire où il se trouve projeté. Mais c'est la figure d'attachement vers qui l'enfant se tourne qui vient valider cette image pour lui donner sa valeur symbolique : « Ce qui me détermine foncièrement dans le visible, c'est le regard qui est au-dehors. C'est par le regard que j'entre dans la lumière, et c'est du regard que j'en reçois l'effet. »²⁸⁴ (Lacan, 1973, p. 121). Aussi, comme l'écrit Freud, « Un égoïsme puissant protège de la maladie, mais pour finir on est obligé de commencer à aimer pour ne pas tomber malade et l'on ne peut que tomber malade lorsqu'à la suite d'une frustration on ne peut pas aimer. »²⁸⁵ (Freud, 1914, p. 56). Cette incapacité à aimer joue donc un rôle destructeur sur le sentiment d'estime de soi (expression de la grandeur du Moi), et contribue au développement du sentiment d'infériorité, ou à cette « faiblesse du Moi » évoquée

²⁸² Cyrulnik *et al.*, *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Albin Michel, 2012, p. 104.

²⁸³ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions, 2007, p. 31.

²⁸⁴ Lacan, J., *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (Le Séminaire, Livre XI, 1964). Editions du Seuil, 1973, p. 121.

²⁸⁵ Freud, S., *Pour introduire le narcissisme* (1914). Trad. par O. Mannoni. Paris : Payot et Rivages, 2012, p. 56.

plus haut, car pour Freud, « le sentiment d'estime de soi semble rester en relation avec la part narcissique de la vie amoureuse » (Freud, 1914, p. 76) et ne saurait en aucun cas être dissocié des investissements d'objets libidinaux. Le sentiment d'estime de soi semble donc se rattacher en partie au narcissisme primaire résiduel, ainsi qu'à l'accomplissement d'un Idéal du Moi, mais aussi à la satisfaction de la libido objectale.

Le terme de « libido » ne se rattachait initialement qu'aux « besoins sexuels », ainsi que le rapporte Freud en 1905 dans l'introduction aux *Trois essais sur la théorie sexuelle* :

Pour expliquer les besoins sexuels de l'homme et de l'animal, on se sert, en biologie, de l'hypothèse qu'il existe une "pulsion sexuelle" ; de même que pour expliquer la faim, on suppose la pulsion de nutrition. Toutefois, le langage populaire ne connaît pas de terme qui, pour le besoin sexuel, corresponde au mot faim ; le langage scientifique se sert du terme : "libido".²⁸⁶ (Freud, 1905, p. 12).

Freud relativisera plus tard l'opposition fondamentale entre pulsions sexuelles et pulsions du moi, notamment dans son *Introduction à la psychanalyse*, où il écrit : « Je pense donc que la question de savoir jusqu'à quel point il convient de pousser la séparation entre tendances sexuelles et tendances découlant de l'instinct de conservation est sans grande importance pour la psychanalyse. »²⁸⁷ (Freud, 1916, p. 180). Il développe également sa théorie en 1914 dans *Pour introduire le narcissisme*, où, après l'opposition entre pulsion sexuelle et pulsion de conservation (ou pulsion du Moi), il distingue libido objectale et libido narcissique : « La division de la libido entre une libido propre au moi et une libido attachée aux objets est un prolongement inéluctable d'une première supposition qui a séparé pulsions sexuelles et pulsions du moi. »²⁸⁸ (Freud, 1914, p. 44). La « pulsion » reste envisagée comme un concept-limite entre le psychique et le somatique, et Freud n'abolit pas l'opposition première (amour/faim) : « Les pulsions sexuelles s'étaient d'abord sur la satisfaction des pulsions du moi et ne prennent qu'ultérieurement leur autonomie à l'égard de ces dernières. » (Ibid., p. 59). Cette première distinction biologique entre une libido sexuelle et une énergie non sexuelle des pulsions du Moi pouvait alors refléter la double fonction de l'individu en tant qu'il est sa propre fin et en tant que maillon d'une chaîne, mais Freud révisera cette position dès 1916, en écrivant que « La sexualité est en effet la seule fonction de l'organisme vivant qui dépasse l'individu et assure son rattachement à l'espèce » (Freud, 1916, p. 180), de sorte que la libido assure une « [...] fonction physiologique qui a pour but la conservation de l'espèce. »²⁸⁹ (Freud, 1938, p. 15).

²⁸⁶ Freud, S., *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905). Trad. 1923, Paris : Gallimard, 1978, p. 12.

²⁸⁷ Freud, S., *Introduction à la psychanalyse* (1916). Paris : Payot, 1962, p. 180.

²⁸⁸ Freud, S., *Pour introduire le narcissisme* (1914). Paris : Payot et Rivages, 2012, p. 44.

²⁸⁹ Freud, S., *Abrégé de psychanalyse* (1938). Paris : PUF, 1985, *OCF.*, XX, 2010 ; *GW*, XV., p. 15.

Freud rejoint donc Heinrich Kaan qui écrit que « La sexualité humaine s'insère, par ses mécanismes, par ses formes générales, dans l'histoire naturelle d'une sexualité que l'on peut faire remonter jusqu'aux plantes. »²⁹⁰ (Heinrich Kaan, 1844). Freud abolit dès lors toute distinction entre une pulsion sexuelle (libido) et une pulsion de conservation (intérêt). Par contre, en ce qui concerne la libido objectale et la libido narcissique, Freud établit d'emblée qu'elles relèvent toutes deux d'une seule et même pulsion sexuelle : « [...] la libido reste la libido, qu'elle s'applique à des objets ou au propre moi du sujet »²⁹¹ (Freud, 1916, p. 188).

Il faut donc entendre par « libido », ainsi qu'il l'écrit en 1921, tout ce qui se réfère au terme allemand *Liebe* (amour), mais aussi à *Verliebtheit*, forme d'amour-narcissique passionnel qui ne se confond pas avec Eros et qu'on peut traduire par « énamoration » (*hainamoration* dira Lacan), y compris dans son lien avec la pulsion de mort que l'on peut retrouver dans le « transfert négatif » par exemple. Freud n'admet plus en définitive que deux pulsions fondamentales : Eros et instinct de destruction (il n'emploie pas le terme de *Thanatos* et ne propose aucun terme analogue à celui de « libido »), tout en reconnaissant, à la suite d'Adler, que « [...] les pulsions agressives ne sont jamais isolées, mais toujours alliées aux pulsions érotiques »²⁹² (Freud, 1915-17, p. 67) et que donc « le sadisme est une combinaison de pulsions purement libidinales avec des tendances purement destructives. »²⁹³ (Freud, 1938, p. 14).

D'où la difficulté d'appréhender la pulsion de mort, puisqu'elle se cache derrière Eros auquel elle s'allie volontiers. Mais concernant l'Eros, Freud conclut dans son *Abrégé de psychanalyse* (1938) que « [...] les instincts, opposés l'un à l'autre, de conservation de soi et de conservation de l'espèce, ainsi que ceux, également contraires, d'amour de soi et d'amour objectal, entrent encore dans le cadre de l'Éros. » (Freud, 1938, p. 7). Déjà, dans *Psychologie collective et analyse du moi* (1921), Freud désignait la *Libido* comme :

« [...] l'énergie (considérée comme une grandeur quantitative, mais non encore mesurable) des tendances se rattachant à ce que nous résumons dans le mot amour. [...] nous n'en séparons pas toutes les autres variétés d'amour, telles que l'amour de soi-même, l'amour qu'on éprouve pour les parents et les enfants, l'amitié, l'amour des hommes en général, pas plus que nous n'en séparons l'attachement à des objets concrets et à des idées abstraites. [...] toutes ces variétés d'amour sont autant d'expressions d'un seul et même ensemble de tendances, [...]. »²⁹⁴ (Freud, 1921, p. 25).

²⁹⁰ Kaan, H., cité par Michel Foucault, dans *Les anormaux, op. cit.*, p. 196.

²⁹¹ Freud, S., *Introduction à la psychanalyse* (1916). Paris : Payot, 1962, p. 188.

²⁹² Freud, S., *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* (1915-16, 1916-17). Paris : Gallimard, 1971, p. 67.

²⁹³ Freud, S., *Abrégé de Psychanalyse* (1938). Paris : PUF, 1985, OCF., XX, 2010 ; GW, XV., p. 14.

²⁹⁴ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968, p. 25

La libido en tant qu' « amour de soi-même » renvoie donc au narcissisme, dont Freud donne en 1914 la définition suivante : « comportement par lequel un individu traite son propre corps d'une manière analogue à celle que l'on réserve d'habitude au corps d'un objet sexuel »²⁹⁵ (Freud, 1914, p. 37) ; le narcissisme s'apparente alors à une forme de perversion. Mais Freud ajoute que « Cette libido retirée au monde extérieur a été acheminée vers le moi, engendrant un comportement auquel nous pouvons donner le nom de narcissisme » (ibid., p. 40), définition plus large qui place le narcissisme dans l'évolution ordinaire de l'être humain.

Freud illustre ainsi le mécanisme du narcissisme à travers des exemples empruntés à la vie ordinaire, comme la maladie dont la souffrance détourne l'intérêt libidinal des objets vers le Moi (égoïsme du malade), l'état de sommeil qui provoque un retrait narcissique sur sa propre personne (égoïsme des rêves), ou encore l'état amoureux où l'on assiste au contraire à un appauvrissement libidinal du Moi au profit de l'objet aimé qui se substitue à lui, avec surestimation sexuelle de l'objet par « idéalisation », de sorte que « La dépendance à l'égard de l'objet aimé a un effet rabaissant ; quand on est amoureux, on est humble. Qui aime a pour ainsi dire perdu un fragment de son narcissisme et ne peut le remplacer que par le fait d'être aimé. » (Ibid., p. 76). En même temps, relève Freud, « Il est permis de supposer que si la libido vient s'attacher à des objets, c'est parce que le moi y voit un moyen d'éviter les effets morbides que produirait une libido accumulée chez lui à l'excès. »²⁹⁶ (Freud, 1916, p. 189).

Si l'on est bien obligé d'aimer pour ne pas tomber malade, l'investissement libidinal de l'objet n'en provoque pas moins une perte, puisque le Moi se fait en quelque sorte « aspirer » par l'objet. Ceci pourrait éclairer la problématique des pathologies du narcissisme propres aux sujets « carencés » qui présentent une « brisure dans la relation objectale ». En effet pour Jean-Paul Artis (2007), les relations conflictuelles que ces jeunes « à la dérive » établissent avec leur entourage pourraient exprimer ce « [...] refus virulent de tout sentiment de dépendance envers tout adulte »²⁹⁷, rejoignant Philippe Jeammet qui évoque la notion de « dépendance pathologique à l'environnement », selon laquelle « Le sujet potentiellement dépendant ressent son besoin des autres comme une dépendance intolérable. [...] Le besoin de l'autre devient un envahissement par celui-ci transformé en une force aspirante. »²⁹⁸ (Jeammet, 2004).

C'est pourquoi l'investissement libidinal induit par toute relation objectale pourrait constituer, chez ces jeunes « à la dérive », une menace de destruction pour le Moi du sujet.

²⁹⁵ Freud, S., *Pour introduire le narcissisme* (1914). Paris : Payot et Rivages, 2012, p. 37.

²⁹⁶ Freud, S., *Introduction à la psychanalyse* (1916). Paris : Payot, 1962, p. 189.

²⁹⁷ Artis, J.-P., *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°40, 2007.

²⁹⁸ Jeammet, P., « La dépendance pathologique à l'environnement : une approche psychopathologique des troubles du comportement des adolescents ». *La nouvelle revue de l'AIS*, Editions du Cnefei, n°26, 2004.

5. Idéalisation, Refoulement et Sublimation

Selon Freud, « L'idéalisation est un processus engagé avec l'objet, et à travers lequel celui-ci est agrandi et psychiquement rehaussé »²⁹⁹ (Freud, 1914, p. 70), comme nous l'avons évoqué à propos de l'état amoureux. Ainsi que Freud le souligne, « [...] on aime ce qui possède ce qui manque au moi pour atteindre l'idéal. » (Ibid., p. 81). Mais la faille narcissique que l'on retrouve chez la plupart des « jeunes à la dérive », et la faible estime de soi qui en découle, leur rend difficile d'accès le processus d'idéalisation, condition du « refoulement ». En effet, pour Freud, « Le refoulement [...] émane du moi ; nous pourrions préciser : de l'estime que le moi a pour soi-même. [...] La formation d'idéal serait, de la part du moi, la condition du refoulement. » (Ibid., p. 68-69). En outre, relève Otto Rank, c'est grâce à la formation d'un idéal que le Moi « [...] fait de plus en plus sentir son influence positive sur le développement du sur-moi »³⁰⁰ (Rank, 1934, p. 12) ; ce qui pourrait expliquer les défaillances surmoïques si caractéristiques des sujets « carencés », en particulier les garçons, chez lesquels on note fréquemment « [...] une carence dans l'idéal du Moi, carence liée aux difficultés d'identification à l'image paternelle défaillante. »³⁰¹ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 496). Ainsi, selon Freud, « La formation d'idéal accroît les exigences du moi et constitue la condition la plus favorable du refoulement. » (Freud, 1914, p. 71).

Mais si, comme l'indique Freud, le processus d'idéalisation favorise le refoulement, il ne faut pas perdre de vue que celui-ci conditionne aussi en retour celui-là ; par conséquent, un défaut de refoulement est également préjudiciable au processus d'idéalisation.

Freud distingue dans sa *Métapsychologie*, le refoulement « primitif » (originaire) du refoulement « après-coup » (secondaire). Le refoulement originaire constitue selon Freud une première phase du refoulement durant laquelle

[...] le représentant psychique de l'instinct (la représentation) se voit refuser l'accès du conscient. Ainsi s'établit une *fixation*. Le représentant en question reste dès lors invariable et l'instinct lui demeure fixé. [...]. Le second stade de refoulement, [...] concerne les rejetons psychiques du représentant refoulé ou les chaînes d'idées qui, émanant d'ailleurs, se sont associées avec le dit représentant. Par suite de cette association, ces idées subissent le même sort que le refoulé primitif. Le refoulement proprement dit est donc un refoulement secondaire.³⁰² (Freud, 1915a, p. 50).

²⁹⁹ Freud, S., *Pour introduire le narcissisme* (1914). Paris : Payot et Rivages, 2012, p. 70.

³⁰⁰ Rank, O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929). Paris : Librairie Stock, 1934, p. 12.

³⁰¹ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, 7e éd., Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 496.

³⁰² Freud, S., *Métapsychologie* (1915). Dans la *Revue Française de Psychanalyse*, T. IX, n° 1, 1936, p. 50.

Le refoulement originaire repose donc sur le refus du représentant de la pulsion, en même temps qu'il se fixe à elle. Ainsi, rapporte Sylvie Canat,

Le contre-investissement serait le seul mécanisme propre au refoulement originaire. [...] Si le sujet contre-investit mal, il ne pourra acquérir une force énergétique suffisante pour s'éloigner de cette détresse originaire et elle sera au service du refoulement originaire plutôt qu'au service du refoulement secondaire.³⁰³ (Canat, 2015, p. 129).

Les comportements singuliers de ces « jeunes à la dérive » pourraient donc résulter d'une fixation à cet originaire, puisque, écrit Sylvie Canat, « Ce qui a fait défaut pour ces enfants, ce sont bien les processus secondaires du refoulement venant repousser l'originaire. Ces enfants souffrent d'un pas assez de refoulement. » (Ibid., p. 135).

Par ailleurs, si les faibles capacités d'idéalisation nuisent au processus du refoulement (et inversement), elles portent également préjudice au processus de sublimation, c'est-à-dire un « [...] processus qui s'applique à la libido d'objet et consiste dans le fait qu'une pulsion se jette vers un autre objectif, éloigné de la satisfaction sexuelle [...]. »³⁰⁴ (Freud, 1914, p. 69). Processus d'autant plus important selon Freud que « [...] la sublimation représente l'issue permettant de satisfaire l'exigence sans provoquer le refoulement. » (Ibid., p. 71).

Cornelius Castoriadis donne pour sa part de la sublimation la définition suivante : « [...] procès moyennant lequel la psyché s'ouvre au monde social-historique et, par là, peut avoir accès à une temporalité d'un autre ordre que la temporalité psychique, à des "objets" qui pour elle ne peuvent pas, au départ, avoir existence et sens, à une logique autre que le mode d'être inconscient. »³⁰⁵ (Castoriadis, 1978). La sublimation consisterait alors pour la psyché à abandonner ses objets propres contre des objets sociaux, procurant d'une part des satisfactions narcissiques, et favorisant d'autre part le lien social. Mais il ne faut pas perdre de vue, avec Eugène Enriquez, que la sublimation s'origine aussi dans l'expression de la perte et du deuil, « [...] qu'elle vise à combler un manque ressenti douloureusement [...] »³⁰⁶ (Enriquez, 1989, p. 45), et que par conséquent « Tout le monde n'a pas soif de sublimation. » (Ibid., p. 46).

³⁰³ Canat, S., « La réponse pédagogique est dans la question énoncée par les troubles envahissant le comportement de certains sujets. Comment entendre au-delà des troubles le sujet en mal d'apprendre ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/4 (N° 72), p. 125-140.

³⁰⁴ Freud, S., *Pour introduire le narcissisme* (1914). Paris : Payot et Rivages, 2012, p. 69.

³⁰⁵ Castoriadis, C., « Psychanalyse : Projet et élucidation ». *Les Carrefours du Labyrinthe*, 1978. Cité par Eugène Enriquez, « Cornelius Castoriadis : un homme dans une œuvre », in Giovanni Busino, *Autonomie et autotransformation de la société*, Librairie Droz « Travaux de Sciences Sociales », 1989 (), p. 27-48. DOI 10.3917/droz.busin.1989.01.0027

³⁰⁶ Enriquez, E., « Cornelius Castoriadis : un homme dans une œuvre », in Giovanni Busino, *Autonomie et autotransformation de la société*, Librairie Droz « Travaux de Sciences Sociales », 1989 (), p. 27-48.

En fin de compte, si le processus d'idéalisation demeure pour Freud la condition du refoulement et de la sublimation, on comprend que ce processus soit d'autant plus primordial qu'il concerne ces « jeunes à la dérive », souvent démunis face aux sources d'excitation externes et internes auxquelles leur « pare-excitation » défaillant ne permet pas de faire face.

Pour Freud, si les excitations extérieures peuvent « [...] se liquider par un seul acte approprié dont le type est la fuite motrice devant la cause de l'excitation »³⁰⁷ (Freud, 1915a, p. 30), les excitations « du dedans » ne sauraient par contre être supprimées par la fuite. Il n'y a que quatre solutions possibles pour s'en prémunir : « Le retournement en leur contraire, le retournement contre le sujet lui-même, le refoulement, la sublimation. » (Ibid., p. 36.).

Dès lors, puisque les défaillances surmoïques si caractéristiques de ces jeunes, ainsi que leurs faibles capacités d'idéalisation, ne leur permettent pas d'investir leurs pulsions vers des voies détournées, et que, de surcroît, le processus de refoulement se trouve lui-même entravé par une fixation à l'originnaire, il ne leur reste plus guère d'autre issue que le « renversement dans le contraire » et le « retournement sur la personne propre » (le premier concernant le but, le second l'objet), deux mécanismes de défense étroitement liés – comme dans le cas du « sadisme-masochisme », du « voyeurisme-exhibitionnisme » ou encore de « l'identification à l'agresseur » – qui les conduisent inexorablement à des passages à l'acte remettant en cause « l'ordre social » établi.

C'est à ce moment-là d'ailleurs que les pouvoirs publics s'intéressent à la question des troubles du comportement, lorsqu'ils font trop de « bruit » ; c'est alors, déclare Jean Oury, que [...] des gens sont délégués par la société pour vivre avec les fous, cela crée une sorte de muraille de gens, un mur de têtes, de bras et de jambes pour se protéger des fous. Qu'ils se démerdent comme ils peuvent pourvu que la société soit tranquille. Et forcément, dans cette espèce de mur qui fait partie de la société, toutes les luttes de la société sont impliquées.³⁰⁸ (J. Oury, 1972, p. 9).

³⁰⁷ Freud, S., « Pulsions et destins des pulsions », *Métopsychoanalyse* (1915). Dans *Revue Française de Psychanalyse*, T. IX, n° 1, 1936, p. 30.

³⁰⁸ Oury, J., compte rendu d'une discussion à La Borde entre Jean Oury et Félix Guattari, dans Guattari, F., *Psychanalyse et transversalité*. Paris : François Maspero, 1972, p. 9.

III. Entretiens de recherche

« *L'outil irrecevable du point de vue scientifique, s'avère irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt scientifique est manifeste.* »

Alain Blanchet, 1991

1. Entretiens de recherche de type compréhensif

Afin de mieux comprendre les représentations inconscientes de ces jeunes « à la dérive » orientés en ITEP, nous prendrons appui sur la technique de recherche de l'entretien. S'il existe différents types d'entretien de recherche classés en fonction du degré d'intervention du chercheur (directif, semi-directif ou non directif), c'est l'entretien de recherche de type « compréhensif » que nous mettrons en œuvre dans cette étude.

La méthode de l'entretien compréhensif, telle que la présente Jean-Claude Kaufman (2011), emprunte beaucoup aux écoles voisines : techniques de recherche qualitative et empirique (ethnologie) et techniques de l'entretien semi-directif, tout en s'inscrivant dans le prolongement des travaux de Carl Rogers. La méthode est en effet « dirigée » par l'enquêteur en ce sens qu'elle s'inscrit dans un cadre par lui préétabli, mais elle est aussi « autodéterminée » (*self-directed*) par l'informateur responsable de sa parole à l'intérieur de ce cadre.

L'entretien de recherche pourrait bien être scientifiquement irrecevable dans la mesure où il est impossible de prendre en compte toutes les variables qui entrent en jeu et de contrôler tous les effets d'imprévu, d'autant que l'enquêteur est lui-même impliqué dans une interaction sociale intersubjective avec l'informateur. Selon Bourdieu en effet,

[...] toutes sortes de distorsions sont inscrites dans la structure même de la relation d'enquête. Ces distorsions, il s'agit de les connaître et de les maîtriser ; et cela dans l'accomplissement même d'une pratique qui peut être réfléchie et méthodique, sans être l'application d'une méthode ou la mise en œuvre d'une réflexion théorique.³⁰⁹ (Bourdieu *et al.*, 1993, p. 1391).

³⁰⁹ Bourdieu, P. (dir.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin F., Bourdieu, E., ...Waser, A.-M., *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 1391.

L'éthique du chercheur est primordiale car celui-ci est pris dans la situation, il est partie prenante d'un instrument qui repose sur des interactions sociales et humaines. La démarche se doit donc d'adopter une posture « réflexive » pour éviter autant que possible les interprétations hâtives (ou « sauvages »), ainsi que les projections indues, car « [...] l'homme qui observe l'évolution de l'homme est engagé dans cette évolution et ne peut pas s'en abstraire en tant qu'observateur souverain et désintéressé. Le critique participe à la misère qu'il critique. »³¹⁰ (Caruso, 1969, p. 56). En effet, écrit Edgar Morin, en remontant de complexité en complexité, « [...] j'arrive finalement à un sujet réfléchissant qui n'est autre que moi-même qui essaie de penser la relation sujet-objet. »³¹¹ (Morin, 2005, p. 59). D'où la nécessité d'un « méta-point de vue » qui permette l'objectivation, et donc la reconnaissance de notre subjectivité de chercheur.

Bien qu'aucune méthode ne puisse prétendre contrôler tous les paramètres de l'entretien, ce dernier s'appuie néanmoins sur une démarche rigoureuse, avec des critères de validation scientifiques ; il vise le savoir et la production de connaissances pour comprendre. Si Carl Rogers insiste sur la relation interpersonnelle qui implique certaines « qualités d'attitudes »³¹² (Rogers, 1996, p. 103), comme par exemple la congruence, l'authenticité, la considération, l'acceptation, ou encore la compréhension empathique, Jean-Claude Kaufman insiste quant à lui tout particulièrement sur deux caractéristiques essentielles de l'entretien compréhensif, à savoir : l'engagement et l'empathie. En effet, pour Kaufmann, contrairement aux consignes habituelles de neutralité concernant l'entretien semi-directif, l'enquêteur doit s'engager activement dans l'échange avec l'informateur, afin de provoquer en retour un engagement de ce dernier : « L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer. »³¹³ (Kaufman, 2011, p. 52). En outre, l'enquêteur doit faire preuve d'empathie à l'égard de l'informateur, c'est-à-dire qu'il doit entrer en sympathie avec lui tout en saisissant ses structures intellectuelles, afin que ce dernier se sente en confiance parce qu'on s'intéresse à lui en tant que personne et que l'on comprend son système de pensée.

Mais d'après Bourdieu, il s'agit aussi de se mettre en pensée à la place que l'enquêté occupe dans l'espace social, c'est-à-dire « [...] se donner une compréhension générique et génétique de ce qu'il est, fondée sur la maîtrise (théorique ou pratique) des conditions sociales dont il est le produit. »³¹⁴ (Bourdieu *et al.*, 1993, p. 1400).

³¹⁰ Caruso, I. A., « Psychanalyse et société : de la critique de l'idéologie à l'autocritique ». *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 49-58.

³¹¹ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 59.

³¹² Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (1969). Paris : Dunod, 1996, p. 103.

³¹³ Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif* (3e éd.). Paris : Armand Colin, 2011, p. 52.

³¹⁴ Bourdieu *et al.*, *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 1400.

En d'autres termes, « [...] l'entretien peut être considéré comme une forme d'exercice spirituel, visant à obtenir, par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie. »³¹⁵ (Bourdieu *et al.*, 1993, p. 1406).

La proximité sociale et la familiarité sont donc deux des conditions principales de ce que Bourdieu nomme une « communication non-violente » susceptible de recueillir du « discours naturel » aussi peu affecté que possible par l'effet de la « dissymétrie culturelle ». Même si Bourdieu se méfie d'une trop forte proximité qui pourrait conduire à une « [...] coïncidence totale entre l'enquêteur et l'enquêté, où rien ne pourrait être dit parce que, rien n'étant mis en question, tout irait sans dire. » (Ibid., p. 1398).

Si l'empathie permet de pénétrer dans le monde de l'informateur, cela ne constitue pas pour autant selon Kaufmann une fin en soi, mais un instrument au service de la production de concepts théoriques : « L'objectif principal de la méthode est la production de théorie [...] : une articulation aussi fine que possible entre données et hypothèses, une formulation d'hypothèses d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits. »³¹⁶ (Kaufman, 2011, p. 11).

Le chercheur devient alors un « artisan intellectuel » au sens de Wright Mills (1959), c'est-à-dire qu'il construit lui-même sa théorie et sa méthode dans la réalisation d'une « œuvre », et « [...] refuse de se laisser dominer ni par le terrain, ni par la méthode, ni même par la théorie quand elle est dogmatique. » (Kaufman, 2011, p. 15).

Mais l'entretien de recherche a aussi pour fonction d'ouvrir un espace de parole favorable à l'apparition d'un discours singulier qui, quoique « déjà là », n'aurait pas pu surgir autrement. L'informateur peut en effet se saisir de l'opportunité qui lui est offerte de s'interroger sur lui-même, d'exprimer ses malaises et ses manques, de témoigner de son expérience soudainement transportée de la sphère privée à la sphère publique, parfois aussi de la sphère inconsciente (ou préconsciente) à la sphère consciente, pour éprouver finalement une sorte de soulagement, voire d'accomplissement que Bourdieu qualifie de « bonheur d'expression ». C'est un impact de l'entretien à ne pas négliger, qui, en sus d'une visée de recherche compréhensive, pourrait avoir, « par surcroît », quelque bénéfice thérapeutique, « [...] en permettant à ceux qui souffrent de découvrir la possibilité d'imputer leur souffrance à des causes sociales et de se sentir ainsi disculpés [...]. » (Bourdieu *et al.*, 1993, p. 1453).

³¹⁵ Bourdieu, P. (dir.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin F., Bourdieu, E., ...Waser, A.-M., *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 1406.

³¹⁶ Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif* (3e éd.). Paris : Armand Colin, 2011, p. 11.

Le « récit de vie », en tant qu'expérience subjective individuelle distincte de la réalité objective, constituera donc notre principal matériau, à partir duquel il s'agira de saisir l'individu dans son histoire. Nous constituerons à cette fin un ensemble de dix « micro-monographies » susceptibles de permettre, au-delà de la singularité des trajectoires, un travail d'inférence inductive du singulier vers l'universel, à partir d'une confrontation dialectique entre les faits historiques et leur signification subjective, mais aussi entre les faits et les constructions théoriques. L'objectif étant de comprendre comment ces « jeunes à la dérive » se représentent les situations dans lesquelles ils se trouvent impliqués, ainsi que le sens qu'ils leur attribuent. Des représentations qui, bien que subjectives, n'en conditionnent pas moins leur rapport au réel, et méritent en ce sens d'être analysées : « [...] la vérité, écrit Heidegger, se trouve ici ramenée à la subjectivité du sujet humain. »³¹⁷ (Heidegger, 1968, p. 21).

En tant qu'elle est construction d'un discours, l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits (systèmes de représentations et pratiques sociales) dont la parole est le vecteur principal, d'où la nécessité de prendre en compte la dimension à la fois sociale et interpersonnelle de l'entretien. L'entretien de type compréhensif constitue en un sens une sorte « d'exploration », avec toute la part « artisanale » qu'elle comporte, comme pour l'archéologue qui travaille sur des traces et des indices, mais aussi une part de « malléabilité » liée au fait que l'on se trouve face à un sujet et que l'entretien est forcément un rapport social :

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.³¹⁸ (Blanchet et Gotman, 1992).

L'entretien de type compréhensif s'inscrit donc dans la tradition sociologique de Max Weber et sa sociologie compréhensive qui s'attache au sens que les acteurs donnent à leurs actions. L'enquête par entretien ne s'intéresse pas à la causalité (les « pourquoi »), mais aux processus (les « comment »), et doit nous permettre de répondre à cette problématique ainsi formulée : « Comment l'individu construit-il la réalité sociale de ses symptômes ? ».

Notre objectif consistera à essayer de déterminer si, et dans quelle mesure, le délitement du lien social et du rapport à l'autre apparaît dans le discours, notre hypothèse étant que les représentations de ces « jeunes à la dérive » orientés en ITEP s'accordent de manière significative avec cette formule de Sartre selon laquelle « L'enfer, c'est les autres ».

³¹⁷ Heidegger, M., *De l'essence de la vérité*. Dans *Questions I*. Paris : Gallimard, 1968, p. 159-194. Les classiques des sciences sociales, p. 21.

³¹⁸ Blanchet, A. et Gotman, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 1992.

La population sélectionnée pour les entretiens correspond à la catégorie des personnes dites « handicapées » et orientées en ITEP par la MDPH pour causes de « troubles de la conduite et du comportement » (TCC), et donc en position de produire des réponses aux questions posées dans le cadre de cette étude. Mais si l'échantillon repose en effet sur la sélection d'individus représentatifs de cette population, il ne constitue pas pour autant un échantillon représentatif de l'ensemble de cette population, puisque quantitativement trop restreint, de sorte qu'il ne saurait prétendre à une quelconque représentativité.

Nous procéderons tout d'abord à une analyse « entretien par entretien » (sous forme de monographies), avec un découpage propre à chaque entretien, c'est-à-dire une analyse de type horizontal qui repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse d'un processus à analyser :

L'analyse par entretien repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus [...] sociologique que l'on veut analyser. L'analyse par entretien se justifie donc lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels [...].³¹⁹ (Blanchet et Gotman, 1992, p. 96).

L'entretien est un échange entre partenaires, il y a donc coproduction entre l'enquêteur et l'informateur, ce qui implique que chaque entretien est unique. Il est par conséquent impossible de diviser l'entretien en séquences spécifiques, et nécessaire de le considérer dans sa globalité : « Il s'agit de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses. » (Ibid., p. 94-95).

Nous compléterons ensuite les monographies par une analyse catégorielle centrée sur le sens des paroles produites, par un processus herméneutique visant la recherche d'un sens caché derrière le discours apparent. C'est donc une démarche exploratoire par « essais et erreurs » qui permettra la découverte progressive du contenu. Il s'agira donc de passer d'une interprétation subjective à une analyse objective qui permette de dépasser la subjectivité du chercheur, autrement dit, par une attitude de « vigilance critique », de « [...] repousser la tentation de la sociologie naïve qui croit pouvoir saisir intuitivement les significations des acteurs sociaux mais n'atteint que la projection de sa propre subjectivité. »³²⁰ (Bardin, 2009, p. 31).

³¹⁹ Blanchet, A. et Gotman, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 1992, p. 96.

³²⁰ Bardin, L., *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2009, p. 31.

2. Monographies

En pédagogie institutionnelle, les monographies d'enfants constituent une méthodologie de recherche dans le champ des sciences de l'éducation, ainsi qu'une méthode d'investigation pour mieux comprendre ce qui se joue dans la relation éducative et dans le « groupe-classe ». Dès ses débuts en effet, la PI a contribué à l'étude des processus inconscients dans les classes, à partir de monographies d'élèves qui devaient conduire à des tentatives de théorisation :

Ainsi la méthode monographique, comme moyen d'investigation, trouve une de ses origines dans la psychologie et la psychanalyse, ce qui pourrait suffire à légitimer son usage comme méthodologie de recherche dans le champ d'une science de l'éducation clinique d'orientation psychanalytique.³²¹ (Dubois, 2010).

Mais si en pédagogie institutionnelle, la monographie est une écriture en « je », elle est surtout la résultante d'un travail coopératif, une élaboration dans le cadre d'un groupe d'analyse des pratiques par exemple, et donc aussi, d'une certaine manière, une écriture en « nous », qui s'inscrit dans la durée. Dans la mesure où mon immersion sur le terrain n'a pas excédé trois mois, et que cette étude est le fruit d'un travail solitaire, j'ai préféré opter pour une démarche de type « ethnographique », quoiqu'essentiellement élaborée à partir des entretiens réalisés.

La monographie a longtemps fait les frais du conflit des méthodes en sociologie, mais reste, depuis Malinowski notamment, un modèle de référence en ethnologie. La monographie constitue un genre d'écriture qui vise à restituer des données de terrain, par exemple à partir de la technique d'observation participante. Selon Tiphaine Barthelemy, la monographie, c'est

[...] l'étude exhaustive, à une échelle généralement microscopique, d'un groupe social ou culturel dans sa globalité. Elle consiste aussi en un mode de présentation des données qui, associant étroitement description des faits particuliers recueillis sur le terrain et démonstration d'hypothèses plus générales, vise à restituer la cohérence de l'ensemble.³²² (Barthelemy, 1998, p. 31).

La monographie permet d'associer la quête minutieuse des faits les plus singuliers, à la découverte de lois générales, puisque les singularités constituent la base du phénomène étudié : « La singularité est donc caractérisée comme "concentration" du global dans le local. »³²³ (Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J., 1991, p. 71).

³²¹ Dubois, A., « Les monographies de la pédagogie institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'éducation ? ». Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

³²² Barthelemy, T., « Notes sur l'écriture monographique », *Journal des anthropologues*, 75 | 1998, p. 31-43.

³²³ Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J., *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin, 1991, p. 71.

Si le « village » (ou la tribu) constitue pour Malinowski le lieu d'observation privilégié d'une culture et de comportements propres à un groupe social particulier permettant le « grossissement » de tous ses caractères, il ne s'agira pas ici d'étudier un lieu physique mais plutôt une « unité sociale » (ou « groupement humain »), permettant de révéler certains traits particuliers de notre société contemporaine, car « [...] l'état d'une société peut se livrer à partir de l'étude systématique d'une unité micro-sociale convenablement choisie »³²⁴ (Kalaora et Savoye, 1989, p. 46), c'est-à-dire un « microcosme » à partir duquel peuvent être inférées certaines données essentielles de la société dans sa totalité, offrant ainsi une réplique miniaturisée des problèmes valant de façon générale au sein de la société. Cette unité sociale ne peut être saisie qu'à condition de s'y insérer pour comprendre les significations qui lui sont attribuées par ses propres acteurs, car « [...] une vraie connaissance des réalités sociales passe par une exploration de l'intérieur du vécu des individus. »³²⁵ (Poupart *et al.*, 1983, p. 68).

L'étude de cette unité sociale doit permettre de comprendre certains phénomènes sociaux en tant que processus relatifs à une société donnée, c'est-à-dire comme parties et produits de la vie de cette société : « [...] l'étude monographique, est donc contrainte de considérer ce point de vue des acteurs sociaux en vue de saisir leur expérience immédiate constituant l'objet étudié. »³²⁶ (Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J., 1991, p. 43). Selon Becker en effet :

Pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui ; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoqués, qu'en les considérant du point de vue de l'acteur.³²⁷ (Becker, 1986, p. 106).

L'étude monographique s'échafaude donc sur des propos recueillis en situation. La valeur de représentativité n'émane pas en tant que telle du cas étudié, mais de « l'objet d'étude » que constitue le cas considéré, à la lumière duquel la représentativité est explicitée. La monographie s'inscrit donc, par définition, dans une démarche clinique, puisqu'elle n'est autre que l'étude en profondeur d'un cas particulier. La portée de l'étude n'est donc relative qu'à celui-ci, même si les études monographiques se prêtent à la généralisation dès lors que leur nombre est suffisant pour permettre de juger de leur caractère « typique ».

³²⁴ Kalaora, B. et Savoye, A., *Les Inventeurs oubliés*. Paris : Champ Vallon, 1989, p. 46.

³²⁵ Poupart, J. *et al.*, « Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine », *Déviance et société*, 1983, p. 68.

³²⁶ Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J., *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin, 1991, p. 43.

³²⁷ Becker, H., « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 62-63, juin 1986, pp. 105-110. DOI : 10.3406/arss.1986.2323

Michka, L. (14 ans), 3 décembre 2015. [Retranscription en annexe, p. 460]

Michka est un adolescent pris en charge en ITEP pour la troisième année consécutive. Il vit avec sa mère (ainsi que deux sœurs cadettes et un frère aîné), qu'il ne voit que les weekends (internat en semaine). Ses bonnes capacités d'expression orale contrastent avec une très faible maîtrise de la lecture-écriture qui renvoie nécessairement à la langue maternelle. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'il n'évoque à aucun moment, au cours de notre entretien, ses difficultés dans ce domaine, pas plus qu'il ne se réfère à la discipline du français lorsqu'on aborde la question des apprentissages scolaires. Par contre, il ne manque pas de faire part de sa préférence pour les mathématiques, qu'il tend à opposer à l'enseignement de l'Histoire. L'étude de l'Histoire renvoie en effet à une problématique temporelle, mais aussi de filiation et d'origine, contrairement au langage mathématique dont on pourrait dire qu'il est d'une certaine manière un « discours sans sujet ».

Lorsqu'on aborde la question du handicap, et que je demande à Michka s'il se considère comme une « personne handicapée », il me répond : « *Non. Parce que quand je me ballade dans la rue, c'est pas écrit sur ma tête que je suis ITEP.* » Réponse paradoxale qui sous-entend qu'il ne se considère pas comme handicapé parce que son handicap n'est pas visible. En tout cas, il s'insurge avec véhémence contre toute assimilation possible avec le champ du handicap : « *Et puis voilà, moi je suis pas handicapé, je me considère pas handicapé.* » Les handicapés, affirme Michka, ce sont les autres là-bas, « *ceux qui sont en IME.* » L'établissement où réside Michka détient en effet le double agrément, ITEP et IME, ce qui fait que, malgré la séparation des publics exigée par l'Agence régionale de santé (ARS) conformément à la législation en vigueur, les élèves de l'ITEP (troubles du comportement) rencontrent parfois ceux du pôle IME (déficience et troubles du spectre autistique). Il est à noter que jusqu'à une date récente, les publics de l'ITEP et de l'IME étaient « mélangés », et que la séparation physique des publics a conduit les jeunes de l'ITEP hors les murs, dans un bâtiment annexe situé à deux kilomètres environ du « Château ». Ils ne peuvent donc pas bénéficier des locaux remis à neuf, tandis qu'ils sont logés dans des bâtiments délabrés, et ne profitent pas non plus du nouveau self de la cantine, alors qu'on leur livre des barquettes insipides sous vide, à l'instar de ceux que Bourdieu appelle les « exclus de l'intérieur ». Cependant, la différence entre ces publics reste parfois ténue, ainsi que l'observe Michka lui-même avec une réelle perspicacité qui témoigne de ses capacités cognitives préservées : « *La différence des fois, elle est pas très grande. Y'en a, ils devraient pas être aux IME* », déclare-t-il. J'ose alors poser à Michka une question difficile, et, après lui avoir fait savoir que certains auteurs préfèrent parler de « situation de handicap »,

plutôt que de « personnes handicapées », je lui demande s'il est d'accord avec eux. Il me répond alors sans hésitation : *« Oui, parce que des fois je suis en situation de handicap. Par exemple, quand je m'énerve, j'arrive pas à m'arrêter, et là je suis en situation de handicap. »*

Michka, bien qu'il ne puisse évidemment pas mesurer l'étendue théorique de la notion de « situation de handicap » dont il n'a vraisemblablement jamais entendu parler auparavant, se reconnaît volontiers en situation de handicap, alors même que le mot « handicap » est toujours présent dans cette formulation. Ce qui signifie que pour Michka, le terme de « handicap » pourrait bien ne plus être péjorativement perçu dès lors qu'il cesse de se référer à la personne, pour s'attacher à la « situation ». Il est alors possible de supposer qu'une personne handicapée est selon lui nécessairement « anormale », alors que l'on peut se retrouver en situation de handicap, sans pour autant « sombrer » dans l'anormalité. Et Michka souhaite par-dessus tout être considéré comme une « personne normale ». Aussi, lorsque je lui demande comment il se projette dans l'avenir, il me répond : *« Ben, comme quelqu'un de normal, fonder une famille, et faire bien attention que mes enfants ne vivent pas dans quelque chose de pourri, qu'ils vivent bien, qu'ils manquent de rien, qu'ils suivent à l'école et tout ça quoi. Fonder une famille et tout ça, avoir sa maison, son boulot, avoir une vie normale. »*

Au-delà de la question du « handicap », c'est surtout le difficile rapport aux autres qui m'intéresse, et que Michka ne manque d'ailleurs pas d'évoquer : que ce soit en référence aux transports ou à la classe, *« c'est chiant d'être avec tout le monde en fait »*, déclare-t-il. D'autant plus que, pour Michka, l'effectif maximum de la classe ne devrait pas excéder deux élèves : *« Moi, j'aimerais bien par exemple être avec [Kévin, K.], ou quelqu'un, enfin tu vois, qu'une personne, une seule personne. »* Si Michka reconnaît que son comportement inadapté (bagarres, insultes, etc.) a contribué à son éviction du milieu ordinaire et à son orientation en ITEP, il ne manque pas pour autant de rejeter la responsabilité de son exclusion du collège sur les autres, qui l'ont entraîné à « sécher » les cours par exemple. On touche là à la question des troubles du comportement qui concerne, selon la définition qu'en donne Michka, ceux *« qui n'aiment pas être avec les gens »*, définition dont on peut logiquement conclure, d'après son discours, qu'il se l'applique à lui-même. La difficulté pour Michka à « être avec les gens » consiste avant tout en ceci que l'autre est d'abord pour lui un « objet d'usage » qu'il souhaite contrôler pour se préserver. Il n'accepte d'ailleurs aucune « main tendue » pour ne pas dévoiler sa vulnérabilité.

Après un suivi PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse) et une mesure d'AEMO (Action éducative en milieu ouvert), et à la suite d'un cumul de délits divers (vols de scooter, agressions, etc.), Michka s'engage inexorablement sur la voie de la délinquance. Il se retrouve cette année en CER (Centre éducatif renforcé), bien loin de la « vie normale » à laquelle il aspirait.

Zadig, B. (13 ans), 14 décembre 2015. [Retranscription en annexe, p. 466]

Zadig est un jeune garçon de treize ans qui a déjà fréquenté de nombreuses institutions. D'abord en MECS³²⁸ et ensuite pensionnaire d'un CDEF³²⁹ en région toulousaine. Après un début d'année difficile en classe de 6^{ème}, il est exclu du collège, puis pris en charge en ITEP sur le temps de jour. Zadig entretient une relation très conflictuelle avec une mère « rejetante » qu'il ne voit que le weekend, heureusement s'accordent à dire ses éducateurs, car elle mène, semble-t-il, une vie très « dissolue » et demeure incapable de jouer son rôle de mère. « Une mère idéalisée, mais pas idéale »³³⁰, me confie par ailleurs sa psychologue.

Même si, contrairement à Michka, Zadig a une bonne maîtrise de la lecture-écriture, ses capacités d'expression orale sont fortement limitées, de même que le vocabulaire dont il dispose. Je dois à plusieurs reprises reformuler mes questions et adapter mon discours pour réduire « l'effet de la dissymétrie culturelle » (Bourdieu, 1993).

La difficulté pour Zadig d'affronter la frustration apparaît dès le début de notre entretien. Il ne supporte pas les exigences des chefs de service (« *trous du cul* » qui « *cassent les couilles* »), ni celles du professeur de sport qui a l'outrecuidance d'imposer de faire du sport : « [...] *il a pas à forcer. Tu veux pas faire, tu veux pas faire* », s'insurge Zadig. A l'instar de Michka, Zadig reconnaît que son exclusion du collège est liée à des problèmes de comportement. D'ailleurs, souligne-t-il lui-même, « [...] *j'étais souvent violent et tout ça, je travaillais pas en cours, puis, euh, j'ai fait des conneries, je tapais sur les autres [...]* » ; « [...] *j'ai couru après un jeune dans le couloir pour le taper* » ; « [...] *j'ai commencé à insulter tout le monde, le prof et tout ça* » ; « [...] *j'ai poussé la prof de sport contre une barrière en ferraille.* »

Si Zadig est capable de formuler une demande de traitement, notamment pour l'aider à « mieux se contrôler », il lui est pourtant bien difficile de reconnaître et d'accepter ses « troubles ». Il sait pertinemment qu'il peut présenter des comportements inadaptés, mais il lui est plus facile de les voir chez les autres : « [...] *au collège, déclare-t-il, déjà j'apprendrais plus de trucs, et puis, euh, je serais pas toute la journée ici, euh, en train, j'sais pas, je serais pas tout le temps toute la journée ici, en train de, de tout le bordel là, y'a les jeunes qui foutent le bordel, et tout ça.* » Le problème majeur qu'invoque Zadig, c'est qu'à l'ITEP, « [...] *t'es pratiquement tout le temps avec les autres jeunes. Ils foutent le bordel et tout ça [...].* »

³²⁸ Maison d'Enfants à Caractère Social.

³²⁹ Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille.

³³⁰ Psychologue de l'ITEP, communication personnelle, juin 2017.

Bien sûr, Zadig n'est pas le dernier à « foutre le bordel ». Je l'ai moi-même surpris en train de disperser au gré du vent les feuilles du classeur qu'il venait de dérober à son enseignante.

Mais pour lui, les « fous », ce sont ses camarades de l'ITEP, à propos desquels il déclare : « [...] on dirait plutôt des IME. On croirait des tarés, quoi. » Les jeunes de l'ITEP apparaissent finalement aux yeux de Zadig tout aussi « tarés » que peuvent l'être pour lui ceux de l'IME, dont il dit « [...] qu'ils sont complètement tarés, ils sont comme ça [fait la grimace en laissant pendre sa langue]. Ils sont un peu touchés, y'en a ils sont touchés dans leur tête, quoi [...]. »

Evidemment, Zadig ne se reconnaît pas comme une « personne handicapée », pas plus qu'en situation de handicap d'ailleurs, même si la subtilité terminologique lui échappe complètement. Je n'aborderai plus cette distinction dans les autres entretiens (trop compliquée).

Zadig a aujourd'hui quitté l'ITEP et le CDEF pour suivre une formation dans une MFR³³¹, dans le Gers, loin de l'influence néfaste de sa mère.

Zachary, C. (15 ans), 23 mai 2016. [Retranscription en annexe, p. 473]

Après une période de remplacement en tant qu'enseignant (de septembre jusqu'aux vacances de Noël 2015), période durant laquelle j'ai pu réaliser une partie des entretiens, je reviens sur l'ITEP au mois de mai 2016, en tant que chercheur cette fois, pour « récolter » de nouveaux entretiens, parmi lesquels celui de Zachary.

Zachary est un adolescent avec qui j'ai pu nouer en classe un certain « lien d'attachement », qui fait sans doute que je me suis permis d'être plus exigeant et plus direct avec lui au cours de notre entretien, plus insistant aussi, alors qu'il n'est pas mieux armé que les autres pour affronter les questions difficiles que j'ai été amené à leur poser. Je crois aussi qu'il m'en veut un peu de n'être pas revenu après les vacances de Noël. Lorsque je lui demande comment ça se passe en classe sur l'ITEP, il me répond dans un premier temps : « *Bien, un peu.* » Mais tandis que j'insiste pour savoir ce qui est pour lui le plus difficile en classe, il demande « *Quelle classe ?* », et il ajoute, « *J'y vais pas ici en classe, c'est de la merde, ils servent à rien.* » Je lui fais remarquer qu'avant, il venait pourtant en classe avec moi, ce à quoi il répond laconiquement : « *Avant.* » Un reproche qu'il m'adresse à mots couverts je crois, en gribouillant tout au long de l'entretien sur une feuille de papier.

³³¹ Maisons Familiales Rurales.

Alors que nous abordons le thème des troubles du comportement, et que je lui demande quelles sont selon lui les raisons de son orientation en ITEP, il répond : « *j'ai fait beaucoup de conneries.* » Je lui demande de préciser un peu les choses, il ajoute alors : « *je suis tout le temps à taper des gens, casser les casiers* » ; « *Moi, je suis venu ici pour ça. Parce que je faisais que me faire virer, et que je faisais que des conneries, j'écoutais pas les parents, c'est pour ça.* » Mais la raison ultime qu'il finit par invoquer est celle-ci : « *Mais ils me voulaient plus, j crois.* » Parle-t-il de l'école ou de la famille ? Je ne saurais dire. Probablement les deux.

Les jeunes interrogés sont globalement assez peu loquaces au cours des entretiens. J'obtiens beaucoup de « oui », « non », « je ne sais pas », et plus particulièrement encore avec Zachary. Je suis néanmoins parvenu à obtenir quelques informations sur sa perception des autres, sans trop avoir à insister : dès qu'on leur demande de parler des autres, les jeunes deviennent de suite beaucoup plus prolixes, voire extrêmement critiques.

Zachary, à l'instar de la plupart de ses camarades, ne considère pas avoir des troubles du comportement, ni être en situation de handicap. Par contre, il ne me laisse pas finir de poser ma question pour répondre que les autres « usagers » de l'ITEP sont, contrairement à lui, complètement « gogols ». Il dit par exemple de [Prénom 1] que « *il devient fou lui, il est fou. C'est même plus des troubles du comportement, il est fou.* »

Il n'est guère plus élogieux à l'égard de [Prénom 2] dont il dit que « *il fait tout le temps des conneries, aussi. Il casse des vitres et tout.* » Alors que lui ne casse que des casiers ! Aussi, ajoute Zachary, « *Y'a que des fous ici* » ; « *Ici, y'a que des gogols ici* » ; « *ils sont cons* », et surtout, conclut-il, « *Ils sont fous.* »

Il va de soi que les comportements décrits par Zachary, ceux de ses camarades d'infortune, ne s'inscrivent guère dans la « normalité » généralement admise. Il n'en demeure pas moins que Zachary reste enfermé dans le déni de ses propres symptômes, qu'il est pourtant capable de verbaliser, mais qu'il refuse de reconnaître comme tels et surtout comme siens.

Zachary est aujourd'hui en internat alterné sur l'ITEP (deux nuits par semaine) et rentre chez ses parents le reste du temps. Il suit une scolarité à mi-temps en 3^{ème} SEGPA³³², en EREA³³³, où il obtient de bons résultats. Il souhaite s'orienter en lycée professionnel l'an prochain dans la perspective d'un CAP de tourneur-fraiseur.

³³² Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

³³³ Établissement Régional d'Enseignement Adapté.

Joce, J. (16 ans), 23 mai 2016. [Re transcription en annexe, p. 483]

D'abord en prise en charge alternée entre ITEP et hôpital de jour, Joce est exclu de son internat pour cause de mise en danger de lui-même et des autres. Il passe alors six mois chez ses parents (auprès d'une mère psychologiquement fragile qu'il n'a de cesse de manipuler), avant que d'être placé en PFS (Placement familial spécialisé). Joce n'intègre l'ITEP en tant que demi-pensionnaire qu'au mois de janvier, à raison de deux journées par semaine. Je le rencontre pour la première fois au mois de mai, le jour même de notre entretien. Il apparaît plutôt comme un garçon posé et présente au premier abord une certaine candeur. Ses éducateurs me font savoir qu'il ne faut pas s'y fier, il a tendance à « faire n'importe quoi » dès lors qu'il est inoccupé, de sorte qu'il lui faut un cadre permanent. Sa psychologue évoque pour sa part la possibilité d'une structure psychotique, avec des troubles de l'appréhension du réel. Elle me fait savoir par ailleurs qu'il maltraite les animaux à la première occasion, mais qu'il se justifie toujours en arguant que c'est pour leur bien. S'il leur tire les oreilles ou les pattes par exemple, c'est pour les sauver d'un prétendu danger.

Lorsque je demande à Joce ce que signifie pour lui les troubles du comportement, il répond que les TCC c'est quand « *on perturbe la classe. Qu'on perturbe les autres [...], partout là où y'a un groupe.* » Le pronom personnel « on » qu'emploie Joce indique qu'il s'implique lui-même et qu'il se sent donc directement concerné par la question des troubles du comportement. D'ailleurs, ajoute-t-il : « *J'ai du mal à me concentrer en cours, à respecter les règles.* »

Aussi, lorsque je lui demande s'il se considère comme une personne handicapée, Joce répond étonnamment, et sans aucune hésitation, « *Ben oui, puisque j'ai du mal à me concentrer, donc ça devient un handicap.* » Même s'il associe le handicap à un simple problème de concentration, il n'en reste pas moins que, contrairement à tous ses autres camarades, il est le seul à répondre par l'affirmative à cette question. Joce ne perçoit d'ailleurs aucune connotation péjorative dans les termes de « personnes handicapées », y compris lorsqu'ils s'appliquent à lui-même. Pourtant il accepte difficilement la présence d'une AVS perçue comme une forme de stigmatisation.

Concernant ses relations avec les autres pensionnaires de l'ITEP, il semble plutôt s'en accommoder, même s'il déclare que certains d'entre eux cherchent un peu les embrouilles : « *y'en a qui font en sorte qu'y'ait des embrouilles* », déclare Joce. Aussi, à l'instar de la plupart de ses camarades, Joce préfère apprendre en effectif réduit : « *Moi, j'ai un peu de mal quand on est à quatre. Après, à trois ou à deux ça va.* »

Kévin, K. (15 ans), 2 juin 2016. [Re transcription en annexe, p. 494]

Kévin est un pensionnaire de l'ITEP, scolarisé en classe de 4^{ème} ordinaire à temps complet (ou presque). Il a une très bonne maîtrise de la langue, sait articuler ses idées et défendre un point de vue. Son discours est cohérent, ses propos mesurés. Kévin semble un jeune posé, poli, avec de bonnes manières et sans aucun problème d'aucune sorte. D'ailleurs, déclare-t-il : « [...] j'ai commencé à grandir et à changer, [...] je n'ai plus du tout de troubles du comportement. » Il me donne l'impression de se présenter à un entretien d'embauche. Il omet bien sûr de dire qu'il a été pris la veille en flagrant délit de pratiques onanistes dans la chambre d'une pensionnaire, alors que celle-ci dormait. Ou encore qu'il a détruit, deux jours auparavant, une vitre de l'annexe à coups de pieds. Mais le décalage entre ses dires et la réalité ne s'arrête pas là.

Kévin a une idée très juste de ce à quoi renvoient les troubles du comportement, puisqu'il perçoit l'essentiel des jeunes pris en charge en ITEP, à propos desquels il déclare, quand nous abordons la question du handicap, que : « *ils pourraient pas être sociables avec les autres.* » Pourtant, rien de cette caractéristique n'apparaît dans son discours, ni à son propos, ni, et c'est le plus surprenant, à propos des autres pensionnaires, avec lesquels il formerait une « famille » : « *Y'a vraiment plus du tout de problèmes avec les jeunes. C'est comme une famille, avec les jeunes on s'entend tous bien, on est comme des frères et sœurs, c'est plutôt bien. Et quand y'a une embrouille, on va essayer de séparer la chose, de rétablir la paix dans le groupe.* »

Je me demande à cet instant dans quelle mesure il croit vraiment aux propos qu'il me tient. A l'entendre, on croirait qu'il vit dans le monde enchanté des Bisounours ! Pour comble, il ajoute que l'amélioration la plus notable pour lui, c'est les locaux, dont tous les autres se plaignent. Il ne lui restait plus qu'à déclarer que la nourriture était délicieuse...

Kévin s'efforce d'afficher ostensiblement sa « normalité », ainsi que celle du milieu où il évolue, en dépit des preuves accablantes du contraire. Il se mystifie lui-même en portant un masque – c'est là son mécanisme de défense – au risque de développer une forme d'adaptation propice à l'éclosion d'un faux *self*, c'est-à-dire un Moi conforme aux adaptations qu'exige de lui l'environnement, mais surtout, écrit Roland Gori, un sujet qui devient « [...] spectateur de sa propre aliénation, de sa propre chosification [...] ». ³³⁴ (Gori, 2011, p. 145-146). Ce qui laisse prévoir des difficultés relationnelles persistantes, dans ses relations amoureuses notamment, du fait de son manque d'authenticité.

³³⁴ Gori, R., *La dignité de penser*. Les Liens qui Libèrent, 2011, p. 145-146.

Kévin souhaite, à l'instar de ses camarades, être perçu comme une personne « normale », au point que lorsqu'on l'amène au collège, il demande toujours à ne pas être déposé devant l'entrée avec le fourgon de l'institution, qui pourrait trahir son identité. Sa position de collégien à temps complet lui confère en tout cas un véritable prestige auprès des autres pensionnaires de l'ITEP, chez qui il suscite une certaine admiration, ce qui lui permet de les manipuler aisément. D'autant plus qu'il se conforme facilement aux attentes de l'autre : « Je suis comme je pense que les autres voudraient que je sois »³³⁵, résume à son propos sa psychologue.

Kévin joue ainsi un rôle, en revêtant le costume adapté à la situation, dans le but d'acheter sa paix auprès des membres du groupe, mais aussi pour le plaisir de les manipuler. Aussi Kévin prend-il un malin plaisir à semer la discorde entre eux, pour s'extraire ensuite de la situation, et contempler le désastre en simple spectateur, bien loin de « rétablir la paix dans le groupe ». Un groupe qui ne s'apparente pas vraiment à une « famille », ainsi que le laisse entendre Kévin, mais plutôt à cette « petite humanité » qu'évoque Fernand Deligny : « [...] petite humanité devant le désastre, désespérés devant cette très vieille odeur de misère qui monte d'eux. »³³⁶ (Deligny, 1998, p. 12).

Aujourd'hui Kévin vit chez ses parents, suite à sa fin anticipée de prise en charge sur l'ITEP, décidée en juin 2016 (juste après notre entretien), pour cause de nombreux « dérapages » sur le temps d'internat. Il a néanmoins intégré comme il le souhaitait le collège de son secteur, où il suit sa scolarité dans une classe de 3^{ème} ordinaire.

Diego, A. (15 ans), 3 juin 2016. [Retranscription en annexe, p. 504]

Diego est scolarisé au collège à temps complet en classe de 4^{ème}, excepté deux demi-journées par semaine où il se rend sur l'ITEP. Il ne dort jamais à l'internat et rentre tous les soirs chez sa famille d'accueil (PFS). Il ne voit sa mère que les weekends et entretient avec elle des rapports très conflictuels. Diego est un jeune très efféminé, qui assume parfaitement ses tendances homosexuelles (à l'instar de sa mère, homosexuelle également), ce qui ne manque pas de susciter chez les autres pensionnaires de l'ITEP des réactions des plus hostiles à son égard, en l'affublant d'injures en tous genres. Sans doute une forme de contre-investissement de leurs pulsions homosexuelles qui se traduisent en attitudes homophobes :

³³⁵ Psychologue de l'ITEP, communication personnelle, juin 2017.

³³⁶ Deligny, F., *Graine de crapule* (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 12.

« [...] c'est vraiment volontaire chez eux, quoi, affirme Diego. Ils veulent, ils veulent insulter en fait. Y'a des gens qui aiment insulter, ben eux, ils aiment insulter. » Rien de surprenant donc à cette déclaration de Diego : « J'ai pas d'affinité ici. J'les aime pas, et ils sont trop débiles. »

Aussi, conclut Diego, « En fait, c'est que j'ai pas envie d'avoir des relations avec les autres. C'est que j'peux pas et j'veux pas. » Il est dès lors difficile de déterminer dans quelle mesure le délitement du lien à l'autre est pathologique chez Diego, ou s'il s'agit d'une réponse justifiée par les brimades dont il est victime. D'autant que les relations aux autres semblent, selon ses dires en tout cas, beaucoup plus apaisées au collège qu'elles ne le sont sur l'ITEP : « Au collège, affirme-t-il, ils sont civilisés. Ici non. »

Diego estime en tout cas ne pas avoir de troubles du comportement, pas plus qu'il ne se considère en situation de handicap (hormis qu'il a mal à la jambe !). En outre, du fait de sa scolarité au collège, il s'estime supérieur aux autres : « Eh oui, nous, on est normal on va dire. » La scolarité au collège étant souvent avancée par la plupart d'entre eux comme une « preuve » de normalité. Diego rejoint Kévin K. sur ce point, lorsque ce dernier déclare que pour lui, « [...] le mot "handicap", c'est une personne, enfin, une personne qui peuvent pas être au collège. »

En clair, les « handicapés », c'est les autres, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas capables de suivre une scolarité « ordinaire ». Il y a là évidemment une part de vérité, en ce sens que les pensionnaires de l'ITEP qui ne peuvent bénéficier d'une scolarité au collège, sont aussi ceux qui sont généralement le plus en difficultés, et que le collège n'est pas en mesure de prendre en charge. Diego suit cette année une DIMA³³⁷, avec des stages en coiffure notamment, et ne revient sur l'ITEP qu'une à deux fois par semaine pour son suivi avec la psychologue. Après plusieurs fugues et une tentative de suicide, Diego exprime toujours une inquiétante souffrance.

Rebecca, O. (15 ans), 3 juin 2016. [Retranscription en annexe, p. 529]

Rebecca ne nous fait que très rarement l'honneur de sa présence sur l'ITEP, puisque qu'elle est scolarisée la journée en classe de 4^{ème} SEGPA (hormis le vendredi matin), et n'est pas pensionnaire de l'annexe. Mais dans la mesure où elle est régulièrement exclue de l'EREA à cause de son comportement inadapté, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec elle.

J'ai longuement hésité à conserver cet entretien, car d'une telle pauvreté sur le plan du contenu, qu'il est difficilement exploitable. L'entretien n'excède pas 8 minutes, contre 20-25 minutes pour les autres, et je recueille un « discours » que je qualifierais volontiers, à la suite de Jean Piaget, de « n'importequisme » :

³³⁷ Dispositif d'initiation aux métiers en alternance.

Lorsque la question posée ennui l'enfant, ou, d'une manière générale, ne provoque aucun travail d'adaptation, l'enfant répond n'importe quoi et n'importe comment [...]. Nous désignerons cette réaction par le terme commode, quoique barbare, dû à Binet et Simon : le *n'importequisme*.³³⁸ (Piaget, 2008, p. 12).

Peu de matériau exploitable donc, si ce n'est qu'à l'instar de la plupart de ses camarades, Rebecca estime ne pas avoir du tout de troubles : « *j'ai pas de troubles du comportement !* », s'écrit-elle d'ailleurs lorsque je l'interroge sur la question. Par contre, elle n'hésite pas à qualifier les autres pensionnaires de l'ITEP de « fous » et de « fadas » qu'elle enverrait bien volontiers en prison (ce qui sera effectivement le cas pour un certain nombre d'entre eux).

Selon Rebecca, avoir des troubles du comportement, c'est être « bizarre », et être bizarre, c'est une forme de handicap : « *ils font des trucs bizarres, ils ont des comportements bizarres.* » Difficile de ne pas voir cette « inquiétante étrangeté » (*Das Unheimliche*) évoquée par Freud en 1919 pour spécifier l'inéluctable angoisse qui résulte de la rencontre entre *Ego* et *Alter*, cette « étran(èr)eté » pourrions-nous dire à la suite de Paul Ricœur (1990). Etrangeté de l'Autre d'autant plus inquiétante qu'elle renvoie probablement à Rebecca, comme en miroir, sa propre étrangeté qu'elle préférerait ne pas voir.

Malgré sa fragile constitution, Rebecca est une jolie jeune fille qui entretient des relations essentiellement fondées sur la séduction. Elle attache beaucoup d'importance à son apparence et à l'image qu'elle renvoie, égocentrisme qui constitue un véritable parasitage de la pensée en accaparant ses fonctions cognitives, c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Serge Boimare, un « empêchement de penser »³³⁹ (Boimare, 2008).

Après la vie plutôt dissolue qu'elle menait jusque-là le weekend en l'absence de sa mère, des conduites à risque et la fréquentation d'hommes plus âgés qu'elle – sans vraiment prendre la mesure des risques encourus avec l'image de féminité qu'elle véhiculait – Rebecca semble aujourd'hui avoir évolué positivement et gagné en maturité. Elle analyse désormais davantage ses relations aux autres et notamment aux garçons.

Avec des résultats scolaires plutôt corrects dans l'ensemble, et des retours de stages positifs, Rebecca s'oriente vers une 3^{ème} SEGPA à la rentrée prochaine, mais dans un autre collège, afin de trouver une autre place que celle qu'elle s'était forgée à l'EREA. Elle envisage de passer un CAP petite enfance.

³³⁸ Piaget, J., *La représentation du monde chez l'enfant* (1947). Paris : PUF, 2008, p. 12.

³³⁹ Boimare, S., *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2008.

Katia, S. (16 ans), 16 juin 2016. [Retranscription en annexe, p. 513]

Katia est une adolescente de 16 ans scolarisée au collège à temps complet, en classe de 3^{ème} ordinaire. Sa prise en charge sur l'ITEP se limite par conséquent aux soirées, sur le temps d'internat, du lundi au vendredi. Elle rentre le weekend chez son père qui en a la garde. Elle voit aussi régulièrement sa mère, mais leurs relations sont très conflictuelles.

Sur la période où j'ai réalisé l'entretien avec elle, Katia venait de se faire exclure du collège pour des problèmes de comportement. Comme me disait sa psychologue, c'est une gamine très « attachante ». Lorsqu'elle se voit sanctionnée pour des conduites inadaptées, il lui est généralement difficile d'admettre sa responsabilité, et elle tend d'ailleurs le plus souvent à se poser en victime. Elle refuse notamment d'assumer les propos qu'elle a pu tenir, ou ses comportements inadaptés, et invoque l'incompréhension dont elle serait victime.

Quand on évoque la question des troubles du comportement, et que je lui demande ce que cela signifie pour elle, elle me répond en usant du pronom personnel « on » qui l'inclut à titre personnel dans les réponses qu'elle me donne : « *on n'arrive pas à se concentrer* », « *on n'est pas comme les autres* ». Elle a bien compris que la tendance à l'agir et l'instabilité motrice caractérisent souvent les symptômes des jeunes d'ITEP dont elle se reconnaît volontiers partie prenante. Mais pas au point de se considérer comme une « personne handicapée » : « *Genre pour moi, déclare-t-elle, nous, on n'est pas handicapés, enfin déjà, on est normal.* »

Et Katia d'ajouter que « *Oui, on a certains problèmes de vie, mais on n'est pas handicapés quand même* ». En effet, selon elle, les handicapés sont ceux qui sont en « asile » de fous, et qu'elle nomme « *les bizarres là* ». Pour Katia, le handicap renvoie donc d'une part, à une forme de folie, et d'autre part, à une incapacité définitive et irrémédiable.

Concernant ses rapports avec les autres jeunes, j'ai été surpris par sa réponse. Je m'attendais à ce que ses difficultés relationnelles se rapportent principalement aux garçons de l'ITEP, alors que c'est sa copine Kelly, collégienne comme elle, qui est la principale incriminée : « *des fois, moi, j'en ai marre d'elle, genre, j'ai envie qu'elle se casse, quoi. Elle me saoule.* » Katia ne fait généralement pas dans la demi-mesure, ce qui n'est pas pour faciliter ses relations aux autres.

En tout cas, pas de « solidarité féminine », mais plutôt une forme de « narcissisme des petites différences », c'est-à-dire, d'après Dostaler et Maris, « [...] la haine spéculaire du voisin, du proche, du collègue de bureau, du confrère, de l'homme qui fait la queue pour du pain ou pour des timbres comme moi et qui soudain prend ma place. »³⁴⁰ (Dostaler et Maris, 2010, p. 50).

³⁴⁰ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 50.

Freud décrit ce phénomène en 1929 dans *Malaise dans la civilisation*, où il explique que l'on est d'autant plus tenté de frapper sur ceux qui nous ressemblent et nous sont les plus proches, et que c'est bien d'une pulsion de mort dont il est question : « *j'ai envie qu'elle se casse* », déclare Katia, c'est-à-dire qu'elle s'en aille, mais aussi, qu'elle se « brise ».

C'est pourquoi, ainsi que Freud le rapporte,

Il est toujours possible d'unir les uns aux autres par les liens de l'amour une plus grande masse d'hommes, à la seule condition qu'il en reste d'autres en dehors d'elle pour recevoir les coups. Je me suis occupé jadis de ce phénomène que justement les communautés voisines et même apparentées se combattent et se raillent réciproquement ; [...] je l'ai appelé "Narcissisme des petites différences".³⁴¹ (Freud, 1929, p. 39).

Quant à Zoé G., autre fille du groupe – que j'ai eu en classe pendant deux ans, mais avec qui je n'ai pas eu l'occasion de m'entretenir avant son départ – Katia n'est guère plus élogieuse envers elle : « *j la trouvais bizarre* », affirme Katia, « *Oui, genre, elle était bizarre.* »

Katia suit aujourd'hui une formation en DIMA, dans le secteur de la vente, dans la perspective d'un apprentissage en boulangerie. Malgré deux exclusions successives de la DIMA à cause de son comportement, et des difficultés relationnelles persistantes, elle obtient de bons résultats. Elle ne dort plus à l'internat, et ne revient plus sur l'ITEP qu'un mardi tous les quinze jours pour son suivi avec la psychologue.

Kelly, O. (14 ans), *16 juin 2016*. [Retranscription en annexe, p. 522]

Kelly est une jeune fille qui suit une scolarité en classe de 4^{ème} ordinaire, avec d'énormes difficultés sur le plan des apprentissages, mais aussi d'un point de vue relationnel. Elle rejoint l'internat de l'ITEP tous les soirs après la classe, et rentre chez ses parents le weekend. En conflit ouvert avec son père, elle tend d'ailleurs à « copiner » avec sa mère contre lui.

Kelly n'estime pas avoir de troubles du comportement et déclare : « *moi j'ai pas de troubles du comportement, mais c'est juste que j'ai des difficultés scolaires* » ; même si elle reconnaît paradoxalement que les troubles du comportement, « *c'est quand on se sent mal, ou qu'on a des problèmes avec sa famille, ou que, qu'on a des difficultés scolaires, ou d'autres choses.* »

³⁴¹ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 39.

Ce qui constitue un « handicap », selon Kelly, pour les jeunes qui souffrent de troubles du comportement, c'est que « *Ils peuvent pas aller dans un extérieur, parce que ils peuvent insulter des gens.* » Mais aussi, ajoute-t-elle, « *des fois y'a des jeunes qui viennent dans des ITEP qui zont rien à voir à être ici* », formulation qui contracte deux propositions, à savoir que certains jeunes (comme elle) n'ont « rien à voir avec les autres », d'une part, et « rien à faire ici », d'autre part, à l'instar de ceux « *qui zont du mal à étudier.* »

Ainsi, selon Kelly, se retrouvent en ITEP ceux qui, d'un côté, ont de simples difficultés scolaires, et ceux qui, d'un autre côté, ont des troubles du comportement. Elle prétend, pour sa part, appartenir au premier groupe. Son orientation en ITEP serait simplement justifiée par ses difficultés scolaires, et ses objectifs : « *augmenter ma moyenne, et pour aller dans des Bac, ou faire mon diplôme.* »

Kelly évoque par ailleurs ses difficultés relationnelles avec Katia, l'autre collégienne du groupe, dont elle se plaint à cause des propos qu'elle lui adresse parfois et qui lui paraissent injustifiés : « *elle me critique, elle m'engueule, alors que des fois j'ai rien fait, mais, euh, je supporte vu que c'est quand même une amie pour moi.* » Quant aux garçons, « *des fois un jour ça va, un jour ça va pas.* »

Kelly se livre avec les garçons à des jeux de séduction, feignant le plus souvent la naïveté, sans prendre la mesure des risques qu'elle encourt. Elle se conforme généralement dans ses relations à ce qu'on attend d'elle. Manquant de personnalité, Kelly se cherche, ne sachant pas vraiment qui elle est.

Elle évoque aussi avec nostalgie son précédent internat, où n'étaient hébergés que des jeunes scolarisés au collège, avec des troubles bien moins importants que ceux qu'elle découvre sur son nouvel internat où elle estime avoir été « *rejetée* ». Elle me fait d'ailleurs part de son sentiment d'insécurité, dès lors que les éducateurs n'assurent plus la surveillance. Le chef de service est vivement incriminé, mais Kelly répète surtout les propos proférés par les éducateurs, notamment en ce qui concerne la mauvaise circulation des informations au sein de l'institution, et ne la concerne en rien. Ce qui m'incite à penser que certains éducateurs devraient davantage surveiller les propos qu'ils tiennent devant les jeunes.

Kelly a refait une 4^{ème} cette année, en SEGPA cette fois, avec des résultats encourageants. Elle revient le soir sur l'internat, mais pour la dernière année (fin de prise en charge à la demande des parents). Elle passe sans problème en 3^{ème} SEGPA à la rentrée prochaine.

Silvio, C. (15 ans), 16 juin 2016. [Re transcription en annexe, p. 535]

Silvio suit une scolarité partagée en classe de 4^{ème} SEGPA, avec deux demi-journées de prise en charge sur l'ITEP. Demi-pensionnaire, il ne dort jamais à l'internat, et rentre tous les soirs chez sa mère, en alternance avec le père pour les périodes de vacances (père homosexuel qui vit en couple). La sexualité de Silvio est encore indécise, et Silvio n'est pas en mesure d'assumer son homosexualité latente. Il a un frère jumeau dont il se sent très proche (et qui porte le même prénom que Diego) avec qui il dort toutes les nuits, de sorte que la mère a dû leur acheter un lit à deux places. Au collège, il subit régulièrement des insultes homophobes, mais ne s'en défend jamais. Il obtient de bons résultats scolaires et aime bien venir en classe. Il est fier de ses progrès et de sa scolarité au collège.

Pour Silvio, les troubles du comportement, c'est « *le mal du travail, enfin, l'excitation qu'on peut avoir qu'on n'arrive pas à gérer, les colères qu'on n'arrive pas à gérer* ». Lorsque je lui demande s'il pense avoir lui-même des troubles du comportement, il répond par l'affirmative et déclare : « *Moi, par exemple, quand je m'excite, j'arrive pas à redescendre. Et ça, pour moi, ben c'est un trouble du comportement.* » Par contre, Silvio ne se considère pas comme une personne handicapée, invoquant l'idée selon laquelle les troubles du comportement n'ayant pas un caractère irrémédiable, ils ne sauraient être assimilés à un handicap : « *Parce que, par exemple euh, j'sais pas, il arrive pas à gérer ses émotions ou son excitation, eh ben, au bout d'un an, il peut arriver à les contrôler, et puis c'est bon hein.* »

Alors que j'essaie de savoir comment il perçoit son temps de prise en charge sur l'ITEP, ainsi que ses relations aux autres, Silvio me présente tout d'abord l'ITEP sous un jour favorable, invoquant notamment la possibilité d'y suivre une scolarité. Mais il finit par reconnaître qu'il préfère le collège, parce qu'il y a moins de « violence ». Et d'ailleurs, me fait-il savoir, il vient de prendre un coup de pied, juste avant notre entretien. Je ne lui demande pas de la part de qui, ne souhaitant pas paraître trop inquisiteur. Mais lorsque je lui demande si, malgré cette violence dont il est parfois l'objet, il y trouve néanmoins un certain esprit de camaraderie, son silence en dit long sur la question, avant de répondre simplement un « *Je sais pas* », tout juste murmuré.

Aussi, s'il prend plaisir à venir en classe à l'ITEP, c'est d'abord parce qu'il s'y retrouve en prise en charge individuelle, c'est-à-dire tout seul, ce qui lui convient tout à fait : « *ici, déclare Silvio, c'est bien, parce que j'suis seul à chaque fois en classe* », et que par conséquent, ajoute-t-il, « *y'a moins de déconcentration.* »

Silvio est cette année en 3^{ème} SEGPA, dans la même classe que Rebecca O. Dynamique et volontaire, il souhaite s'orienter vers les métiers de l'alimentation (boulangerie ou boucherie).

Portée et limites de l'analyse « entretien par entretien » :

Si l'on s'attache aux thèmes évoqués dans l'ensemble des entretiens, on peut remarquer que sur les dix jeunes auditionnés, trois d'entre eux seulement (Joce, Katia et Silvio) reconnaissent plus ou moins ouvertement avoir des troubles du comportement. Pour les autres, le paradoxe tient à ce qu'ils définissent très justement les TCC comme une forte impulsivité, une tendance à l'agir et une faible tolérance à la frustration, qu'ils s'attribuent généralement à eux-mêmes ces caractéristiques, mais refusent d'admettre qu'ils ont des troubles du comportement. Leurs « difficultés scolaires » – qui résultent de leurs troubles – sont d'ailleurs souvent avancées pour justifier leur orientation en ITEP, mais surtout pour se soustraire à toute forme de stigmatisation. En effet, les difficultés scolaires concernent également les jeunes qui suivent une scolarité dite « ordinaire » (au collège par exemple), et la scolarisation en milieu « ordinaire » est d'ailleurs généralement considérée comme une preuve de « normalité ».

Quant à la question du handicap, seul Joce se reconnaît ouvertement comme « handicapé », la possibilité d'une quelconque forme d'assimilation avec des « personnes handicapées » suscitant pour la plupart d'entre eux des réactions épidermiques, à l'instar de Katia qui déclare que « nous, on n'est pas handicapés, on est normal ». C'est bien entendu ignorer, comme l'écrit Freud, que « Tout individu normal n'est que relativement normal. »³⁴² (Freud, 1939b, p. 21).

Mais pour ces adolescents, la différence entre « normal » et « handicapé » est lue en termes de différence de « nature » et non pas de « degré ». Aussi définissent-ils généralement le handicap comme un attribut négatif « visible » (« *c'est pas écrit sur ma tête* », précise Michka) et surtout « irrémédiable » (« *les handicapés, pour moi, c'est à vie* », ajoute Katia).

Dès lors, la rencontre avec le handicap, en tant que figure typique de l'inquiétante étrangeté de l'Autre, brouille les repères identificatoires du sujet, face à un *alter* susceptible « d'altérer » (au sens de corrompre) mon *ego*, au lieu d'ouvrir à l'altérité. En effet, reconnaître l'autre c'est d'abord se reconnaître dans l'autre, et par conséquent prendre le risque de s'y fondre et de n'être plus « normal ». L'autre, en tant que révélateur de l'étrangeté de tout un chacun, est alors perçu comme une menace, et non pas comme une voie d'accès à un « soi-même comme un autre » : « C'est cette mêmeté [...], écrit Paul Ricœur, qui rend compte pour une part de l'étrangeté même de notre concept de personne. »³⁴³ (Ricœur, 1990, p. 50).

³⁴² Freud, S., « Analyse terminée et analyse interminable », traduit par Anne Berman. *Revue française de psychanalyse*, n°1, 1939, p. 21.

³⁴³ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 50.

Entre normalité et anormalité, il semble y avoir un gouffre infranchissable. Et pourtant, Michka, qui affirme catégoriquement en début d'entretien « *moi, je suis pas handicapé* », se saisit de l'opportunité offerte par l'expression de « situation de handicap » pour dresser un pont entre ces deux notions qui paraissaient pour lui inconciliables jusqu'alors, et déclarer finalement « *des fois, je suis en situation de handicap* », sans se sentir pour autant dépourvu de normalité.

Diego a lui aussi su tissé à sa manière un lien entre le champ du handicap et celui de la normalité, en relevant que certaines formes de handicap ne sont que temporaires, c'est-à-dire susceptibles de disparaître. Aussi déclare-t-il « *moi j'suis en handicap parce que j'ai mal à la jambe* », mais, ajoute-t-il immédiatement, c'est « *Juste un handicap temporairement* », un « handicap de normalité », semble dire Diego. D'ailleurs, dans l'éventualité où je n'aurais pas bien saisi le sens de sa pensée, il ne manque pas de préciser que « *c'est pas un handicap comme les autres, hein [...], moi j'me sens pas handicapé, euh, pas du tout.* »

Tableau thématique (extraits) :

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	La scolarité	L'ITEP
Michka	y'en a qui n'aiment pas être avec les gens en fait	Et puis voilà, moi je suis pas handicapé	c'est chiant d'être avec tout le monde	je préférerais être au collège	à l'ITEP, on n'est pas comme quand on est dehors
Zadig	Y'en a, ceux qui pètent les plombs pour rien, tout ça	ils resteront tarés jusqu'à la fin de leurs jours	t'es pratiquement tout le temps avec les autres	t'apprends moins que comme si t'étais au collège	dans cet ITEP là, ils cassent les couilles
Zachary	C'est parce que j'étais déscolarisé	genre quel qu'un, il lui manque un bras	Y'a que des fous ici	c'est de la merde ici. J'préfère aller au collège	C'est de la merde, y'a tout qu'est cassé ici
Joce	qu'on perturbe la classe. Qu'on perturbe les autres	j'ai du mal à me concentrer, ça devient un handicap	y'en a qui font en sorte qu'y'ait des embrouilles	j'ai un peu de mal quand on est à quatre. Après, à trois ou à deux ça va	ça va
Kévin	je n'ai plus du tout de troubles du comportement	ils pourraient pas être sociables avec les autres	on s'entend tous bien, comme des frères et sœurs	les études quand même, il faut s'y accrocher	je pensais pour moi que c'était une prison
Diego	ils peuvent péter à tout moment	moi j'me sens pas handicapé, euh, pas du tout	J'les aime pas, et ils sont trop débiles	Et oui, nous, on est normal on va dire	Au collège, ils sont civilisés. Ici non
Rebecca	j'ai pas de troubles du comportement !	Une personne en fauteuil roulant	ils ont des comportements bizarres	ça me saoule des fois, mais ça va	
Katia	Genre, euh, t'as vu, on n'est pas comme les autres	nous, on n'est pas handicapés, on est normal	moi, avec les garçons, je m'entends trop bien	c'est compliqué pour moi de me concentrer en cours	au bout d'un moment, c'est chiant
Kelly	moi j'ai pas de troubles du comportement	c'est que on dirait des personnes de 5 ans	avec les garçons, un jour ça va, un jour ça va pas	j'ai des mauvaises notes, mais sinon ça se passe bien	on m'a rejetée sur cet internat
Silvio	J'arrive pas à gérer mon excitation	y'a l'handicapé, euh, dans la tête	tout à l'heure, je me suis pris un coup de pied, donc	c'est bien, parce que j'suis seul à chaque fois en classe	pour moi, l'ITEP, c'est plutôt bien

La portée scientifique de ces « micro-monographies » demeure toutefois fortement limitée, notamment de par le manque de matériau recueilli au cours des entretiens, mais aussi de par l'insuffisance du nombre d'entretiens réalisés qui ne permet pas de juger de leur caractère « typique ». En outre, s'il est possible d'affirmer que le délitement du lien social apparaît effectivement dans le discours de ces « jeunes à la dérive », il est par contre impossible de déterminer dans quelle mesure sa prépondérance excède celle que l'on aurait pu observer dans un groupe témoin par exemple. Par ailleurs, la forme monographique ne garantit pas de pouvoir dépasser effectivement la projection de la subjectivité du chercheur, dont la présence modifie de surcroît la situation qu'il observe. C'est là « l'effet Pygmalion » dû à la présence de l'expérimentateur et aux attentes qu'il projette malgré lui, ce qui compromet le principe de reproductibilité de l'expérience. Il n'en demeurerait pas moins nécessaire d'accorder toute sa légitimité au discours de ces jeunes en situation de handicap, d'autant que, comme ne manque pas de nous le rappeler Simone Korff-Sausse, « [...] les personnes atteintes d'un handicap ont quelque chose à dire et nous avons quelque chose à entendre. »³⁴⁴ (Korff-Sausse, 2009, p. 9).

Aussi, afin de passer d'une interprétation subjective à une analyse objective permettant de dépasser la subjectivité du chercheur, une analyse du contenu des communications s'impose (traitement quantitatif), par un travail de catégorisation et de classification qui ne doit toutefois pas laisser croire qu'il serait possible d'appréhender la réalité du monde dans toute sa complexité à partir d'une loi universelle ou d'un système de codage unique.

Toute classification n'est jamais qu'une construction socio-historique, et par conséquent « partielle et partiale », et qui en tant que telle ne saurait prétendre à une parfaite objectivité sous-tendue par une représentation chiffrée. Mais comme l'écrit Stanislas Tomkiewicz (1992), « La taxinomie est inévitable et, comme toute chose inévitable, elle finit par être légitime ; alors, autant en faire consciemment et ouvertement et pas d'une manière hypocrite et clandestine. »³⁴⁵ (Tomkiewicz, 1992, p. 89).

Nous procéderons donc à une analyse catégorielle, en utilisant les catégories produites sur l'ensemble des entretiens (analyse globale), notamment à partir de tableaux synthétiques permettant de catégoriser et d'effectuer un « comptage » des indices retenus (les « mots »), en ne perdant pas de vue que nous ne recueillerons jamais que des « représentations ».

³⁴⁴ Korff-Sausse, S. (dir), *La vie psychique des personnes handicapées : Ce qu'elles ont à dire, ce que nous avons à entendre*. Toulouse : Érès, 2009, p. 9.

³⁴⁵ Tomkiewicz, S., « Avantages et inconvénients de la classification. Handicaps et inadaptations ». *Les cahiers du CTNERHI* 57, 1992, p. 87-95.

Tout l'enjeu consistera donc à passer d'une interprétation subjective du matériau analysé à une analyse (relativement) objective, afin d'arriver à une interprétation aussi scientifique et rigoureuse que possible, pour comprendre ce que la parole des informateurs est susceptible de dévoiler, mais aussi afin de mettre en évidence les représentations sociales différenciées sur un « objet », en l'occurrence l'Autre que soi.

Nous ne perdons pas de vue notre objectif consistant à essayer de déterminer – du point de vue des acteurs en tant que sujets (et non pas seulement objets) de discours – dans quelle mesure le « délitement du lien social » apparaît dans le discours de ces jeunes pris en charge en ITEP, notre hypothèse étant que leurs représentations s'accordent avec cette formule de Sartre selon laquelle « L'enfer, c'est les autres », c'est-à-dire que les qualités individuelles prêtées à autrui apparaissent globalement comme étant plutôt péjoratives et dévalorisées, voire menaçantes.

3. Analyse du contenu des communications

Selon Laurence Bardin, l'analyse de contenu est un « [...] ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. »³⁴⁶ (Bardin, 2009, p. 47).

Notre démarche consistera donc en une analyse par « catégories thématiques » : les indices (*items*) seront classés par catégories, en respectant les principes d'exhaustivité (éprouver au maximum le contenu du matériau), d'objectivité (reposer sur des indices observables), d'exclusivité (on ne doit pas pouvoir classer le même indice dans plusieurs catégories), de pertinence (le classement est adéquat et non forcé) et d'homogénéité (les catégories sont précises et les indices classés dans la même catégorie n'ont pas de lien artificiel).

Ainsi, selon Bardin, « La *catégorisation* est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. » (Bardin, 2009, p. 150). La procédure d'analyse consiste à ventiler les composants des messages analysés dans des catégories thématiques, c'est-à-dire rassembler des éléments en recherchant ce que chacun d'eux a de commun avec d'autres.

La catégorisation est donc une démarche de type structuraliste comportant deux étapes essentielles : « l'inventaire » (isoler les éléments) et la « classification » (répartir les éléments). L'objectif premier de la catégorisation étant de fournir une représentation simplifiée des données brutes (passage de données brutes en données organisées), à partir d'un système de catégories qui n'est pas donné *a priori*, mais résulte de la classification analogique des éléments, c'est-à-dire ce que Laurence Bardin nomme une procédure par « tas », de sorte que le titre de chacune des catégories n'est déterminé qu'en fin d'opération.

L'analyse de contenu a donc une fonction « heuristique » en ce sens qu'elle enrichit le tâtonnement exploratoire et permet une découverte progressive du contenu, mais aussi une fonction « d'administration de la preuve » permettant de répondre à des hypothèses, par une démarche inductive, puisque non soumise à un cadre interprétatif préconstruit, tout en assumant l'inévitable parti-pris interprétatif du chercheur qui s'inscrit dans un dialogue toujours « inachevé et inachevable ».

³⁴⁶ Bardin, L., *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2009, p. 47.

Données brutes (non exhaustives) classées par thèmes (ce dont on parle) :

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
MICHKA	je me battais, j'insultais des jeunes	je suis pas handicapé	c'est chiant d'être avec tout le monde en fait	j'aimerais bien être avec [...] une seule personne	c'est chiant
	Y'en a qui sont excités, qui s'énervent plus vite	je me considère pas handicapé	je me suis laissé entraîner par les autres	on peut travailler à notre rythme	le transport, tout ça. Les jeunes
	y'en a qui n'aiment pas être avec les gens	c'est pas écrit sur ma tête que je suis ITEP		on peut faire ce qu'on a envie de faire	C'est pas bien
	je suis à la fois excité, et des fois énervé	l'handicapé ça serait comme les IME		si j'ai envie de faire des maths, au lieu de faire de l'histoire, je fais des maths	c'est pas bon... la nourriture
	quand je m'énerve, j'arrive pas à m'arrêter	des fois je suis en situation de handicap		je préférerais être au collège	Les activités ça va
	je prends du temps à me calmer				l'ITEP, ils tolèrent beaucoup de choses
					on n'est pas comme quand on est dehors

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
ZADIG	j'étais souvent violent et tout ça	y'a plusieurs types de handicapés	y'a les jeunes qui foutent le bordel, et tout	pour moi, ça va	les chefs de service c'est des trous du cul
	je travaillais pas en cours	y'en a ouais, ils sont complètement tarés	t'es pratiquement tout le temps avec les autres	le prof de sport est chiant	ils cassent les couilles
	j'ai fait des conneries, je tapais sur les autres	Ils sont un peu touchés, touchés dans leur tête	on dirait plutôt des IME. On croirait des tarés	il nous force toujours à faire des trucs	Ils opposent des choses sans demander les avis
	j'ai couru après un jeune pour le taper	y'en a, ils peuvent s'en sortir, mais y'en a d'autres, ils peuvent pas du tout quoi		Tu veux pas faire, tu veux pas faire	Ils imposent des règles
	j'ai commencé à insulter tout le monde	Y'en a, ils resteront tarés jusqu'à la fin de leurs jours		ce qui est bien, c'est qu'on a la scolarité	Ils nous forcent à faire ce qu'on veut pas faire
	ceux qui pètent les plombs pour rien			t'apprends moins que si t'étais au collège	La bouffe, elle est dégueulasse
	ceux qui tiennent pas en cours et tout ça			j'aimerais bien être au collège	c'est chiant, parce que t'es pas chez toi

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
ZACHARY	j'ai fait que des conneries	il fait des trucs bizarres, il devient fou lui, il est fou	Y'a que des fous ici	je faisais que me faire virer	C'est de la merde
	j'ai fait beaucoup de conneries		C'est des putes ici	j'y allais jamais presque. J'faisais rien	Y'a rien à faire ici
	C'est parce que j'étais déscolarisé		y'a que des gogols ici	Mais ils me voulaient plus, j'crois	j'suis pas chez moi
	je suis tout le temps à taper des gens, casser les casiers		ils sont cons	J'y vais pas ici en classe, c'est de la merde, ils servent à rien	j'peux pas voir mes potes
	à force de faire des conneries, t'as un truc		Ils sont fous	c'est de la merde ici. J'préfère aller au collège	C'est de la merde, y'a tout qu'est cassé ici
	je faisais que des conneries, j'écoutais pas les parents		Y'a [Prénom 1] qui fait que faire des conneries	j'veux aller au collège, parce que c'est mieux	Les éducateurs, ils sont casse-couilles
			[Prénom 2], il fait que faire chier, il fait des trucs bizarres		On a droit à rien, à rien faire
			Y'a que [Kévin K.] qui est bien		il veut qu'on se couche tôt
		Lui, c'est un mec gentil			

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP	
JOCE	on perturbe la classe, on perturbe les autres	j'ai du mal à me concentrer, donc ça devient un handicap	Y'en a certains qui cherchent un peu	J'ai du mal à me concentrer en cours, à respecter les règles	ça va	
	partout là où y'a un groupe		y'en a qui font en sorte qu'y'ait des embrouilles	on peut pas être en cours, en classe tout seul, parce que sinon on fait aussi des bêtises, on va faire n'importe quoi		
	ça dérange les autres, ça les empêche de se concentrer		une personne dans un fauteuil roulant, elle est handicapée	Moi, j'ai un peu de mal quand on est à quatre. Après, à trois ou à deux ça va		au niveau de la classe, c'était difficile un peu à suivre à des moments
	ils font trop de bêtises, les adultes en ont marre au bout d'un moment		d'avoir du mal à se concentrer	Ça dépend après des jeunes qui sont avec moi		j'me faisais souvent virer de cours
	ils arrivent plus à nous contenir		ils sont hyperactifs	on déconne ensemble, à plus se concentrer, à faire quelques bêtises		j'faisais un p'tit peu des bêtises en cours
	Ben, qui se déplacerait pendant les cours, qui casserait des portes, qui bousculerait les adultes, qui frapperait le Principal		Beaucoup d'énergie en nous	on s'amuse entre nous		en fin d'année ça a commencé à, à partir en cacahuètes
	on peut partir très vite à faire des bêtises		ils sont nés comme ça, c'est pas de leur faute, donc, euh, faut les accepter			j'ai été obligé d'être avec une AVS
						j'allais dans une salle à part

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
KEVIN	J'avais des problèmes de comportement, j'arrivais pas à travailler	qui peuvent pas être au collège	au début ça se passait pas très bien, avec les jeunes	Je travaillais pas, j'écoutais pas, je faisais rien	niveau esthétique, c'était bof, c'était pas tellement joli
	j'ai grandi, donc j'ai un peu changé, au niveau de moi	qui ont vraiment des problèmes	depuis qu'on a changé d'établissement en fait, ça va un petit peu mieux	les classes, c'était un peu mieux, c'est plus accueillant, disons qu'on s'y plaît dans la classe	je pensais pour moi que c'était une prison quasiment
	Pour moi, les troubles du comportement, c'est comment on agit avec les jeunes	qui peuvent pas travailler	on s'entendait plutôt bien avec les autres. Ça c'était bien, on s'entraidait, tout ça	y'avait des jeunes qui me ressemblaient	les locaux étaient sales c'était pas accueillable
	p'tête qu'on a plus envie de se battre, enfin on cherche beaucoup la bagarre	ils ont pas mal de problèmes au niveau mental	On s'entend tous bien. Y'a vraiment pas d'embrouille	c'était plutôt bien cette classe. Je m'y suis bien plu	ce qui est bien c'est que, on fait énormément d'activités
	Y'a aussi au niveau du travail. On répond au professeur	ils s'accordent pas, ils connaissent pas le social	avec les jeunes, ça se passe très bien	j'étais capable d'aller au collège	ce qui est bien, c'est qu'on sort un peu de l'internat
	il va le chercher, l'embêter, pour qu'il s'énerve justement, il cherche la bagarre	ils pourraient pas être sociables avec les autres	Y'a vraiment plus du tout de problèmes avec les jeunes. C'est comme une famille	le début, c'était un peu dur pour moi	L'amélioration, c'est les bâtiments, les locaux
	je n'ai plus du tout de troubles du comportement		on s'entend tous bien, on est comme des frères et sœurs	les études, il faut s'y accrocher, parce que c'est pas donné non plus pour plus tard	Ce qui est saoulant, ben c'est le soir. C'est qu'on se couche tôt
			à l'internat on a plus d'affinités qu'au collège	Au-delà de trois, euh, on travaillait pas	on peut pas garder le téléphone sur soi
				quand j'étais tout seul avec les enseignants, ça se passait plutôt bien	

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
REBECCA	j'ai pas de troubles du comportement !	Une personne en fauteuil roulant	ça va	ça me saoule des fois, mais ça va	Ça va
	C'est qu'ils sont fous	quand le comportement il va pas	Bien	les cours [me saoulent]	
	Parce que c'est des fous, c'est tout	Parce qu'on est bizarre		j'suis avec [Diego]	
	Moi, j'ai pas de troubles du comportement	Des fois parce qu'ils font des trucs bizarres, ils ont des comportements bizarres		Ben oui, ça va	
	on peut les mettre en prison				
	des fois il prend un bâton et il fait que taper les gens avec				
	il est fou				
	c'est des fadas				
	des fois ils s'insultent pour rien				

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
DIEGO	le trouble du comportement, c'est, ils se retiennent pas en fait	Ils ont le handicap physique, ou le handicap mental	J'ai pas d'affinité ici. J'les aime pas, et ils sont trop débiles	Au collège ça se passe bien	Des fois ça va, des fois ça va pas
	ils peuvent péter à tout moment	une personne en difficulté, une personne pas comme les autres	Ils sont différents de, euh, ils sont différents, un peu	Moi, j'ai des difficultés, en maths. Parce que, bon, j'aime pas trop les maths	Ici, même quand t'attaques pas, y'a des insultes qui volent
	Ils ont du mal après à garder pour eux, et ne pas divulguer directement	il a besoin plus de personnes que nous on a besoin de personnes	Ils sont vraiment très différents	là on va dire où je suis le plus dedans, quoi, c'est quand même le français	en ITEP, ça frite tout le temps, de toute façon
	ils vont réagir tout de suite	ils peuvent avoir un truc mental, et ne pas devoir faire la cuisine, ne pas devoir marcher	Au collège, ils sont civilisés. Ici non	Et oui, nous, on est normal on va dire	les éducateurs, ils sont pas attentionnés
	ils vont, soit se bagarrer, soit insulter	s'ils ont un accident, ils vont perdre un bras, ça c'est un handicap	Ils sont particuliers	Imaginez déjà que y'ait cinq élèves dans la classe. Ça va être du grand n'importe quoi	il peut se passer quelque chose entre un jeune et un jeune, et ils vont faire semblant de ne pas voir
	ils en reviennent aux mains	moi j'suis en handicap parce que j'ai mal à la jambe	ceux qui sont ici, [...] s'ils allaient au collège, ils vont se faire péter la gueule s'ils font ça	Ici, ils sont obligés d'être un, deux..., allez, maximum trois, mais ça dépend des jeunes	J'crois qu'ils se mettent pas dans leur travail, et que, ils s'en foutent d'être ici ou pas, et qu'ils font mal leur travail
	« tu m'as dit ça, j'te tape. » Eux, c'est comme ça leur fonctionnement	le handicap, peut disparaître, ou ne pas disparaître	c'est vraiment volontaire chez eux, quoi. Ils veulent insulter en fait	ils ont pas envie d'être ici, donc, ils ont pas envie aussi de travailler. En fait, ils ont rien envie de faire	nous, les jeunes, on sent très vite quand une personne est attentionnée à notre regard, ou pas
		Etre sourd, malentendant, ne pas parler, aveugle, c'est un handicap	ils ont été mal élevés	je suis tout le temps avec [enseignante], c'est la prof qui est le plus dedans, quoi. Et j'ai beaucoup d'affinités avec elle	Ici, y'en a qui ne sont pas autonomes, ils ont besoin des éducateurs
		Ils se soignent, et après, ben ils ont plus de handicap	j'ai pas envie d'avoir des relations avec les autres. C'est que j'peux pas et j'veux pas		les éducateurs vont pas être là pour eux, pas tout le temps. Enfin du moins, pas des masses
		je considère quelqu'un d'handicapé, quand y'a un truc mental	C'est qu'ils sont trop cons	Quand je suis pas tout seul, on est deux hein, maximum, allez, trois, maximum, mais pas plus. Parce que sinon, c'est le bordel	moi je pense qu'ils font des activités pour faire, euh, genre qu'on s'occupe bien d'eux
		je ne sais pas ceux qui sont à l'ITEP, s'ils ont un truc de handicap, s'ils ont un truc dans la tête		un perturbateur avec quelqu'un qui travaille, ça le fait pas	il font ça comme une obligation. Pour eux c'est une obligation de nous faire, « plaisir », entre guillemets
		pour moi, personne n'a un handicap, euh, un oui		Déjà, il faut trouver celui qui veut travailler	ils s'y mettent pas, quoi
		moi j'me sens pas handicapé, pas du tout			

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
KATIA	on n'arrive pas à se concentrer	c'est genre, ceux qui peuvent pas, enfin qui ont du mal à parler, mais genre c'est pas nous	Ben, en fait, comme y'a que moi et [Kelly], déjà, en filles, ben on est tout le temps ensemble, et on en vient à se disputer	c'est compliqué déjà pour moi de me concentrer en cours, j'aime pas ça	le soir on nous emmène à la piscine. Déjà, c'est bien
	on n'est pas comme les autres	Genre pour moi, nous, on n'est pas handicapés, enfin déjà, on est normal	des fois, moi j'en ai marre d'elle, genre, j'ai envie qu'elle se casse, quoi. Elle me saoule	Ben d'être assise tout le temps, ça, ça m'énerve, d'écouter parler, en fait, ça me saoule	C'est bien aussi quand on va à [Supermarché], ou quelque part, qu'on puisse sortir un peu
	on va plus rapidement s'énerver	on a certains problèmes de vie, mais on n'est pas handicapés	moi, avec les garçons, je m'entends trop bien avec eux	C'est pas que c'est pas intéressant, c'est important pour nous	t'es là « mais quand est-ce que ça se termine », t'en peux plus quoi
	on a la pression qui monte vite	les handicapés c'est ceux qui peuvent pas se maintenir à eux tous seuls. qui ont besoin de quelqu'un tout le temps avec eux	enfin quand y'avait [Michka] non, je m'entendais pas du tout avec eux	en un an de 3ème, ils m'ont saoulée	au bout d'un moment, c'est chiant
	ça peut être au collège, dans la classe, en cours, c'est partout en fait	ceux qui ont un trouble, je sais plus comment on dit, dans les asiles, les bizarres là	depuis qu'y a plus [Michka], on est ami	en quinze jours que je suis à travailler [ici] avec [enseignante], je comprends tout en fait	J'adore [éducateur 1] et [éducateur 2]
	quand on pète un plomb, on n'arrive pas à se détendre, sans l'aide de quelqu'un	Oui, pour les asiles, mais nous on n'est pas handicapés	[Prénom], je m'entends bien, [Kévin], je m'entendais bien, [Zachary], on s'entend bien	j'aime être en cours avec mes collègues, mais les profs, quoi, euh	Le fait d'être en internat, ça te rajoute un poids
	il a commencé à péter tout dans la cuisine	On a un problème, mais après, quand on s'en va d'ici, normalement c'est que c'est réglé	y'avait [Zoé] aussi, mais j'la trouvais bizarre	en fait, les cours, moi, euh,	
		les handicapés, pour moi, c'est à vie. T'es handicapé genre de la naissance jusqu'à la fin	Oui, genre, elle était bizarre		
		elle était handicapée, genre elle parlait toute seule, enfin des trucs bizarres, quoi	on aurait plus dit un garçon qu'une fille		
		elle est handicapée, ça la suivra toute sa vie			
		moi, je sais que quand je m'en vais d'ici, normalement, c'est que j'ai plus rien à faire ici			

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
KELLY	De personnes qui ont des difficultés à se, euh, reconnaître, ou, euh, des défauts, ou euh, qui ont du mal à se contrôler	par exemple j'ai un ami qu'il a son visage, sa partie gauche, toute bloquée	avec [Katia] ça se passe bien, mais des fois, elle me critique, elle m'engueule	Sur le collège, ben euh, ça se passe bien	y'a des choses bien et mal
	des fois y'a des gens qui sont, euh, qui ont deux personnes dans leur tête	il se déplace normalement, mais il du mal à courir, à marcher	c'est quand même une amie pour moi	j'ai des mauvaises notes, mais bon, voilà, sinon ça se passe bien	monsieur [chef de service], il fait rien
	des fois y'a des jeunes qui viennent dans des ITEP qui zont rien à voir à être ici	j'ai un copain, que il avait du mal à parler, qu'il était tout fin, et que nous, les jeunes, on l'aimait pas parce que, il nous faisait chier, il nous collait partout	avec les garçons, des fois un jour ça va, un jour ça va pas	ça m'emmerde les cours, mais bon, il faut bien les faire	Quand on mange le soir, c'est pas bon du tout, c'est dégueulasse
	y'a des gens qui zont du mal à étudier, qui zont des mauvaises notes, et y'a des gens qui zont des troubles du comportement	y'a plusieurs handicaps	quand ça va pas on les laisse, et on les laisse revenir tous seuls	Je sais lire, mais pour écrire, c'est difficile	il a pas écouté, et ça, ça m'énerve
	[Prénom], la dernière fois, il a eu un trouble du comportement, il s'est emporté, il a cassé tout plein de choses	y'avait des IME qui sont venus ici, on dirait des personnes de 5 ans	Sinon, c'est bien, ils sont biens	l'histoire-géo, j'aime bien, mais, euh, j'aime pas	les éducateurs, faut qu'ils se concentrent sur un jeune qui se sent pas bien, au lieu de lui laisser libre autre part
	[Zachary], des fois, quand il s'énerve, il casse des choses	qui parlent pas très bien, ou alors qui parlent vulgairement	[Michka] il a péte un câble. Parce qu'on a dormi ensemble [avec Katia]	Et euh, maths, ça va, j'aime bien, mais bon, sans plus non plus, hein	c'est dangereux pour les jeunes d'avoir des gens comme ça
	[Michka], quand il s'énerve, il va taper sur les murs	ils arrivent rien à faire dans leur vie, que ils sont obligés d'aller dans un ITEP, pour travailler scolaire	il a péte une crise pour rien		si y'a un jeune qui nous attaque, on peut rien faire si l'éduc il est en haut
	les troubles du comportement c'est quand on se sent mal, ou qu'on a des problèmes avec sa famille, ou qu'on a des difficultés scolaires	Ils peuvent pas aller dans un extérieur, parce que ils peuvent insulter des gens	il est trop jaloux		nous regarder, des fois, pas tout le temps, mais nous regarder, qu'est-ce qu'on fait
	ben moi, c'est, j'suis, j'ai des difficultés scolaires	les gens de l'ITEP, ou des IME, ils arrivent pas à se concentrer sur les travaux, et puis ça peut être dangereux pour leur vie, de plus tard			il peut très bien me faire mal, ou me faire saigner, et l'éducateur il sera pas là
	moi j'ai pas de troubles du comportement, mais c'est juste que j'ai des difficultés scolaires				monsieur [chef de service] il dit pas assez les informations
					l'internat il est quand même bien
					quand on m'a rejetée sur cet internat, j'ai trouvé que les troubles du comportement étaient vraiment différents avec ceux qu'on était à l'internat [d'avant]
					les éducateurs sont biens, y'a un bon groupe
					le chauffage, ils le mettent pas assez tôt, parce qu'on a vraiment froid dans la chambre

	Les troubles du comportement	Le handicap	Le rapport aux autres	Les apprentissages	L'ITEP
SILVIO	c'est le mal du travail	on n'a plus les jambes et on est sur un fauteuil roulant, tout ça, on est handicapé	tout à l'heure, je me suis pris un coup de pied	pour l'instant, je préférerais être au collège	un ITEP, avec une école intégrée, déjà c'est bien
	l'excitation qu'on peut avoir qu'on n'arrive pas à gérer	Après, y'a l'handicapé, euh, dans la tête	y'a moins de violence là-bas [au collège]	la scolarité, pff, ça va	ça permet de faire travailler les gens qui ne sont pas au collège
	les colères qu'on n'arrive pas à gérer	il arrive pas à gérer ses émotions ou son excitation, eh ben, au bout d'un an, il peut arriver à les contrôler	j'suis que moi	Avant, c'était, mais, catastrophique	Ça permet de faire redescendre le comportement, et ça les fait évoluer
	Des émotions qu'on n'arrive pas à gérer			au fur et à mesure d'avoir travaillé ici, ou au collège, je trouve que ça m'a beaucoup amélioré au niveau scolarité	pour moi, l'ITEP, c'est plutôt bien.
	Moi, par exemple, quand je m'excite, j'arrive pas à redescendre. Et ça, pour moi, ben c'est un trouble du comportement			Au collège, c'est bien, et ici, c'est bien, parce que j'suis seul à chaque fois en classe	
	J'arrive pas à gérer mon excitation			y'a moins de déconcentration	

Processus de catégorisation :

Il s'agit à présent de « ventiler » ces données brutes, que nous n'avons reproduit ici que partiellement, mais qui seront utilisées dans leur intégralité dans le processus de catégorisation, afin de respecter le principe d'exhaustivité. Les catégories qui nous sont apparues dans l'après-coup (procédure par « tas ») concernant les représentations des qualités individuelles prêtées à autrui et à soi-même (qualités valorisées VS qualités dévalorisées), sont les suivantes :

Qualités valorisées VS qualités dévalorisées	
Relations privilégiées	Promiscuité
Scolarisation	Influence des autres
L'autre qui autorise	L'autre qui impose
Normalité	Etrangeté
Autonomie	Dépendance

Représentations sur les qualités individuelles

Qualités valorisées					Qualités dévalorisées				
Catégories	Composantes	Exemples	items	%*	Catégories	Composantes	Exemples	items	%*
Relations privilégiées	à deux	Moi j'aimerais bien par exemple être avec [Kévin], enfin qu'une seule personne	972	9,7	Promiscuité	tout le monde	c'est chiant d'être avec tout le monde en fait	549	5,48
	amis					les autres			
		Lui, c'est un mec gentil					t'es tout le temps avec les autres		
Normalité	normal	il n'est pas bien comme nous	765	7,63	Inquiétante étrangeté	bizarres	on peut les mettre en prison	2535	25,29
	adapté	on n'est pas handicapés, enfin, on est normal				fous	ils sont complètement tarés		
		Et oui, nous, on est normal on va dire					ils font des trucs bizarres		
L'autre qui autorise	accepter	là, on peut faire ce qu'on a envie de faire	753	7,51	L'autre qui exige	imposer	au lieu d'être stressé par les trucs scolaires	2536	25,3
	tolérer	à l'ITEP, ils tolèrent beaucoup de choses				interdire	il a pas à forcer		
		Ils vont emmener les jeunes à la piscine					On a droit à rien, à rien faire		
Scolarisation	collégien	je préférerais être au collège	1245	12,42	Influence des autres	tentation	je me suis laissé entrainer par les autres, à sécher les cours et tout ça	214	2,13
	apprendre	Au collège, ils sont civilisés				contagion			
		ce qui est bien, c'est qu'on a la scolarité							
Autonomie	se débrouiller	moi j'arrive à m'occuper tout seul	122	1,21	Dépendance	avoir besoin	y'en a qui ne sont pas autonomes	334	3,33
	faire seul	t'as de l'argent de poche et tout ça				manquer de	ils ont besoin des éducateurs		
		je suis quelqu'un de, comment, autonome					il a besoin plus de personnes		
TOTAL			3857	38,47				6168	61,53

* Pourcentages exprimés par rapport à l'ensemble des représentations évoquées

Il est d'abord intéressant d'observer que la « brisure dans la relation objectale » n'est pas totale. Près de 10% des représentations évoquées font état de relations privilégiées, nouées avec un(e) enseignant(e) ou un(e) éducateur(rice), ou avec certain(e)s camarades, même si ce sont généralement des relations exclusives de type binaire : « *Lui, c'est un mec gentil* ». Cette attitude peut aboutir à la formation de « sous-groupes » ou de « couples », conformément au « pré-supposé de base » que Wilfred Bion nomme le « couplage », c'est-à-dire la formation d'un couple qui, selon Didier Anzieu, « [...] représente un danger pour le groupe, car il tend à former un sous-groupe indépendant. »³⁴⁷ (Anzieu, 1999, p. 37).

Au-delà de deux personnes rassemblées, les qualités individuelles sont plutôt péjorativement perçues (ventilées dans la rubrique « promiscuité ») : « *C'est chiant d'être avec tout le monde* ». On voit là que certains processus sociaux liés à l'insertion de l'individu dans la société sont plus facilement observables que les processus qui restent attachés au comportement de l'individu isolé, puisque seul le fonctionnement en groupe permet de faire apparaître la brisure dans la relation objectale et donc le délitement du lien social. Non pas que le groupe puisse être considéré comme un modèle réduit de la société, mais plutôt comme un espace qui laisse apparaître certains processus sociaux. Ainsi, rapporte Didier Anzieu, « [...] le groupe est une menace primaire pour l'individu. En effet, l'être humain n'existe comme sujet que s'il a le sentiment de son unité, unité de son corps et unité de son psychisme. » (Anzieu, 1999, p. 43). Selon Anzieu, le groupe est d'autant plus perçu comme une menace qu'il tend à fragiliser l'unité du Moi hanté par l'idée d'être asservi, de n'être plus qu'un objet de réalisation des désirs d'autrui, avec l'angoisse de l'unité perdue qui fait ressurgir les fantasmes archaïques de démembrement dont l'image sous-jacente est celle du « corps morcelé » que la confrontation avec le handicap tend à faire ressurgir. Ce n'est que lorsque les individus réussissent à surmonter cette image du corps morcelé, qu'ils invoquent le sentiment d'un « nous », que peut alors naître le groupe véritable dont chacun se reconnaît comme « membre » à part entière : « *Et oui, nous, on est normal on va dire* », déclare par exemple Diego à propos des élèves qui, comme lui, sont scolarisés au collège.

Parmi les qualités valorisées qui apparaissent de manière significative (8% environ) dans l'ensemble des discours, et qui sont généralement attribuées aux adultes qui incarnent l'institution, on retrouve l'indulgence, la compréhension, l'acceptation, etc., (ventilées dans la rubrique « L'autre qui autorise ») : « *ils tolèrent beaucoup de choses* ».

³⁴⁷ Anzieu, D., *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 37.

Il n'est pas certain que le principe d'exclusivité ait été parfaitement respecté avec les rubriques « normalité » et « scolarisation », dans la mesure où celle-ci est bien souvent caution de celle-là. Ces deux catégories regroupent en tout cas 20% des qualités individuelles valorisées dans les représentations de ces jeunes. Nous pourrions donc dire que la « normalité » est une qualité particulièrement valorisée (près de 8% des représentations évoquées), et que tout ce qui se réfère à la scolarisation (au collège surtout) est positivement perçu (plus de 12%).

A noter que certains comportements inadaptés, et reconnus comme tels, sont attribués à l'influence néfaste des autres (2%) qui entraînent à « sécher les cours » ou à « foutre le bordel ». Dénier de leurs difficultés de socialisation, même s'il est possible d'envisager que pour un certain nombre d'entre eux, le plaisir de « foutre le bordel », sans trop de risques eu égard au seuil de tolérance de l'institution, pourrait s'apparenter à ce que Freud nomme le « bénéfice secondaire de la maladie » : « à l'ITEP, déclare Michka, *on n'est pas comme quand on est dehors* ». En d'autres termes, puisqu'on est chez les fous, et qu'on ne risque pas grand-chose, alors autant faire les fous.

Les deux catégories les plus représentatives des qualités individuelles évoquées se réfèrent à des qualités dévalorisées. Elles regroupent à elles-seules plus de la moitié des représentations évoquées, et se répartissent en deux parties arithmétiquement égales (25,3% exactement pour l'une comme pour l'autre) : d'une part, la catégorie renvoyant à « l'inquiétante étrangeté » de l'autre qui dérange, et d'autre part, celle qui renvoie à cet autre qui interdit, impose et exige.

Si nous avons insisté dans les monographies sur le premier aspect concernant le regard dévalorisant porté sur leurs pairs, trop soucieux de faire apparaître le délitement du lien social dans les représentations de ces jeunes, ce fut sans doute au détriment du regard qu'ils portent également sur les représentants de l'institution (enseignants, éducateurs, chefs de service, etc.). En effet, 25% des qualités dévalorisées sont attribuées aux adultes qui imposent « sans demander les avis », qui de surcroît « se prennent pour des chefs » (Zadig), et qui apparaissent finalement tout aussi « chiants » (mais pour d'autres raisons) que leurs camarades d'infortune. Même si les adultes ne sauraient être exempts de tout reproche, ces discours à leur adresse attestent surtout de la faible tolérance à la frustration de ces adolescents pris en charge en ITEP.

En effet, si notre appareil psychique cherche, en vertu de sa constitution, à se conformer au principe de plaisir, et tend ainsi à pousser le sujet vers la recherche d'une satisfaction immédiate, le principe de réalité vient s'opposer à cette tendance particulièrement prononcée chez les « jeunes à la dérive », ce qui provoque souvent chez eux une insupportable frustration, dès lors que cette satisfaction leur est refusée.

La faible tolérance à la frustration semble donc constituer le dénominateur commun de ces jeunes, frustration que leur structuration psychique défailante ne leur permet pas d'affronter et qui, faute de pouvoir être exprimée en mots, est exprimée en actes : « *en ITEP, ça frite tout le temps* », me confie d'ailleurs Diego.

Le *Dictionnaire de la Psychanalyse* de Chemama et Vandermersch donne de la frustration la définition suivante : « Etat d'un sujet qui se trouve dans l'incapacité d'obtenir l'objet de satisfaction qu'il convoite »³⁴⁸ (Chemama et Vandermersch, 2009, p. 223). La frustration relève en effet de la toute-puissance infantile et de ses exigences sans limite qui conduisent le sujet à vouloir s'approprier l'objet pour restaurer la complétude du Moi.

Mais cette conception ne permet pas de distinguer les différentes modalités du « manque » (privation, castration et frustration) qui sont fonction de « l'objet », mais aussi de « l'agent », c'est-à-dire « l'Autre », qui en tant qu'il est porteur de la Loi symbolique et qu'il oppose son véto au désir, se fait l'agent de la frustration dans sa dimension symbolique.

Dans leur *Vocabulaire de la psychanalyse*, Laplanche et Pontalis définissent la frustration comme « Condition du sujet qui se voit refuser ou se refuse la satisfaction d'une demande pulsionnelle. »³⁴⁹ (Laplanche et Pontalis, 1981). La frustration n'est donc pas seulement liée à l'absence d'un objet externe susceptible de satisfaire la pulsion, mais aussi à une « relation » qui implique un refus ou une exigence de la part d'un agent.

L'obstacle à la satisfaction pulsionnelle peut donc tout aussi bien être interne (« se refuse ») qu'externe (« se voit refuser »). C'est, pour Laplanche et Pontalis, « [...] moins le manque d'un objet réel qui est en jeu que la réponse à une exigence impliquant un mode donné de satisfaction ou ne pouvant recevoir une satisfaction d'aucune sorte. » (Laplanche et Pontalis, 1981).

Pour ces « jeunes à la dérive » qui ne se sont pas constitué un Surmoi assez consistant pour frustrer de l'intérieur les satisfactions pulsionnelles (par le refoulement), pas plus qu'ils n'ont élaboré un Idéal du Moi permettant une sublimation des pulsions, la nécessaire « frustration » ne peut s'exercer que de l'extérieur par le biais d'un agent (parent, enseignant, éducateur, etc.) capable d'opposer une « résistance » à leur toute-puissance infantile et à la suprématie du principe de plaisir, c'est-à-dire de les confronter au principe de réalité, qui n'est autre que le principe social – en vigueur – régulateur des pulsions.

³⁴⁸ Chemama, R. et Vandermersch, B., *Dictionnaire de la Psychanalyse*. Larousse, 2009, p. 223.

³⁴⁹ Laplanche, J., Pontalis, J.B. et Lagache, D. (dir.). *Vocabulaire de la psychanalyse* (7e éd.). Paris : PUF, 1981.

En somme, si ces élèves à la fragile contenance interne attaquent le cadre extérieur, c'est pour mieux le faire exister et compenser ainsi leur contenance personnelle défaillante : « *j'ai poussé la prof de sport contre une barrière en ferraille* », me confie par exemple Zadig.

C'est pourquoi Sylvie Canat ne manque pas de souligner que « Les enfants ayant des troubles du comportement et du caractère demandent une attention particulière car ce type de présence au monde et à l'autre déstabilise encore plus les professionnels que tout autre type de handicap. »³⁵⁰ (Canat, 2007, p. 11). Aussi Serge Boimare précise-t-il que « [...] c'est avant tout la capacité relationnelle et la disponibilité psychique du professeur qui vont être sollicitées dans ces moments particulièrement rudes pour lui. »³⁵¹ (Boimare, 2008, p. 144).

Toutefois, si les adultes chargés de l'accompagnement de ces jeunes se doivent de remplir leur rôle d'« agent » de la frustration, il n'est pas question pour autant de frustrer de façon inconsidérée chacune de leurs revendications, et de participer ainsi de ce qu'Herbert Marcuse appelle dans *Eros et civilisation* (1953) un « surplus de répression », c'est-à-dire une répression qui dépasse le strict nécessaire, dans une société basée sur la domination, qui bride au-delà du raisonnable le principe de plaisir. D'ailleurs, seule une société répressive pourrait contraindre des individus à se conformer à des prescriptions inadaptées à leurs moyens psychiques.

Il ne s'agit donc pas tant de « frustrer » ces jeunes que de leur apprendre à faire face à la frustration et à la castration symbolique, à surseoir à la satisfaction immédiate issue de la toute-puissance infantile pour un « plus-de-jouir » différé, et d'accepter de se confronter au principe de réalité, qui n'est, selon Freud, qu'une forme modifiée du principe de plaisir. L'objectif étant de parvenir « [...] à supporter même, à la faveur du long détour que nous empruntons pour arriver au plaisir, un déplaisir momentané. »³⁵² (Freud, 1920, p. 9).

Quant à l'autre catégorie qui regroupe elle aussi 25% des représentations évoquées, et qui concerne cette « inquiétante étrangeté » de l'autre perçue comme une menace, elle conforte également notre hypothèse selon laquelle, pour ces jeunes à la dérive pris en charge en ITEP, « L'enfer, c'est les autres ». Les qualificatifs et autres superlatifs peu élogieux ne manquent pas pour caractériser ces autres qui dérangent : c'est des « fous », des « fadas », des « tarés », des « gogols », etc., qui renvoient chacun à sa propre différence, et surtout à cette « vérité intime » qu'ils préféreraient ne pas voir. Quoi de mieux dès lors que de projeter celle-ci sur les autres ?

³⁵⁰ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions, 2007, p. 11.

³⁵¹ Boimare, S., *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2008, p. 144.

³⁵² Freud, S., *Au-delà du principe de plaisir* (1920). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 9.

Selon Laplanche et Pontalis, la projection apparaît comme un moyen de défense originaire contre les excitations internes : « [...] le sujet projette celles-ci à l'extérieur, ce qui lui permet de les fuir [...] et de s'en protéger. »³⁵³ (Laplanche et Pontalis, 1981). Par exemple, un enfant qui a peur du feu projettera cette peur sur le feu dont il dira par conséquent qu'il est « méchant ».

A l'adolescence, la projection peut aussi constituer un mécanisme de défense nécessaire dans les moments critiques de réaménagements pulsionnels, et donc, comme le souligne Anna Freud, être au service des exigences narcissiques et de la consolidation des relations objectales :

Le mécanisme de la projection, écrit Anna Freud, ne fait pas que troubler ainsi nos rapports humains quand nous projetons sur autrui notre propre jalousie et que nous attribuons à d'autres notre propre agressivité. Ce même procédé sert aussi à établir d'importants liens positifs en consolidant par-là les relations humaines.³⁵⁴ (A. Freud, 2001, p. 69).

Mais dans le cas de la projection « persécutive », le sujet tend essentiellement à projeter sur autrui ce qu'il ne veut pas reconnaître comme sien (désir d'agression, de séduction, etc.). Il s'agit alors de « [...] circonscrire un objet persécuteur, de l'identifier à l'extérieur, et de se délester sur lui d'un ressenti interne menaçant. » (Birraux, 2008, p. 74).

Par exemple, une salariée de l'institution au physique particulièrement avantageux – selon les critères normatifs en vigueur dans une société de domination masculine – se plaint des insultes proférées à son passage par de nombreux jeunes de l'établissement. Sans doute s'agit-il là aussi d'une forme de projection persécutive consistant à se délester sur elle d'une excitation sexuelle d'autant plus menaçante et culpabilisante que la principale concernée pourrait avoir l'âge de leur mère. Elle devient par conséquent la responsable de leur « ressenti interne menaçant » (excitation interne) et ne peut donc être qu'une « pute », une « salope », c'est-à-dire un « mauvais » objet.

Mélanie Klein introduit les termes de « bons » ou « mauvais » objets (imagos) pour désigner les premiers objets pulsionnels apparaissant dans la vie fantasmatique de l'enfant. Les qualités de « bon » et de « mauvais » sont attribuées en fonction de leur caractère gratifiant ou frustrant, mais surtout du fait de la projection sur eux des pulsions libidinales ou destructrices du sujet. Ce clivage constitue selon Mélanie Klein le premier mode de défense contre l'angoisse et repose essentiellement sur les processus d'introjection et de projection, et notamment la projection de l'agressivité sur le « mauvais sein » (objet partiel) ou sur la « mauvaise mère » (objet total).

³⁵³ Laplanche, J., Pontalis, J. B. et Lagache, D. (dir.). *Vocabulaire de la psychanalyse* (7^e éd.). Paris : PUF, 1981.

³⁵⁴ Freud, A., « Identification avec l'agresseur », *Le Moi et les mécanismes de défense*. Paris : PUF, 1978, p. 69.

4. Discussion et limites de la recherche

Nous avons essayé de démontrer dans cette partie que le délitement du lien social qui caractérise les jeunes d'ITEP s'exprime aussi dans leur discours et leurs représentations, et que pour eux finalement, « Le méchant, c'est l'autre. Le coupable, c'est encore l'autre »³⁵⁵ (Birraux, 2008, p. 73), conformément au mécanisme de la « projection persécutive » qui conduit le sujet à attribuer à l'autre ce qu'il refuse de reconnaître comme sien, c'est-à-dire, comme l'écrit Sylvie Canat, une « [...] projection de son mal privé sur tout autre afin de se purifier soi-même. »³⁵⁶ (Canat, 2015, p. 126).

Un autre d'autant plus perçu comme « méchant » qu'il se fait l'agent de la frustration, face à ces jeunes soumis à « [...] un principe de plaisir prédominant de façon toute puissante. »³⁵⁷ (Aichhorn, 2005, p. 174).

Si nous avons pu démontrer que ce délitement du lien social apparaît, à des degrés divers, dans le discours et les représentations de ces « jeunes à la dérive », on peut dire d'une certaine manière que nous n'avons pas vraiment produit de connaissances nouvelles sur cette question, dans la mesure où tous les auteurs s'accordent pour reconnaître que le principal symptôme que présentent ces jeunes souffrant de troubles du comportement relève d'un défaut de socialisation et d'un rapport à l'autre problématique, et qu'ils présentent donc, « [...] des difficultés psychologiques qui perturbent gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages »³⁵⁸ (Décret du 6 janvier 2005, art. D.312-59-2).

Si le délitement du lien social en tant que symptôme majeur des troubles du comportement a déjà été démontré et n'est donc pas une nouveauté, il nous a néanmoins semblé important de donner la parole aux principaux intéressés que l'on entend si peu dans le champ de la production scientifique. Le seul « mérite » de cette étude, si mérite il y a (et nous verrons à quel point il y a lieu de considérer ce terme avec circonspection), est simplement d'avoir fait d'un « objet » du discours, un « sujet » du discours.

³⁵⁵ Birraux, A., « La projection », dans Marty, F. (dir.), Azoulay, C., Birraux, A., Bokanowski, T., Brusset, B., Chagnon, J.-Y., ...Verdon, B., *Les grands concepts de la psychologie clinique*. Paris : Dunod, 2008, p. 73.

³⁵⁶ Canat, S., « La réponse pédagogique est dans la question énoncée par les troubles envahissant le comportement de certains sujets. Comment entendre au-delà des troubles le sujet en mal d'apprendre ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/4 (N° 72), p. 125-140.

³⁵⁷ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrances* (1925). Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 174.

³⁵⁸ Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques. Article D.312-59-2.

Quoi qu'il en soit, l'hypothèse principale dans le cadre de cette étude ne porte pas tant sur les « effets » que sur les « causes » des TCC, auxquelles nous allons nous intéresser à présent. Cette analyse n'en demeurerait pas moins nécessaire dans le « cheminement ordonné latent » (Foucault, 1985) de notre réflexion, puisqu'elle constitue l'articulation avec la partie suivante relative à l'organisation de la vie de la Cité.

En effet, après avoir établi que le délitement du lien social est un symptôme majeur – qui apparaît dans le discours de ces « jeunes à la dérive » – on peut alors se demander quelle est la cause de ce délitement du lien social, et dans quelle mesure ce « symptôme » (effet) pourrait dériver de l'état de notre civilisation (cause).

Dans cette optique, la question des troubles du comportement paraît éminemment éclairante, car l'expression paroxystique de ces troubles a un effet « loupe » qui permet de mieux comprendre le malaise social actuel, de sorte que pour le psychiatre Jean Furtos, « Il ne s'agit pas seulement de traiter les effets collatéraux de l'évolution des sociétés qui ne concerneraient que la marge et dont le centre serait indemne, mais la marge nous informe de ce qui se passe au centre. »³⁵⁹ (Furtos, 2011).

³⁵⁹ Furtos, J., « Les enjeux cliniques de la précarité ». *Le Carnet Psy*, n° 156, sept.-oct. 2011.

3^{ème} PARTIE : « LA SOCIETE »

Economie de marché et subjectivité sociale

Nous avons vu que les « troubles du comportement » questionnent les fondements anthropologiques de la socialité et du vivre ensemble. En effet, écrit Sylvie Canat, les élèves d'ITEP « [...] réinterrogent de par leur être et leurs comportements, la nature de la communauté ordinaire, ses normes, ses limites »³⁶⁰ (Canat, 2007, p. 79) et nous conduisent ainsi à repenser les conditions d'un possible « équilibre » entre les revendications individuelles et les exigences de la société, et donc à essayer de répondre à cette énigme de Freud, à savoir, « [...] si cet équilibre est réalisable au moyen d'une certaine forme de civilisation, ou bien si au contraire ce conflit est insoluble. »³⁶¹ (Freud, 1929, p. 27).

Eugène Enriquez, dans son livre *De la horde à l'Etat*, formule ainsi la question qui nous préoccupe : « Peut-on concevoir la possibilité de maladies ou même simplement des types de comportements dérivés de l'état de la civilisation ? »³⁶² (Enriquez, 1983, p. 38). Il semble en effet difficile de séparer l'étude des phénomènes psycho-socio-pathologiques, de l'étude des peuples chez lesquels ils se produisent. C'est pourquoi, comme l'indique Jean-Léon Beauvois,

[...] une analyse psychologique du comportement en groupe n'est pas complète si elle n'intègre pas une dimension proprement sociale (idéologies et structures) ; mais une analyse de la dimension sociale du comportement n'est pas plus complète si elle néglige le fonctionnement proprement psychologique des gens.³⁶³ (Beauvois, 1995, p. 151).

Cette partie s'inscrit donc dans une démarche dialectique qui articulera individu et société, libre-arbitre et déterminisme, nature et culture, par une approche multiréférentielle de la « misère » économique et sociale dont nous postulons qu'elle est le premier facteur de risques à l'origine des « troubles du comportement ».

³⁶⁰ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ Social Editions, 2007, p. 79.

³⁶¹ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 27.

³⁶² Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 38.

³⁶³ Beauvois, J.-L., « Le statut du concept de groupe et l'articulation psychosociale », dans Mugny, G., Oberlé, D. et Beauvois J.-L., *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : PUG, 1995, p. 151-159.

Une misère inévitablement corrélée, dans une perspective marxiste, aux facteurs de production, et donc au modèle économique dit de « libre marché », modèle que l'économiste Jacques Généreux n'hésite pas à qualifier de « dééconomie de marché ». En effet, indique cet auteur, « L'épidémie de bêtise qui semble avoir contaminé la société par son sommet est l'indice le plus énigmatique de ce que je nomme "dééconomie". »³⁶⁴ (Généreux, 2016, p. 18).

L'économie ne saurait certes tout expliquer, mais rien ne saurait s'expliquer sans elle :

[...] on oublie, écrit Edgar Morin, que dans l'économie par exemple, il y a les besoins et les désirs humains. Derrière l'argent, il y a tout un monde de passions, il y a la psychologie humaine. [...] La dimension économique contient les autres dimensions et on ne peut comprendre nulle réalité de façon unidimensionnelle.³⁶⁵ (Morin, 2005, p. 92).

Si l'homme n'est ce qu'il est que par l'hérédité, le milieu et l'éducation, il nous semble important de bien considérer les facteurs économiques qui conditionnent le milieu et engendrent la pauvreté, elle-même responsable d'un large éventail de problèmes sanitaires et sociaux (parmi lesquels les TCC, c'est notre hypothèse de recherche), avant que de nous consacrer aux facteurs propres à l'organisation sociale et aux institutions socioculturelles, qui ont également une large part de responsabilité dans l'émergence de ces mêmes phénomènes, d'autant que nos institutions n'ont qu'une relative indépendance par rapport aux modes de production économiques.

L'antagonisme entre individu et société s'inscrit en effet dans un vaste système de contradictions dont l'appréhension dialectique (ou plus exactement dialogique) nécessite une lecture plurielle, qui nous permettra de lier les antagonismes et les complémentarités entre l'individuel, le social, la culture et les facteurs économiques de production (économie politique), tout en prenant appui sur la théorie freudienne des pulsions (économie psychique) qui s'avère indispensable pour comprendre les deux ordres de réalité : psychique et sociale. Ainsi, pour Enriquez, « [...] toute analyse individuelle devrait s'accompagner nécessairement d'une analyse sociale qui aurait pour but de transformer les fondements mêmes de la société. »³⁶⁶ (Enriquez, 1983, p. 39).

³⁶⁴ Généreux, J., *La dééconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 18.

³⁶⁵ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 92.

³⁶⁶ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 39.

I. Pauvreté et faillite de l'environnement

1. Pauvreté économique

Le Conseil économique social et environnemental (CESE) rappelle dans un rapport paru en 2015, et intitulé « Une école de la réussite pour tous »³⁶⁷, la définition de la « grande pauvreté » telle qu'elle fut adoptée en février 1987 dans le rapport « Grande pauvreté et précarité économique et sociale » présenté par Joseph Wresinski³⁶⁸ :

« La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer des responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible. » (CESE, 2015).

Cette définition a été reprise par les Nations Unies, en particulier dans les travaux de la commission et du conseil des droits de l'Homme, sur « les droits de l'Homme et l'extrême pauvreté ».

Le rapport ministériel de la « Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale » des 10 et 11 décembre 2012, indique qu'un enfant sur cinq est, en France, en situation de pauvreté. Un enfant pauvre est d'abord un enfant de pauvres, c'est-à-dire un enfant qui vit dans une famille dont les revenus sont inférieurs au seuil de pauvreté, soit 60 % du revenu médian (50% pour l'OCDE), seuil qui correspondait, en 2009 selon le CREDOC³⁶⁹ (2011), à 954 euros pour une personne seule (987€ en 2012) et 1431 euros pour un couple sans enfant.

Avec la crise économique de 2008 (la plus grave depuis celle de 1929), la pauvreté des enfants a fait un bon de presque 2 points en deux ans, soit 350 000 enfants pauvres de plus, et touche 2 665 000 enfants en 2010, soit un enfant sur cinq (19,6 %) selon l'Insee³⁷⁰ (2012) :

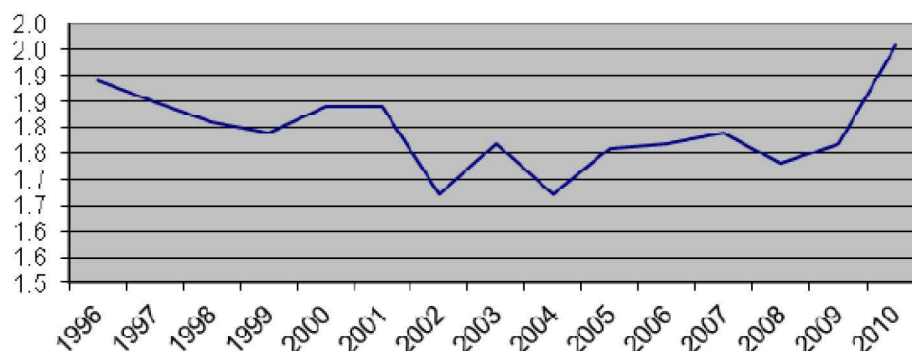
³⁶⁷ CESE, « Une école de la réussite pour tous », rapport adopté le 28 mai 2015.

³⁶⁸ Wresinski, J., « Grande pauvreté et précarité économique et sociale », rapport présenté au nom du Conseil économique et social, *Journal officiel de la République française*, 28 février 1987.

³⁶⁹ CREDOC, *Consommation et modes de vie*, n° 245, novembre 2011.

³⁷⁰ INSEE, « Les niveaux de vie en 2010 », *INSEE Première*, septembre 2012.

Taux de pauvreté des enfants



Ces données de l'Insee s'arrêtent à l'année 2010, mais la hausse s'est poursuivie par la suite (cf. Annexe 5, p. 451), car le chômage, principale cause de l'augmentation de la pauvreté, a depuis continué de progresser à un rythme accéléré. Le nombre d'enfants pauvres en France dépasse donc aujourd'hui les 3 millions, d'autant que selon l'OCDE³⁷¹ (2014), ce sont les enfants et les jeunes qui ont été les plus touchés par la pauvreté monétaire.

Eurostat, l'office statistique de l'Union européenne, à l'occasion de la « Journée mondiale de l'enfance » célébrée le 20 novembre 2016, rapporte qu'en 2015, environ 25 millions d'enfants dans l'Union européenne (soit 26,9 % de la population âgée de 0 à 17 ans) étaient menacés de pauvreté ou d'exclusion sociale. Eurostat indique en outre que dans environ la moitié des Etats membres de l'UE, le taux de risque de pauvreté ou d'exclusion sociale a augmenté entre 2010 et 2015, mais aussi que dans tous les Etats membres, « [...] un faible niveau d'éducation parentale contribue à accroître sensiblement le risque de pauvreté ou d'exclusion sociale parmi les enfants. »³⁷² (Eurostat, 2016). En effet, selon Eurostat, la proportion d'enfants exposés au risque de pauvreté ou d'exclusion sociale diminue à mesure que le niveau d'éducation de leurs parents augmente.

Certaines catégories de familles sont donc plus touchées que d'autres par la pauvreté, qui atteint un niveau exceptionnellement élevé dans les zones urbaines sensibles (ZUS) d'où sont issus de nombreux jeunes d'ITEP : selon l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS³⁷³, 2014), le taux de pauvreté est près de trois fois plus élevé en ZUS que hors ZUS et un enfant sur deux y vit en situation de pauvreté. Avec la crise économique, relève de surcroît ce rapport, l'emploi a davantage reculé en ZUS que dans les autres parties des unités urbaines.

³⁷¹ OCDE, *Panorama de la Société 2014. Les indicateurs sociaux de l'OCDE*. « La crise et ses retombées », 2014.

³⁷² Eurostat, « Un enfant sur quatre exposé au risque de pauvreté ou d'exclusion sociale dans l'UE », communiqué de presse du 16 novembre 2016.

³⁷³ ONZUS, Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles, rapport annuel 2014.

L'Unicef³⁷⁴ (2012) considère que le taux d'enfants « en situation de privation » (privés de trois repas par jour, vêtements neufs, jouets, livres appropriés, etc.) est de 10,1 % en France en 2012, alors qu'il est inférieur à 3 % dans les pays scandinaves. UNICEF France³⁷⁵ (2015) a par ailleurs calculé le niveau de privation en créant un indice (fondé sur 17 items) permettant d'établir un « score de privation » divisé en quatre catégories : extrême privation, grande privation, légère privation et non privation. UNICEF France établit ainsi qu'en 2013, 8,7 % des enfants interrogés sont dans une situation de grande privation et 5,8 % connaissent une extrême privation, soit au total 14,5 %. Et ce taux passe à 17,3 % en 2014.

De même, la mortalité infantile a légèrement augmenté entre 2008 et 2009, alors qu'elle continuait à diminuer dans la plupart des autres pays européens. La France est ainsi passée du septième rang européen en 1999 au vingtième sur trente pays en 2009³⁷⁶ (Niel, 2010). Cette dégradation s'explique en grande partie par les inégalités fortes et croissantes existant dès la naissance entre les catégories sociales, inégalités récemment pointées par la Cour des comptes³⁷⁷ (2012). D'autre part, selon l'Unicef (2014)³⁷⁸, près de 76,5 millions d'enfants vivent dans la pauvreté dans les 41 pays les plus prospères, et en 2013, dans l'Union Européenne, 7,5 millions de jeunes ne travaillent pas et ne suivent ni études ni formation, soit près d'un million de plus qu'en 2008.

Comme nous le verrons plus loin, ces difficultés d'une large part de la population impactent la scolarisation, ainsi qu'en témoignent les enquêtes PISA³⁷⁹ de l'OCDE qui montrent à la fois un niveau moyen des élèves en baisse et une part très importante d'élèves en grande difficulté, mais surtout un écart de score important entre les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique favorisé. Et en 2012-2013, selon l'ONZUS³⁸⁰ (2014), 62,4 % des élèves de 6^e des collèges en ZUS avaient des parents d'une classe sociale « défavorisée », contre 42,4 % en dehors des ZUS. (cf. Annexe 6, p. 452).

³⁷⁴ UNICEF, *Mesurer la pauvreté des enfants*, bilan Innocenti n° 10, mai 2012. L'UNICEF utilise le taux de pauvreté à 50 % du revenu médian (l'OCDE à 60 %).

³⁷⁵ UNICEF France. « Nous les enfants ! », rapport des enfants au Comité des droits de l'enfant des Nations unies sur le respect de leurs droits en France. Paris : 2015.

³⁷⁶ Niel, X., « Les facteurs explicatifs de la mortalité infantile en France et leur évolution récente », document de travail de l'INSEE, octobre 2010.

³⁷⁷ Cour des comptes, *La politique de périnatalité : l'urgence d'une remobilisation*, rapport public annuel 2012, février 2012.

³⁷⁸ UNICEF, « Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches », Bilan Innocenti 12, Centre de recherche de l'UNICEF, Florence, 2014.

³⁷⁹ OCDE, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Résultats du PISA 2009, « Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage » (Volume II), OCDE, 2010.

³⁸⁰ ONZUS, Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles, rapport annuel 2014.

Avec la « loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine » du 21 février 2014, les « quartiers de la politique de la ville » (QPV) remplacent depuis 2015 les zonages formés par les « zones urbaines sensibles » (ZUS). Une nouvelle géographie d'intervention prioritaire de la politique de la ville définit ainsi 1296 quartiers en France métropolitaine, en tenant compte principalement de la faiblesse des revenus, soit 4,8 millions d'habitants, dont 2 millions qui vivent en-dessous du seuil de pauvreté. L'Insee indique bien sûr, dans un rapport paru en mai 2016, que « La population de ces quartiers, de par leur définition même, est fréquemment touchée par la pauvreté. »³⁸¹ (INSEE, 2016). Mais l'Insee relève qu'au-delà de la pauvreté monétaire, la population de ces quartiers présente des fragilités dans plusieurs domaines, notamment le manque de formation et de qualification, et des difficultés à s'insérer sur le marché du travail, ce qui explique que la précarité de l'emploi se concentre dans les quartiers de la politique de la ville (QPV). Le logement social est évidemment très présent (8 logements sociaux pour 10 ménages) et l'Insee indique qu'il s'agit souvent de familles nombreuses, ou monoparentales ou d'étrangers : « La part des résidents de nationalité étrangère dans la population y est plus élevée que dans les unités urbaines "englobantes" (+ 11 points). » (INSEE, 2016).

Le rapport de la « Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale » de 2012 souligne que « La pauvreté des enfants d'aujourd'hui est l'exclusion de demain », et que donc, « Le redressement social doit être concomitant au redressement économique et productif, car il en est une composante ». Mais comment « redresser » l'économie sans questionner l'hégémonie néolibérale et le « libre marché » à l'origine des principales inégalités sociales ? Par ailleurs, au lieu de s'insurger contre les inégalités entre les classes sociales, ne serait-il pas plus pertinent de questionner l'existence même de « classes sociales » ?

En effet, si l'OCDE indique que « Le taux de pauvreté mesure le nombre relatif d'individus situés au bas de l'échelle de distribution des revenus »³⁸² (OCDE, 2014), cela implique que la pauvreté est irrémédiablement liée à l'existence même de cette échelle de distribution.

Taux de pauvreté moyen de la zone OCDE qui s'élève à 11 % en 2010, alors qu'à l'échelle mondiale, selon l'Observatoire des inégalités, « Les 0,01 % les plus riches ont gagné 243 000 euros de revenus annuels supplémentaires entre 2004 et 2011. Un gain équivalent à dix-huit années de Smic. »³⁸³ (Observatoire des inégalités, 2014).

³⁸¹ INSEE, « Les habitants des quartiers de la politique de la ville. La pauvreté côtoie d'autres fragilités », *INSEE Première*, n°1593, mai 2016.

³⁸² OCDE, « Panorama de la société 2014 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE », Éditions OCDE, 2014. Récupéré de : http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-fr

³⁸³ Observatoire des inégalités, « La grande pauvreté en France », octobre 2014.

En 2015, le monde n'a jamais compté autant de milliardaires, et 1% des plus riches possèdent près de la moitié de la richesse mondiale. L'étude publiée par Oxfam International en janvier 2015, en amont de la réunion annuelle du *Forum économique mondial* à Davos, est édifiante :

En 2014, les 1 % les plus riches détenaient 48 % des richesses mondiales, laissant 52 % aux 99 % restants. La quasi-totalité de ces 52 % sont aux mains des 20 % les plus riches. Au final, 80 % de la population mondiale doit se contenter de seulement 5,5 % des richesses. Si cette tendance de concentration des richesses pour les plus riches se poursuit, ces 1 % les plus riches détiendront plus de richesses que les 99% restants d'ici seulement deux ans ([...] la part des richesses détenues par les 1 % les plus riches dépassera 50 % d'ici 2016).³⁸⁴

Figure 1 : Part des richesses mondiales des 1 % les plus riches et des 99 % restants ; données du Crédit Suisse disponibles pour la période 2000–2014.

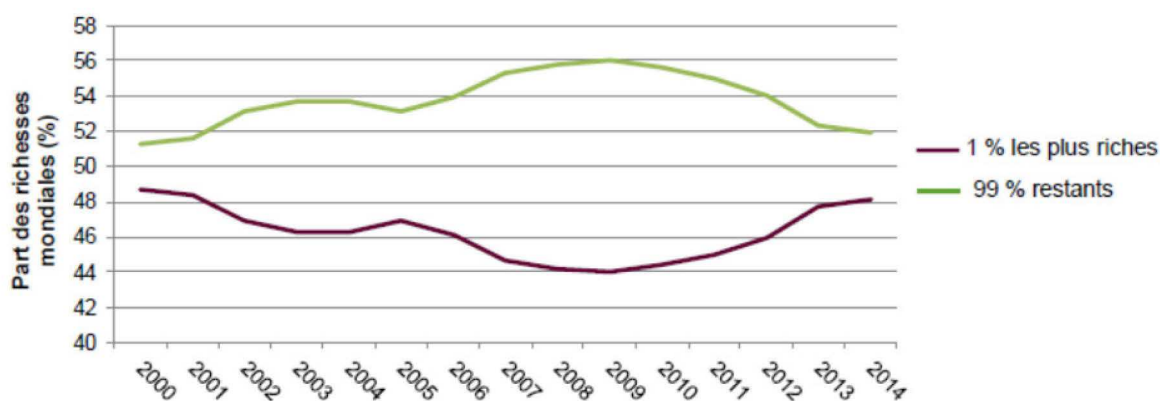
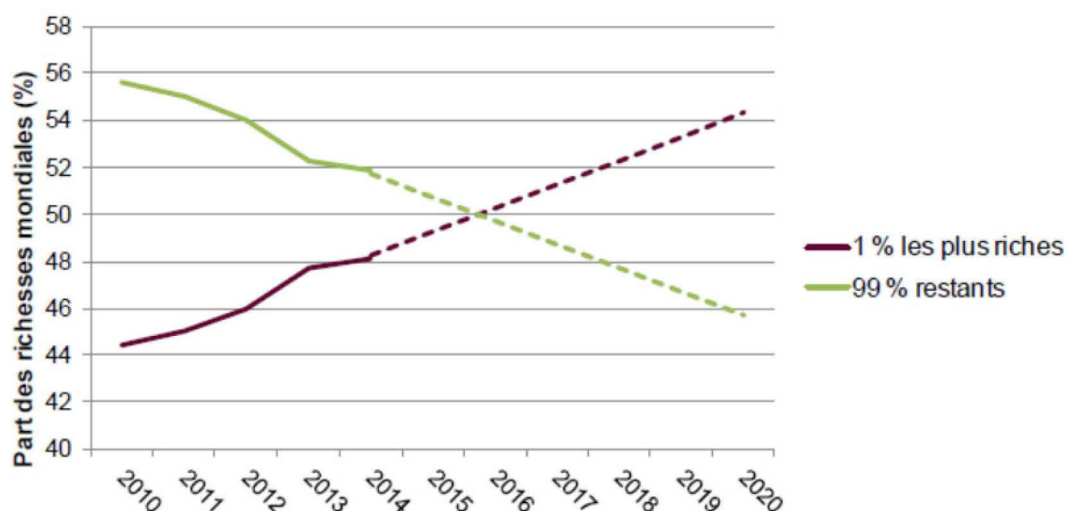


Figure 2 : Part des richesses mondiales des 1 % les plus riches et des 99 % restants ; les lignes en pointillés sont une projection de la tendance 2010–2014. D'ici 2016, les 1 % les plus riches détiendront plus de 50 % de toutes les richesses dans le monde.



³⁸⁴ Oxfam International, « Insatiable richesse : toujours plus pour ceux qui ont déjà tout », janvier 2015.

Selon l'Insee³⁸⁵ (2011), bien que le niveau de vie médian de la population française soit resté stable malgré la crise, les évolutions des revenus ont été très disparates ces dernières années. Si les ménages dont les revenus sont situés en-dessous du 5^{ème} décile (revenu médian) ont vu leur situation se dégrader, à l'inverse, celle des ménages au-dessus s'est améliorée. Ecart très significatif : lorsqu'on compare le décile 9 au décile 1, l'indicateur D9/D1 reste relativement stable (autour de 3,5), mais si on compare la moyenne des revenus des 10 % les plus élevés à la moyenne des 10 % les plus faibles, le rapport atteint 7,3 en 2011. Des résultats confortés par l'Unicef qui indique que « Les écarts de revenu ont augmenté dans la majorité des pays riches depuis la crise économique »³⁸⁶ (Unicef, 2016), et que les enfants les plus pauvres ont plus de risques de faire état d'un faible niveau de satisfaction dans la vie et d'avoir de mauvais résultats scolaires, mais aussi moins de chances de pratiquer une activité physique régulière ou de manger de manière équilibrée. Que les riches s'enrichissent n'est pas très surprenant, par contre, que les pauvres s'appauvrissent semble bien plus préoccupant. En effet, selon l'Observatoire des inégalités (2017), « [...] la lente diminution du niveau de vie des 10 % les moins favorisés constitue un retournement historique, un marqueur de notre histoire sociale. »³⁸⁷

C'est pourquoi il convient d'agir en amont sur les causes politico-économiques qui conditionnent la faillite de l'environnement familial, et pas seulement en aval comme le recommande la plupart des études, dont pas une seule ne remet en cause le modèle capitaliste comme s'il s'agissait d'une fatalité – « *there is no alternative* » – et qu'il suffisait de maintenir des prestations sociales en guise de compensation. Pourtant, dans le contexte actuel d'austérité, la réduction de la marge de manœuvre imposée par la volonté de réduire à tout prix les dépenses publiques au nom de la compétitivité et de l'équilibre budgétaire risque de compromettre sérieusement la continuité de l'aide sociale, indispensable par ailleurs dans le cadre d'une économie qui fabrique de la pauvreté. Finalement, indique l'OCDE, « La tourmente financière de 2007-08 a provoqué non seulement une crise économique et budgétaire mais aussi une crise sociale »³⁸⁸ (OCDE, 2014), d'autant plus grave que la politique d'austérité impacte d'abord les plus pauvres, puisque « [...] les taux de pauvreté sont les plus élevés précisément là où l'on a appliqué les plans d'austérité, au nom de l'assainissement des finances publiques [...] »³⁸⁹ (Généreux, 2016, p. 264). Autant pratiquer la saignée pour soigner l'hémorragie !

³⁸⁵ INSEE, *Les revenus et le patrimoine des ménages*. INSEE Références, « Vue d'ensemble : inégalités de niveau de vie et pauvreté 2011 », 2014, p. 9-21.

³⁸⁶ UNICEF, « Équité entre les enfants ». *Bilan Innocenti 13*, avril 2016.

³⁸⁷ Observatoire des inégalités, *Rapport sur les inégalités en France*, juin 2017, p. 10.

³⁸⁸ OCDE, « Panorama de la société 2014 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE », Éditions OCDE, 2014.

³⁸⁹ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 264.

Et les perspectives de l'OCDE ne sont guère réjouissantes, car même si elle reconnaît qu'il est difficile de prédire les mouvements de nos économies, elle ajoute que « [...] s'il y a une chose que nous pouvons dire avec certitude, c'est que d'autres turbulences se produiront, à l'avenir »³⁹⁰ (OCDE, 2014), et que la crise financière continuera donc à alimenter la crise sociale, puisque « [...] les effets en cascade se font durement sentir sur les perspectives d'emploi, les revenus et les conditions de vie de la population » (ibid.), d'autant plus que les différents types d'inégalité se recourent et se renforcent mutuellement. Aussi l'OCDE prévoit-elle que « Les conséquences sociales pourraient perdurer pendant des années encore [...] », et que donc « Les gouvernements doivent se préparer en vue de la prochaine crise. » (Ibid.). En effet, écrit Thomas Piketty, « La crise de 2008 apparaît comme la première crise du capitalisme patrimonial mondialisé du XXI^e siècle. Il est peu probable que ce soit la dernière. »³⁹¹ (Piketty, 2013, p. 761).

C'est la raison pour laquelle il convient d'insister avec Jacques Généreux sur ce fait qu'une crise ne constitue pas un événement inéluctable, indépendant du système économique. Il s'agit bien d'une crise « systémique » qui révèle les déséquilibres intrinsèques au capitalisme :

Non, écrit Jacques Généreux, nous ne sommes pas victimes d'accidents conjoncturels inéluctables et imprévisibles, nous sommes malades d'un régime économique inefficace, injuste et parfois criminel, qui tend spontanément à cumuler les catastrophes économiques, écologiques, politiques et sociales. (Généreux, 2016, p. 18-19).

Nous ne nous étendrons pas sur les recommandations de l'OCDE, sans grand intérêt puisqu'incapables de proposer une économie alternative. L'économie capitaliste et la « libre concurrence » ne sont pas remises en cause, au contraire, et les solutions proposées s'articulent entre recettes et dépenses, « faire plus avec moins », sans questionner ce qu'il est convenu d'appeler le « néolibéralisme » – qualification inappropriée en ce sens qu'il n'a rien de nouveau ni de libéral – et dont il faudrait s'accommoder au mieux, c'est-à-dire avec le moins possible de dégâts collatéraux pour les plus démunis – quelle magnanimité ! Il faut, d'après l'OCDE, « [...] aider ces personnes et ces familles à gérer les risques plus efficacement et à mieux tirer parti des perspectives qui s'offrent à eux. » [sic.] (OCDE, 2014). Une véritable « hypocrisie sociale », écrit Roland Gori, « [...] qui nous demande d'accomplir un choix au moment même où nous n'en n'avons pas les moyens [...] »³⁹² (Gori, 2011, p. 145).

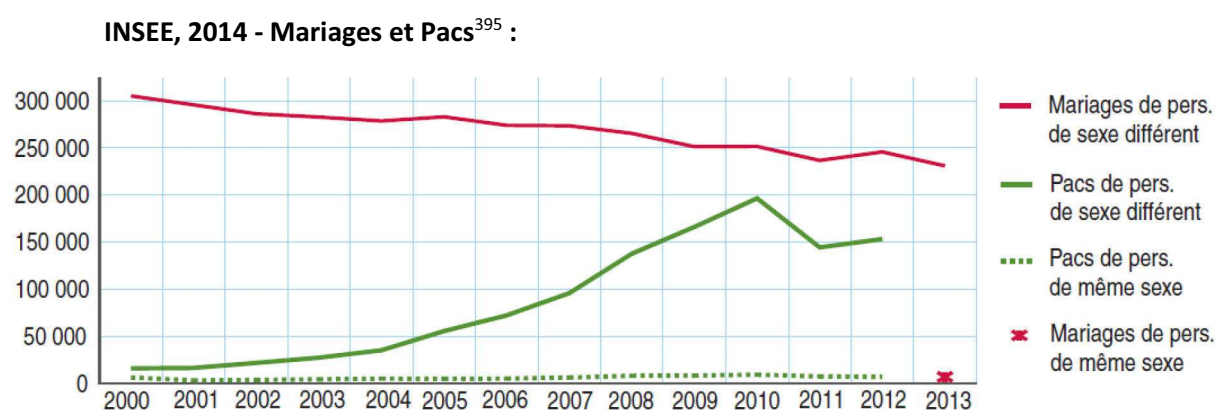
³⁹⁰ OCDE, « Panorama de la société 2014 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE », Éditions OCDE, 2014.

³⁹¹ Piketty, T., *Le capital au XXI^e siècle*. Paris : Seuil, 2013, p. 761.

³⁹² Gori, R., *La dignité de penser*. Les Liens qui Libèrent, 2011, p. 145.

2. Défaillance de l'environnement familial

L'UNICEF (2014) rapporte que les pays les plus touchés par la récession ont connu « une détérioration constante de la situation des familles, principalement du fait des pertes d'emplois, du sous-emploi et des coupes opérées dans les services publics »³⁹³. Mais il semble aujourd'hui malaisé de définir le concept de « famille », du fait de ses évolutions récentes. Pendant des siècles en effet, l'autorité s'est exercée dans les familles à travers le pouvoir paternel, renforcé juridiquement par le Code civil de 1804 (« code napoléonien ») qui donnait plein pouvoir au père (considéré comme « chef de famille ») et instituait l'incapacité juridique de la femme mariée, totalement soumise à son mari. Au sortir de la seconde Guerre mondiale, le droit de la famille évolue en accordant progressivement des droits identiques à la mère et au père, mais la dépendance économique de la femme perdure. Ce n'est qu'avec la loi du 13 juillet 1965 portant réforme des régimes matrimoniaux que la femme mariée peut désormais ouvrir un compte en banque ou exercer une profession indépendante sans l'autorisation de son époux. La loi du 4 juin 1970 supprime la notion de « chef de famille » pour lui substituer celle d'« autorité parentale », exercée conjointement par les deux parents. Mais la sociologue Martine Segalen note que « Jusqu'à dans les années 1970, il n'existait qu'une seule façon de fonder une famille : le mariage »³⁹⁴ (Segalen, 2000, p. 130), cadre légal des relations sexuelles, de la procréation, et par conséquent de la famille. Mais la société a depuis connu des évolutions significatives. Par exemple, en 2012 selon l'Insee, deux PACS ont été conclus pour trois mariages célébrés :



Champ : France hors Mayotte.

³⁹³ UNICEF, « Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches ». Bilan Innocenti 12, Centre de recherche de l'UNICEF, Florence, 2014.

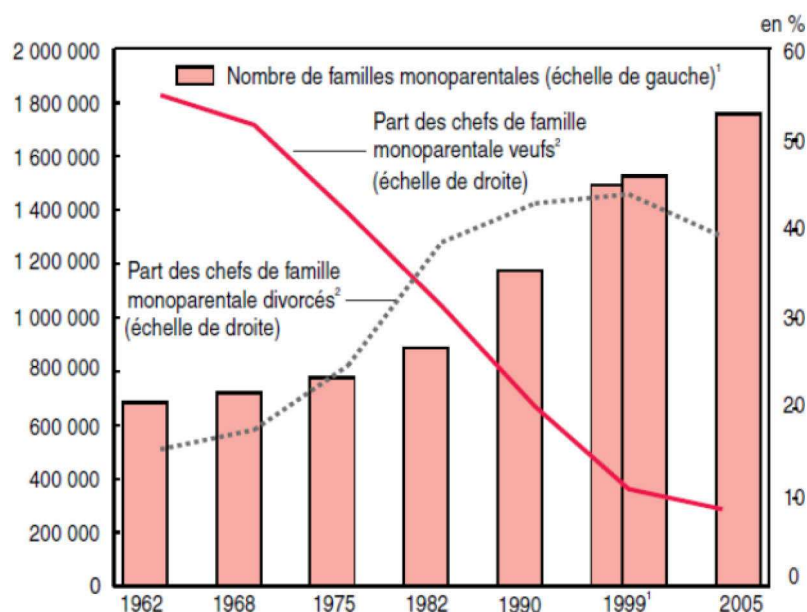
³⁹⁴ Segalen, M., *Sociologie de la famille* (5e éd.). Paris : Armand Colin, 2000, p. 130.

³⁹⁵ Sources : Insee, statistiques de l'état civil (mariages) ; Ministère de la Justice (Pacs). « Bilan démographique 2013 », *INSEE Première*, n°1482, janvier 2014.

Le nombre de divorces est à la hausse et les familles recomposées se multiplient. Selon le Ministère de la Justice, le nombre de divorces prononcés est passé de 120.000 en 1996 à 134.000 en 2007, soit une augmentation de 12 % en onze ans³⁹⁶.

Mais l'Insee établit surtout que depuis les années soixante, la part des familles « monoparentales » ne cesse de grandir du fait de la fragilité accrue des unions parentales. En 2005, 1,76 million de familles sont composées d'enfants de moins de 25 ans et d'un seul parent (le plus souvent la mère), et 2,84 millions de ces enfants vivent dans une famille monoparentale :

INSEE, 2008 - Toujours plus de familles monoparentales³⁹⁷



Champ : France métropolitaine, ménages ordinaires, familles avec enfants de moins de 25 ans.

En 2015, d'après le rapport IGEN sur la « Grande pauvreté », 46 % des enfants pauvres vivent dans une famille monoparentale, contre 20 % pour l'ensemble des enfants. Et l'Insee relève que « Seule la moitié des mères de famille monoparentale occupent un emploi à temps complet » et que « Les familles monoparentales vivent dans des conditions de logement plus difficiles et plus fragiles que les couples avec enfants »³⁹⁸ (INSEE, 2008), alors que selon l'Unicef (2014), le logement, qui représente une part importante du budget de chaque famille, est un important indicateur de pauvreté. Ce n'est donc pas la famille monoparentale qui est en tant que telle préjudiciable à l'équilibre familial, mais le contexte de précarité économique auquel elle est le plus souvent confrontée.

³⁹⁶ Rapport du Ministère de la Justice, « Le divorce », juin 2009.

³⁹⁷ Insee, recensements de la population de 1962 à 1999, enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007. *INSEE Première*, n°1195, juin 2008.

³⁹⁸ INSEE, « Les familles monoparentales ». *INSEE Première*, n°1195, juin 2008.

Aussi Otto Gross préconise-t-il la « socialisation de la responsabilité maternelle », car la maternité est selon lui « le plus noble service rendu à la société, légitime représentante des droits des générations à venir »³⁹⁹ (Gross, 2011, p. 136), et que donc « la couverture économique de la fonction maternelle doit être assurée par l'engagement de la société à l'entretien des enfants. »⁴⁰⁰ (Ibid., p. 158). Si la pauvreté n'entraîne pas systématiquement une faillite de l'environnement familial, l'Unicef indique néanmoins que lorsque leurs parents subissent une période de chômage ou une perte de revenus « Les enfants sont anxieux et stressés [...] et ils connaissent des difficultés familiales à la fois subtiles et douloureusement évidentes. »⁴⁰¹ (Unicef, 2014). Bien sûr, dans le cadre des troubles du comportement, la multiplicité des facteurs de risque ne permet pas les simplifications causales : « Toutes les enquêtes épidémiologiques montrent régulièrement le rôle de certains facteurs : la grande pauvreté socio-économique, la désorganisation sociale [...], la pathologie mentale des parents [...], l'absence durable ou la disparition du père, la mésentente familiale chronique et la violence répétée, etc. »⁴⁰² (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 613). En outre, écrit Philippe Jeammet :

« C'est le cumul de ces facteurs de risque sur une personnalité vulnérable, dans un contexte familial affectif et éducatif défaillant, qui potentialise chaque facteur et enferme l'enfant dans un comportement qui va lui-même s'auto renforcer dans une interaction négative avec l'environnement, notamment scolaire et familial, et conduire à une marginalisation progressive que l'adolescence a de grandes chances d'aggraver enfermant le sujet dans une identité de plus en plus négative. »⁴⁰³ (Jeammet, 2007, p. 470).

Mais le contexte familial défaillant n'en demeure pas moins un facteur de détermination important dans le développement de divers troubles psychiques, et notamment les troubles de la conduite et du comportement. D'ailleurs, selon Marcelli et Braconnier, « D'un point de vue simplement épidémiologique, les diverses enquêtes statistiques mettent en évidence l'incidence des situations familiales anormales (au sens de la norme sociale) sur la fréquence des troubles des conduites de l'adolescent. » (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 452).

³⁹⁹ Gross, O., « La Conception fondamentalement communiste de la symbolique du paradis », article publié dans la revue *Sowjet*, vol. 1, 1919, n°2, p. 12-27. Dans *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 136.

⁴⁰⁰ Gross, O., « Révolte et morale dans l'inconscient », article publié dans la revue *Die Erde*, vol. 1, 1919, n°24, p. 681-685. Dans Otto Gross, *op. cit.*, 2011, p. 158.

⁴⁰¹ UNICEF, « Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches ». Bilan Innocenti 12, Centre de recherche de l'UNICEF, Florence, 2014.

⁴⁰² Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie* (7e éd.). Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 613.

⁴⁰³ Jeammet, P., « Actualité du trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Paris : Elsevier Masson, 2007, p. 470.

Pourtant, écrit Wilhelm Reich,

On a beau reconnaître que les conditions familiales sont désolantes, que l'entourage du malade est ordinairement le plus grand obstacle à sa guérison, on redoute – pour des raisons faciles à comprendre – de tirer de ces constatations les conclusions qu'elles appellent.⁴⁰⁴ (Reich, 1970, p. 35).

Un environnement familial d'autant plus dégradé qu'il est corrélé à une forte précarité économique, elle-même associée à un large éventail de problèmes sanitaires et sociaux, notamment la délinquance, la maladie mentale, l'alcoolisme, la maltraitance, etc. Voilà pourquoi Fernand Deligny, avec son impertinence caractéristique, écrit en 1945 à propos des parents : « Ils ont mis quinze ans et neuf mois pour faire de leur fils ce qu'il est et ils voudraient qu'en trois semaines tu en fasses un enfant modèle »⁴⁰⁵ (Deligny, 1998, p. 30) ; alors « Tu te dis : Je vais remplacer leur père et leur mère – Ce qui n'est pas une raison pour te saouler tous les jours. » (Ibid., p. 21). Propos délibérément provocateurs de Fernand Deligny, qui ne doivent pas pour autant occulter que ceux que l'on qualifie d'ordinaire de « parents démissionnaires » sont pour la plupart en grande difficulté économique. C'est la raison pour laquelle, écrit Winnicott, « La faillite de l'environnement représente l'élément principal [...]. La classification des délinquants et des psychopathes devrait logiquement se faire en termes de classification de faillites de l'environnement. »⁴⁰⁶ (Winnicott, 1989, p. 73).

Mais si la famille apparaît comme la première instance de socialisation, et la relation mère-enfant comme la toute première institution socioculturelle, la faillite de l'environnement doit s'entendre au-delà de l'échec de la socialisation familiale. Etant entendu, avec Tap et Malewska-Peyre, que « [...] la socialisation implique l'intégration psychique progressive du social dans le système personnel »⁴⁰⁷ (Tap et Malewska-Peyre, 1993, p. 8), ce qui relève de l'éducation, et qu'en ce sens, la faillite de l'environnement recouvre, au-delà de la famille, toute la sphère sociale. C'est pourquoi il nous semble important de rappeler ces propos de Cyrulnik :

Si la société ne propose pas de structures, d'institutions intermédiaires entre la famille et la culture, l'adolescent va être en difficulté. Et ce ne sera pas à cause de la famille, mais d'une défaillance de l'organisation sociale tout entière [...].⁴⁰⁸ (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 30).

⁴⁰⁴ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse*, 1929. Edition La Pensée Molle, 1970, p. 35.

⁴⁰⁵ Deligny, F., *Graine de crapule* (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 30.

⁴⁰⁶ Winnicott, D. W., *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot, 1989, p. 73.

⁴⁰⁷ Tap, P. et Malewska-Peyre, H., *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris : PUF, 1993, p. 8.

⁴⁰⁸ Cyrulnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J.-M., André, C., Janssen, T. et Van Eersel, P., *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris : Albin Michel, 2012, p. 30.

3. Défaillance de l'organisation sociale

Le 7 janvier 2015, l'attentat meurtrier perpétré contre le journal satirique *Charlie Hebdo* ébranle le monde. Les auteurs de cet attentat terroriste contre la liberté d'expression, et la liberté tout court, les frères Kouachi, sont deux français qui ont grandi sur le territoire français. Comment expliquer que ces jeunes n'aient pas trouvé d'autres moyens pour se sentir exister que de répandre la haine et la mort autour d'eux ? Pourquoi toutes nos institutions socioculturelles n'ont pas su proposer une voie plus attrayante que celle d'un imam fanatique nourri par la pulsion de mort ? Bernard Maris rappelait d'ailleurs les propos recueillis de l'un de ces islamistes qui affirmait : « Vous n'aimerez jamais autant la vie que nous aimons la mort ». Qu'ils meurent en vertu d'un islam dont ils ignorent tout n'est pas le plus grave, mais il ne leur suffit hélas pas de mourir, encore faut-il qu'ils en entraînent le plus possible avec eux. Brassens aurait probablement chanté : « *ô vous les boute-feux, ô vous les bons apôtres, mourrez donc les premiers, nous vous cédon le pas* »⁴⁰⁹, d'autant que « *Les Saints Jean bouche d'or, qui prêchent le martyre, le plus souvent, d'ailleurs, s'attardent ici-bas.* » (Brassens, 1972).

Cette forme de délinquance particulière, d'autant plus pathologique que le bénéfice n'est autre qu'une jouissance de mort, n'en demeure pas moins le reflet d'une défaillance de l'organisation sociale au sens large, et de l'éducation en particulier, éducation d'autant plus primordiale que la famille n'est pas en mesure de l'assurer. Pour autant, les auteurs de l'attentat contre *Charlie Hebdo* étaient deux adultes que la société ne saurait éduquer, puisque, comme l'écrit Hannah Arendt en 1954, « on ne peut éduquer les adultes »⁴¹⁰ (Arendt, 1972, p. 228) sans sombrer dans le totalitarisme. A toute éducation il doit y avoir un terme, et en ce sens il était donc déjà trop tard pour eux, d'un point de vue éducatif en tout cas. Il n'y a pas lieu ici de dresser un portrait clinique de ces deux criminels, dont on peut néanmoins dire qu'ils ont été éduqués et socialisés en France, ce qui ne les a pas empêchés de commettre le pire. Si des prédispositions socio-économiques corrélées à une défaillance de l'environnement familial sont sans aucun doute avérées dans le cas que nous évoquons, et tout en sachant à la suite de Durkheim que le crime est un phénomène normal dans une société saine, il faut bien pour autant souligner la faillite des institutions socioculturelles à proposer des solutions. Or, le système scolaire a échoué, le politique a failli, l'autorité aussi, et la pulsion de mort a triomphé. Mais comment de jeunes gens en arrivent-ils à devenir de dangereux criminels terroristes ?

⁴⁰⁹ Brassens, G., « Mourir pour des idées », chanson enregistrée en 1972. Consultable en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=p-ZI28nbSDQ>

⁴¹⁰ Arendt, H., *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972, p. 228.

Ces « tueurs au nom de Dieu » sont-ils des délinquants, des déviants, des psychotiques délirants, des schizophrènes qui recouvrent leur délire d'un vernis de djihadisme ? Peut-on parler de « troubles du comportement » ? Au-delà des différences d'histoire et de parcours personnels, quel lien peut-on établir entre un terroriste islamiste de Besançon et ce délire empreint de religiosité salafiste ? La question est complexe et mériterait un examen approfondi qui dépasse à la fois le cadre de cette étude et nos connaissances en matière de théologie politique de l'islam. Mais, comme dit Theodor W. Adorno « [...] la sociologie devrait régulièrement comprendre l'incompréhensible, l'entrée de l'humain dans l'inhumanité. »⁴¹¹ (Adorno, 2001b, p. 364)

Sur le plan clinique, le délire de paranoïa semble typique de la symptomatologie du terroriste. Le sentiment de persécution est prépondérant, il faut tuer l'autre, l'étranger, le « mécréant », ce persécuteur à l'origine d'une blessure, d'un traumatisme, ou de ce qui semble perçu comme un préjudice. Le plus souvent issus du petit banditisme, ces jeunes français de confession musulmane qui ne connaissent généralement rien à l'islam, trouvent pourtant un terrain fertile à l'expression de leur pulsion de mort dans les mouvements islamistes extrémistes qui prolifèrent grâce au recrutement dans les prisons et aux échanges sur les réseaux sociaux notamment. Les cibles privilégiées de l'islamisme radical sont le plus souvent (mais pas toujours) de jeunes gens issus de l'immigration, nés français, ce qui ne manque pas d'interroger la réussite du processus d'intégration des migrants sur plusieurs générations.

C'est sans doute là que l'on peut trouver la source d'une blessure identitaire, liée à une perte des repères culturels et de la trace des origines, à un manque de reconnaissance sociale aussi, blessure qui trouve un écho dans le discours des islamistes qui réinterprètent l'histoire de l'islam, et qui, à partir de la chute de l'empire ottoman – qui devient après démembrement la Turquie en 1923 – et celle du califat en 1924, élaborent et transmettent l'idée d'un traumatisme subi par le monde musulman, au nom duquel il faudrait crier « vengeance ».

Une vengeance au nom d'un idéal « blessé » (*vulnus*) qui trouve son auditoire auprès de jeunes gens en situation de grande « vulnérabilité », et à qui l'on vient proposer, en lieu et place d'une vie médiocre, un idéal mégalomane de gloire et une vengeance sur la vie : « L'environnement me doit quelque chose » (Winnicott), et je vais le lui faire payer, sans état d'âme puisque je suis l'élu de Dieu et que j'obéis à la parole divine. Peut-être faut-il voir là la rencontre d'un phénomène collectif de l'Histoire avec des dispositions individuelles singulières, mais si rencontre il y a, c'est parce que l'offre existe.

⁴¹¹ Adorno, T. W., « Société », *Tumultes* 2001/2 (n° 17-18), p. 363-373. DOI 10.3917/tumu.017.0363

Pour le philosophe Alain Badiou (2015), le terrorisme de ces tueurs, qu'il qualifie de jeunes « fascistes » issus de l'immigration ouvrière, est le symptôme d'une maladie du monde. Un monde qui engendre des subjectivités typiques, parmi lesquelles on retrouve des figures contemporaines du fascisme obéissant à des logiques de « bande » et de « gangstérisme » (Badiou évoque des « firmes commerciales terroristes »), avec un mélange d'héroïsme sacrificiel et criminel, et de corruption occidentale, « [...] forme fascisante interne à la structure capitaliste mondialisée, dont elle est en quelque manière la perversion. »⁴¹² (Badiou, 2015).

Cette subjectivité singulière, avec tous ses paradoxes, s'inscrit dans ce que Badiou appelle la subjectivité du « désir d'Occident », qui concerne bien sûr les plus démunis, ceux qui ne comptent pas, pour n'être ni « consommateurs », ni « salariés », et donc de trop dans l'économie capitaliste, mais qui n'en demeurent pas moins exposés au spectacle d'une aisance et d'une abondance de richesses dont ils se voient privés, d'autant plus que les médias accompagnent avec ferveur l'expansion du capitalisme mondialisé dont ils se font la vitrine. On comprend l'amère frustration de ceux qui voudraient bien adopter le mode de vie de la classe moyenne alors même qu'ils n'en n'ont pas les moyens économiques : « C'est un mélange classique d'envie et de révolte. » (Badiou, 2015). Ces subjectivités du « désir d'Occident » évoluent vers des formes de subjectivités nihilistes, c'est-à-dire une forme de désir d'Occident refoulé et mortifère : « C'est une subjectivité réactive qui impute au capitalisme, au fond, de ne pas être en état de tenir les promesses qu'il fait [...]. Comme d'une certaine façon, le déçu du désir d'Occident [...] devient l'ennemi de l'Occident, parce qu'en réalité son désir d'Occident n'est pas satisfait. » (Ibid.). Ce désir d'Occident refoulé est donc à l'origine d'une réaction nihiliste et destructrice, dont la cible est justement ce qui constitue l'objet du désir :

Les tueurs d'aujourd'hui sont en un certain sens de typiques produits du désir d'Occident frustré [...]. Ils s'imaginent être des anti-occidentaux, alors qu'ils sont un des symptômes nihilistes de la vacuité aveugle du capitalisme mondialisé et de son incapacité, de son impéritie à compter tout le monde pour quelque chose dans le monde tel qu'il est. (Badiou, 2015).

Et pour ceux dont la vie ne compte pas, quelle valeur peut bien avoir la vie des autres ? L'ensemble des institutions socioculturelles n'avait-il donc rien de mieux à leur offrir ?

La considération, la reconnaissance sociale, le regard de l'Autre par lequel « Je » existe, sont autant de facteurs sociaux qui donnent un sens à l'existence, et dont la privation pourrait conduire des individus à revendiquer jusque dans la mort leur droit à être reconnu, au point d'oublier leur carte d'identité sur les lieux du crime ! Acte manqué révélateur...

⁴¹² Badiou, A., « Pour penser les meurtres de masse », conférence au théâtre d'Aubervilliers, le 23 novembre 2015. Récupéré de : <http://la-bas.org/la-bas-magazine/entretiens/alain-badiou-penser-les-meurtres-de-masse>

Reste tout de même la question du « libre-arbitre ». Ces terroristes auraient pu en effet, « en âme et conscience », renoncer à ce projet de mort. Mais nous pouvons douter avec Kant (1794) du penchant naturel du libre-arbitre à tendre vers le « bien » ; et puis, tous les « libre-arbitres » ne se valent pas : la différence est grande entre un libre-arbitre « éclairé » et un autre vauté dans l'ignorance, l'obscurantisme, la superstition et la haine. D'autre part, tout libre-arbitre est porteur d'une part de déterminisme. Par contre, comme l'écrivait très justement A.S. Neill, « Jamais un homme heureux n'a troublé la paix d'une réunion, prêché une guerre ou lynché un Noir. »⁴¹³ (Neill, 2004, p. 20).

Mais s'ils étaient nés dans une riche famille de Neuilly, ces deux frères auraient-ils commis ce passage à l'acte ignominieux ? Non pas que les riches soient plus vertueux que les pauvres, loin s'en faut, mais beaucoup plus de possibilités s'offrent à eux pour investir leurs pulsions vers des voies détournées de leurs buts initiaux (sublimation), notamment dans des activités sportives, culturelles ou artistiques socialement valorisées, dont on sait bien qu'elles ne sont pas, pour des raisons économiques, l'apanage des plus pauvres.

Le rapport annuel de l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles⁴¹⁴ (2014) indique par exemple que les ZUS abritent, en matière d'équipements sportifs, moins de 3 % de l'offre nationale, alors même que 7 % de la population française y réside. C'est pourquoi d'après UNICEF France (2015), « L'accès aux loisirs et à certains sports en particulier s'accompagne aussi d'un manque de mixité sociale et reste lié à des conditions de ressources. À défaut, les enfants se contentent d'activités limitées. »⁴¹⁵. En effet, les jeunes issus de familles aisées pratiquent, selon UNICEF France (2015), jusqu'à trois activités extrascolaires, alors que ceux issus de familles défavorisées ne disposent bien souvent que des activités que leur propose le centre de loisirs du quartier. D'autre part, selon l'Observatoire des inégalités, les inégalités d'accès à la culture sont, elles aussi, fortement corrélées aux catégories socio-économiques : en 2008 par exemple, 43 % des ouvriers ont visité un musée dans l'année contre 60 % des cadres.

Aussi, si les facteurs socio-économiques conditionnent des phénomènes psycho-socio-pathologiques, tels que le terrorisme, le banditisme et autres formes de troubles de la conduite et du comportement, on peut dire alors de l'organisation sociale qu'elle porte une large part de responsabilité : en excluant des individus de la vie socioculturelle de la Cité par ghettoïsation, elle engendre parfois des « monstres ».

⁴¹³ Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Edition la Découverte, 2004, p. 20.

⁴¹⁴ ONZUS, Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles, rapport annuel 2014.

⁴¹⁵ UNICEF France. « Nous les enfants ! ». Rapport des enfants au Comité des droits de l'enfant des Nations unies sur le respect de leurs droits en France. Paris : 2015.

II. Corrélation entre milieu socio-économique défavorisé et TCC

Le rapport⁴¹⁶ IGEN-IGAENR du 10 décembre 2014 relève que la difficulté à obtenir des informations sur les jeunes accueillis dans les établissements médico-sociaux s'inscrit dans le contexte général de l'insuffisance des données disponibles sur la population handicapée, et plus particulièrement sur la part de cette population d'âge scolaire. Quant aux données concernant les troubles de la conduite et du comportement (TCC), elles semblent d'autant plus difficiles à obtenir que leur définition même est d'une extrême complexité et relève de plusieurs champs disciplinaires (social, juridique, clinique).

Aucune statistique nationale n'est donc à ce jour disponible concernant l'origine socio-économique des jeunes d'âge scolaire en situation de handicap orientés en ITEP par la MDPH pour cause de troubles du comportement, peut-être, dirait Otto Gross, « à cause du refoulement des ultimes conséquences révolutionnaires qu'il eût fallu en tirer. »⁴¹⁷ (Gross, 2011, p. 164).

Nous procéderons donc au croisement de statistiques, non directement liées aux TCC mais à leurs caractéristiques constitutives, telles que l'échec scolaire, la délinquance, la pathologie et le handicap, afin de s'assurer qu'il existe bien une corrélation entre les facteurs socio-économiques et les caractéristiques des TCC. Nous laisserons de côté la question de la « déviance », concept trop flou pour être statistiquement exploité.

L'idéal eut été de disposer de statistiques concernant directement le poids du facteur socio-économique dans le phénomène dit des « troubles du comportement », afin de confirmer ou infirmer plus facilement notre hypothèse de recherche selon laquelle les TCC sont fortement corrélés à des facteurs socio-économiques. Mais il n'y a que la MDPH qui dispose des éléments qui permettraient de mettre en œuvre une telle étude à l'échelle nationale, en se basant sur l'ensemble de la population des jeunes orientés en ITEP, en collaboration par exemple avec l'AIRE (Association des Itep et de leurs Réseaux).

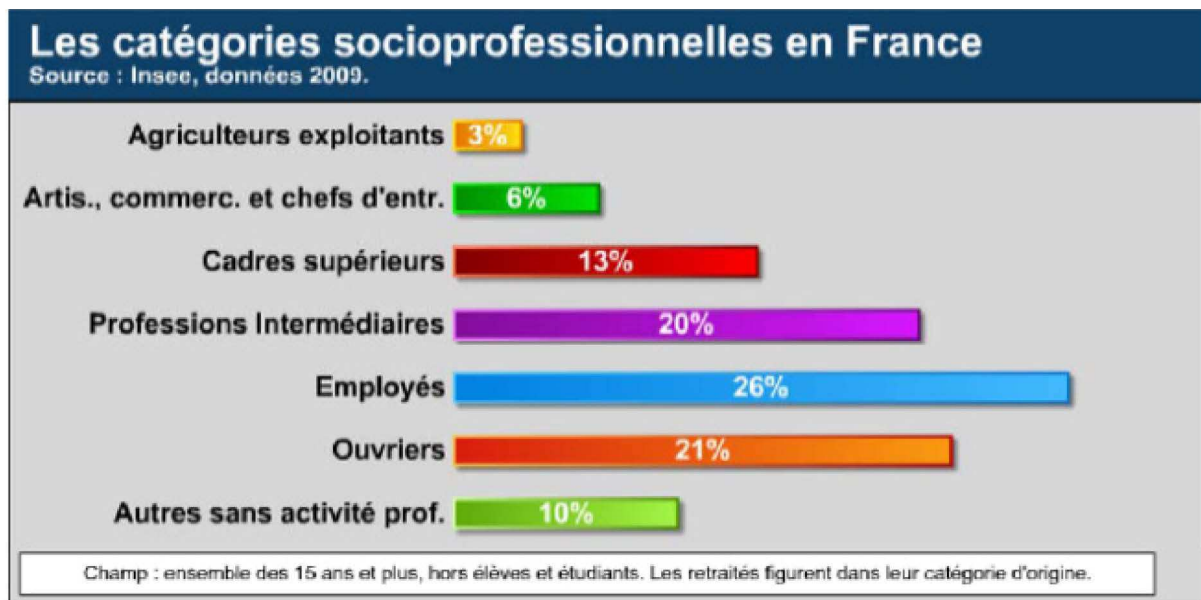
A noter toutefois qu'une telle étude impliquerait que soient réalisées des statistiques sur une catégorie de personnes dites « handicapées », ce qui n'est pas sans soulever des interrogations d'ordre éthique.

⁴¹⁶ Rapport conjoint IGEN / IGAENR, « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé », du 10 décembre 2014.

⁴¹⁷ Gross, O., « Travaux préliminaires : de l'enseignement » [*Zur neuerlichen Vorarbeit : Vom Unterrichts*], article publié dans la revue *Das Forum*, vol. 4, 1920, n°4, p. 315-320. Dans Otto Gross, *Psychoanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 164.

Mais avant de s'attacher à une corrélation avec le milieu socio-économique, quelques précisions s'imposent concernant la terminologie même de « classe sociale », « catégorie socio-professionnelle » (CSP), ou encore « milieu social ». En effet, les « professions et catégories socioprofessionnelles » (PCS, selon l'Insee) ne se superposent pas au découpage en catégories sociales dites « défavorisées », « moyennes » et « favorisées ». D'abord, les catégories sociales ne sont pas immuables du fait d'une possible « mobilité sociale » (aussi relative soit-elle), et d'autre part, l'assimilation des couches aisées aux classes moyennes via l'expression « classes moyennes supérieures » n'est pas pour faciliter la compréhension des phénomènes d'inégalités entre les catégories sociales.

L'INSEE (2009) propose la classification suivante pour les catégories socio-professionnelles (les retraités sont rattachés à leur profession antérieure) :



Mais la « catégorie socioprofessionnelle » ne suffit pas pour définir une classe sociale « favorisée » ou « défavorisée », il convient aussi de prendre en compte divers critères, tels que le statut (salariés ou non), mais aussi le niveau de vie, le diplôme, le logement, la santé, etc.

Nous reproduisons ci-après, sous forme de tableau, les données fournies par le site Internet de l'*Observatoire des inégalités*⁴¹⁸, à partir des statistiques de l'Insee sur les inégalités entre les catégories socioprofessionnelles en comparant « cadres supérieurs » et « ouvriers » :

⁴¹⁸ Observatoire des inégalités : <http://www.inegalites.fr/>

Revenu, niveau de vie		Emploi	
<i>Salaires mensuels nets pour les postes à temps complet (2008, en euros)</i>		<i>Taux de chômage (2009, en %)</i>	
Cadres supérieurs	4 083	Cadres supérieurs	3
Ouvriers	1 523	Ouvriers	11
<i>Niveau de patrimoine médian (2004, en euros)</i>		<i>Travail à la chaîne ou sous contrainte automatique (2005, en %)</i>	
Cadres supérieurs	200 508	Cadres supérieurs	1,7
Ouvriers	9 604	Ouvriers	38,8
Education		Santé	
<i>Obtention du bac général (2008, en %)</i>		<i>Espérance de vie en bonne santé à 35 ans (2003, en années)</i>	
Enfants de cadres supérieurs	75,7	Cadres supérieurs	47
Enfants d'ouvriers	34	Ouvriers	41
Loisirs		Logement	
<i>Taux de départ en vacances (2010, en %)</i>		<i>Qui vit dans un logement inconfortable ? (2006, %)</i>	
Cadres supérieurs	71	Cadres supérieurs	8
Ouvriers	41	Ouvriers	20

Si le terme de « classe sociale » s'attache, dans une perspective marxiste, à la propriété des biens et moyens de production, ce qui semble aujourd'hui d'une relative pertinence pour n'être plus à l'ère du capitalisme industriel mais à celle du capitalisme financier – voire même peut-être une nouvelle ère qui serait celle du « capitalisme pulsionnel » – nous emploierons plutôt le terme de « milieu socio-économique », susceptible de mieux rendre compte des « conditions de vie » dans un environnement social dont la variabilité est corrélée à des facteurs économiques.

Quoi qu'il en soit, les données de l'Observatoire des inégalités attestent bien que les inégalités sociales et culturelles sont fortement corrélées à des inégalités économiques.

1. Milieu socio-économique défavorisé et échec scolaire

Le poids du milieu socio-économique constitue une variable importante dans le phénomène de l'échec scolaire, ainsi qu'en attestent les enquêtes PISA de l'OCDE, qui montrent à la fois un niveau moyen des élèves en baisse et une part très importante d'élèves en grande difficulté, mais surtout un fort écart de score entre les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique favorisé. Selon l'OCDE (2010), le pourcentage de la variance de la performance des élèves expliquée par leur milieu socio-économique est de 14 % pour la moyenne de l'OCDE et de 17 % pour la France. La différence de score selon le milieu socio-économique entre les quartiles supérieur et inférieur est de 89 points pour la moyenne OCDE et de 110 points pour la France⁴¹⁹ (OCDE, 2010).

Véronique Soulé, journaliste à *Libération*, rapporte au *Café pédagogique* du 11 mai 2015, qu'à la rentrée 2014, 15,8 % de fils d'ouvriers arrivaient avec du retard au collège, alors qu'ils n'étaient que 3,4 % de fils de cadres, et que « A moins de considérer que les premiers sont nettement moins intelligents que les seconds, déclare-t-elle, c'est choquant. » (Soulé, 2015).

Selon l'enquête Pisa 2012, sept années d'études séparent souvent les élèves les plus performants des élèves les moins performants dans un même pays : « En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés obtiennent en mathématiques 39 points de plus – soit l'équivalent de près d'une année d'études – que les élèves issus de milieux moins favorisés »⁴²⁰ (OCDE, 2014), différence qui atteint 57 points en France, soit la plus grande différence de tous les pays de l'OCDE.

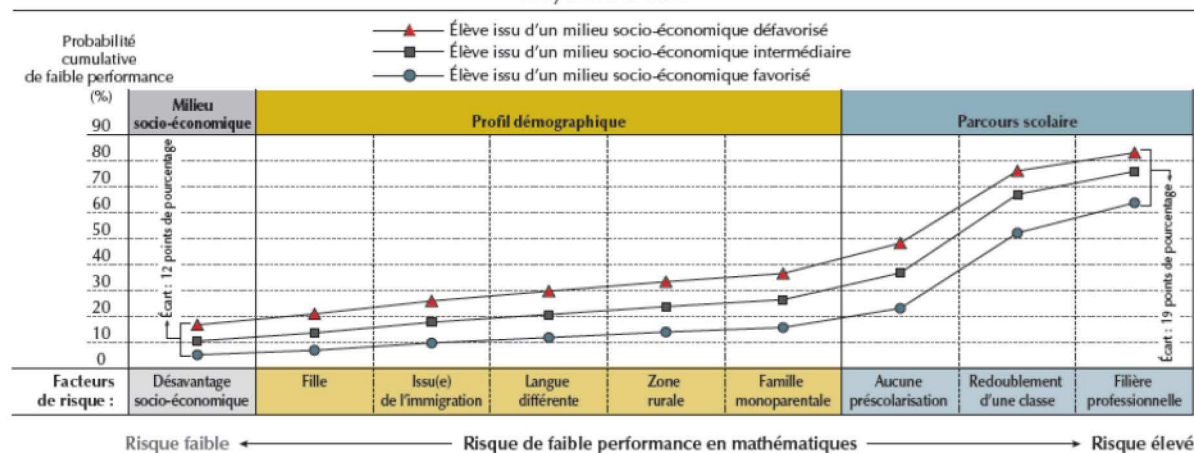
Le milieu socio-économique explique donc, pour une large part, la variance de la performance des élèves. Selon l'OCDE (2014), « Dans la plupart des pays et économies, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé accusent non seulement des scores moins élevés en mathématiques, mais ils se disent également moins engagés, moins motivés et moins confiants en leurs capacités. » (Ibid.). Si, selon l'OCDE, le désavantage socio-économique n'est pas systématiquement à l'origine de mauvaises performances, le milieu socio-économique des élèves et des établissements influe fortement sur les résultats de l'apprentissage. En outre, toujours d'après l'OCDE, « [...] l'école tend à reproduire les effets de l'avantage socio-économique, au lieu de favoriser une répartition plus équitable des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage. » (Ibid.).

⁴¹⁹ OCDE, Résultats du PISA 2009, « Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage » (Volume II), OCDE, 2010.

⁴²⁰ OCDE, « Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 », OCDE, 2014.

Le dernier rapport de l'OCDE consacré à PISA 2012 paru en février 2016⁴²¹, s'intéresse aux élèves les plus faibles, c'est-à-dire à ceux qui se situent au niveau 1 ou en dessous. Cette étude relève à nouveau les mauvaises performances et l'inégalité sociale de réussite dans l'école française, ainsi qu'une forte augmentation du taux d'élèves faibles de 2003 à 2012. Alors que l'évolution entre ces deux dates est de 0,7 % pour la moyenne de l'OCDE, elle est, en mathématiques, de 5,7 % pour la France. Un jeune de milieu défavorisé a 4 fois plus de chances de devenir un élève de faible niveau qu'un camarade de milieu favorisé, et 40 % des enfants de milieu défavorisé ont un faible niveau en maths, contre seulement 5 % des enfants favorisés. D'après l'OCDE, les facteurs de risque augmentant la probabilité de faible réussite scolaire « [...] n'incluent pas uniquement un milieu socio-économique défavorisé, mais aussi tout un ensemble d'autres caractéristiques familiales et individuelles »⁴²² (OCDE, 2016), lesquelles caractéristiques ne sont pas sans corrélation avec le milieu socio-économique. L'OCDE ajoute toutefois que « Si ces facteurs de risque peuvent affecter l'ensemble des élèves, parmi les moins performants, ils s'avèrent plus préjudiciables aux élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé qu'à leurs pairs favorisés. » (Ibid.).

Probabilité de faible performance en mathématiques en fonction du profil des élèves et de leur parcours scolaire
Moyenne OCDE



Remarques : les profils de risque se fondent sur les caractéristiques socio-économiques, démographiques et scolaires des élèves.

Un élève présentant un risque nul de faible performance est un garçon autochtone, issu d'un milieu socio-économique favorisé, parlant en famille la même langue que la langue de l'évaluation, vivant dans une famille biparentale, scolarisé dans un établissement en zone urbaine, ayant suivi plus d'un an d'enseignement préscolaire, n'ayant jamais redoublé et suivant une filière générale.

Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé/défavorisé/intermédiaire, on entend les élèves se situant respectivement dans le quartile supérieur/le quartile inférieur/les 2^e et 3^e quartiles de l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les estimations de coefficients sont issus d'une régression logistique multivariée où la faible performance en mathématiques est le résultat et chacune des variables considérées dans ce graphique, une covariable.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315444>

⁴²¹ OCDE (2016), "Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed", PISA, OECD Publishing, Paris. Récupéré de : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>

⁴²² OCDE (2016), « Qui sont les élèves peu performants ? », PISA à la loupe, No. 60, Éditions OCDE, Paris. Récupéré de : <http://dx.doi.org/10.1787/5jm3xh62l337-fr>

Les classements opérés entre les pays par l'OCDE nous semblent cependant fort discutables, au même titre que ceux établis en classe entre les élèves. D'ailleurs, souligne Jean-Paul Delahaye, « Si une école qui trie, sélectionne et organise la compétition paraît un modèle satisfaisant, alors le système d'évaluation actuelle qui repose essentiellement sur la notation et des moyennes de notes doit être conservé à l'identique. »⁴²³ (IGEN, 2015). Aussi prendrons-nous garde de ne pas nous laisser manipuler par les indicateurs de l'OCDE qui pèsent déjà lourdement sur les politiques éducatives, avec cette conception de l'évaluation qui repose sur des principes tels que la mise en concurrence et les classements, et encourage un esprit de compétition au service du développement des politiques dites « néolibérales ».

Le mérite revient néanmoins à l'OCDE d'avoir été parmi les premiers à tirer la sonnette d'alarme quant au poids du facteur socio-économique dans la réussite (et l'échec) des élèves. Ce que nous retiendrons de l'enquête PISA, ce ne sont donc pas tant les écarts entre les pays, qui apparaissent finalement assez peu significatifs, mais bien plutôt les différences de scores entre les élèves d'un même pays. Ainsi, ce n'est pas la « moyenne » affichée par chaque pays qui est intéressante, mais plutôt la « dispersion » qui rend compte des inégalités au cœur de chacun d'entre eux, et notamment la corrélation entre performance scolaire et milieu socio-économique.

Dans le cadre de la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire » (2015) pour l'Inspection générale de l'Education nationale, Jean-Paul Delahaye témoigne de ces écarts de réussite creusés de façon insupportable au sein de l'école française. Pour Delahaye, il est impératif de « [...] lutter contre les déterminismes sociaux en tant que déterminants de l'échec scolaire pour faire en sorte que la France ne soit plus le pays dans lequel l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires. »⁴²⁴ (IGEN, 2015). En effet, relève le Conseil économique social et environnemental (CESE) dans son rapport « Une école de la réussite pour tous » (2015), « Des effets de système aboutissent à ce qu'à travers des formes de tri et d'exclusions successives sont dégagées des élites socialement homogènes tandis que plus de 20 % des élèves sortent du système scolaire sans maîtriser les éléments du socle commun de connaissances, de compétences. »⁴²⁵ (CESE, 2015). Ce rapport du CESE rend compte de la forte corrélation entre la difficulté scolaire et la difficulté sociale, et dénonce la forte prégnance du contexte socio-économique dans la difficulté des élèves, puisque la France est un des pays pour lesquels ce

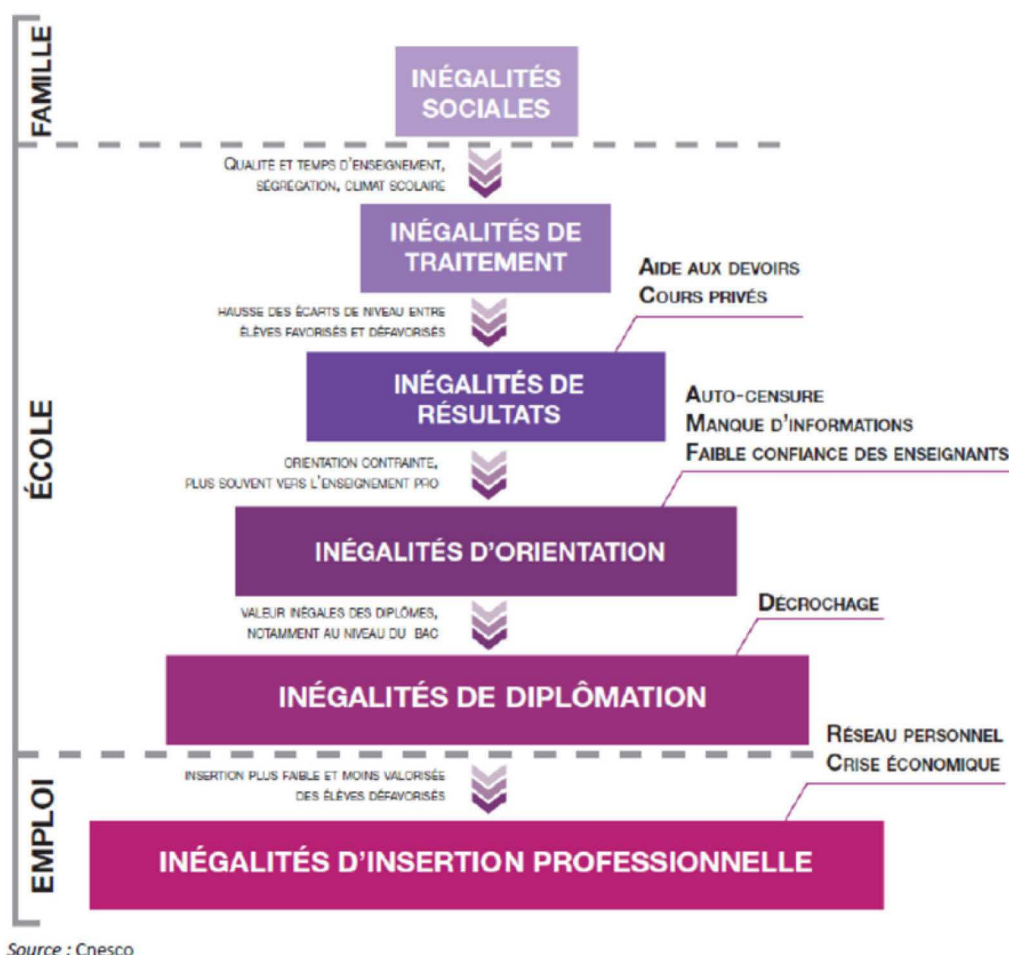
⁴²³ Delahaye, J.-P., rapport IGEN « Grande pauvreté et réussite scolaire », IGEN, mai 2015.

⁴²⁴ Delahaye, J.-P., *Interview* dans le cadre de la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire », propos recueillis par Tugdual Ruellan pour le site *Histoire Ordinaires*. Récupéré de : http://www.histoiresordinaires.fr/Les-ecarts-de-reussite-se-sont-creuses-de-facon-insupportable-au-sein-de-l-ecole_a1604.html

⁴²⁵ CESE, « Une école de la réussite pour tous ». Rapport adopté le 28 mai 2015.

facteur est le plus déterminant, situation d'autant plus inquiétante que la grande difficulté scolaire débouche le plus souvent sur la grande difficulté économique, sociale et personnelle, formant ainsi un cercle vicieux infernal. Le CESE (2015) indique en effet qu'une part significative des élèves n'atteint pas la maîtrise du socle commun, ni même celle d'un certain nombre d'outils fondamentaux, grossissant ainsi les rangs des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en formation, ni étudiants ; et l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS) rapporte d'autre part que « [...] les niveaux d'études, fortement reliés aux origines sociales, sont en moyenne plus faibles en Zus », ce qui explique que « [...] la situation de l'emploi est plus préoccupante en Zus que sur le reste du territoire »⁴²⁶ (ONZUS, 2014), principalement pour les catégories les plus fragiles (les femmes, les jeunes et les immigrés).

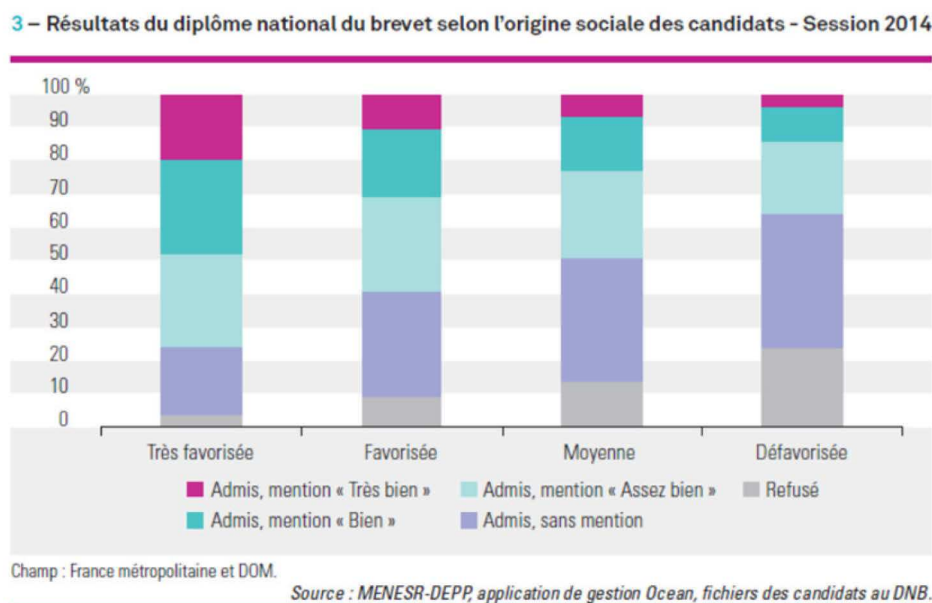
Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), dans son rapport⁴²⁷ de septembre 2016, propose la figure suivante pour expliquer l'amplification des inégalités sociales par l'école, et la répercussion sur le plan de l'insertion professionnelle :



⁴²⁶ ONZUS, Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles, rapport annuel 2014.

⁴²⁷ CNESCO, « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités ? ». *Rapport scientifique*, septembre 2016.

Une note de la DEPP⁴²⁸ de mars 2015 indique par exemple qu'au diplôme national du brevet 2014, 96 % des enfants de familles très favorisées réussissent leur examen pour seulement 76 % des enfants de familles défavorisées (cf. Annexe 7, p. 454) :



Ainsi, selon la DEPP, aussi bien les résultats scolaires que l'orientation sont fortement corrélés à l'origine sociale des élèves, puisque les candidats originaires d'un milieu social défavorisé sont en plus grand nombre dans la série professionnelle (56 % contre 33 % dans la série générale), alors que les enfants issus d'un milieu très favorisé sont, en proportion, quatre fois plus nombreux à se présenter à la série générale. Et la DEPP conforte son analyse dans une nouvelle note d'août 2015, où elle précise que les écarts entre les élèves se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale, et que donc, « [...] l'avenir scolaire de l'enfant est fortement déterminé dès la sixième. »⁴²⁹ (DEPP, 2015). Ces résultats tendent ainsi à confirmer l'hypothèse selon laquelle les écarts entre les catégories sociales sont en grande partie « fixés » à l'entrée en sixième, même si, souligne la DEPP, le niveau de compétences observé à ce niveau « [...] intègre en partie l'influence du milieu familial de l'élève et de son capital social, qui ont déjà joué leur rôle avant l'entrée au collège. » (Ibid.). Et les écarts entre les catégories sociales ont d'autant plus de chance d'être fixés dès l'entrée en 6^{ème} que, selon une nouvelle note de la DEPP de février 2016, « La France dépense moins que la moyenne de l'OCDE pour le parcours d'un élève dans le primaire. »⁴³⁰ (DEPP, 2016).

⁴²⁸ DEPP, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, note d'information n°10, mars 2015.

⁴²⁹ DEPP, note d'information n°25, août 2015, « Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle ».

⁴³⁰ DEPP, « La dépense pour le parcours d'un élève ou d'un étudiant en France et dans l'OCDE en 2012 », note d'information n°5, février 2016.

En matière de dépenses en éducation, la France se situe pourtant dans l'exacte moyenne de l'OCDE. Mais ceci tend à cacher de fortes inégalités, puisque si la France dépense moins dans le primaire, elle se situe par contre au-dessus de la moyenne de l'OCDE pour le secondaire et l'enseignement supérieur, de sorte que les dépenses croissent en même temps que l'on s'élève dans la hiérarchie scolaire. Difficile de ne pas voir dans cette répartition du budget l'idéologie de la « méritocratie » qui domine dans le champ éducatif (et politique).

Delahaye rappelle d'ailleurs le rôle historique de l'école française qui n'a pas été faite pour faire réussir tous les élèves, mais bien pour trier, sélectionner et former une élite, ainsi qu'en témoigne cette circulaire édifiante publiée par Jules Ferry en 1880 :

« Les professeurs se plaignent généralement d'avoir à subir des élèves mal préparés, hors d'état de suivre avec fruit les exercices de la classe, et qui sont un embarras pour le maître, un mauvais exemple pour leurs camarades. [...] Les examens de passage, sérieusement pratiqués, rendent de réels services à l'enseignement des lycées et collèges ; ils stimulent les enfants ; ils dégagent les classes d'un élément de gêne et d'affaiblissement, en dirigeant vers de nouvelles voies les esprits qu'on aurait voulu contraindre à suivre malgré eux un enseignement qui ne leur convient pas. »⁴³¹ (Ferry, 1880, cité par Delahaye, 2015).

La situation de l'école française n'est donc pas seulement conjoncturelle, elle est surtout « structurelle ». Cette situation est la résultante d'un système scolaire qui, dès son origine, a été organisé dans un objectif de sélection méritocratique. Aussi, si le rapport du CESE déplore que notre système éducatif trie dès le début de la scolarité, c'est donc que la « finalité » de cette politique éducative n'a pas évolué depuis Jules Ferry : il s'agit pour l'essentiel de « séparer le bon grain de l'ivraie ». Fernand Deligny aurait sans doute rétorqué à Jules Ferry ceci :

Suppose maintenant que, curieux cultivateur, tu aies semé un champ d'ivraie, de chardon, de nielle et de coquelicot. Tu sentiras les mêmes angoisses à les voir sortir de terre que tu n'en éprouvais à voir sortir ton blé. [...] Puisqu'il est entendu que tu cultives l'ivraie, le chardon, le coquelicot et la nielle, attends-toi à voir venir les cultivateurs, bien à l'aise dans leurs sabots, regarder ton champs et dire :

- «Voilà la nielle, l'ivraie, le chardon et le coquelicot qui infectent nos champs, soignés comme il ne viendrait pas à l'idée de soigner le blé».

Si tu aimes un peu faire rire à tes dépens, réponds, les yeux au ciel et les mains ouvertes :

- «Oui : et je crois que la récolte sera belle.»⁴³² (Deligny, 1998, p. 6-7).

⁴³¹ Circulaire de Jules Ferry du 28 septembre 1880. Citée par Delahaye dans le cadre du rapport de l'IGEN, « Grande pauvreté économique et réussite scolaire », mai 2015.

⁴³² Deligny, F., *Graine de crapule* (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 6-7.

En réalité, c'est depuis la Révolution française de 1789 que le système éducatif s'est structuré ainsi autour d'un principe d'égalité des chances méritocratique, avec une mission de sélection fondée sur le mérite individuel. Pourtant, souligne le CNESEO, lorsque les inégalités scolaires constatées sont relatives à des groupes d'individus, on s'écarte nécessairement du registre du mérite individuel : « [...] le concept de méritocratie néglige alors le fait que le mérite est intrinsèquement lié aux conditions socioéconomiques des élèves. »⁴³³ (CNESEO, 2016). C'est pourquoi il est nécessaire de prendre en compte le caractère collectif des inégalités.

Mais surtout, s'insurge Jean-Paul Delahaye, comment peut-on encore parler d'égalité des chances, alors que, « À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances. »⁴³⁴ (IGEN, 2015). Pour Philippe Meirieu et Pierre Frackowiak, [...] l'égalité des chances est une conception étrange. Elle est l'héritière d'un certain nombre de compromis historiques : il fallait affirmer la méritocratie républicaine, mais sans compromettre la position dominante des héritiers. Rien de mieux, pour cela, que d'afficher le droit pour chacun d'arriver au but sans regarder de près l'équipement dont il dispose...⁴³⁵ (Meirieu et Frackowiak, 2008, p. 75).

En outre, si la notion d'égalité des chances est synonyme d'égalité de traitement, une analyse fine des conditions d'enseignement, dans l'éducation prioritaire notamment, montre que « [...] les élèves défavorisés en France ne bénéficient pas d'une égalité de traitement dans leurs conditions d'apprentissage avec leurs pairs favorisés. » (CNESEO, 2016). Si les effectifs dans les classes d'éducation prioritaire sont certes inférieurs à ceux mesurés dans les classes de milieu ordinaire, le différentiel (inférieur à 2 élèves par classe) ne saurait permettre un impact significatif sur la réussite scolaire des plus défavorisés. En effet, indique le CNESEO, « [...] seule une réduction importante de la taille des classes dès le primaire permet une amélioration significative des résultats scolaires des élèves socialement défavorisés [...]. » (Ibid.).

D'autre part, le temps des apprentissages scolaires est moindre en éducation prioritaire (problèmes de discipline, *turnover* des enseignants), avec notamment le recours abusif à des enseignants non titulaires et peu expérimentés, qui doivent consacrer un temps important à l'instauration d'un climat favorable, au préjudice du temps réservé à l'enseignement et aux apprentissages. Selon le CNESEO en effet, sur une année scolaire de 36 semaines, ce serait l'équivalent de 7 semaines et demie qui ne seraient pas consacrées à l'enseignement et aux apprentissages en éducation prioritaire.

⁴³³ CNESEO, « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités ? ». *Rapport scientifique*, septembre 2016.

⁴³⁴ Delahaye, J.-P., rapport IGEN « Grande pauvreté et réussite scolaire », IGEN, mai 2015.

⁴³⁵ Meirieu, P. et Frackowiak, P., *L'Éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Edition de l'Aube, 2008, p. 75.

Sans compter que cette concentration des élèves les plus en difficulté (scolaire et socio-économique) n'est pas sans incidence sur le climat scolaire des établissements qui les accueillent, avec de surcroît des effets de cumul peu favorables pour ces élèves socialement défavorisés. La France apparaît donc comme le pays le plus inégalitaire en matière d'inégalités scolaires, puisque « L'origine sociale des élèves est très corrélée en France aux performances scolaires. »⁴³⁶ (CNESCO, 2016). Le CNESCO conforte donc les analyses de la DEPP qui précise que l'Ecole française aurait d'autant plus tendance à accroître les inégalités sociales que « [...] la France apparaît comme l'un des pays de l'OCDE où la relation entre le niveau socio-économique des élèves et leurs performances est la plus grande. »⁴³⁷ (DEPP, 2015).

L'Unicef (2016) indique par ailleurs que la France se situe en 13^e position sur 41 pays de l'UE/OCDE en ce qui concerne l'écart de revenu relatif, alors qu'elle est classée en 35^e position sur 37 pays de l'UE/OCDE quant à l'écart des résultats scolaires. Selon cette étude, la France présente bien en matière d'éducation un écart important entre les enfants à la médiane et ceux du centile le plus bas du groupe des enfants de 15 ans (cf. PISA 2012), et l'Unicef précise que ce retard scolaire n'a pas diminué depuis 2006. Aussi, l'Unicef rapporte que le faible niveau de réussite scolaire est une des conséquences d'un faible niveau socio-économique, et que donc « [...] le fossé entre les performances des élèves en fonction de leur milieu social est très important. »⁴³⁸ (Unicef, 2016). Pour autant, les écarts de performance scolaire observés pour la France n'étant pas en adéquation avec les écarts de revenus, ce décalage paraît particulièrement préoccupant. Cela implique que le problème ne se situe pas seulement au niveau strictement économique, mais qu'il s'agit aussi « [...] d'un déploiement inégal des services et des ressources au détriment des enfants les plus vulnérables, ayant pour conséquence une accumulation des difficultés pour ces derniers. » (Ibid.).

Si l'Ecole est sensée compenser les inégalités socio-économiques, c'est-à-dire, ainsi que le prévoyait le Plan Langevin-Wallon en juin 1947, « [...] offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation »⁴³⁹, force est de constater que les inégalités sociales sont plutôt confortées par le système éducatif, qui se fait non seulement le reflet de cet antagonisme entre

⁴³⁶ CNESCO, « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'Ecole amplifie-t-elle les inégalités ? ». Rapport scientifique, septembre 2016.

⁴³⁷ DEPP, note d'information n°25, août 2015, *op.cit.*

⁴³⁸ UNICEF, « Équité entre les enfants », *Bilan Innocenti 13*, avril 2016.

⁴³⁹ Plan Langevin-Wallon : projet de réforme de l'enseignement soumis au ministre de l'Education nationale par la commission ministérielle d'étude créée le 8 novembre 1944.

les catégories sociales, mais surtout un des vecteurs de la reproduction sociale, puisque « [...] l'école primaire ne résorbe pas les inégalités sociales, et le collège les amplifie fortement. » (CNESCO, 2016).

Selon l'Institut des Politiques Publiques en effet, « alors que les élèves d'une commune sont déjà inégalement distribués entre les établissements locaux, leur répartition entre les classes de leur collège ou lycée produit un surcroît de ségrégation d'ampleur similaire. »⁴⁴⁰ (IPP, 2014). D'après l'IPP, les établissements participent activement à la ségrégation dans 25 % des cas pour la ségrégation sociale, et jusqu'à 50 % des cas pour la ségrégation scolaire intra-établissement. « En fait, souligne le CNESCO, deux logiques sont à l'œuvre. D'abord, une logique de ségrégation inter-établissements [...]. Ensuite une logique de ségrégation intra-établissements [...]. C'est de ces deux logiques que résulte la ségrégation totale. » (CNESCO, 2016).

Une autre source de ségrégation résulte du choix des options qui constitue une stratégie bien connue des classes sociales aisées pour être affectées dans les meilleures écoles. Et l'assouplissement de la « carte scolaire » qui jette l'école en pâture à la libre concurrence renforce encore la ségrégation, selon le concept forgé par Merton (1968) d'un « effet Matthieu » dont le principe de base consiste à « donner plus à ceux qui ont le plus ». En effet, constate Jean-Paul Delahaye, « Toutes les évaluations [...] de ces politiques d'assouplissement conduisent à la même conclusion : l'effet obtenu, accroissement de la ségrégation et affaiblissement de la mixité sociale [...]. »⁴⁴¹ (IGEN, 2015).

L'argument avancé par certains auteurs selon lequel l'École serait « indifférente aux différences » n'est donc plus recevable. D'ailleurs, pour Felouzis *et al.* (2015),

L'hypothèse de l'indifférence aux différences se fonde essentiellement sur le postulat que l'école "républicaine" serait en accord avec les valeurs d'égalité des chances qu'elle proclame. Or, il est de bonne méthode d'examiner plus avant cette hypothèse, tant il est vrai que le fonctionnement réel des institutions sociales – dont l'école fait partie – est parfois fort éloigné de leur fonctionnement officiel.⁴⁴² (Felouzis *et al.*, 2015).

D'autant plus que selon le CESE, « [...] loin de combler les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle des enfants, l'école française renforce ces inégalités. »⁴⁴³ (CESE, 2015).

⁴⁴⁰ Institut des Politiques Publiques, « La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France », rapport n°4, juin 2014.

⁴⁴¹ Delahaye, J.-P., rapport IGEN « Grande pauvreté et réussite scolaire », IGEN, mai 2015.

⁴⁴² Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade et Samuel Charmillot, « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 191 | avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2015. Récupéré de : <http://rfp.revues.org/4738>

⁴⁴³ CESE, « Une école de la réussite pour tous », mai 2015.

Mais Bruno Jouvence, Vice-président de la PEEP, relève aussi dans le cadre de la saisine au rapport du CESE, qu'il n'est pas étonnant de retrouver au sein du système scolaire, les inégalités qui existent au sein de la société, et que, par conséquent, « La lutte contre les inégalités à l'école passe donc également par la lutte contre celles qui existent en dehors de l'école et qui nourrissent le décrochage. »⁴⁴⁴ (Jouvence, 2015). D'ailleurs, selon l'IPP, « Ces inégalités semblent venir en grande partie de facteurs extérieurs au système scolaire qui structurent la société et limitent donc les leviers d'actions des établissements pour réduire significativement la ségrégation. »⁴⁴⁵ (IPP, 2014).

Finalement, on peut dire de la ségrégation scolaire qu'elle résulte d'une part de la ségrégation sociale (facteur externe au système scolaire) dont est la cible une large part de la population qui souffre par ailleurs des plus fortes inégalités sociales et économiques, inégalités que le système éducatif tend d'autre part à renforcer (facteur interne au système scolaire).

Selon Felouzis *et al.* (2015), il conviendrait de relativiser le facteur économique dans la production des inégalités scolaires, au profit du facteur « migratoire », en rendant compte, à partir des enquêtes PISA de l'OCDE, de l'évolution de ces inégalités liées aux parcours migratoires des élèves. Selon ces auteurs, « [...] le handicap scolaire observé des élèves migrants ou directement issus de l'immigration serait à la fois le résultat de leur origine socioéconomique globalement plus défavorisée et de leur éloignement culturel lié à la migration. »⁴⁴⁶ (Felouzis *et al.*, 2015).

Tableau 2. Évolution des scores aux tests PISA entre 2003 et 2012 en fonction du statut migratoire

	Natifs			2 ^e génération			1 ^{re} génération			Évolution Diff. Score 2003-2012		
	2003	2012	Évolution	2003	2012	Évolution	2003	2012	Évolution	Natifs 2 ^e gén.	Natifs 1 ^{re} gén.	1 ^{re} gén. 2 ^e gén.
Mathématiques	521	508	-13	473	449	-24	445	425	-20	11*	7	4
Écrit	506	519	13	456	464	8	424	423	-1	5	14	-9
Sciences	523	513	-10	465	442	-23	429	422	-7	13	-3	16

Lecture : * : l'écart de score en mathématiques entre les élèves natifs et de 2^e génération augmente de 11 points entre 2003 et 2012.

On peut en effet observer que, pour les mathématiques par exemple, alors que les natifs perdent en moyenne 13 points entre 2003 et 2012, les élèves de 2^e génération en perdent 24 et les 1^{re} génération en perdent 20, ce qui témoigne d'une accentuation progressive du fossé entre natifs et non-natifs.

⁴⁴⁴ Jouvence, B. auditionné par la Section de l'éducation, de la culture et de la communication du CESE dans le cadre de la saisine : « Une école de la réussite pour tous », rapport qui sera présenté le 12 mai 2015.

⁴⁴⁵ Institut des Politiques Publiques, « La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France », rapport n°4, juin 2014.

⁴⁴⁶ Felouzis *et al.*, *op. cit.*, 2015.

Mais dans la mesure où les populations issues de l'immigration comptent aussi parmi les populations économiquement les plus pauvres, il semble difficile de rendre compte, « toutes choses égales par ailleurs », de l'interaction entre l'indice de statut « socio-économique » (ESCS) et le statut « migratoire ».

Selon Felouzis *et al.* (2015), même si l'on peut noter une amélioration globale du statut socio-économique des élèves non-natifs, on constate également que le facteur socio-économique reste déterminant dans la production des inégalités de résultats scolaires, et pas seulement pour les élèves non natifs, puisque les élèves défavorisés par leur milieu socio-économique voient eux aussi leurs acquis nettement baisser par rapport aux plus favorisés.

Mais surtout, ajoutent ces auteurs, plus le statut socio-économique des élèves s'accroît, moins les différences entre élèves natifs et non natifs sont fortes, ce qui témoigne de la prédominance du facteur socio-économique sur le facteur migratoire pour expliquer les inégalités scolaires.

Il semble néanmoins important de constater qu'à statut socio-économique équivalent, les élèves n'obtiennent pas les mêmes niveaux de compétence en fonction de leur statut migratoire. Aussi, selon Felouzis *et al.* (2015), l'hypothèse la plus pertinente est celle d'une discrimination « systémique » liée à la dégradation des conditions d'apprentissage dans les établissements qui scolarisent le plus d'élèves non natifs.

La « discrimination systémique » est ainsi définie par Simon et Stavo-Debauge (2004) :

La discrimination systémique s'observe en dehors de l'intentionnalité et elle s'appréhende essentiellement dans les effets et conséquences d'un traitement. Celui-ci pourra être dit discriminatoire s'il affecte systématiquement, négativement et de façon disproportionnée, les personnes d'un groupe donné.⁴⁴⁷ (Simon et Stavo-Debauge, 2004 ; cité par Felouzis *et al.*, 2015).

Nous pourrions donc conclure que l'origine socio-économique est déterminante dans la production des inégalités scolaires, mais aussi que la différence de « traitement », c'est-à-dire la « discrimination », expliquerait, de façon « systémique », l'accroissement des inégalités scolaires et sociales au détriment de ceux qui sont par ailleurs socio-économiquement défavorisés, d'une part, et issus de l'immigration, d'autre part, même s'il faut bien indiquer que ce sont souvent les mêmes.

⁴⁴⁷ Simon, P. et Stavo-Debauge, J., « Les politiques anti-discriminations et les statistiques : paramètres d'une incohérence ». *Sociétés contemporaines*, n° 54, 2004, p. 62. Cité par Felouzis *et al.*, *op.cit.*, 2015.

2. Milieu socio-économique défavorisé et délinquance

La délinquance est avant tout, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, une construction juridique créée par les normes pénales qu'édicte la société. En tant que phénomène social étudié statistiquement on parle plutôt de « criminalité », dont le Ministère de l'Intérieur publie chaque année les chiffres, lesquels limitent inévitablement la délinquance à l'ensemble des infractions constatées par la police ou la gendarmerie nationales, un nombre important de délits n'étant ni signalés, ni repérés par les services de l'Etat, ou tout simplement n'étant pas institués comme tels, de sorte que l'on ne peut assimiler les statistiques sur la délinquance enregistrée à la délinquance elle-même. Comme l'indique l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales, « Il ne faut pas en effet donner l'illusion que les phénomènes de délinquance considérés peuvent être mesurés de façon directe à partir des statistiques sur l'activité de constatation de la police et de la gendarmerie. »⁴⁴⁸ (ONDRP, 2014). L'ONDRP a donc pour mission de compléter les chiffres avec une « enquête annuelle de victimation » qui permet de mesurer le décalage entre le nombre d'infractions subies et le nombre de plaintes, par une interrogation directe d'un échantillon de la population.

Si les chiffres officiels montrent une augmentation des crimes et délits contre les personnes, ainsi que des dégradations, outrages et violences contre les représentants de l'autorité, cette tendance doit néanmoins être relativisée par la forte accélération, depuis les années 1990, d'un « processus de criminalisation » (Mucchielli, 2007) imputable à une mutation du statut de la violence, ainsi qu'à un profond changement de sensibilisation de nos sociétés à l'égard des victimes et de leurs souffrances.

Sébastien Roché souligne quoi qu'il en soit que ces types d'actions délictueuses sont souvent concentrées dans et autour des quartiers populaires, et que les formes les plus graves de destruction et de violence « [...] concernent davantage les enfants issus des milieux populaires, surtout lorsqu'ils habitent dans les quartiers HLM de banlieues excentrées. »⁴⁴⁹ (Roché, 2001, p. 29). Nous prendrons bien garde de ne pas stigmatiser ces familles, qui pour nombre d'entre elles, et à bien des égards, pourraient donner des leçons d'humilité et de savoir-vivre à nos plus hauts fonctionnaires d'Etat, mais certaines recherches insistent cependant sur les facteurs sociaux de la délinquance, à partir d'une corrélation établie entre la délinquance et l'environnement socio-économique d'une zone déterminée, et posent donc l'explication de la délinquance en termes de conditions économiques.

⁴⁴⁸ ONDRP, *Bulletin mensuel de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales*, octobre 2014.

⁴⁴⁹ Roché, S., *La délinquance des jeunes*. Paris : Seuil, 2001, p. 29.

L'Observatoire des Zones Urbaines Sensibles (2014) établit pourtant que le taux de délinquance globale constaté par les services de police stagne dans les ZUS (+0,2%) alors qu'il augmente de 1,9 % dans leurs circonscriptions de sécurité publique (CSP).

Tableau 3

Les atteintes aux biens constatées en 2013 et en 2012 par les services de gendarmerie dans les communes ayant au moins une Zus

	Nombre de faits en 2013	Faits/1000 hab en 2013	Nombre de faits en 2012	Faits/1000 hab en 2012	Évolution 2012-2013
Vols	17 858	20,4	17 434	20,0	+2,4
Vols avec violence	1 126	1,3	920	1,1	+22,4
Vols violents avec armes	278	0,3	238	0,3	+16,8
Vols violents sans arme	848	1,0	682	0,8	+24,3
Vols sans violence	16 732	19,1	16 514	18,9	+1,3
Cambriolages	4 149	4,7	4 054	4,6	+2,3
Vols liés aux véhicules à moteurs	1 149	1,3	1 231	1,4	-6,7
Vols à la roulotte	2 444	2,8	2 747	3,1	-11,0
Vols simples	7 251	8,3	6 795	7,8	+6,7
Destructions et dégradations	2 256	2,6	2 138	2,4	+5,5
Incendies volontaires de biens publics et privés*	473	0,5	523	0,6	-9,6
Destructions et dégradations de biens publics et privés	1 783	2,0	1 615	1,8	+10,4
Total atteintes aux biens	20 114	23,0	19 572	22,4	+2,8
Total 34 Index	25 427	29,1	24 314	27,8	+4,6

Champ : 64 communes de métropole et des Dom de zone gendarmerie et ayant au moins une Zus (hors Nice et Wittenheim).

Source : Direction générale de la gendarmerie nationale.

Traitement : Onzus.

Tableau 4

Les atteintes aux personnes constatées en 2013 et en 2012 par les unités de gendarmerie dans les communes ayant au moins une Zus

	Nombre de faits en 2013	Faits/1000 hab en 2013	Nombre de faits en 2012	Faits/1000 hab en 2012	Évolution 2012-2013
Menaces ou chantages	1 221	1,4	902	1,0	+35,4
Violences physiques crapuleuses	1 126	1,3	920	1,1	+22,4
Vols violents avec armes	278	0,3	238	0,3	+16,8
Vols violents sans arme	848	1,0	682	0,8	+24,3
Violences physiques non crapuleuses	4 092	4,7	3 840	4,4	+6,6
Autres coups et blessures volontaires criminels ou correctionnels	3 403	3,9	3 203	3,7	+6,2
Outrages à dépositaires de l'autorité	372	0,4	368	0,4	+1,1
Violences à dépositaires de l'autorité	317	0,4	269	0,3	+17,8
Total atteintes aux personnes	6 436	7,4	5 662	6,5	+13,7
Total 34 index	25 427	29,1	24 314	27,8	+4,6

Champ : 64 communes de métropole et des Dom de zone gendarmerie et ayant au moins une Zus (hors Nice et Wittenheim).

Source : Direction générale de la gendarmerie nationale.

Traitement : Onzus.

Ces données tendent cependant à occulter, d'une part, que si le taux d'atteinte aux biens est inférieur en ZUS, le taux d'atteinte aux personnes y demeure toujours plus élevé que pour leurs CSP, et d'autre part, que si le taux de délinquance stagne en ZUS, il n'en demeure pas moins particulièrement élevé. En outre, les phénomènes d'atteinte aux biens et ceux d'atteinte aux personnes ne sont que relativement indépendants les uns des autres, dans la mesure où certains vols de biens nécessitent l'usage de la violence physique contre les personnes.

Mais il semble surtout important de rappeler que les populations établies en ZUS, c'est-à-dire en zones urbaines socialement et économiquement défavorisées, sont pour la plupart des populations originaires de nos anciennes colonies (Afrique sub-saharienne et Maghreb), et que la « ségrégation » (sociale, ethnique et scolaire) dont elles sont aujourd'hui victimes n'est autre que l'héritage du colonialisme d'hier. Parquée dans des « cités », cette population qui constituait jadis une main-d'œuvre bon marché et qui, faut-il le rappeler, a largement contribué à l'essor économique des « Trente Glorieuses » (1945-1973), a fini par devenir une population de « surnuméraires », surtout en cette période de chômage et de crise économique.

Pourtant, il faut bien souligner, à partir des analyses de l'OCDE notamment, que les migrants contribuent fortement au dynamisme du pays où ils s'installent, et que ce n'est donc pas l'immigration en tant que telle qui constitue un problème, mais la non-intégration des migrants. D'autre part, combien de générations faut-il pour que l'on cesse de parler d'immigrés à propos de citoyens nés français ? Ne sommes-nous pas tous issus de l'immigration ?

Malgré le manque de données lié au refus de prendre en compte la dimension ethnique dans les recherches françaises, il faut bien évoquer une « discrimination ethnique » à l'endroit des descendants d'immigrés africains, discrimination qui ne concerne que rarement des migrants d'Europe du nord. Le premier ministre Manuel Valls lui-même, dans un éclair de lucidité et une prise de position inhabituelle, dénonce d'ailleurs en janvier 2015 ce qu'il nomme un « apartheid territorial, social, ethnique »⁴⁵⁰ de cette frange de la population. Déclaration qui ne l'a pas empêché de récuser un an plus tard les sciences sociales au motif que « *expliquer, c'est déjà vouloir un peu excuser* » (Valls, 2016), confondant outrageusement explication et justification, ce qui revient à dire qu'il ne faut surtout pas chercher à savoir et à comprendre. Il ne s'agit bien évidemment pas pour les sciences sociales d'excuser ou justifier quoi que ce soit, mais de rendre intelligibles les déterminismes socio-économiques à l'œuvre et démontrer que ce processus de ségrégation spatiale a conduit à une concentration de cette population pauvre issue de l'immigration ouvrière africaine, ce qui explique pour Hugues Lagrange, chercheur au CNRS, que « [...] les jeunes issus de l'immigration africaine ont pris une part importante dans la délinquance au cours des deux dernières décennies. »⁴⁵¹ (Lagrange, n. d.). Une délinquance résultant largement de la pauvreté économique, elle-même fortement accentuée par une discrimination ethnique, non pas délibérée mais « systémique » (Felouzis *et al.*, 2015).

⁴⁵⁰ Valls, M., vœux à la presse, 20 janvier 2015.

⁴⁵¹ Lagrange, H., « Crime et précarité économique et sociale », CNRS (n. d.). Récupéré de : <http://www2.cnrs.fr/sites/communique/fichier/03lagrangebp.pdf>

S'il faut bien constater que la délinquance apparaît majoritairement dans ces milieux défavorisés, il n'est pas question pour autant d'invoquer une « prédestination » dans les milieux pauvres, et de céder à une forme de « racisme social » qui nous exonérerait de toute réflexion sur la « misère du monde » (Bourdieu). Toutefois, il s'agit bien d'établir qu'il existe une forte corrélation entre délinquance et pauvreté.

Pour le sociologue Laurent Mucchielli d'ailleurs, « La majorité des faits de délinquance sur la voie publique sont motivés par des questions économiques selon une mécanique d'exclusion-rébellion bien rodée, [...] »⁴⁵² (Mucchielli, 2012). Et, selon l'ancien ministre de l'Intérieur Pierre Joxe, « [...] c'est la misère matérielle, la misère morale et affective, la misère intellectuelle, l'absence d'insertion sociale vraie qui est à l'origine directe d'une partie de la délinquance juvénile. [...] Or, oui, la délinquance est un phénomène aussi vieux que la pauvreté. »⁴⁵³ (Joxe, 2016).

Mucchielli (2007) dégage ainsi deux problématiques essentielles dans le phénomène de la délinquance, notamment concernant les vols avec violence : d'une part celle des processus d'exclusion économique qui alimentent ces vols, et d'autre part, celle de la violence qu'engendrent ces vols. Aussi Mucchielli ajoute-t-il que « Politiquement déconsidéré depuis la fin des années 1990, le lien entre délinquance et processus d'exclusion socio-économique est pourtant une réalité constamment mise en évidence par les recherches. »⁴⁵⁴ (Mucchielli, 2007).

Bien qu'il existe diverses formes de délinquances juvéniles, qu'elles relèvent du marginalisme social propre à l'adolescence, d'un phénomène de « contagion » lié à l'influence des pairs et du milieu, ou qu'elles renvoient à une dimension psychopathologique pour cause de « traumatismes » subis pendant l'enfance, Mucchielli ajoute qu'il en est d'autres qui « [...] renvoient avant tout aux mécanismes d'exclusion sociale et de ghettoïsation, à commencer par l'exclusion scolaire et l'absence de perspectives d'insertion économique. »⁴⁵⁵ (Mucchielli, 2016).

Nous pouvons donc conclure avec Laurent Mucchielli que l'aggravation des inégalités socio-économiques, et des situations d'exclusion qui en découlent, conditionnent dans une large mesure la délinquance dans la société française, et que « C'est là la toile de fond de bien des problèmes liés aux "quartiers sensibles" des "banlieues". » (Mucchielli, 2007).

⁴⁵² Mucchielli, L., article paru au journal *Les Echos.fr*, le 5 septembre 2012.

⁴⁵³ Joxe, P., « Quand l'histoire coloniale pèse tellement sur le présent, il vaut mieux la connaître ». Entretien pour le site *Bondy Blog*, propos recueillis par Louis Gohin, le 21 mars 2016.

⁴⁵⁴ Mucchielli, L., « Dix ans d'évolution des délinquances en France ». *Regards sur l'actualité*, n°336, 2007, p.5-16

⁴⁵⁵ Mucchielli, L., « Regard sur les perdants du système ». Entretien avec Laurent Mucchielli, propos recueillis par Jean-Marie Harribey. *Les Possibles*, n°9, le 29 mars 2016.

3. Milieu socio-économique défavorisé et santé

Si parmi les facteurs de risques rapportés par la plupart des enquêtes épidémiologiques sur la santé mentale, on retrouve régulièrement le rôle de la grande pauvreté socio-économique, il est malaisé de quantifier les effets à long terme sur l'état de santé des populations. On sait cependant, notamment d'après l'OCDE, que « le chômage et les difficultés économiques jouent un rôle important dans divers problèmes de santé, notamment les maladies mentales. » (OCDE, 2014). Freud s'inquiétait de ces « résistances extérieures » à l'action thérapeutique, en déclarant dès 1916 que

[...] la plupart des insuccès de ces premières années doivent être attribués [...] à des circonstances extérieures défavorables. Nous n'avons parlé jusqu'ici que des résistances intérieures... Mais il y a aussi des obstacles extérieurs : ceux-ci découlant du milieu dans lequel vit le malade [...]. Nous sommes armés contre les résistances intérieures qui viennent du malade et que nous savons nécessaires ; mais comment nous défendre contre ces résistances extérieures.⁴⁵⁶ (Freud, 1916, p. 154).

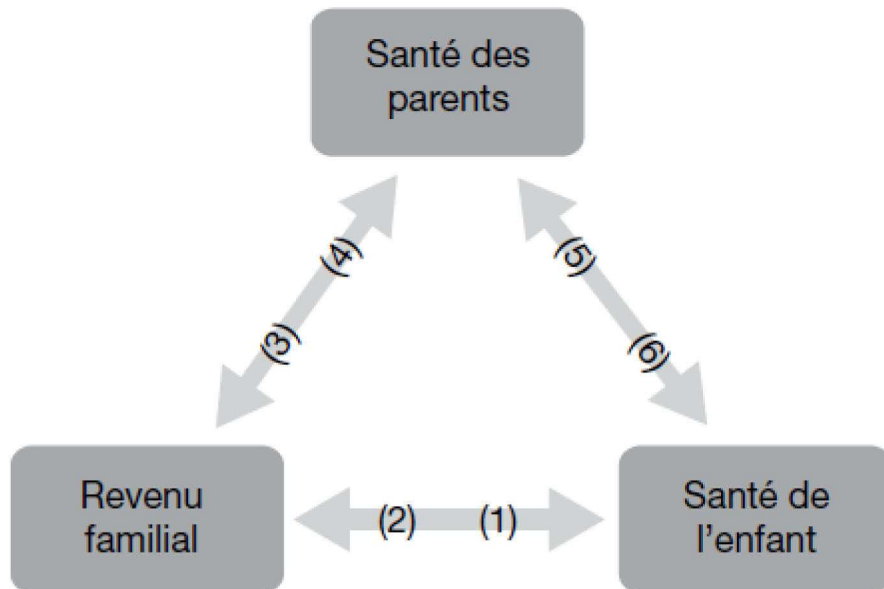
Mais peu nombreux sont les travaux qui s'intéressent au rôle du facteur socio-économique des ménages sur la santé des enfants en France. Une étude⁴⁵⁷ de l'INSEE, conduite par Apouey et Geoffard (2015), établit pourtant une association positive entre le niveau de revenu familial et l'état de santé des enfants (« gradient de santé dans l'enfance »), et suggère que le revenu a un impact sur la santé des enfants.

Si ces résultats témoignent du rôle des conditions de vie dans les inégalités sociales de santé pendant l'enfance, deux approches distinctes sont cependant susceptibles d'appréhender cette corrélation entre revenu et santé des enfants. Dans une première approche, le revenu familial améliorerait la santé des parents, qui à son tour influencerait positivement la santé des enfants. Dans une seconde approche, la santé des parents aurait un effet à la fois sur le revenu familial et la santé des enfants, créant par là-même une corrélation fallacieuse entre revenu et santé des enfants. Dans le premier cas, une augmentation du revenu des ménages serait profitable à la santé des parents et des enfants, pas dans le deuxième cas. Par contre les deux cas tendent à indiquer un effet causal de la santé des parents sur la santé des enfants, et que donc « toute mesure permettant d'améliorer la santé des parents est susceptible de bénéficier également aux enfants. » (Apouey et Geoffard, 2015).

⁴⁵⁶ Freud, S., *Introduction à la psychanalyse* (1916). Paris : Payot, 1962, p. 154.

⁴⁵⁷ Apouey, Bénédicte H. et Geoffard, Pierre-Yves, « Le gradient et la transmission intergénérationnelle de la santé pendant l'enfance ». Insee, *Économie et statistique* n° 475-476, 2015.

Les relations entre le revenu familial et la santé des enfants et des parents sont schématisées par Apouey et Geoffard de la façon suivante :



Cette étude de l'Insee sur le gradient de santé dans l'enfance souhaite mesurer l'effet du revenu familial directement sur la santé des enfants [canal (1)]. C'est pourquoi l'approche adoptée par ces chercheurs se concentre sur les enfants des pays développés, parce qu'ils ne travaillent pas et ne contribuent pas au revenu familial, de sorte que leur santé n'a que peu d'effet sur le revenu du ménage, ce qui permet de négliger le canal (2). Ces auteurs omettent néanmoins que certaines formes sévères de maladie ou de handicap peuvent avoir une forte incidence sur l'activité professionnelle des parents, ce qui mériterait d'être pris en compte.

L'effet causal de la santé des enfants sur la santé des parents [canal (5)] a aussi pu être éliminé en utilisant des variables de santé des parents qui sont mesurées plusieurs années avant celle des enfants. Par contre, Apouey et Geoffard rapportent que si « La santé subjective et la morbidité des parents ont un impact fort sur tous les aspects de la santé des enfants » [canal (6)], lorsqu'on étudie le gradient « revenu/santé des enfants », la santé des parents est un facteur par lequel transite l'effet causal du revenu sur la santé des enfants, de sorte que l'effet du revenu familial sur la santé des enfants est indépendant de la santé des parents.

Ces chercheurs, sans omettre le facteur de « transmission intergénérationnelle », établissent ainsi une association positive entre le revenu familial moyen et la santé de l'enfant, indépendamment de la santé des parents. Un fait d'importance qui vient en appui de notre hypothèse et relativise toutes les conclusions hâtives attribuant à l'héritabilité biologique la part qui relève de facteurs socio-économiques dans le domaine de la santé et de la psychopathologie.

Selon le *Bilan Innocenti 13* de l'Unicef (avril 2016), la France se situerait en 23^e position sur 35 pays de l'UE/OCDE quant à l'écart concernant les problèmes de santé, avec notamment une augmentation de l'inégalité au regard de la qualité de l'alimentation dans le décile le plus bas : « [...] les données démontrent que la mauvaise hygiène alimentaire est prédominante parmi ces enfants [...]. »⁴⁵⁸ (Unicef, 2016). La France n'est pas le seul pays concerné, et l'Unicef constate que dans de nombreux pays le fossé s'est davantage creusé entre les enfants les plus défavorisés et leurs pairs depuis les années 2000. Aussi l'Unicef préconise-t-elle de protéger les revenus des ménages dans lesquels vivent les enfants les plus pauvres : « Rares sont ceux qui nieraient que tous les enfants méritent un bon départ dans la vie, ou qu'être confronté dès l'enfance à la pauvreté, [...] peut profondément altérer les chances de réussite à l'âge adulte. » (Ibid.).

On peut donc légitimement s'inquiéter de la crise économique actuelle, de la montée du chômage et de la pauvreté grandissante, sur l'état de santé (physique et mental) de la population en général et des enfants de pauvres en particulier (puisque'ils sont les plus impactés par la crise), d'autant plus que de nombreux psychiatres observent que les crises économiques engendrent une vague de troubles psychiques dont le paroxysme est atteint 10 ans environ après le début de la crise, de sorte que les effets de la crise économique de 2008 pourraient atteindre leur paroxysme en 2018. Par exemple, le professeur Harvey Brenner, de l'Ecole Johns Hopkins de Santé Publique, a présenté en 1984 un rapport rédigé pour le compte du Comité économique du Congrès américain, dans lequel il prévoit que « [...] les effets de la récession et du chômage vont inaugurer une phase prolongée d'augmentation de la morbidité, de la mortalité et des problèmes sociaux dans certains groupes de la population. »⁴⁵⁹ (Brenner, 1984 ; cité par Marcelli et Braconnier, 2011, p. 567). Ce chercheur établit que ces effets préjudiciables sur la santé physique et mentale ne surviennent que trois à cinq ans après le niveau extrême de la récession (1981-1982 pour les Etats-Unis), et qu'il faut dix ans pour que tous les impacts en soient ressentis. Ce qui témoigne en tout cas de la forte corrélation entre facteurs économiques et santé, mentale notamment, dont Jean Furtos donne la définition suivante : « Une santé mentale suffisamment bonne est définie par la capacité de vivre et de souffrir dans un environnement donné et transformable, sans destructivité mais non pas sans révolte. »⁴⁶⁰ (Furtos, 2004).

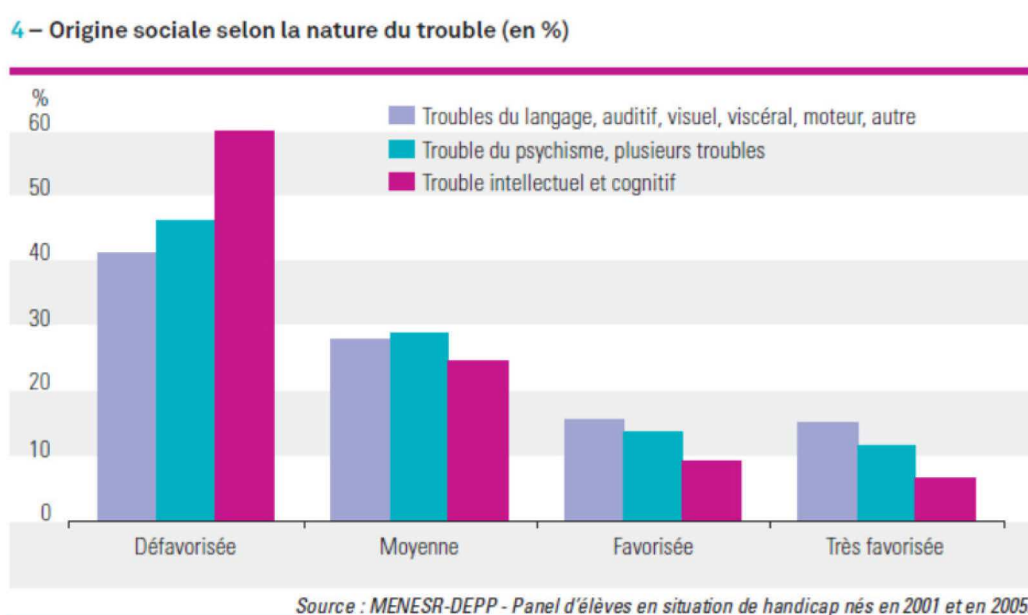
⁴⁵⁸ UNICEF, « Équité entre les enfants ». *Bilan Innocenti 13*, avril 2016.

⁴⁵⁹ Brenner, H., le *Quotidien du Médecin*, 19 septembre 1984. Cité par Marcelli et Braconnier, *Adolescence et psychopathologie* (7e éd.). Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 567.

⁴⁶⁰ Furtos, J., « La santé mentale face aux mutations sociales ». Congrès International de Lyon, octobre 2004, Onsmip : Furtos J., Laval Ch. (dir.), 2005, « Souffrir sans disparaître ». *La santé mentale en actes*, Edition Erès.

4. Milieu socio-économique défavorisé et handicap

Selon une note de la DEPP de février 2015, « les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. »⁴⁶¹ (DEPP, 2015). Leurs familles, indique la DEPP, sont plus souvent monoparentales et défavorisées, et appartiennent plus souvent à une catégorie sociale défavorisée d'inactifs ou d'ouvriers que de cadres ou de professions intermédiaires, quelle que soit la nature du trouble de leur enfant : « Près de six enfants en situation de handicap sur dix présentant des troubles intellectuels ou cognitifs, et 45 % des enfants présentant des troubles du psychisme ou plusieurs troubles associés, vivent dans une famille de catégorie sociale défavorisée. » (DEPP, 2015).



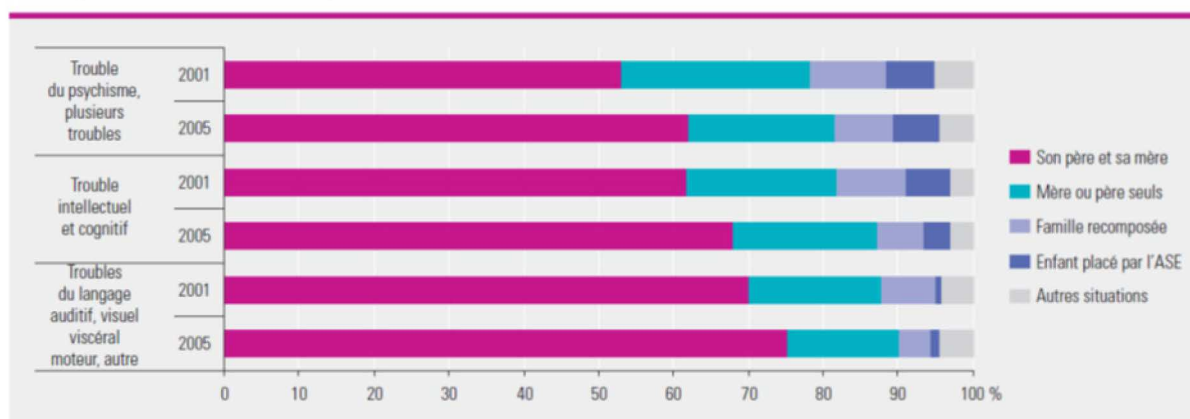
Ce graphique de la DEPP apporte des données chiffrées dans un domaine resté jusqu'ici en dehors d'une possibilité d'étude, puisque, jusqu'à une date récente, l'accès aux Professions Catégories Socioprofessionnelles (PCS) des parents d'enfants orientés dans les filières du handicap n'était pas possible. Si la DEPP omet de prendre en considération la part (indéterminable) des individus de milieu favorisé et en situation de handicap qui ne passent pas par les filières spécialisées et ne sont donc pas répertoriés puisqu'ils font appel à une prise en charge privée, il est néanmoins frappant de constater que quelle que soit la nature du handicap, ce dernier est toujours fortement corrélé à l'origine sociale, et que donc le facteur de détermination socio-économique ne peut plus être occulté par de prétendus déterminismes biologiques.

⁴⁶¹ DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), note d'information n°4, février 2015.

La DEPP insiste davantage que l'INSEE sur la corrélation entre la santé (ici le handicap) de l'enfant et le revenu des parents, et rapporte que « Ces familles ont d'autant plus tendance à connaître une situation plus défavorisée par rapport aux autres parents que le handicap de l'enfant a une forte incidence sur l'activité professionnelle des mères » (DEPP, 2015). La DEPP relève aussi que l'effet du handicap de leur enfant est d'autant plus important qu'il présente un trouble du psychisme ou plusieurs troubles associés, moindre quand il présente un trouble intellectuel ou cognitif, mais surtout que les enfants en situation de handicap vivent moins souvent que les autres élèves avec leurs deux parents :

Quel que soit leur âge, les enfants atteints de troubles du psychisme ou de plusieurs troubles associés vivent moins souvent avec leurs deux parents : 62 % pour ceux de 8 ans et 53 % pour ceux de 12 ans, et sont les plus nombreux à être sous la tutelle de l'ASE : 6 % à 8 ans et 6,5 % à 12 ans. (DEPP, 2015).

6 – Composition de la famille dans laquelle vit l'enfant en 2013-2014 (en %)



Source : MENESR-DEPP - Panel d'élèves en situation de handicap nés en 2001 et en 2005.

Les enfants en situation de handicap vivent donc plus souvent avec un seul de leurs parents, leur mère dans la plupart des cas, 18 % à 8 ans et 21 % à 12 ans contre respectivement 12 % et 16 % dans la population générale. Par contre, ils ont un risque beaucoup plus important d'être placés sous la tutelle de l'aide sociale à l'enfance (ASE) : d'après la DEPP, 3,6 % des enfants en situation de handicap nés en 2005 sont dans ce cas (0,3 % dans la population générale) et 4,5 % pour les enfants en situation de handicap nés en 2001 contre 0,4 % pour des enfants du même âge. Enfin, la DEPP rapporte que la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap tend à diminuer au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus et que la part d'élèves fréquentant un milieu spécialisé passe de 18 % à 8 ans à 25 % à 12 ans, mais aussi que « les enfants présentant des troubles du psychisme ou plusieurs troubles associés sont parmi les plus nombreux à être scolarisés partiellement ou exclusivement en milieu spécialisé. » (DEPP, 2015).

Marie-Aleth Grard (ATD Quart Monde), dans le cadre du rapport du CESE « Une école de la réussite pour tous » (CESE, 2015), évoque quant à elle le sort réservé à l'école aux familles les plus pauvres, dont les enfants, plus que les autres, se retrouvent en échec dès le CP, mais sont aussi plus souvent que les autres orientés vers les filières spécialisées ou du handicap : « [...] parmi les enfants affectés en ASH pour des troubles intellectuels et cognitifs 6 % viennent de milieu social favorisé, contre 60 % d'un milieu très défavorisé. »⁴⁶² (CESE, 2015). Alors que, ajoute-t-elle, « [...] beaucoup de ces enfants en situation de handicap pendant leur scolarité ne sont pas porteurs d'un handicap une fois sortis du système scolaire. C'est peut-être en cela que l'on peut parler d'une école qui crée le handicap. » (Ibid.). Elle dénonce aussi le fait que lorsqu'on oriente un élève en SEGPA, on mène une enquête sociale au sein des familles, « [...] alors qu'on ne fait rien de tel lorsqu'il s'agit d'orienter en classes musicales ou européennes » ; « Un gâchis et une discrimination », s'offusque Marie-Aleth Grard (2015).

Aussi, afin de limiter toute discrimination, le CESE (2015) préconise-t-il dans son rapport (préconisation n°10), de supprimer le « volet social » du dossier d'évaluation de l'élève en vue d'une affectation en SEGPA. Même si l'on peut dès lors se demander comment établir la corrélation entre l'origine socio-économique et l'orientation en SEGPA, si nous ne disposons plus du volet social de l'élève.

Quant à l'Observatoire des inégalités, il constatait déjà en 2004 que les ouvriers souffraient davantage de handicaps moteurs, intellectuels et cérébraux que les cadres. En effet, rapporte l'Observatoire des inégalités (2004),

[...] le "handicap social" ne fait qu'aggraver le handicap moteur ou intellectuel : parce qu'ils ont des revenus plus faibles, qu'ils peuvent souvent moins compter sur leur entourage et leurs relations notamment, les ouvriers ont davantage de difficultés à surmonter leur handicap et à s'insérer socialement. »⁴⁶³ (Observatoire des inégalités, 2004).

La reconnaissance du « handicap social » (terme introduit par la loi du 19 novembre 1974) apparaît donc comme un véritable enjeu de santé publique. En effet, rapporte Didier Castiel, « Comme les inégalités de santé vont de pair avec les inégalités sociales (inégalités sociales de santé), pour appréhender la précarité il convient de construire un indicateur multifactoriel : le handicap social. »⁴⁶⁴ (Castiel, 2010).

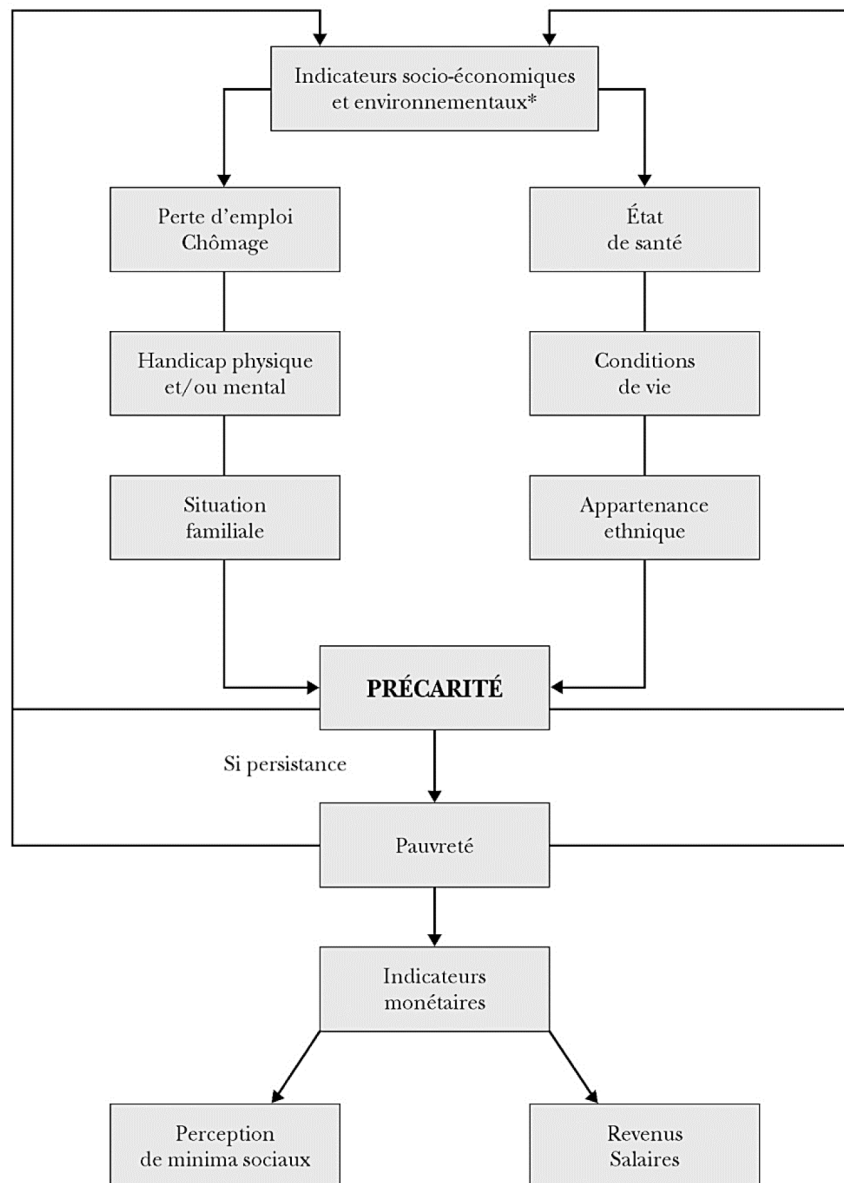
⁴⁶² CESE, « Une école de la réussite pour tous », rapport adopté le 28 mai 2015.

⁴⁶³ Observatoire des inégalités, « Les ouvriers souffrent davantage de handicaps », article repris du site de *l'Observatoire des inégalités*, rédigé le 15 mai 2004. [Consulté le 3 juin 2017]. Récupéré de : http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=237&id_groupe=14&id_mot=99&id_rubrique=118

⁴⁶⁴ Castiel, D., « De la précarité au handicap social », in Emmanuel Hirsch, *Traité de bioéthique*, ERES « Poche - Espace éthique », 2010 (), p. 592-604. DOI 10.3917/eres.hirsc.2010.01.0592

Selon Didier Castiel, le « handicap social » résulte de l'accumulation d'indicateurs dégradés, de sorte qu'une personne présentant plus de 4 handicaps dégradés relève d'une « situation de handicap social ». Ainsi, indique cet auteur, deux effets se conjuguent : « [...] le handicap social est une accumulation de facteurs de handicap et une dégradation de plus en plus importante pour chacun d'eux. » (Castiel, 2010).

Schéma : La construction de la précarité



* Sans aucun ordre d'importance particulier ou classification

Source : Castiel D.

Le concept de « handicap social » dépasse donc celui de précarité ou de pauvreté, tout en incorporant ces notions. Ce qui est certain en tout cas, c'est que « Le handicap social concerne tout un chacun, mais les personnes précaires sont plus fortement concernées. » (Castiel, 2010).

Conclusion intermédiaire

Le rapport de l'IGEN « Grande pauvreté et réussite scolaire »⁴⁶⁵ (2015), dirigé par Jean-Paul Delahaye et élaboré en étroite collaboration avec le Conseil économique, social et environnemental (CESE) et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DEGESCO), indique très justement que « Vivre en situation de grande pauvreté, c'est vivre en danger humain, social et scolaire. » (IGEN, 2015). Voilà qui résume bien la situation, même si la focalisation sur la pauvreté et les inégalités sociales ne doit pas exonérer l'école de ses responsabilités. Pour Delahaye, « L'honneur d'une société se mesure à la place qu'elle fait à ceux qui sont, à un moment donné, en situation de fragilité » (ibid.), et plus particulièrement aux enfants en situation de grande pauvreté : « Un enfant de famille pauvre est un enfant qui vit avec d'importantes fragilités financières, sociales, culturelles, et ces difficultés s'accroissent avec l'aggravation de la crise économique » (ibid.), au point que, selon l'Observatoire des inégalités (2014), et malgré notre système de protection sociale, « [...] des dizaines de milliers de personnes vivent dans des conditions peu éloignées de celles de pays en développement »⁴⁶⁶, et se voient souvent privées de logement alors même que l'on dénombre en France autant de résidences secondaires qu'il y a de mal logés.

Sans compter la part invisible d'une pauvreté occultée par un sentiment de honte qui caractérise souvent les familles les plus pauvres, qui parfois ne font pas appel aux prestations sociales auxquelles elles auraient droit parce qu'elles refusent « l'aumône » – « devenue pour le malheureux un signe de déchéance, une flétrissure publique » (Proudhon, 1846, p. 456) – et s'efforcent donc de demeurer invisibles, comme le « Pauvre Martin » de Brassens qui « [...] creusa lui-même sa tombe, en faisant vite, en se cachant, [...] et s'y étendit sans rien dire, pour ne pas déranger les gens. » (Brassens, 1953). Mais, interroge le rapport de l'IGEN (2015), « Est-il supportable que des enfants vivent ainsi dans notre pays ? »

Même s'il existe un fort engagement de la part du personnel de l'Education nationale (enseignants, infirmières, chefs de cuisine, etc.) qui mérite d'être salué, « Il existe aussi des initiatives contestables comme celles qui consistent à n'autoriser l'accès à la restauration scolaire dans le premier degré qu'aux enfants dont les deux parents travaillent » s'insurge Delahaye (2015), qui préconise que la restauration scolaire devienne un droit sans aucune condition restrictive, de même que pour les fournitures et les sorties scolaires, de sorte qu'aucun élève ne s'en voit privé et n'ait à se justifier des difficultés financières de ses parents.

⁴⁶⁵ Delahaye, J.-P., rapport IGEN « Grande pauvreté et réussite scolaire », IGEN, mai 2015.

⁴⁶⁶ Observatoire des inégalités, « La grande pauvreté en France », octobre 2014.

Aussi le rapport de l'IGEN dénonce-t-il les économies réalisées sur les fonds sociaux destinés aux élèves pauvres. Selon ce rapport, la dotation en Loi de Finances Initiale (LFI) qui s'élevait à 73 millions d'euros en 1998 (stable jusqu'en 2001), est passée à 66 millions en 2005, 57 millions en 2006, puis à 40 millions en 2007, pour enfin descendre à 32,1 millions en 2012 :

En pleine crise économique, s'inquiète Jean-Paul Delahaye, et alors que le nombre des enfants de familles pauvres augmente, les bénéficiaires des fonds sociaux ont diminué de près d'un tiers de 2009 (342 000 élèves) à 2012 (239 000 élèves) et les crédits consacrés aux fonds sociaux ont été divisés par 2,3 de 2001 à 2013. Cet effondrement des fonds sociaux a aggravé les conditions de vie des enfants des familles pauvres [...]. (Delahaye, 2015).

Mais même s'il semble nécessaire de « donner plus à ceux qui ont moins »⁴⁶⁷ selon le principe de « discrimination positive » évoqué lors du lancement des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) par Alain Savary en 1981, Nestor Romero ne manque pas d'observer que « Vingt ans de discrimination positive ont suffisamment mis en évidence que le "donner plus..." ne suffit pas à réduire l'inégalité, comme la pièce que l'on pose dans la main qui se tend ne suffit pas à effacer la main. »⁴⁶⁸ (Romero, 2001). Donner plus à ceux qui ont moins n'a jamais permis aux enfants économiquement et socialement défavorisés de rattraper leur retard scolaire relativement à leurs camarades issus de la classe moyenne ou aisée. Pour Yvan Illich d'ailleurs,

C'est la structure de l'école qui s'oppose à tout avantage accordé à ceux qui sont, par ailleurs, désavantagés. On aura beau concevoir des programmes allégés, mettre en place des classes de perfectionnement, des horaires renforcés, tout cela ne conduira qu'à une discrimination accrue et à des coûts de production plus élevés.⁴⁶⁹ (Illich, 1971, p. 19).

Ainsi, alors que les élèves scolarisés en ZEP (puis RAR⁴⁷⁰, puis REP⁴⁷¹, etc.) auraient de meilleurs résultats dans un contexte socialement plus hétérogène, ils subissent un effet de stigmatisation sociale et de « ghettoïsation » en vertu d'une discrimination dite « positive ». Sans oublier que l'éducation prioritaire ne rassemble qu'une faible proportion des populations défavorisées (27 % environ), de sorte qu'elle ne répond en rien aux trois quarts des élèves issus de milieu défavorisés et scolarisés hors zone d'éducation prioritaire⁴⁷² (DEGESCO, 2015).

⁴⁶⁷ Mot d'ordre lors du lancement par Alain Savary en 1981 de la politique des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) pour lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales à l'école.

⁴⁶⁸ Romero, N., *L'école des riches, l'école des pauvres. Les ZEP contre la démocratie*, La Découverte et Syros, 2001. Récupéré du site *Questions de classe* : <http://www.questionsdeclasses.org/?Les-ZEP-contre-la-democratie>

⁴⁶⁹ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 19.

⁴⁷⁰ Réseau Ambition Réussite.

⁴⁷¹ Réseau d'Education Prioritaire.

⁴⁷² DEGESCO, « Education Prioritaire. Tableau de bord national – Données 2014-2015 », juin 2015.

Mais surtout, rappelle le CNESCO (2016), la première politique d'éducation prioritaire a été mise en place en tant que dispositif « temporaire », notamment à cause des effets pervers susceptibles d'être engendrés :

[...] effet de stigmatisation de ces établissements du fait du label éducation prioritaire, entraînant le départ des familles les plus favorisées et une composition sociale de ces établissements qui, se dégradant dans la durée, ne pouvait que rendre [...] les résultats des élèves négatifs. Malgré ces premiers avertissements de ces concepteurs, l'éducation prioritaire a été pérennisée et étendue [...].⁴⁷³ (CNESCO, 2016).

C'est pourquoi l'on retrouve souvent, parmi les préconisations généralement avancées dans l'ensemble des rapports susmentionnés, la question de la « mixité sociale », selon laquelle il conviendrait de « mélanger » les riches et les pauvres, pour le plus grand bénéfice de tous. Préconisation qui semble d'autant plus justifiée qu'en vérité l'hétérogénéité (ou *school mix*) profite surtout aux plus défavorisés, puisque, indique Marie Duru-Bellat, « [...] la concentration dans une école d'élèves faibles ou de milieu défavorisé, tend à affaiblir la performance de tous les élèves », et qu'à l'inverse, « [...] les performances des élèves sont d'autant meilleures, toutes choses égales par ailleurs, que leurs camarades de classe sont de milieu social ou de niveau scolaire élevés. »⁴⁷⁴ (Duru-Bellat *et al.*, 2016).

« [...] les classes ou les groupes de niveau scolaire homogènes accroîtraient les inégalités scolaires entre élèves par rapport à des groupements hétérogènes. Ceci s'explique par le fait que les élèves forts regroupés dans des groupes forts progressent plus que s'ils étaient scolarisés dans un contexte hétérogène, alors qu'à l'inverse les plus faibles progressent moins. Mais cet effet n'est pas symétrique et ce que "perdent" les forts dans une situation d'hétérogénéité semble moins important que ce que "gagnent" les plus faibles : la différence est de l'ordre du simple au double [...]. » (Duru-Bellat *et al.*, 2016).

Ce qui laisse penser que la question de la mixité sociale a forcément des incidences politiques qui laissent prévoir des conflits d'intérêts (reflet d'une « lutte des classes ») entre les « perdants » (les plus forts) et les « gagnants » (les plus faibles), l'hétérogénéité sociale constituant sur le plan des progressions un atout pour ceux-ci, mais un handicap pour ceux-là.

⁴⁷³ CNESCO, « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités ? ». *Rapport scientifique*, septembre 2016.

⁴⁷⁴ Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. et Piquée, C., « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Les cahiers de l'IREDU*, octobre 2016.

Après tout, pourquoi ne pas favoriser les plus démunis, fut-ce au détriment des plus nantis, en imposant à ces derniers un désavantage, c'est-à-dire un « handicap », dans le but d'égaliser les chances ? Construisons pour ce faire un « indice de déplacement » qui permettrait de calculer le pourcentage total d'élèves qu'il faudrait déplacer pour réaliser une situation d'hétérogénéité dans toutes les écoles d'un territoire. D'abord, on imagine la résistance des parents de milieux aisés, et leur volonté de maintenir leur enfant dans un groupe homogène fort, car « [...] plus le pourcentage d'élèves d'origine sociale favorisée augmente, meilleures sont les progressions [...] »⁴⁷⁵ (Duru-Bellat *et al.*, 2016). Ensuite, si l'on considère que la finalité première de notre système éducatif est la sélection des « élites » (nous y reviendrons plus loin), on peut douter d'une volonté politique d'aller dans le sens d'une mixité sociale préjudiciable aux élites en termes de performances. Mais imaginons quand même que toutes les écoles soient de composition sociale identique, avec un nombre moyen d'élèves de milieu favorisé, et un nombre moyen d'élèves de milieu défavorisé. Eh bien quand bien même, écrit Yvan Illich,

Que les écoles soient de niveau comparable, voire égal, cela changerait-il le fait que l'enfant issu d'un milieu déshérité a peu de chances de rivaliser scolairement avec celui qui vit dans un milieu plus aisé ?⁴⁷⁶ (Illich, 1971, p. 20).

Aussi, tout bien réfléchi, revendiquer avec les meilleures intentions du monde la « mixité sociale », n'est-ce pas implicitement accepter l'existence des inégalités sociales, et continuer de fait à cautionner malgré tout (voire malgré soi), au prétexte d'une fallacieuse « égalité des chances », ce qui n'est autre qu'une méritocratie constitutionnelle défendue par une oligarchie, ou plus exactement une ploutocratie, en vertu de son penchant pour le privilège et l'élitisme qu'elle croit incarner ? « Tout bourgeois se sent élu »⁴⁷⁷, écrit Paul Nizan (1965, p. 87).

C'est pourquoi, même s'il est nécessaire de « donner plus à ceux qui ont moins », la réponse ne peut se limiter à cela, sans quoi le risque serait de se voir condamnés tel Sisyphe dans le Tartare à secourir ces jeunes déshérités dans une tâche sans fin, puisque chaque année en arrivent de nouveaux, dans un cercle vicieux perpétuel. Ce qui est sûr en tout cas d'après Bourdieu, c'est que « rien n'est moins innocent que le laisser-faire », qui équivaldrait selon lui à une « non-assistance à personne en danger. »⁴⁷⁸ (Bourdieu *et al.*, 1993, p. 1454).

⁴⁷⁵ Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. et Piquée, C., « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Les cahiers de l'IREDU*, octobre 2016.

⁴⁷⁶ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 20.

⁴⁷⁷ Nizan, P., *Les chiens de garde* (1932). Paris : Maspero, 1965, p. 87.

⁴⁷⁸ Bourdieu, P. (dir.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin F., Bourdieu, E., ...Waser, A.-M., *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 1454.

Confirmation de l'hypothèse de recherche

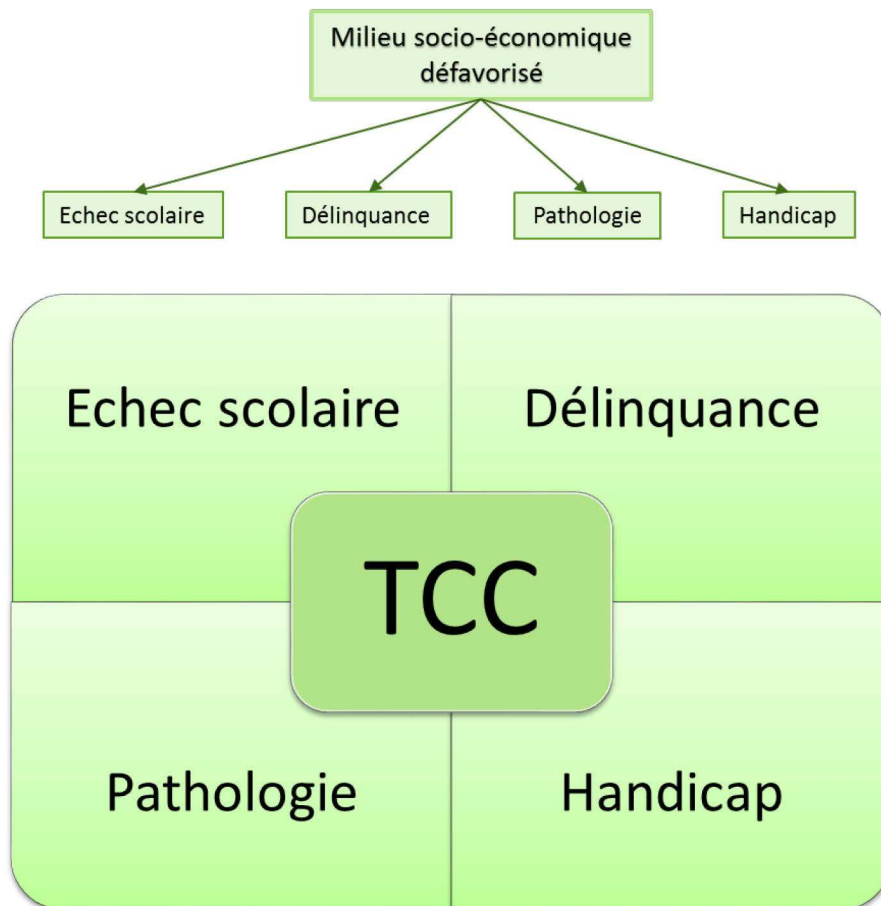
Nous nous sommes quelque peu éloignés, dans cette partie, des troubles de la conduite et du comportement (TCC) à proprement parler, mais en apparence seulement. En effet, si nous admettons, d'une part, que les caractéristiques essentielles des TCC sont (sans ordre de priorité) attachées à l'échec scolaire, la délinquance, la pathologie et le handicap, et que, d'autre part, ainsi que nous l'avons démontré, chacun de ces phénomènes est fortement corrélé à des facteurs socio-économiques, alors nous pouvons confirmer notre hypothèse de recherche et conclure que **le phénomène identifié en tant que « troubles du comportement » est par voie de conséquences lui-même fortement corrélé à des facteurs socio-économiques**. Et comme l'écrivait Joseph Jacotot, « Quand je ne démontrerais pas clairement que la route doit conduire au but, il ne s'en suivrait pas que je ne l'ai pas atteint. »⁴⁷⁹ (Jacotot, 1823).

Il nous semble néanmoins important de relever que s'il existe une forte corrélation entre le milieu défavorisé et l'apparition d'un large éventail de problèmes sanitaires et sociaux, au point que des individus se retrouvent en situation de handicap, d'échec scolaire, d'hospitalisation psychiatrique ou d'incarcération pour des raisons socio-économiques, il n'en demeure pas moins que diagnostic et prise en charge sont eux aussi fortement déterminés par ces mêmes facteurs socio-économiques, puisque deux individus présentant des troubles similaires bénéficieront d'une prise en charge différenciée selon leur milieu social d'appartenance : l'un « bénéficiant » du statut de personne handicapée sera par exemple orienté en ITEP et l'autre pas.

On peut donc conclure que le milieu socio-économique défavorisé est à l'origine de deux processus distincts : d'une part dans l'émergence de divers problèmes sanitaires et sociaux, parmi lesquels les TCC, et d'autre part dans le diagnostic établi et le mode de prise en charge proposé, ce qui tend alors à renforcer fallacieusement la corrélation avec le milieu défavorisé dans l'étiologie des TCC.

En d'autres termes, la probabilité qu'un individu présente des troubles du comportement est d'autant plus élevée qu'il appartient à un milieu économiquement pauvre (forte corrélation), mais aussi la probabilité d'être orienté vers des filières spécialisées ou du handicap est d'autant plus élevée que cet individu appartient à un milieu socio-économique défavorisé (discrimination systémique).

⁴⁷⁹ Jacotot, J., *Enseignement Universel Langue Maternelle*. Louvain : édition de Paw, 1823.



Mais la difficulté essentielle de la démonstration, cet « obstacle épistémologique » au sens bachelardien du terme, tient au fait que, tout simplement, les TCC n’existent pas en eux-mêmes. Ils n’ont aucune réalité. Il ne s’agit, comme l’évoquait Hervé Benoît (2005) à propos du handicap, que d’une « construction sociale », voire une « stratégie sociale » (Gori, 2013), ce qui est, pour Audrey Parron, « [...] très compliqué à combiner avec une approche clinique qui reconnaît une vulnérabilité comme une vulnérabilité »⁴⁸⁰ (Parron, 2015) ; la notion de vulnérabilité renvoyant étymologiquement au mot « blessure » (du latin *vulnus*). Mais la « vulnérabilité » n’est-elle pas nécessairement le propre de l’humaine condition ?

Aussi, selon Bourdieu, pour dépasser les manifestations apparentes, il convient de

[...] remonter jusqu’aux véritables déterminants économiques et sociaux des innombrables atteintes à la liberté des personnes, à leur légitime aspiration au bonheur et à l’accomplissement de soi [...]. Il faut pour cela traverser l’écran des projections souvent absurdes, parfois odieuses, derrière lesquelles le malaise ou la souffrance se masquent autant qu’ils s’expriment.⁴⁸¹ (Bourdieu *et al.* 1993, p. 1453).

⁴⁸⁰ Parron Gretter Ardinchi, A., EHES, Université Toulouse Jean Jaurès, communication personnelle, juin 2015.

⁴⁸¹ Bourdieu, P. (dir.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin F., Bourdieu, E., ...Waser, A.-M., *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 1453.

Si l'on peut douter de la réalité même des troubles du comportement en tant qu'entité nosographique, ce qui est en tout cas bien réel, c'est le « *trauma* », ou la « vulnérabilité acquise », de ces sujets en proie à la précarité sociale et psychique pour des raisons socio-économiques. Jean Furtos distingue pour sa part « pauvreté » et « précarité ». Selon lui, « La précarité, c'est la vulnérabilité qui en appelle à l'autre, au social. »⁴⁸² (Furtos, 2011). Même si un lien étroit existe entre précarité et pauvreté, voire « misère » – « mère du délit et de la peine » écrit Proudhon – la pauvreté, dit Furtos, c'est « avoir peu », alors que la précarité c'est « avoir peur », peur de la perte des « objets sociaux »⁴⁸³.

Furtos, J., « Les enjeux cliniques de la précarité », 2011 :

« [...] la précarité repose à l'origine sur la détresse, l'incomplétude et l'obligation d'une dépendance, ce qui entraîne l'exigence d'une reconnaissance réciproque : être considéré comme digne d'exister dans son groupe d'appartenance (d'abord la famille, elle-même englobée dans des groupes de plus en plus vastes), et à partir de là, d'exister en humanité. [...] Cette vulnérabilité essentielle de l'humain est toujours liée à la possibilité de sa non reconnaissance, c'est-à-dire à l'exclusion. [...] Dans le contexte actuel et selon l'histoire de chacun, cette précarité normale se transforme volontiers en précarité exacerbée, susceptible alors d'entraîner une triple perte de confiance : perte de confiance en l'autre qui reconnaît l'existence, perte de confiance en soi-même et en sa dignité d'exister, et perte de confiance en l'avenir qui devient menaçant, catastrophique, ou même qui disparaît (*no future*, "décadence"). » (Furtos, 2011).

Si la plupart des études s'accordent pour reconnaître la forte corrélation entre la pauvreté économique et un large éventail de problèmes sanitaires et sociaux, et tendent dès lors à confirmer aisément notre hypothèse de recherche, Dominique Broussal ne manque d'observer que « La confirmation d'une telle hypothèse n'étant pas à proprement parler le scoop de l'année, celui qui l'est davantage, c'est les discours qui continuent d'être tenus en dépit de cet état de fait. »⁴⁸⁴ (Broussal, 2016). Sans compter qu'aucune étude ne remonte la chaîne des causalités pour établir cette évidence : la pauvreté économique est la résultante logique du « modèle économique », et que donc, lutter activement contre la précarité socio-économique, c'est aussi

⁴⁸² Furtos, J., « Les enjeux cliniques de la précarité ». *Le Carnet Psy*, n° 156, sept.-oct. 2011.

⁴⁸³ Pour Furtos, l'objet social est quelque chose de concret comme l'emploi, l'argent, la pension de retraite, le logement, la formation, les diplômes, les troupeaux, les biens.

⁴⁸⁴ Broussal, D., Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, Unité mixte de recherche « Education, formation, travail, savoirs » (UMR EFTS). Communication personnelle, février 2016.

combattre le modèle économique qui en est la cause, notamment « [...] en faisant connaître largement l'origine sociale [et économique], collectivement occultée, du malheur sous toutes ses formes, y compris les plus intimes et les plus secrètes. »⁴⁸⁵ (Bourdieu *et al.*, 1993, p. 1454). D'autant que, écrit Theodor W. Adorno, « Cela fait partie du mécanisme de la domination que d'empêcher la connaissance des souffrances qu'elle engendre. »⁴⁸⁶ (Adorno, 2001, p. 60).

Marx et Freud se sont l'un comme l'autre efforcés de détruire les illusions qui tendent à occulter à l'individu les causes de sa souffrance, laquelle résulte plutôt, selon Freud, de l'état de notre civilisation, et selon Marx, des rapports de production. Comme le modèle économique qui porte le nom de « capitalisme », et dont nous démonterons les rouages pour le mieux comprendre, est défendu par la classe politique, des considérations d'économie-politique nous conduiront à essayer de démêler ce nœud gordien entre néolibéralisme et libre marché, « Car la compréhension claire de l'origine et de la nature de notre système est indispensable pour concevoir la possibilité et les moyens de le transformer. »⁴⁸⁷ (Généreux, 2016, p. 172). Nous nous attacherons donc aux répercussions sociales et humaines d'un modèle économique basé sur le « libre-échange » et la « libre concurrence », qui conditionne et amplifie la pauvreté au lieu de la réduire, modèle défendu par des économistes qui voudraient faire croire que l'économie est une science exacte, en occultant la question fondamentale que Ricardo lui-même avait pourtant identifiée, à savoir le « partage ». « De quoi parle l'économie ? demande Bernard Maris. Du partage. Du partage de la richesse. Qui regarde le gâteau, qui tient le couteau ? »⁴⁸⁸ (Maris, 2004, p. 6). C'est pourquoi, écrit Ricardo en 1817, « Déterminer les lois qui règlent cette distribution, voilà le principal problème en économie politique. »⁴⁸⁹ (Ricardo, 1847, p. 5).

Aussi commencerons-nous par mettre en exergue ce phénomène qu'il faut bien qualifier de « déterminisme » économique éhonté, d'autant plus cynique que l'on parle d'« égalité des chances ». Laissons donc la question de l'égalité des chances à la *Française des Jeux*, d'autant que pour Yvan Illich, « Partout, les enfants savent qu'ils ont des chances de gagner à la loterie nationale obligatoire de l'enseignement. Certes, elles ne sont pas égales, mais l'égalité supposée [...] fait que, désormais, à leur pauvreté originelle s'ajoute le blâme que le laissé-pour-compte se décerne à lui-même.⁴⁹⁰ (Illich, 1971, p. 80).

⁴⁸⁵ Bourdieu *et al.*, *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 1454.

⁴⁸⁶ Adorno, T. W., *Minima moralia*. (1951). Madrid : Taurus, 2001, p. 60.

⁴⁸⁷ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 172.

⁴⁸⁸ Maris, B., *Antimanuel d'économie. Tome 1. Les fourmis*. Editions Breal, 2004, p. 6.

⁴⁸⁹ Ricardo, D., *Des principes de l'économie politique et de l'impôt* (1817). Trad. de l'Anglais par Francisco Solano Constancio et Alcide Fonteyraud, 1847. Les classiques des sciences sociales, 1847, p. 5.

⁴⁹⁰ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 80.

III. Déterminisme économique et reproduction sociale

Si Bourdieu et Passeron⁴⁹¹ (1970) insistent sur la nature culturelle de la reproduction sociale, avec notamment le concept de « capital culturel » introduit dans *La Reproduction* en 1970, c'est la nature économique de la reproduction sociale qui nous intéresse plus particulièrement, d'autant que le capital culturel des « héritiers » (1964) est lui-même fortement corrélé à un déterminisme économique. Si les inégalités sociales et culturelles peuvent, au moins en partie, être ramenées à des inégalités économiques, on peut dire alors que les héritiers ont en partie les moyens économiques – hérités le plus souvent – de leur capital culturel.

Le concept de « capital culturel » de Bourdieu fait référence aux connaissances en matière de culture et à la capacité à apprécier les œuvres issues de la « culture savante ». Mais il convient d'adjoindre à cette définition minimaliste l'autre concept bourdieusien d'*habitus*, c'est-à-dire un « système de dispositions réglées » ou « style de vie » (les façons de parler, de manger, de se vêtir, etc.). Bourdieu évoque un « habitus de classe » pour spécifier des dispositions partagées par des individus placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence.

Lareau et Weininger (2003), pour qui le capital culturel renvoie avant tout à une diversité de pratiques d'éducation parentale, insistent pour leur part sur le caractère socialement déterminé du capital culturel : « [...] *the critical aspect of cultural capital is that it allows culture to be used as a resource that provides access to scarce rewards, is subject to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next.* »⁴⁹² (Lareau et Weininger, 2003, p. 587).

Des déterminations culturelles et sociales jouent en effet de concert dans le phénomène de la « reproduction sociale » ; d'ailleurs ce sont les enfants d'enseignants qui s'en sortent le mieux scolairement, alors qu'économiquement, ils ne comptent pas parmi les catégories socio-professionnelles les plus favorisées. C'est pourtant d'un « déterminisme » économique, facteur de stratification sociale, dont dépend pour une large part cette « reproduction sociale », à cause notamment de l'inégale répartition des richesses qui détermine économiquement le devenir des individus, à tel point que celui qui est né pauvre dans un milieu défavorisé, mourra très probablement pauvre, de même que ses enfants et petits-enfants, ainsi que l'illustre cette réflexion issue du « World Development Report » publié par la *Banque mondiale* en 2006 :

⁴⁹¹ Bourdieu, P. et Passeron, J. C., *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit, 1970.

⁴⁹² Lareau, A. & Weininger, E. B., « Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment ». *Theory and Society*, vol. 32, no 5/6, 2003, p. 567-606. Récupéré de : <http://www.jstor.org/stable/3649652>

Nthabiseng est née dans une famille noire pauvre à Limpopo, une zone rurale d’Afrique du Sud. Le même jour, Pieter naissait non loin de là, dans une riche banlieue du Cap. La mère de Nthabiseng n’a jamais été scolarisée et son père est sans emploi, alors que les parents de Pieter ont tous deux fréquenté l’université de Stellenbosch et occupent des postes bien rémunérés. Par conséquent, les chances de Nthabiseng et de Pieter dans la vie diffèrent considérablement. La probabilité que Nthabiseng décède pendant sa première année de vie est une fois et demie supérieure à celle que Pieter décède au même âge. Ce dernier est susceptible de vivre 15 années de plus que Nthabiseng. Pieter ira à l’école pendant 12 ans en moyenne et fréquentera très probablement l’université, alors que Nthabiseng aura de la chance si elle est scolarisée ne serait-ce qu’un an. Elle sera privée de ressources élémentaires telles que des toilettes propres, de l’eau propre ou des soins de santé décents. Si Nthabiseng a des enfants, il est très probable qu’ils deviennent des adultes tout aussi pauvres. Alors qu’il est impossible pour Nthabiseng et Pieter de choisir leur lieu de naissance, leur sexe ou le niveau de richesse et d’éducation de leurs parents, les gouvernements peuvent décider d’intervenir afin d’offrir les mêmes chances à tous. Sans action délibérée cependant, cette injustice se perpétuera dans le monde entier.⁴⁹³ (Cité par Oxfam International, 2014).

A ceci près que la Banque mondiale ne dit rien de sa responsabilité, qu’elle partage avec le FMI, dans les phénomènes de pauvreté dont elle est à l’origine. Selon Bernard Maris en effet,

Le FMI et la Banque mondiale ont une vision primaire du fonctionnement de l’économie et en sont toujours à Adam Smith. Drapés dans leurs certitudes et leur simplisme, ils transforment les crises en faillites et les faillites en catastrophes avec la tranquillité et le regard fixe des bœufs se promenant dans un magasin de porcelaine.⁴⁹⁴ (Maris, 2004, p. 74).

Quoi qu’il en soit, il est peu probable qu’un quelconque gouvernement puisse « offrir les mêmes chances à tous », car à l’instar de Malatesta, « Nous ne croyons pas à l’infaillibilité des masses, et encore moins à leur bonté constante : bien au contraire. Mais nous croyons encore moins à l’infaillibilité et à la bonté de ceux qui s’emparent du pouvoir. »⁴⁹⁵ (Malatesta, 1920). En outre, écrit en 1895 Gustave Le Bon, « Les décisions d’intérêt général prises par une assemblée d’hommes distingués, [...] ne sont pas sensiblement supérieures aux décisions que prendrait une réunion d’imbéciles. »⁴⁹⁶ (Le Bon, 1905, p. 20).

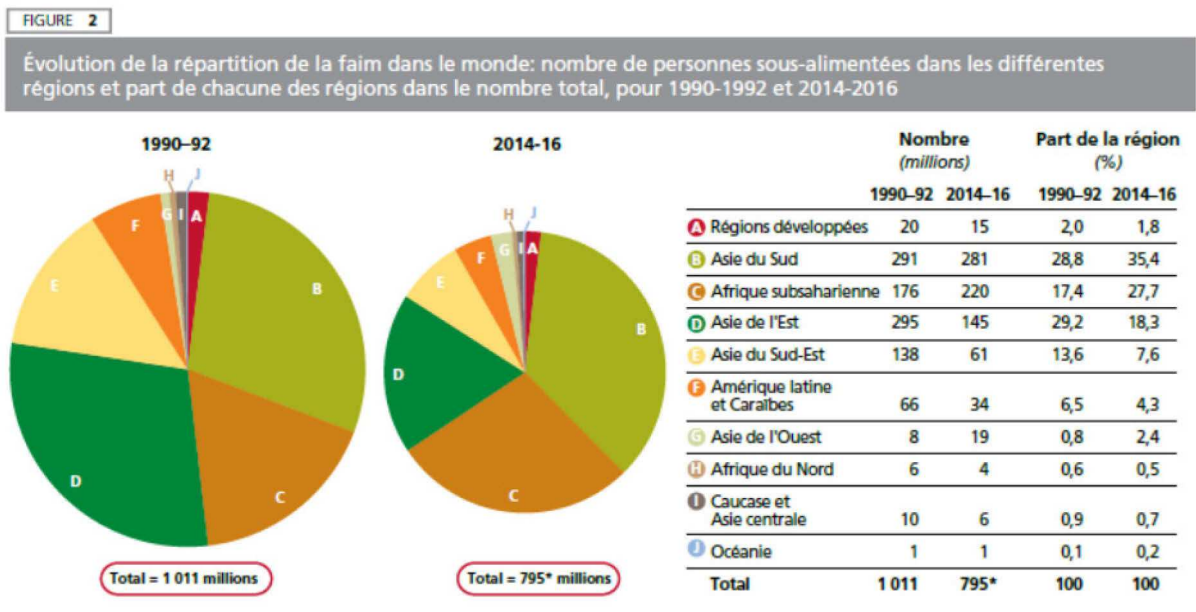
⁴⁹³ Oxfam International, « À égalité ! », rapport octobre 2014. Récupéré de : www.oxfam.org/even-it-up

⁴⁹⁴ Maris, B., *Antimanuel d’économie. Tome 1. Les fourmis*. Editions Breal, 2004, p. 74.

⁴⁹⁵ Malatesta, E., *Umanità Nova*, du 12 juillet 1920.

⁴⁹⁶ Le Bon, G., *Psychologie des foules* (1895). Paris : Félix Alcan, 9e édition, 1905, p. 20.

Aussi n’y a-t-il pas lieu de compter sur la « chance », aussi généreusement offerte soit-elle, et certainement pas de la part d’un gouvernement qui cautionne un système économique permettant de spéculer sur les denrées alimentaires, en sachant que cela provoquera des famines en Inde ou en Afrique. D’ailleurs, le rapport⁴⁹⁷ 2015 de l’Organisation des Nations Unies pour l’alimentation et l’agriculture (FAO), du Fonds international de développement agricole (FIDA) et du Programme alimentaire mondial (PAM) indique que si le nombre de personnes sous-alimentées est en diminution, environ 795 millions d’habitants de la planète souffrent de la faim, y compris dans les régions dites « développées » :



Note: Les différents secteurs des diagrammes circulaires ont une taille proportionnelle au nombre total de personnes sous-alimentées pour chaque période. Les données pour 2014-2016 renvoient à des estimations provisoires. Tous les chiffres sont arrondis.
 * Sont inclus les chiffres pour le Soudan qui ne sont pas compris dans ceux de l’Afrique subsaharienne, suite à la partition du pays quand le Soudan du Sud est devenu un État indépendant en 2011.
 Source: FAO.

Mais pourquoi ne trouve-t-on jamais de coupables pour répondre de pareilles malversations ? « Parce que, répond Jacques Généreux, la spéculation sans limites est *légitime* ! »⁴⁹⁸ (Généreux, 2016, p. 105). Qu’en est-il alors de la devise « Fais ce que voudras » de Rabelais ? Eh bien, ainsi que nous l’avons indiqué, elle reste valable en dehors de tout délit. Or, le terme de « délit » est un doux euphémisme pour qualifier des pratiques économiques qui affament des populations entières, pratiques qui d’un point de vue juridique s’apparentent plutôt à un « crime contre l’humanité », voire un « génocide », et devraient donc relever de la Cour pénale internationale. La notion de « crime contre l’humanité » fait d’ailleurs l’objet d’un sous-titre du Code pénal (« Sous-titre I^{er} : Des crimes contre l’humanité ») : [Article 211-1 et suivants](#) du code pénal français), lequel donne du « génocide » la définition suivante :

⁴⁹⁷ FAO, FIDA et PAM, 2015. « L’état de l’insécurité alimentaire dans le monde 2015. Objectifs internationaux 2015 de réduction de la faim: des progrès inégaux ». Rome, FAO.

⁴⁹⁸ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 105.

« Constitue un génocide le fait, en exécution d'un plan concerté tendant à la destruction totale ou partielle d'un groupe national, ethnique, racial ou religieux, ou d'un groupe déterminé à partir de tout autre critère arbitraire, de commettre ou de faire commettre, à l'encontre de membres de ce groupe, l'un des actes suivants :

- atteinte volontaire à la vie ;
- atteinte grave à l'intégrité physique ou psychique ;
- soumission à des conditions d'existence de nature à entraîner la destruction totale ou partielle du groupe ;
- mesures visant à entraver les naissances ;
- transfert forcé d'enfants.

Le génocide est puni de la réclusion criminelle à perpétuité. » (Article 211-1 du code pénal).

Il pourrait donc apparaître comme une sage décision d'enfermer tous ces *white-collar crime* (délinquants à col blanc) de la finance spéculative au titre de la « délinquance économique ». Mais tous se verraient sans doute rapidement remplacés, car poussés par un égoïsme exacerbé, un opportunisme incommensurable et une inextinguible « soif d'or », nombreux sont ceux qui n'aspirent qu'à « parvenir », afin de pouvoir à leur tour accumuler du capital en pillant toutes les richesses naturelles de la planète jusqu'à leur épuisement complet sans se soucier le moins du monde des conséquences humaines, sociales et écologiques, en vertu d'un précepte selon lequel mieux vaut une catastrophe future qu'un sacrifice présent. « Après moi le déluge ! Telle est la devise de tout capitaliste et de toute nation capitaliste »⁴⁹⁹ (Marx, 1993, p. 301) écrivait Marx dans *Le Capital* en 1867, en ajoutant que « Accumuler pour accumuler, produire pour produire, c'est dans ces termes que l'économie classique formulait la vocation historique de l'époque bourgeoise » (ibid., p. 667), entraînant l'inexorable misère sociale inhérente à un système économique mû par l'avidité, qui fait de l'homme un « loup pour l'homme » (Hobbes).

Mais pourquoi les plus riches veulent-ils toujours plus de richesses, dans une quête effrénée du profit, qui ne les conduira jamais qu'à être « l'homme le plus riche du cimetière », selon la formule de Max Weber ? C'est que, nous dit Roland Gori, l'argent est constitué « [...] comme une présence sur une absence, comme un signe sur un manque, comme un trait, une marque sur une béance. »⁵⁰⁰ (Gori, 2013, p. 196) ; « C'est la raison pour laquelle de l'argent, on n'en a jamais assez : la perte est inscrite dans la possession même. » (Ibid., p. 199).

⁴⁹⁹ Marx, K., *Le Capital. Critique de l'économie politique* (1867). Paris : PUF, 1993, p. 301.

⁵⁰⁰ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 196.

IV. Capitalisme et pulsion de mort

*« C'est le diable qui tient les fils qui nous remuent !
Aux objets répugnants nous trouvons des appas ;
Chaque jour vers l'Enfer nous descendons d'un pas,
Sans horreur, à travers des ténèbres qui puent.
Ainsi qu'un débauché pauvre qui baise et mange
Le sein martyrisé d'une antique catin,
Nous volons au passage un plaisir clandestin
Que nous pressons bien fort comme une vieille orange. »*

Baudelaire, *Les Fleurs du mal*.

1. Les origines de la monnaie

Pour Marcel Mauss, « La monnaie n'est nullement un fait matériel et physique, c'est essentiellement un fait social ; sa valeur est celle de sa force d'achat, et la mesure de la confiance qu'on a en elle. Et c'est de l'origine d'une notion, d'une institution, d'une foi, que nous parlons. »⁵⁰¹ (Mauss, 1969, p. 3). Aussi Marx écrit-il que « La monnaie, ce n'est pas une chose, c'est un rapport social. »⁵⁰² (Marx, 1948, p. 53).

Mauss établit une analogie entre le *mana*⁵⁰³ des tribus mélanésiennes et la notion de monnaie. Le mot *mana* qui dans les langues polynésiennes désigne non seulement le pouvoir des substances et des actes magiques, mais aussi « l'autorité » des hommes. La monnaie, parfois sous la forme de « talisman » investi d'un pouvoir surnaturel, s'apparente donc généralement au « sacré » : « En tous ces cas, le caractère religieux et magique de la monnaie était fort accusé et dans nombre de populations la notion de monnaie se rattachait nommément expressément à celle de pouvoir magique. » (Mauss, 1969, p. 6). Bien sûr, au-delà de leur caractère religieux, ces talismans magiques (coquillages, pierres, etc.), objets sacrés ou emblèmes totémiques, avaient aussi une fonction économique (échanges et commerce notamment) et servaient de mesure de valeur dans ces tribus :

⁵⁰¹ Mauss, M., « Les origines de la notion de monnaie ». Communication faite à l'Institut français d'anthropologie. « Comptes rendus des séances », II, tome I, supplément à l'*Anthropologie*, 1914. Paris : Les Éditions de Minuit, 1969, Les classiques des sciences sociales, p. 3.

⁵⁰² Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 53.

⁵⁰³ Pouvoir magico-religieux.

« La monnaie, – quelle que soit la définition qu'on adopte – c'est une valeur étalon, c'est aussi une valeur d'usage qui n'est pas fongible, qui est permanente, transmissible, qui peut être l'objet de transactions et d'usages sans être détériorée, mais qui peut être le moyen de se procurer d'autres valeurs fongibles, transitoires, des jouissances, des prestations. Or le talisman et sa possession ont, quant à nous, très tôt, sans doute dès les sociétés les plus primitives, joué ce rôle d'objets également convoités par tous, et dont la possession conférait à leur détenteur un pouvoir qui devint aisément un pouvoir d'achat. » (Mauss, 1969, p. 7).

Pour justifier l'apparition « naturelle » de la monnaie, Adam Smith se réfère, dans *La richesse des nations* (1776), aux premières civilisations primitives dont le commerce aurait été basé sur le « troc », à l'origine de la division du travail (« forme nécessaire de l'échange » selon Mauss). Pour Smith, « la certitude de pouvoir troquer tout le produit de son travail qui excède sa propre consommation, contre un pareil surplus du produit du travail des autres qui peut lui être nécessaire, encourage chaque homme à s'adonner à une occupation particulière, et à cultiver et perfectionner tout ce qu'il peut avoir de talent et d'intelligence pour cette espèce de travail. »⁵⁰⁴ (Smith, 1881, p. 23-24). Mais, si dans la transaction entre deux individus, l'un ne possède rien dont l'autre ait besoin, il ne pourra pas se faire d'échange entre eux. C'est pourquoi ces civilisations primitives auraient choisi de créer, afin de faciliter les échanges, un produit susceptible de satisfaire tout le monde, puisqu'échangeable contre toute autre marchandise : d'abord du bétail, du sel, du sucre, du tabac, du cuir, etc., puis des métaux, car moins périssables que les denrées, et plus facilement divisibles (sans perte) qu'un bœuf par exemple. La monnaie apparut ainsi sous la forme de simples barres de métal sans empreinte, puis, afin d'attester de la qualité du produit et du poids du métal, sous forme de monnaie frappée par des établissements publics. Smith rapporte par exemple qu'au temps de Servius Tullius (VI^e siècle av. J.-C.), qui le premier fit battre monnaie à Rome, « l'as » romain contenait le poids d'une livre romaine de bon cuivre. Pour Smith, « C'est de cette manière que la monnaie est devenue chez tous les peuples civilisés l'instrument universel du commerce, et que les marchandises de toute espèce se vendent et s'achètent, ou bien s'échangent l'une contre l'autre, par son intervention. » (Smith, 1881, p. 32). Mais l'on sait aujourd'hui d'après les anthropologues que le troc n'était pas le mode d'échange originel dans les sociétés primitives, puisqu'y prévalait plutôt un système de partage basé sur la « réciprocité » (distincte de l'échange), c'est-à-dire un système fonctionnant au sein du groupe ou de la famille étendue (clan), et selon lequel chacun apportait

⁵⁰⁴ Smith, A., *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* (1776). Edition de 1881. Les classiques des sciences sociales, p. 23-24.

ce qu'il pouvait sans autre contrepartie qu'une implicite réciprocité, en accord avec la maxime de Marx et Engels « de chacun selon ses capacités, à chacun selon ses besoins »⁵⁰⁵, principe que prônait d'ailleurs Carlo Cafiero (1880) en prenant justement pour exemple la famille :

Dans la famille, [...] Tous apportent inégalement, mais au dîner chacun se sert à sa guise et selon son appétit ; il n'y a pas de rationnement. Mais viennent les mauvais jours, et la dèche force la mère à ne plus s'en remettre à l'appétit et au goût de chacun pour la distribution du dîner. Il faut faire un rationnement et, soit par l'initiative de la mère, soit par convention tacite de tous, les portions sont réduites. Mais voyez, cette répartition ne se fait pas suivant les mérites, car c'est le plus jeune garçon et le gamin surtout qui reçoivent la plus grosse part, et quant au morceau choisi, il est réservé pour la vieille qui ne rapporte rien du tout. Même pendant la disette, on applique dans la famille ce principe de rationnement selon les besoins. En serait-il autrement dans la grande famille humaine de l'avenir ? ⁵⁰⁶ (Cafiero, 1880).

Mais selon Marcel Mauss, en dehors de la famille (clan ou tribu), les « dons » ne sont pas sans contrepartie. Ils se font – sur l'exemple de la civilisation scandinave – « [...] sous la forme de cadeaux, en théorie volontaires, en réalité obligatoirement faits et rendus. »⁵⁰⁷ (Mauss, 1923-24, p. 7). Sous l'apparence du cadeau généreusement offert, il est question, selon un « système de prestations sociales » que Mauss résume sous le terme de « Potlatch »⁵⁰⁸, d'obligation et d'intérêt économique. Mauss cite au début de son *Essai sur le don* un passage de l'Havamál (poème de l'*Edda* scandinave) qui témoigne de ce glissement du « partage » à « l'échange » :

« Avec des armes et des vêtements
les amis doivent se faire plaisir » [...]
« Ceux qui se rendent mutuellement les cadeaux
sont le plus longtemps amis » [...]
« On doit être un ami
pour son ami
et rendre cadeau pour cadeau » [...]
« Un cadeau donné attend toujours un cadeau en retour. »

⁵⁰⁵ Marx, K. et Engels, F., *Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt* (1875), traduction française, 1949. Les classiques des sciences sociales, p. 22.

⁵⁰⁶ Cafiero, C., texte publié pour la première fois dans *Le révolté* de Genève en 1880, reproduction du rapport lu par Cafiero cette même année à l'occasion du congrès de la Fédération jurassienne de l'A.I.T. à Chaux-de-Fonds.

⁵⁰⁷ Mauss, M., *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives*. Article originalement publié dans *l'Année Sociologique*, seconde série, 1923-1924. Les classiques des sciences sociales, p. 7.

⁵⁰⁸ « Potlatch » est un terme emprunté aux tribus chinook du nord-ouest américain, qui signifie étymologiquement « nourrir », « consommer ».

Le passage du partage à l'échange, c'est-à-dire du microsociologique au macrosociologique, est un fait significatif dans l'évolution des sociétés. En effet, d'après Moscovici,

Partager, c'est introduire la continuité au sein des actes discontinus, obliger autrui à entrer en relation avec soi, viser une restitution équitable à long terme, se créer un droit sur des biens futurs ; échanger, c'est introduire la discontinuité dans la continuité, se libérer de l'obligation d'une relation à autrui, accepter la restitution à court terme, limiter son droit aux biens présents. Là, on accorde le nécessaire, ici, on concède le superflu ; là les biens sont médiateurs de conjonction, ici ils sont facteurs de disjonction.⁵⁰⁹ (Moscovici, 1972, p. 237).

Le partage vise l'instauration d'un lien social en adéquation avec l'intérêt commun qui veut que chacun ait le nécessaire, d'où l'obligation de le lui procurer ; l'échange, au contraire, rompt ce lien, puisque ceux qui ont rendu ce qu'ils ont reçu ne doivent dès lors plus rien.

A noter que les échanges de « cadeaux » ne se faisaient pas entre individus, en vertu de la théorie de « l'intérêt personnel » d'Adam Smith, mais entre tribus : « [...] ce ne sont pas des individus, ce sont des collectivités qui s'obligent mutuellement [...] »⁵¹⁰ (Mauss, 1923-24, p. 9). Pour Mauss, il y a donc « prestation totale », car c'est le clan tout entier qui contracte au nom de tous, par l'intermédiaire de son chef, tout ce qu'il possède. Et Mauss d'ajouter que « Refuser de donner, négliger d'inviter, comme refuser de prendre, équivaut à déclarer la guerre ; c'est refuser l'alliance et la communion. » (Ibid., p. 18-19). L'antagonisme du « Potlatch » pouvait donc se muer en rivalité et conduire finalement à l'affrontement entre les chefs, dans une lutte des nobles pour assurer entre eux une hiérarchie. Deux éléments jouent ici un rôle essentiel : « [...] celui de l'honneur, du prestige, du "mana" que confère la richesse, et celui de l'obligation absolue de rendre ces dons sous peine de perdre ce "mana", cette autorité, ce talisman et cette source de richesse qu'est l'autorité elle-même. » (Ibid., p. 13).

Mais l'invention de la monnaie – en tant que réserve de valeur notamment – mit progressivement un terme au troc, contredisant la loi du libre-échangiste Jean-Baptiste Say selon laquelle « les produits s'échangent contre les produits », puisque la monnaie sépare désormais l'acte d'achat de l'acte de vente ; elle permet de me détourner du regard de l'autre, de ce que m'offrait autrui dans l'acte de troc : « Avec l'argent, je brise le lien familial, amical, féodal, psychologique, qui pouvait m'unir à autrui, et que je conservais dans le système du don-contre-don (donner, recevoir, rendre) décrit par Mauss. »⁵¹¹ (Maris, 2004, p. 92).

⁵⁰⁹ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 237.

⁵¹⁰ Mauss, M., *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives*. Article originalement publié dans *l'Année Sociologique*, seconde série, 1923-1924. Les classiques des sciences sociales, p. 9.

⁵¹¹ Maris, B., *Antimanuel d'économie. Tome 1. Les fourmis*. Editions Breal, 2004, p. 92.

Finalement, pour Marcel Mauss, l'argent ne fut pas primitivement employé à l'acquisition de moyens de consommation, mais plutôt à l'acquisition de choses de luxe et, surtout, à celle de l'autorité sur les hommes : « Le pouvoir d'achat de la monnaie primitive c'est avant tout, selon nous, le prestige que le talisman confère à celui qui le possède et qui s'en sert pour commander aux autres. »⁵¹² (Mauss, 1969, p. 8).

Marcel Mauss, « Les origines de la notion de monnaie » (1914)

« Mais n'y a-t-il pas là un sentiment encore très vivace chez nous ? Et la vraie foi que nous nourrissons vis-à-vis de l'or et de toutes les valeurs qui découlent de son estimation, n'est-elle pas en grande partie la confiance que nous avons dans son pouvoir ? L'essence de la foi en la valeur de l'or ne réside-t-elle pas dans la croyance que nous pourrions obtenir, grâce à lui, de nos contemporains les prestations – en nature ou en services – que l'état de marché nous permettra d'exiger ? » (Mauss, 1969, p. 8).

Car c'est bien d'une « foi » dont il est question, un « fétiche suprême » dirait Marx, qui transfère la valeur de l'échange entre les humains sur la monnaie elle-même. Qui n'a pas en effet observé dans un souk du Maghreb ou ailleurs, un marchand portant à son front un billet, avant de l'embrasser avec dévotion, pour enfin le ranger religieusement dans la caisse ?

Et que penser du Ministre de l'Economie et des Finances Emmanuel Macron qui, au grand salon de l'électronique (*Consumer Electronics Show*) à Las Vegas en janvier 2015, déclare : « *Il faut des jeunes Français qui aient envie de devenir milliardaires* » ?

Il est donc à craindre que n'advienne jamais l'égalité sociale tant que nous conserverons la monnaie, puisque celle-ci est justement à l'origine de la stratification sociale. D'ailleurs, écrit Carlo Cafiero,

[...] si nous conservions l'appropriation individuelle des produits du travail, nous nous trouverions forcés de conserver la monnaie, partant une accumulation de richesses plus ou moins grande, selon plus ou moins de mérite, ou plutôt d'adresse des individus. L'égalité aurait ainsi disparu, puisque celui qui parviendrait à posséder plus de richesse se serait déjà élevé par cela même au-dessus du niveau des autres.⁵¹³ (Cafiero, 1880).

⁵¹² Mauss, M., « Les origines de la notion de monnaie ». Communication faite à l'Institut français d'anthropologie. « Comptes rendus des séances », II, tome I, supplément à l'*Anthropologie*, 1914. Paris : Les Éditions de Minuit, 1969, Les classiques des sciences sociales, p. 8.

⁵¹³ Cafiero, C., texte publié pour la première fois dans *Le révolté* de Genève en 1880, reproduction du rapport lu par Cafiero cette même année à l'occasion du congrès de la Fédération jurassienne de l'A.I.T. à Chaux-de-Fonds.

On peut sans doute faire remonter l'héritage de cette stratification sociale officielle basée sur la richesse à la Rome antique, et plus précisément à la « réforme servienne » qui, fin IV^e, début III^e siècle av. J.-C., répartit les citoyens selon leur fortune (le cens), en cinq classes distinctes, elles-mêmes divisées en *centuries* et groupes d'âge. Cette répartition avait d'ailleurs un impact considérable sur l'organisation politique de la Cité, car si la centurie était une unité militaire, elle était aussi une unité de vote, et les deux premières classes les plus riches détenaient à elles seules la majorité des voix. « L'animal politique » d'Aristote s'éloignait dès lors inexorablement pour céder la place à un « *homo œconomicus* » plus préoccupé par ses revenus et profits personnels que par la *Res publica* : « Le déclin de la liberté dans la participation citoyenne aux affaires publiques va de pair avec cette recherche d'un bonheur restreint aux affaires privées. »⁵¹⁴ (Gori, 2013, p. 16). Est-il alors souhaitable, ou simplement envisageable, que l'économie puisse s'occuper de production et de consommation en dehors de toute considération tarifaire et monétaire ? D'autant que, écrit Thomas Piketty, « Le système de prix joue un rôle irremplaçable pour coordonner les actions de millions d'individus [...]. Le problème est qu'il ne connaît ni limite ni morale. »⁵¹⁵ (Piketty, 2013, p. 28). Thomas More avait déjà eu, dès 1516, l'intuition de cette nécessité de la disparition de l'argent, à l'origine de tant de maux :

Qui ne sait, en effet, que les fraudes, les vols, les rapines, les rixes, les tumultes, les querelles, les séditions, les meurtres, les trahisons, les empoisonnements ; qui ne sait, dis-je, que tous ces crimes dont la société se venge par des supplices permanents, sans savoir les prévenir, seraient anéantis le jour où l'argent aurait disparu ?⁵¹⁶ (More, 1997, p. 124).

C'est pourquoi, écrit Sébastien Faure, « [...] l'Argent, en tant que valeur représentative et d'échange, doit-être aboli. Il est absurde de faire le procès des lâchetés, des bassesses, des vilénies, de la corruption et des crimes dont il est la cause et de reculer devant la nécessité de supprimer cette cause. »⁵¹⁷ (Faure, 1934, p. 124).

Mais l'économiste Friedrich Hayek, suivi par Friedman, soutient l'idée que tout système économique serait irrationnel sans les prix, seuls capables de donner la valeur relative des biens, grâce à la monnaie. Selon Hayek en effet, sans un système de prix, de profit et de propriété, on ne peut pas avoir une évaluation et un calcul rationnel de l'économie, par quoi il faut entendre un calcul de la « rentabilité ». Car ce que Hayek ne peut concevoir, c'est que c'est justement la recherche de rentabilité, de profits, en un mot d'intérêts, qui induit les prix.

⁵¹⁴ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ? Les Liens qui Libèrent*, 2013, p. 16.

⁵¹⁵ Piketty, T., *Le capital au XXI^e siècle*. Paris : Seuil, 2013, p. 28.

⁵¹⁶ More, T., *L'Utopie (1516)*. La Dispute, 1997, p. 124.

⁵¹⁷ Faure, S. (dir.) et al., *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale, 1934, p. 124.

En dehors de l'intérêt et du profit, la question du prix n'a pas lieu d'être, sans compter, nous dit Bernard Maris, que « Demander un intérêt à l'emprunteur, lequel n'emprunte que parce qu'il est dans le besoin, c'est spéculer sur l'indigence du prochain. » (Maris, 2004, p. 125). Mais pour Erich Fromm, cette idée que « l'instinct de profit » est le motif essentiel, voire le seul, des actions humaines, est une idée du libéralisme : « [...] on s'en est servi du côté bourgeois comme argument psychologique pour démontrer l'impossibilité de réaliser le socialisme [...]. »⁵¹⁸ (Fromm, 1969, p. 27). Aussi, ajoute-t-il, « [...] l'"instinct du profit" ne doit par conséquent une grande part de son rôle imposant qu'à l'estime particulière attachée à la propriété dans la société bourgeoise. » (Ibid., p. 28). Sans oublier, relève Jacques Généreux, que dans le cadre de notre capitalisme « actionnarial », le profit n'est pas le prétendu « revenu résiduel » rémunérant le risque de l'entrepreneur, au contraire, « [...] c'est un revenu minimal garanti, une rente prélevée *a priori* par les actionnaires sur le reste de la société [...]. »⁵¹⁹ (Généreux, 2016, p. 109).

Mais pourquoi conserver l'argent dès lors que les besoins des individus sont assurés ? Le problème, note Keynes, c'est que tous les « besoins » n'entrent pas dans la même catégorie :

[...] il est vrai que les besoins des êtres humains peuvent paraître insatiables. Mais ils entrent dans deux catégories : les besoins qui ont un caractère absolu, en ce sens que nous les éprouvons quelle que puisse être la situation de nos semblables, et ceux qui ont un caractère relatif, car nous ne les ressentons que si leur satisfaction nous hisse au-dessus de nos semblables, nous donne le sentiment de leur être supérieur.⁵²⁰ (Keynes, 2002, p. 111).

C'est l'orgueil des hommes qui oppose à l'égalité et au bonheur la plus vive des résistances, cette « passion féroce, reine mère de toute plaie sociale », écrit Thomas More en 1516 :

« L'orgueil ne mesure pas le bonheur sur le bien-être personnel, mais sur l'étendue des peines d'autrui. L'orgueil ne voudrait pas même devenir Dieu, s'il ne lui restait plus de malheureux à insulter et à traiter en esclaves, si le luxe de son bonheur ne devait plus être relevé par les angoisses de la misère, si l'étalage de ses richesses ne devait plus torturer l'indigence et allumer son désespoir. L'orgueil est un serpent d'enfer, qui s'est glissé dans le cœur des hommes, qui les aveugle par son venin, et qui les fait reculer loin du sentier d'une vie meilleure. Ce reptile s'attache de trop près à leurs chairs pour qu'on puisse facilement l'en arracher. » (Thomas More, *L'Utopie*, 1997, p. 125).

⁵¹⁸ Fromm, E., « Tâche et méthode d'une psychologie sociale analytique », traduit par Ladmiral Jean-René. *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 27.

⁵¹⁹ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 109.

⁵²⁰ Keynes, J. M., « Perspectives économiques pour nos petits-enfants ». Keynes, J. M., *La pauvreté dans l'abondance* (recueil de textes écrits entre 1925 et 1937). Paris : Gallimard, 2002, p. 111.

2. Les origines du libre marché

On attribue d'ordinaire à Adam Smith la paternité du capitalisme. Smith qui souhaitait faire de l'économie une science expérimentale, une science exacte, en s'inspirant de la structure sociale de son époque pour affirmer que la hiérarchie sociale était façonnée par des lois naturelles. Smith est donc proche du cercle des physiocrates, tel le médecin français François Quesnay, chef de file de l'économie classique (avec Mercier de la Rivière, Turgot, etc.), qui s'appuie sur une analogie entre flux sanguin et flux monétaire pour établir un ordre naturel du libre marché.

Dans son ouvrage le plus célèbre, *La richesse des nations* (1776), véritable bible du libre marché et premier livre moderne d'économie, Smith expose sa vision de l'économie en tant que science. Le premier principe d'Adam Smith élevé au rang de loi scientifique est la « division du travail » qui est selon lui, avec le principe de « l'intérêt personnel », à la base du progrès économique, ainsi qu'un pilier de l'économie de marché. Pour Smith, « Les plus grandes améliorations dans la puissance productive du travail, et la plus grande partie de l'habileté, de l'adresse, de l'intelligence avec laquelle il est dirigé ou appliqué, sont dues, à ce qu'il semble, à la Division du travail. »⁵²¹ (Smith, 1881, p. 16). Un aspect de la théorie de Smith que Marx ne manque pas de contester, notamment les dangereuses répercussions de la division du travail : « Ce qui caractérise la division du travail dans l'intérieur de la société moderne, c'est qu'elle engendre les spécialités, les espèces et avec elles l'idiotisme du métier. »⁵²² (Marx, 1948, p. 96).

Mais économistes et politiques ont longtemps ignoré le dilemme « moral » que Smith avait pourtant identifié, notamment dans son ouvrage *La théorie des sentiments moraux* (1759), où il affirme que le libre marché ne pourra jamais réussir sans fondations morales, à la base d'un capitalisme sain. Ainsi, la théorie de Smith a été galvaudée par les économistes pour donner le jour à un système économique mû par l'avidité, en faisant de *La richesse des nations* une théorie scientifique, en négligeant l'autre versant fondamental de la théorie de Smith : le facteur social et humain. La vision d'Adam Smith fut donc coupée de tout ancrage social, dans un monde rationaliste dépouillé de toute considération morale, où les chiffres font loi dans la logique implacable du marché. Pour Marx d'ailleurs, le système de marché occulte toutes les formes de relations sociales, à commencer par celles existant entre producteurs et consommateurs.

⁵²¹ Smith, A., *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, tome 1 (1776). Traduction française de 1881, à partir de l'édition revue par Adolphe Blanqui en 1843. Les classiques des sciences sociales, p. 16.

⁵²² Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 96.

Mais l'évènement fondateur du libre marché apparut en réalité bien avant Smith, avec la découverte du continent américain par les conquistadores espagnols et l'avènement du commerce triangulaire qui permettait d'acheminer des marchandises européennes vers l'Afrique contre des esclaves pour le Nouveau Monde et d'obtenir en retour des matières premières pour l'Europe. Ce commerce triangulaire, qui relevait d'entreprises privées considérant la traite négrière comme une activité purement économique, a largement contribué à l'émergence de l'économie de marché. L'esclavage n'était que la résultante d'un marché libre sans restriction, qui ne se souciait que de pertes et de profits, loin de toute considération sociale. Un marché libre basé sur l'esclavage et le racisme, et cependant accepté par tous comme étant la « norme ». Un « [...] esclavage antique [qui] persiste à travers la féodalité et ne disparaît pas complètement avec le capitalisme »⁵²³, rappelle d'ailleurs Serge Moscovici (1972, p. 204).

Jacques Généreux, *La déconomie*, 2016 :

« Faut-il rappeler que c'est bien ainsi que le capitalisme a fait son entrée dans l'histoire, à savoir, une entrée sauvage, mais légale ? Du XVIe au XIXe siècle, les rois et les gouvernements ont trouvé un intérêt fiscal et stratégique à étendre progressivement le droit des marchands à faire commerce de tout et à exploiter les êtres humains comme de simples choses. Sans limites à la cupidité, ces premiers âges du capitalisme ont engendré la déportation des esclaves noirs vers les Amériques, l'exode massif des paysans pauvres privés des droits d'usage des terres en jachère et des terrains communaux, l'intensification et la déshumanisation du travail engendré par l'essor d'une agriculture capitaliste et par la première révolution industrielle. »⁵²⁴ (Généreux, 2016, p. 68-69).

Le conquistador apparaît donc tout à fait comme l'archétype de l'entrepreneur qui, par des initiatives privées, monte des opérations de conquête dans le but d'en tirer le plus de profit possible, tout en promettant aux investisseurs un rendement dépassant avantageusement les investissements initiaux.

C'est d'ailleurs ce rapport entre le financier et l'entrepreneur qui est à la base de notre économie moderne, dans une spirale d'investissements et de conquêtes que l'on peut faire remonter jusqu'aux conquistadores, dont l'objectif était de construire leur fortune sur l'asservissement de l'individu dans une « ruée sauvage » vers l'or, à l'exclusion de toute considération autre que les pertes et les profits.

⁵²³ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 204.

⁵²⁴ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 68-69.

Il est à noter qu'après la conquête de Tenochtitlan⁵²⁵ en 1521, Cortés refusa aux soldats qui l'accompagnaient leur part du butin et, afin d'éviter toute velléité de mutinerie, leur offrit des provinces qu'ils seraient libres de gérer à leur guise. On peut aisément imaginer que leur sentiment de frustration et d'humiliation consécutif à cette spoliation, mêlé en même temps à un pouvoir sans limite, ait pu transformer en monstres ces soldats devenus « gouverneurs ».

C'est néanmoins sur ce modèle que, partout dans le monde, des entreprises privées commencèrent à bâtir des empires économiques. Les colonies furent ainsi développées par le secteur privé, tandis que des sociétés de commerce s'installaient aux quatre coins du monde pour devenir finalement des gouvernements de « rapaces » qui scellèrent ce pacte diabolique entre capitalisme et pulsion de mort. L'impérialisme et la colonisation ont donc imposé le libre marché mondial par la force des armes (parfois de l'opium), afin de permettre aux grandes puissances de créer des marchés pour leurs produits, inaugurant l'ère du capitalisme qui a ainsi commencé au XVI^e siècle avec la colonisation des Caraïbes et de l'Amérique latine.

⁵²⁵ Capitale de l'Empire aztèque, actuelle ville de Mexico.

3. Le « Laissez-faire » économique

J. M. Keynes, économiste plutôt conservateur, attaché au capitalisme et, selon ses dires, « du côté de la bourgeoisie cultivée »⁵²⁶, dénonçait dès 1924 ce qu'il était convenu d'appeler le « Laissez-faire » économique, selon lequel, d'après la théorie d'Adam Smith, l'harmonie des intérêts privés et de l'intérêt public reposerait sur l'effort naturel de chaque individu pour améliorer sa propre condition, de sorte que pour Smith, « Tout en ne cherchant que son intérêt personnel, il travaille souvent d'une manière bien plus efficace pour l'intérêt de la société, que s'il avait réellement pour but d'y travailler. »⁵²⁷ (Smith, 1949, p. 142). Alors que pour Keynes, au contraire, « Il n'est pas correct de déduire des principes de l'économie que l'intérêt personnel éclairé œuvre toujours à l'intérêt public. Il n'est pas vrai non plus que l'intérêt personnel soit généralement éclairé [...]. »⁵²⁸ (Keynes, 2002, p. 78). D'ailleurs pour Marx, sous couvert de cette « harmonie préétablie des choses », la réalité est toute autre entre le capitaliste et l'ouvrier : « [...] l'un a aux lèvres le sourire des gens importants et brûle d'ardeur affairiste, l'autre est craintif, rétif comme quelqu'un qui a porté sa propre peau au marché et qui, maintenant, n'a plus rien à attendre... que le tannage. »⁵²⁹ (Marx, 1993, p. 198).

La maxime « laissez-nous faire » est traditionnellement attribuée au marchand Legendre s'adressant à Colbert, vers la fin du XVII^e siècle : « Que faut-il faire pour vous aider ? » demandait Colbert ; « Nous laisser faire » répondit Legendre. Mais le premier auteur à utiliser la formule fut le marquis d'Argenson vers 1751, qui laissa à la postérité la phrase fameuse : « Laissez faire les hommes, laissez passer les marchandises ».

Héritée de l'individualisme des philosophes politiques tels que Locke, Hume ou Bentham, l'idée du « Laissez-faire », sensée initialement harmoniser l'individualisme et le socialisme, est rapidement devenue synonyme de « libre concurrence », en associant le « Laissez-faire » à la lutte pour la survie, dans une sorte de synthèse de l'économie ricardienne et du darwinisme : « Le principe de la survie des plus aptes pouvait être regardé comme une vaste généralisation de l'économie ricardienne. »⁵³⁰ (Keynes, 2002, p. 63).

⁵²⁶ Keynes, J. M., « Suis-je un libéral ? ». Cette adresse aux membres du Parti libéral a été prononcée à la *Liberal Summer School* à Cambridge en août 1925. Keynes, J. M., *La pauvreté dans l'abondance* (recueil de textes écrits entre 1925 et 1937). Paris : Gallimard, 2002, p. 13.

⁵²⁷ Smith, A., *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* (1776). Les grands thèmes (extraits). Traduction française, 1949. Les classiques des sciences sociales, p. 142.

⁵²⁸ Keynes, J. M., « La fin du Laissez-faire », communication présentée lors de la conférence annuelle à la Sydney Ball Foundation à Oxford, le 6 novembre 1924. Dans Keynes, J. M., *op. cit.*, 2002, p. 78.

⁵²⁹ Marx, K., *Le Capital. Critique de l'économie politique* (Livre I, 4^e éd. allemande). Paris : PUF, 1993, p. 198.

⁵³⁰ Keynes, J. M., « The End of Laissez-faire » (1924). Dans Keynes, J. M., *op. cit.*, 2002, p. 63.

Herbert Spencer (1820-1903) avait aussi envisagé le parallèle entre « Laissez-faire » et « darwinisme social », c'est-à-dire l'application du principe de la sélection naturelle à l'analyse des faits sociaux. Si ce n'est que pour Spencer, la lutte pour la survie s'inscrit dans un processus de progrès et de préservation de l'espèce, alors que pour Darwin, la sélection naturelle n'est que le résultat statistique de l'effet du temps sur les espèces soumises à des variations. Le parallèle avec Malthus semblerait donc bien plus approprié, lui qui écrivait en 1798 :

Un homme qui naît dans un monde déjà occupé, si sa famille n'a pas le moyen de le nourrir, ou si la société n'a pas besoin de son travail, cet homme, dis-je, n'a pas le moindre droit à réclamer une portion quelconque de nourriture : il est réellement de trop sur la terre. Au grand banquet de la nature il n'y a point de couvert mis pour lui. La nature lui commande de s'en aller, et ne tardera pas à mettre elle-même cet ordre à exécution.⁵³¹ (Malthus, 1963, p. 112).

La crise économique actuelle atteste pourtant que les théoriciens du libre marché qui ont détourné les théories de Darwin pour défendre l'idée d'un modèle économique capable d'assurer la survie des plus forts avaient tort. On peut même affirmer que c'est le contraire qui s'est produit, puisque les pouvoirs publics, c'est-à-dire les Etats, ont dû, avec l'argent du contribuable, sauver les banques de la faillite en injectant des milliards d'euros, de sorte que d'une certaine manière, on peut dire que ce sont les forces du collectivisme qui ont sauvé le capitalisme de sa disparition. Mais les banques sont devenues des ensembles si considérables que l'on admet comme une évidence que leur chute est impossible (*too big to fail*).

Mais c'est surtout cette idée de « liberté », héritée des Lumières, qui prit une teinte particulière, en associant le concept d'intérêt personnel de Smith à celui de liberté d'entreprise. Adam Smith considérait en effet l'intérêt personnel comme la force motrice de l'économie. Enfant de la révolution scientifique, il était confiant dans le progrès et pensait qu'il était possible d'augmenter la productivité et d'accroître toujours plus les richesses pour le plus grand bénéfice de tous, grâce à cette motivation de l'humanité qu'est l'égoïsme.

Pour Smith, l'égoïsme est synonyme d'altruisme et propice à la conciliation de l'individu et de la société, ce qui est défendable en un certain sens, comme nous le verrons plus loin, mais pas en dehors de considérations éthiques, et à condition surtout de s'entendre sur le principe d'individualisme, c'est-à-dire « [...] non pas de celui qui pousse l'homme à la guerre de chacun contre tous [...], mais celui qui représente la pleine éclosion de toutes les facultés de l'homme, [...] ». »⁵³² (Kropotkine, 1896).

⁵³¹ Malthus, T. R., *Essai sur le principe de population* (1798). Passage de la 1^{ère} édition que Malthus a supprimé dans les éditions ultérieures. Paris : Gonthier, 1963, Les classiques des sciences sociales, p. 112.

⁵³² Kropotkine, P., « L'Anarchie. Sa philosophie, Son idéal », rédigé à l'occasion d'une conférence à Paris en 1896.

Mais le concept d'intérêt personnel de Smith repose sur cette formule magique de « la main invisible », introduite dans *La richesse des nations* pour qualifier la manière dont les individus qui ne poursuivent que leurs intérêts personnels seraient conduits à agir selon l'intérêt général, même si ce n'est pas leur intention. Aussi, si les mouvements de capitaux et la libre importation inquiétaient tout de même Smith, notamment à cause des risques d'investissements à l'étranger préjudiciables à l'économie britannique, il pensait néanmoins que la « main invisible » favoriserait l'investissement en Angleterre. A ceci près que pour Adam Smith, le marché libre était libéré des « rentiers », c'est-à-dire de ceux qui perçoivent des revenus sans travailler, alors qu'aujourd'hui, libre-échange est plutôt synonyme de liberté pour les rentiers (propriétaires terriens, banquiers, secteurs de la finance et de l'assurance). Aussi Proudhon écrit-il que « le prolétariat, qui d'abord ne travaillait que pour la caste qui le dévore, celle des capitalistes, doit travailler encore pour la caste qui le flagelle, celle des improductifs. »⁵³³ (Proudhon, 1846, p. 365). Les délocalisations à marche forcée, d'entreprises et de capitaux, que nous connaissons aujourd'hui, motivées par la recherche d'une main d'œuvre toujours meilleur marché et facilitées par la mondialisation des échanges, prouvent en tout cas à quel point Adam Smith s'était trompé. Dès la fin des années 1970, General Motors a commencé à délocaliser ses usines, d'abord au Mexique, puis en Chine, entraînant la perte de dizaines de milliers d'emploi aux Etats-Unis, en vertu d'un libre marché mondialisé défendu par des politiques et des économistes au nom d'idées du XIX^e siècle : « [...] les soi-disant "modernes", écrit Généreux, réussirent l'exploit d'"actualiser" notre culture économique en remplaçant la doctrine de nos pères par celle de nos aïeux ! »⁵³⁴ (Généreux, 2010, p. 27). En effet, les théories de Ricardo, Hayek et Friedman sont remises au goût du jour à la suite du choc pétrolier de 1973, comme une « contre-révolution » conservatrice et monétariste face à l'Etat-providence défendu par Keynes – perçu comme un obstacle à la croissance – inaugurant alors l'âge du « néolibéralisme » synonyme de déréglementation et de privatisation. Pour Jacques Généreux (2010), c'est à ce moment-là, au lendemain des Trente Glorieuses, que le monde va amorcer un virage à 180 degrés :

[...] un grand bond en arrière en étendant à la planète entière non pas ce qui avait nourri le progrès, mais ce qui l'interdirait à nouveau, à savoir : le productivisme, le bon vouloir du capital, le culte de la performance individuelle, la rivalité exacerbée des individus et des nations, la guerre économique et la marchandisation de toutes les activités humaines. Ce retour en force du désordre économique et social allait réveiller les peurs qui font le lit de l'obscurantisme, des intégrismes religieux, des populismes fascisants, du racisme, en un mot de la bêtise asservissante. (Généreux, 2010, p. 23).

⁵³³ Proudhon, P.-J., *Système des contradictions économiques ou philosophie de la misère*, 1846. *Op.cit.*, p. 365.

⁵³⁴ Généreux, J., *La Grande Régression*. Paris : Seuil, 2010, p. 27.

Mais la théorie sur « l'avantage comparatif » et le « bénéfice pour tous » est invoquée pour encourager la concurrence internationale : « [...] le commerce étranger est très avantageux pour un pays, écrit Ricardo, puisqu'il augmente le nombre et la variété des objets auxquels on peut employer son revenu, et qu'en répandant avec abondance les denrées à bon marché, il encourage les économies et favorise l'accumulation des capitaux. »⁵³⁵ (Ricardo, 1817, p. 84).

Et la théorie de Ricardo semble d'autant plus « efficace » aujourd'hui que les progrès technologiques ont considérablement réduit le coût des échanges, et que le FMI, qui fut créé au lendemain de la 2^e Guerre mondiale pour promouvoir le libre-échange comme facteur de croissance ainsi que le professait Ricardo, s'en fait le relai. Mais ce qui est généralement occulté par les tenants du libre marché, c'est que les prêts internationaux du FMI, notamment à destination des « marchés émergents »⁵³⁶ (comprendre « pays pauvres »), ne sont jamais sans « contrepartie », et la contrepartie est toujours la même : l'ouverture du marché aux capitaux étrangers (entendre pillage du pays par les firmes internationales), entraînant inexorablement pour ces pays la perte de la capacité à produire et à nourrir leur population, car l'importation de produits étrangers porte préjudice à la production locale. Chômage et misère découlent donc logiquement de ce mécanisme supposé vertueux qu'est la « libre concurrence » entre des pays riches et des pays pauvres. D'ailleurs pour Marx, « [...] dans les mêmes rapports dans lesquels se produit la richesse la misère se produit aussi. »⁵³⁷ (Marx, 1948, p. 82). Et Proudhon d'ajouter que « [...] nul homme ne peut s'enrichir sans qu'un autre s'appauvrisse. »⁵³⁸ (Proudhon, 1873, p. 171). En témoignent les agriculteurs en Inde qui se voient désormais incités à acheter chaque année des semences OGM avec la promesse de meilleures récoltes. Ils s'endettent le plus souvent et doivent alors acheter les semences à crédit. Comme les créanciers prennent des garanties en hypothèque sur les terres, ils finissent par se les approprier, et de nombreux fermiers se suicident. Qui serait assez cynique pour voir dans ce geste désespéré l'expression d'une psychopathologie plutôt que celle d'une misère socio-économique imposée par la logique financière ? Mais selon Marx, « Si les libre-échangistes ne peuvent pas comprendre comment un pays peut s'enrichir aux dépens de l'autre, nous ne devons pas en être étonnés, puisque ces mêmes messieurs ne veulent pas non plus comprendre comment, dans l'intérieur d'un pays, une classe peut s'enrichir aux dépens d'une autre classe. » (Marx, 1948, p. 139).

⁵³⁵ Ricardo, D., *Des principes de l'économie politique et de l'impôt* (1817). Trad. par Francisco Solano Constancio et Alcide Fonteyraud, 1847, à partir de la 3^e éd. anglaise de 1821. Les classiques des sciences sociales, p. 84.

⁵³⁶ Terme introduit par le FMI à la fin des années 1980 pour décrire des économies à croissance rapide.

⁵³⁷ Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 82.

⁵³⁸ Proudhon, P.-J., *Qu'est-ce que la propriété ou Recherches sur le principe du droit et du gouvernement*, 1840. Paris : Librairie internationale, A. Lacroix et Cie éditeurs. Nouvelle édition de 1873, Gallica/BNF, p. 171.

Le « libre-échange » consiste en fin de compte à favoriser certains groupes particuliers, essentiellement des entreprises devenues des conglomérats financiers, dessein soigneusement dissimulé derrière une rhétorique de la « liberté ». Alors qu'en fait, cette libre circulation des capitaux, cette libéralisation financière totale, n'est qu'un modèle de croissance au service du capital qui engendre une vulnérabilité de l'économie à l'échelle mondiale.

L'Histoire nous enseigne d'ailleurs que l'accumulation de capitaux s'est toujours construite en parallèle d'une accumulation de « dettes », et que l'une ne va pas sans l'autre, contredisant la théorie fallacieuse du « bénéfice pour tous », puisqu'en réalité la croissance est basée sur la dette soutenue par les crédits à la consommation et le surendettement (c'est-à-dire sur du vent). La dette n'est donc qu'un « capital fictif » (Marx) propre au capitalisme, lequel s'accompagne toujours de ses propres tendances à la crise qui se propage dans un processus de destruction : « [...] la production, écrit Marx, est fatalement contrainte à passer, dans une succession perpétuelle, par les vicissitudes de prospérité, de dépression, de crise, de stagnation, de nouvelle prospérité et ainsi de suite.⁵³⁹ (Marx, 1948, p. 43).

En atteste la crise économique actuelle qui a commencé dans la sphère immobilière, puis a touché les institutions financières, pour devenir enfin une dette publique qui touche les populations. C'est la « destruction créatrice » du capitalisme, notion élaborée par Schumpeter, selon laquelle le capitalisme se renouvelle de l'intérieur par un processus de mutation industrielle qui consiste à détruire l'ancien pour faire place au nouveau (« innovation »). Un côté créateur dans la conception de nouveaux produits, mais aussi un côté destructeur qui chasse les produits (obsolescence programmée, effet de mode, etc.) entraînant une « perte » sociale et humaine. Le capitalisme, par son innovation, détruit la valeur du capital passé. Si Schumpeter n'a pas accordé autant d'importance au côté perte qu'au côté bénéfique, il est néanmoins d'accord avec Marx sur le déséquilibre permanent du capitalisme : il n'y a pas d'équilibre et encore moins d'autorégulation, contrairement aux idées avancées par Hayek, et Friedman après lui ; d'autant que ni l'un ni l'autre n'ont jamais débattu des éléments qui ont contribué aux ravages du capitalisme : l'inégalité, la dette et la spéculation. Karl Polanyi avait pourtant bien alerté sur les dangers du libre-échange prétendument « autorégulé » :

Notre thèse est l'idée qu'un marché s'ajustant lui-même était purement utopique. Une telle institution ne pouvait exister de façon suivie sans anéantir la substance humaine et naturelle de la société, sans détruire l'homme et sans transformer son milieu en désert.⁵⁴⁰ (Polanyi, 1983, p. 22).

⁵³⁹ Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 43.

⁵⁴⁰ Polanyi, K., *La grande transformation* (1944). Paris : Gallimard, 1983, p. 22.

Alors qu'avant l'avènement du capitalisme, les transactions étaient soumises aux règles de la structure sociale, les défenseurs du libre-échange voudraient faire croire que le modèle capitaliste est le propre du commerce depuis ses origines, enraciné en quelque sorte dans la nature humaine. Or, si les origines du commerce se situent environ 3000 ans avant notre ère en Mésopotamie, celui-ci n'avait rien de comparable à notre commerce actuel basé sur le profit. L'économie était intégrée à la vie sociale, sous le contrôle de normes, et les normes prévalaient sur l'activité économique. L'argent et la dette étaient traités différemment d'aujourd'hui. A Sumer et Babylone, celui qui contractait des dettes était redevable d'une amende, pouvant entraîner la servitude et la perte de ses terres. Mais chaque nouveau souverain devait avoir une « ardoise neuve », c'est-à-dire libérer le serviteur de sa servitude, lui rendre ses terres et annuler les dettes, ce qui permettait de restaurer les moyens de production au sein de l'économie. Dans la mesure où la plupart des dettes étaient contractées auprès du secteur public, puisqu'en Mésopotamie le gouvernement était à la fois l'entrepreneur et le créancier principal, les dettes étaient d'autant plus faciles à annuler. Rome fut la première économie antique à ne pas annuler les dettes, qui étaient alors contractées auprès de créanciers privés, après quoi, dès le 2^e siècle de notre ère, un quart de la population romaine s'est retrouvée réduite en esclavage.

C'est que derrière la question de la « dette » se profile un conflit moral ancestral, imprégné du caractère sacré de la « promesse », qui permet de justifier moralement ce qui n'est autre qu'une « extorsion », et pour comble, de désigner la victime comme moralement condamnable. Ainsi, écrit Thomas Piketty, « Le problème de la dette est qu'elle [...] est surtout dans l'intérêt de ceux qui ont eu les moyens de prêter à l'Etat, alors qu'il aurait été préférable de leur faire payer des impôts »⁵⁴¹ (Piketty, 2013, p. 905), au lieu de faire payer les plus pauvres à leur place.

Une solution élémentaire existe pourtant : l'annulation de la dette consistant à imposer aux créanciers l'abandon (total ou partiel) du recouvrement de leurs créances, procédé d'autant plus légitime que la dette publique est illégitime, puisque provoquée par une crise de la finance « privée », c'est-à-dire par les mouvements de spéculation, notamment contre les titres de la dette grecque, mais aussi la spéculation immobilière, ou encore les cadeaux fiscaux consentis aux détenteurs du capital. En effet, souligne Jacques Généreux, « Il n'est pas sain économiquement et il est moralement inacceptable que la totalité du fardeau soit supporté par les États, c'est-à-dire *in fine* par les peuples, et non pas partagé avec ceux qui en sont les principaux responsables. »⁵⁴² (Généreux, 2014, p. 143).

⁵⁴¹ Piketty, T., *Le capital au XXI^e siècle*. Paris : Seuil, 2013, p. 905.

⁵⁴² Généreux, J., *Jacques Généreux explique l'économie à tout le monde*. Paris : Seuil, 2014, p. 143.

Le « Laissez-faire », construction politique synonyme de « libre marché », repose en fin de compte sur deux principes fondamentaux dévoyés que sont la liberté et l'égalité, derrière lesquels il faut entendre « liberté de transacter sur les marchés » et « égalité entre les transactants », en jouant sur l'idée de contrat entre égaux, avec cette illusion néolibérale d'un idéal républicain d'égalité des droits face au marché, qui conduirait à l'égalité tout court. Alors que « [...] l'égalité des droits face au marché ne suffit pas à conduire à l'égalité des droits tout court » (Piketty, 2013, p. 66), et encore moins à l'égalité sociale, dont Piketty ne se soucie guère, trop attaché qu'il est à « l'idéal méritocratique » : « [...] les inégalités sociales ne posent pas de problème en soi, écrit-il, pour peu qu'elles soient justifiées, c'est-à-dire "fondées sur l'utilité commune", ainsi que le proclame l'article premier de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 [...]. » (Ibid., p. 67). Je ne saurais pour ma part souscrire à cette « méritocratie républicaine » bourgeoise défendue par Thomas Piketty, puisqu'elle est au fondement même des inégalités sociales, en légitimant *de facto* les inégalités de revenu (reflet de l'inégale distribution des ressources matérielles) en fonction d'un prétendu « mérite », alors que, écrit Proudhon, « [...] toute prééminence sociale, accordée ou pour mieux dire usurpée sous prétexte de supériorité de talent et de service, est iniquité et brigandage [...]. »⁵⁴³ (Proudhon, 1873, p. 16). Sans compter, ajoute Proudhon, « [...] qu'entre une récompense matérielle et le talent, il n'existe pas de commune mesure. » (Ibid., p. 102).

Sébastien Faure (dir.) et al., *L'Encyclopédie anarchiste* (1934), à propos du « mérite » :

« En obéissant aux prêtres, en leur donnant beaucoup d'argent, le catholique s'imagine ainsi des mérites invisibles, des grâces célestes qui lui vaudront une éternité de bonheur. Mais comme beaucoup veulent une récompense dès ici-bas, les gouvernements ont créé des titres, des médailles, des rubans pour les citoyens méritants. Il va sans dire que, par citoyen méritant, l'autorité entend, l'homme servile toujours disposé à obéir aux chefs ou l'esprit rusé qui dupe les autres et les exploite. On anoblissait avant la Révolution ; sous la République, les hommes politiques disposent de kilomètres de ruban rouge, vert ou violet. L'industriel, le financier, le négociant qui surent amasser une fortune, en volant selon le code, finissent en général dignitaires de la Légion d'honneur [...]. On voit ce qu'il faut entendre par mérite au sens des autorités actuelles, c'est le comble de l'immoralité, le sacrifice de l'indépendance à des intérêts inavouables, la platitude devant les exploiters de l'humanité. Presse, écoles, églises, opinion ne reconnaissent et n'honorent naturellement que ce mérite-là. » (Faure, 1934, p. 1516).

⁵⁴³ Proudhon, P.-J., *Qu'est-ce que la propriété ou Recherches sur le principe du droit et du gouvernement*, 1840. Paris : Librairie internationale, A. Lacroix et Cie éditeurs. Nouvelle édition de 1873, Gallica/BNF, p. 16.

Le « mérite » (du latin *meritum*) constitue selon le Larousse « l'ensemble des qualités intellectuelles et morales particulièrement dignes d'estime », c'est-à-dire ce qui rend une personne digne de considération, sa « valeur morale ». Mais qui peut prétendre pouvoir mesurer objectivement le mérite des individus pour justifier tout aussi objectivement les inégalités sociales qui en découleraient « logiquement » ? Ainsi donc, écrit Sébastien Faure, « [...] le mérite apparaît comme une entité métaphysique invisible pour l'homme et perçue seulement par Dieu et les esprits désincarnés ; en d'autres termes c'est une création imaginaire des prêtres et des philosophes. »⁵⁴⁴ (Faure *et al.*, 1934, p. 1515). Sans compter, ajoute Hannah Arendt, que « La méritocratie ne contredit pas moins les principes d'égalité ou de démocratie égalitaire que toute autre oligarchie. »⁵⁴⁵ (Arendt, 1972, p. 232).

Gracchus Babeuf, dans son *Manifeste des Egaux* (1796), s'insurgeait déjà au lendemain de la Révolution française contre cette conception bourgeoise de l'égalité :

De temps immémorial on nous répète avec hypocrisie, les hommes sont égaux, et de temps immémorial la plus avilissante comme la plus monstrueuse inégalité pèse insolemment sur le genre humain. [...] nous voulons l'égalité réelle ou la mort ; voilà ce qu'il nous faut. Nous ne voulons pas seulement l'égalité inscrite dans les droits de l'homme, nous demandons la communauté des biens. Plus de propriété individuelle ; la terre n'est à personne, les fruits sont à tout le monde [...].⁵⁴⁶ (Babeuf, 1796).

Quoi qu'il en soit, on imagine aisément, sous couvert d'égalité et de liberté, le pouvoir relatif que peut avoir sur toute transaction un petit producteur face à une multinationale : c'est la « lutte du pot de terre contre le pot de fer ». Mais comme l'écrit Gustave Le Bon, « La puissance des mots est si grande qu'il suffit de désigner par des termes bien choisis les choses les plus odieuses pour les faire accepter des foules. »⁵⁴⁷ (Le Bon, 1905, p. 66).

D'où cette protestation de Karl Marx :

Messieurs, ne vous en laissez pas imposer par le mot abstrait de liberté. Liberté de qui ? Ce n'est pas la liberté d'un simple individu, en présence d'un autre individu. C'est la liberté qu'a le capital d'écraser le travailleur. Comment voulez-vous encore sanctionner la libre concurrence par cette idée de liberté quand cette liberté n'est que le produit d'un état de choses basé sur la libre concurrence ?⁵⁴⁸ (Marx, 1848).

⁵⁴⁴ Faure, S. (dir.) *et al.*, *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale, 1934, p. 1515.

⁵⁴⁵ Arendt, H., *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972, p. 232.

⁵⁴⁶ Babeuf, G., *Manifeste des Egaux adressé au peuple de France*, 1796.

⁵⁴⁷ Le Bon, G., *Psychologie des foules* (1895). Paris : Félix Alcan, 9e édition, 1905, p. 66.

⁵⁴⁸ Marx, K., discours prononcé à la séance publique du 7 Janvier 1848 de l'Association démocratique de Bruxelles.

En outre, écrit Bernard Maris dans son *Antimanuel d'économie* (2004),

Cet ultra-individualisme calculeur auquel nous soumet la raison marchande est sans doute le contraire de l'épanouissement individuel, la mort de toute liberté, de tout hasard, la soumission de chacun à la musique éternelle des prix, des marques, des slogans d'achat, tandis que nous tournons comme des hamsters dans la petite roue de notre "vie active", à tuer le temps en le transformant en marchandise.⁵⁴⁹ (Maris, 2004, p. 145).

Mais l'illusion persiste. Alors que la liberté des marchés entrave la liberté des individus, c'est au nom de la liberté des individus qu'on voudrait libérer les marchés. Mais tout cela n'est que rhétorique, car rien dans la logique du « libre marché » ne garantit la liberté, pas plus que l'égalité et encore moins le bonheur. Pour Roland Gori d'ailleurs, « [...] croire que le bonheur découle de la liberté politique, laquelle ne serait que la conséquence de la liberté d'entreprise, est l' "opium" avec lequel on endort et on berce la vieille misère des peuples. »⁵⁵⁰ (Gori, 2013, p. 12).

La structure intellectuelle du capitalisme fut donc créée à partir d'un dévoiement des idées d'Adam Smith et des Lumières, conduisant à la mise en œuvre d'une dérégulation au nom de la main invisible – ou « Providence divine » selon Smith – et à la suprématie du rationalisme économique, perversion de la raison. Ainsi, la théorie de l'intérêt personnel de Smith a d'abord été considérée comme une loi physique tout au long du XIX^e siècle, pour devenir finalement une philosophie morale glorifiant l'égoïsme à l'exclusion de toute autre valeur, et encourageant les gens à ne se préoccuper que de leur propre intérêt, les coupant dès lors inexorablement du contexte social dans son ensemble, alors que pour Hannah Arendt, « [...] un Etat où il n'y a pas de communications entre les citoyens et où chaque homme ne pense que ses propres pensées est par définition une tyrannie. »⁵⁵¹ (Arendt, 1972, p. 213).

Même les contestations sociales des années 1960 contre la société de consommation ont été avortées par le « néolibéralisme » qui a réussi à adapter la machine commerciale à ce nouvel esprit, en s'adressant à l'individu en chacun pour finalement transformer le « corps social » en un conglomerat d'individus narcissiques, ce qui fait dire à Deleuze et Guattari en 1984 que « Mai 68 n'a pas eu lieu » ; « De même, en 1789, écrit Proudhon, il y eut bataille et progrès ; de révolution il n'y en eut pas. »⁵⁵² (Proudhon, 1873, p. 29).

⁵⁴⁹ Maris, B., *Antimanuel d'économie. Tome 1. Les fourmis*. Editions Breal, 2004, p. 145.

⁵⁵⁰ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 12.

⁵⁵¹ Arendt, H., *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972, p. 213.

⁵⁵² Proudhon, P.-J., *Qu'est-ce que la propriété*, 1840. Nouvelle édition de 1873, Gallica/BNF, p. 29.

D'où l'importance de cette idée primordiale chez Marx du « travail vivant ». Si les économistes classiques voyaient le travail comme un simple « facteur de production », pour Marx au contraire, il s'agit d'un « processus ». Notre système de production ne change pas seulement la vie, il transforme notre perception de la nature et de nous-mêmes. Le capitalisme a réorganisé l'économie, mais aussi la société toute entière, en façonnant un monde à son image.

Les rapports sociaux sont intimement liés aux forces productives. En acquérant de nouvelles forces productives, les hommes changent leur mode de production, et en changeant le mode de production, la manière de gagner leur vie, ils changent tous leurs rapports sociaux.⁵⁵³ (Marx, 1948, p. 73).

Aussi, afin que les gens ne puissent pas se rendre compte du contexte social dans son ensemble, le système capitaliste les encourage à ne se soucier que d'eux-mêmes, et à « laisser faire » pour le reste la « main invisible ».

John Elliott Cairnes s'est sans doute le premier opposé à ce « Laissez-faire » économique : « La maxime du laissez-faire, déclare-t-il, n'a aucun fondement scientifique que ce soit, mais c'est au mieux une règle d'usage simple et commode. »⁵⁵⁴ (Cairnes, 1873). Or, écrit Keynes,

Cette méthode porte au sommet ceux qui réalisent les plus gros profits par une lutte impitoyable pour la survie, qui sélectionne les plus efficaces en ruinant ceux qui le sont moins. Elle ne tient pas compte du coût de cette lutte et ne regarde que les bénéfices du résultat final qui sont censés être permanents.⁵⁵⁵ (Keynes, 2002, p. 72).

Aussi Keynes dénonce-t-il dès 1933 cette logique comptable, en déclarant que

Le XIX^e siècle a excessivement étendu le champ d'application de ce qu'on peut appeler, pour faire bref, le critère du résultat financier, au point de mesurer à son aune l'opportunité de toute forme d'action, qu'elle relevât de l'entreprise privée ou de l'action collective. L'existence toute entière semblait la parodie d'un cauchemar de comptable.⁵⁵⁶ (Ibid., p. 206).

Mais le pire pour Keynes est que cette règle autodestructrice du calcul financier régit tous les aspects de la vie : « Nous détruisons la beauté des campagnes parce que les splendeurs de la nature, n'étant la propriété de personne, n'ont aucune valeur économique. Nous serions capables d'éteindre le soleil et les étoiles parce qu'ils ne rapportent aucun dividende. » (Ibid.).

⁵⁵³ Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 73.

⁵⁵⁴ Cairnes, J. E., *Essays in Political Economy. Theoretical and Applied*, London : MacMillan and Co, 1873. Cité par Keynes, J. M., dans *La pauvreté dans l'abondance*, Gallimard, 2002, p. 71.

⁵⁵⁵ Keynes, J. M., « La fin du Laissez-faire » (1924). Keynes, J. M., 2002, *op.cit.*, p. 72.

⁵⁵⁶ Keynes, J. M., « National Self-Sufficiency » (1933). Texte publié dans *The New Statesman and Nation* en juillet 1933. Keynes, J. M., 2002, *op.cit.*, p. 206.

Très critique, Keynes ne remet pas en cause pour autant le capitalisme dans ses fondements, il estime qu'il peut être « sagement dirigé » et amélioré par l'action collective, notamment par le développement d'organismes semi-autonomes au sein de l'Etat, ou encore par le contrôle de la monnaie et du crédit par une institution centrale. Keynes dit de « l'ordre capitaliste » que « Le moteur a simplement calé à la suite d'une fausse manœuvre. »⁵⁵⁷ (Keynes, 2002, p. 125).

Nous développerons pourtant l'idée selon laquelle le résultat de cet « ordre » capitaliste que l'on observe aujourd'hui n'est pas une « panne », mais la suite logique et irrémédiable d'un système pervers en son essence même, puisqu'il s'enracine dans la destruction et la pulsion de mort dont il tire sa force « comme un vampire suce le sang de ses victimes ».

Keynes incrimine néanmoins le « principe héréditaire » qui pervertit selon lui l'esprit du capitalisme (au point de souhaiter « l'euthanasie » des rentiers !), principe qui joue d'ailleurs un rôle majeur dans le mécanisme de la reproduction sociale :

Je crois, écrit Keynes, qu'il faut chercher les germes de la décadence intellectuelle du capitalisme individualiste dans une institution qui ne lui est nullement caractéristique, mais qu'il a reprise au système social féodal qui le précéda – à savoir le principe héréditaire. Appliqué à la transmission des richesses et au contrôle des affaires, ce principe est responsable de la bêtise et de la faiblesse qui caractérise les chefs de file de la cause capitaliste.⁵⁵⁸ (Ibid., p. 21).

Même s'il défend le « libre-échange », Keynes dénonce l'argument du « Laissez-faire » et déclare en outre ne plus croire en la philosophie politique dont la doctrine capitaliste du libre-échange s'est parée. Pour Keynes, « [...] le capitalisme moderne est absolument irrégulier ; dénué de solidarité interne, et sans beaucoup de civisme, ce n'est souvent qu'un simple agglomérat de nantis et de démunis impatientes de le devenir »⁵⁵⁹ (Ibid., p. 50), qui n'ont cure des questions de « justice sociale » dont Keynes a le mérite de se soucier, tout en relevant avec perspicacité que « Proposer une action sociale en vue du bien public à la ville de Londres est comme si l'on avait discuté de *l'Origine des espèces* avec un évêque, il y a soixante ans »⁵⁶⁰ ! (Ibid., p. 78). Keynes ajoutera même en 1933 que

Le capitalisme international, et cependant individualiste, aujourd'hui en décadence, aux mains duquel nous nous sommes retrouvés après la guerre, n'est pas une réussite. Il est dénué d'intelligence, de beauté, de justice, de vertu, et il ne tient pas ses promesses. En bref, il nous déplaît et nous commençons à le mépriser.⁵⁶¹ (Ibid., p. 203).

⁵⁵⁷ Keynes, J. M., « La grande récession de 1930 », initialement paru sous forme de deux articles dans *The Nation and Athenaeum*, les 20 et 27 décembre 1930. Keynes, *La pauvreté dans l'abondance*, Gallimard, 2002, p. 125.

⁵⁵⁸ Keynes, J. M., « Suis-je un libéral ? » (1925). Keynes, J. M., 2002, *op.cit.*, p. 21.

⁵⁵⁹ Keynes, J. M., « Un aperçu de la Russie » (1925). Keynes, J. M., 2002, *op.cit.*, p. 50.

⁵⁶⁰ Keynes, J. M., « La fin du Laissez-faire » (1924). Keynes, J. M., 2002, *op.cit.*, p. 78.

⁵⁶¹ Keynes, J. M., « L'autosuffisance nationale » (1933). Keynes, J. M., 2002, *op.cit.*, p. 203.

Bernard Maris, *Antimanuel d'économie* (2004)

« Le productivisme acharné de l'économie capitaliste entraîne des pollutions grandissantes, accroît l'effet de serre, perturbe les climats, transforme la Terre en vaste bidonville, favorise la diffusion des virus, des épidémies. Les inégalités s'accroissent de façon monstrueuse. Pauvreté et chômage de masse cohabitent avec une richesse extrême. La compétition et la marchandisation de tous les rapports humains, de la famille, de l'éducation, du sport, de la culture détruisent tout lien social. Les individus manipulés par la publicité, soumis à l'abrutissement médiatique, aliénés dans le stress et l'alcoolisme du travail pour les plus heureux, passent à côté de leur vie. La corruption généralisée s'installe, les mafias et les tribus dominent, les vieilles figures de l'honneur, du désintéressement, de la noblesse disparaissent au profit de la cupidité et de la vénalité généralisées. »⁵⁶² (Maris, 2004, p. 144).

Mais comment expliquer cette dérive mercantile ? On ne peut même pas dire de cette doctrine économique qui prêche la « libre concurrence » généralisée (c'est-à-dire la guerre de tous contre tous) qu'il s'agit d'une nouvelle « religion », puisque le mot religion dérive du latin *religere* qui signifie « relier », et qu'au contraire le « libre marché » coupe contre tout projet civilisateur l'individu du contexte social, « [...] comme on s'y emploie dans une secte pour mieux accomplir l'assujettissement exclusif des adeptes à leurs gourous. »⁵⁶³ (Généreux, 2010, p. 30). Marx se demande donc s'il faut s'étonner « [...] qu'une société, fondée sur l'opposition des classes, aboutisse à la contradiction brutale, à un choc de corps à corps comme dernier dénouement »⁵⁶⁴ (Marx, 1948, p. 116), ce qui semble, selon Freud, d'autant plus probable que « Par suite de cette hostilité primaire qui dresse les hommes les uns contre les autres, la société civilisée est [déjà] constamment menacée de ruine. »⁵⁶⁵ (Freud, 1929, p. 38).

Mais le plus grand paradoxe pour Proudhon, c'est que l'homme qui vit dans la misère partage la corruption de son maître,

[...] comme lui, il donne tout à l'orgueil et à la luxure, et si parfois il se récrie contre l'inégalité dont il souffre, c'est moins encore par zèle de justice que par rivalité de concupiscence. Le plus grand obstacle que l'égalité ait à vaincre n'est point dans l'orgueil aristocratique du riche, il est dans l'égoïsme indisciplinable du pauvre.⁵⁶⁶ (Proudhon, 1846, p. 462).

⁵⁶² Maris, B., *Antimanuel d'économie. Tome 1. Les fourmis*. Editions Breal, 2004, p. 144.

⁵⁶³ Généreux, J., *La Grande Régression*. Paris : Seuil, 2010, p. 21.

⁵⁶⁴ Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 116.

⁵⁶⁵ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 38.

⁵⁶⁶ Proudhon, P.-J., *Système des contradictions économiques ou philosophie de la misère*, 1846. *Op.cit.*, p. 462.

Quoi qu'il en soit, ce n'est pas parce qu'il vaut mieux être ouvrier dans une démocratie capitaliste que dans une dictature communiste, qu'il n'y a pas d'autres alternatives à ce modèle capitaliste moribond, qui au lieu d'une saine coopération internationale, prône la compétition et la « libre concurrence » généralisée. D'ailleurs, Jacques Généreux ne manque pas de rappeler que « [...] le déclin idéologique et politique du bloc communiste ne démontrait en rien la supériorité du marché libre et du capitalisme », de même que, ajoute cet auteur, « [...] l'échec de l'Union soviétique ne manifestait pas celui de l'idée communiste, mais celui du stalinisme et de la dictature d'un parti. »⁵⁶⁷ (Généreux, 2010, p. 25).

Mais la « libre concurrence », présentée par les tenants du libre marché comme le moteur vertueux du capitalisme, sensée assurer l'équilibre des forces, n'est en réalité qu'une survivance héritée du monopole féodal. Selon Marx en effet, « Tout le monde sait que le monopole moderne est engendré par la concurrence elle-même [...]. Mais nous savons tous que la concurrence a été engendrée par le monopole féodal. »⁵⁶⁸ (Marx, 1948, p. 101). Dès lors, écrit Jacques Généreux, « [...] la libre concurrence ne nous protège pas contre les monopoles, elle les fabrique ! »⁵⁶⁹ (Généreux, 2016, p. 73). Aussi n'y a-t-il rien de vertueux dans cette dialectique de la concurrence et du monopole, surtout à en croire Proudhon qui écrit : « [...] laissez la boucherie à la concurrence, vous mangerez des charognes ; établissez un monopole de la boucherie, vous mangerez des charognes. »⁵⁷⁰ (Proudhon, 1846, p. 418). Faut-il rappeler la récente affaire de la « fraude à la viande de cheval » de 2013 (affaires *Findus* et *Spanghero*), et ces industriels qui font passer de la viande de cheval pour de la viande de bœuf en modifiant frauduleusement l'étiquetage ? Ainsi, rapporte Sébastien Faure en 1895,

Il importe donc de vendre le faux au prix du vrai, le frelaté au prix du pur, la camelote au prix du beau, l'apparence au prix de la réalité. Ce faisant, on empoisonne et vole le client ; mais chaque commerçant a pour excuse que tous ses concurrents le font et qu'il faut absolument choisir entre la ruine honnête et la richesse malhonnête. L'option est tout indiquée.⁵⁷¹ (Faure, 2009, p. 194).

Mais surtout, nous dit Proudhon, cette concurrence généralisée est la cause de la plus grande misère : « Laissez faire, dit-on, laissez passer ; laissez agir la concurrence et le monopole, surtout dans les temps de disette, et alors même que la disette est l'effet de la concurrence et du monopole. » (Proudhon, 1846, p. 426).

⁵⁶⁷ Généreux, J., *La Grande Régression*. Paris : Seuil, 2010, p. 25.

⁵⁶⁸ Marx, K., *Misère de la philosophie*. (1847). Les classiques des sciences sociales, p. 101.

⁵⁶⁹ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 73.

⁵⁷⁰ Proudhon, P.-J., *Système des contradictions économiques ou philosophie de la misère* (1846). *Op.cit.*, p. 418.

⁵⁷¹ Faure, S., *La douleur universelle* (1895). Les éditions invisibles, 2009, p. 194.

4. L'amour de l'argent

D'après Keynes (1933), « [...] les booms et les dépressions sont des phénomènes propres à une économie dans laquelle [...] la monnaie n'est pas neutre. »⁵⁷². L'argent est certes un moyen d'échange de marchandises, un médiateur permettant de faciliter les échanges, mais pas seulement. S'il découle de la transformation des produits de l'activité humaine en un objet matériel extérieur à l'homme, l'argent tend de ce fait à substituer aux rapports entre les hommes des rapports entre les choses (rapports marchands), réduisant l'homme en une simple ressource humaine, une matière première. Ainsi, écrit Marx, « La dépréciation du monde des hommes augmente en raison directe de la mise en valeur du monde des choses. »⁵⁷³ (Marx, 1972, p. 56). Le travail ne produit donc pas que des marchandises, il se produit lui-même et produit l'ouvrier en tant que marchandise, au point que l'ouvrier ne peut se faire homme puisqu'il devient lui-même une marchandise méprisable. Aussi, indique Marx, « La force de travail est donc une marchandise, ni plus, ni moins que le sucre. On mesure la première avec la montre et la seconde avec la balance. »⁵⁷⁴ (Marx, 1996, p. 18). Ce qui fait dire à Marx que « Le temps est tout, l'homme n'est plus rien ; il est tout au plus la carcasse du temps. »⁵⁷⁵ (Marx, 1948, p. 34). Alors que pour Beccaria, « [...] il n'y a plus de liberté toutes les fois que les lois permettent que, dans quelques circonstances, l'homme cesse d'être une personne et devienne une chose. »⁵⁷⁶ (Beccaria, 1764, p. 67). Mais tout devient marchandise dans le système capitaliste, puisque grâce à la concurrence « tout est à vendre », l'homme y compris. Comme toute marchandise a son équivalent argent, l'argent est sans limite puisqu'il est immédiatement transformable en toutes sortes de marchandises. L'homme a donc inventé une abstraction qu'il vénère et qui le surpasse : l'argent est pour Marx, « [...] la divinité visible, la transformation de toutes les qualités humaines et naturelles en leur contraire, la confusion et la perversion universelle des choses [...]. Il est la puissance aliénée de l'humanité. » (Marx, 1972, p. 109). L'argent, instrument par excellence de l'exploitation de l'homme par l'homme, devient une fin en soi dans le système capitaliste, il transforme la vertu en vice et inversement, l'amour en haine : l'argent est « objet de désir et fraye avec la mort. »⁵⁷⁷ (Dostaler et Maris, 2010, p. 63).

⁵⁷² Keynes, J. M., « A monetary theory of production » (1933). Cité par Dostaler et Maris, *op.cit.*, 2010, p. 66.

⁵⁷³ Marx, K., *Manuscrits de 1844*. Paris : Les Éditions sociales, 1972. Les classiques des sciences sociales, p. 56.

⁵⁷⁴ Marx, K., *Travail salarié et capital* (1849). Trad. fr., 1891, édition publiée à Pékin en 1996 aux Éditions en langues étrangères. Les classiques des sciences sociales, p. 18.

⁵⁷⁵ Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 34.

⁵⁷⁶ Beccaria, C. B., *Traité des délits et des peines* (1764). Les classiques des sciences sociales, p. 67.

⁵⁷⁷ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 63.

C'est pourquoi ces auteurs disent de l'argent que c'est une réalité associée au pouvoir, à la sexualité et à la mort. La psychanalyse a bien vu la dimension symbolique de l'argent dans son rapport à l'analité, et Freud relève d'ailleurs que « [...] les concepts d'excrément (argent, cadeau), d'enfant et de pénis se séparent mal et s'échangent facilement entre eux » et que « [...] l'intérêt centré sur l'excrément se transporte en intérêt pour le cadeau et puis pour l'argent. »⁵⁷⁸ (Freud, 1917, p. 609).

Ferenczi a également perçu le caractère infantile et coprophile de l'intérêt pour l'argent et la thésaurisation ; aussi souligne-t-il en 1914 que « [...] le caractère libidinal et irrationnel du capitalisme, irréductible à une pure finalité pratique, se trahit également dès cette étape : collectionner est pour l'enfant une fin en soi, un acte qui lui procure une joie sans mélange. »⁵⁷⁹ (Ferenczi, 1970, p. 99). Car si l'argent est bien un moyen d'échange ou de paiement, il est aussi « réserve de valeur », et c'est là qu'il ouvre la voie au désordre et à la perversion. Keynes s'en inquiète d'ailleurs dans « La théorie générale de l'emploi », en 1937 :

Les fonctions de la monnaie (Keynes, 1937)

« La monnaie, c'est bien connu, remplit deux fonctions principales. En tant que monnaie de compte elle facilite les échanges, sans même qu'elle y intervienne forcément en tant qu'objet concret. Sous cet aspect elle n'est qu'une commodité dénuée de signification et sans véritable influence. En second lieu, la monnaie est aussi une réserve de valeur. C'est du moins ce que l'on dit couramment, et cela sans aucune ironie. Pourtant, quel usage insensé ce serait en faire dans l'univers économique classique ! Il est en effet admis qu'une des caractéristiques de la monnaie est d'être une réserve de valeur stérile, alors que pratiquement toutes les autres formes de conservation de la richesse rapportent des intérêts ou du profit. Dès lors, qui, hors un asile de fous, voudrait utiliser la monnaie comme réserve de richesse ? »⁵⁸⁰ (Keynes, 2002, p. 251).

Pour Keynes, notre désir de posséder de la monnaie en tant que réserve de richesse constitue « [...] un baromètre de la méfiance que nous éprouvons envers nos propres conjectures et conventions touchant l'avenir. » (Ibid., p. 252). C'est pourquoi, ajoute-t-il, « La possession d'argent liquide apaise notre inquiétude ; et celle-ci se mesure à la prime que nous exigeons pour nous séparer de cet argent. » (Ibid.).

⁵⁷⁸ Freud, S., « Sur les transformations des pulsions particulièrement dans l'érotisme anal » (1917), traduit de l'allemand par Édouard Pichon et Henri Hoesli, dans *Revue Française de Psychanalyse*, Tome II, n° 4, 1928, p. 609.

⁵⁷⁹ Ferenczi, S., « Ontogénèse de l'intérêt pour l'argent » (1914), *Œuvres complètes II*, Paris : Payot, 1970, p. 99.

⁵⁸⁰ Keynes, J. M., « La théorie générale de l'emploi », article publié dans le *Quarterly Journal of Economics*, en février 1937. Dans Keynes, J. M., *op.cit.*, 2002, p. 251.

L'amour de l'argent constitue donc un problème majeur, puisque certains n'hésitent pas à transgresser toutes les règles morales pour s'en emparer. D'ailleurs, écrit Keynes en 1925,

[...] le problème moral de notre temps est celui que pose l'amour de l'argent : les neuf dixièmes de nos activités sont orientées par l'appât du gain ; la quête universelle de l'indépendance financière et de la sécurité économique constitue notre principal mobile ; l'argent est socialement reconnu comme la mesure de la réussite ; l'instinct d'épargne est encouragé car c'est de lui qu'est censée dépendre la capacité à entretenir une famille et à assurer l'avenir.⁵⁸¹ (Keynes, 2002, p. 51).

L'amour irrationnel de l'argent devient ainsi le moteur tout aussi irrationnel du capitalisme, car l'avidité insatiable et l'amour de l'argent constituent la principale force motrice de la machine économique. En libérant le pouvoir de l'argent, écrit Jacques Généreux, « [...] on déchaîne la force cynique et dévastatrice de la cupidité. »⁵⁸² (Généreux, 2016, p. 187). L'argent est donc une invention dangereuse qui porte en germe les pires excès dès lors qu'il se transforme en finalité de l'activité humaine. Ainsi, écrivent Dostaler et Maris, « Il n'y a plus de limite à la quantité d'argent qu'une personne peut détenir. Le signe du succès, de la puissance, de la notoriété devient une somme d'argent. »⁵⁸³ (Dostaler et Maris, 2010, p. 69). Aussi Keynes écrit-il dans son essai intitulé « Perspectives économiques pour nos petits-enfants » (1928/1931) que

L'amour de l'argent comme objet de possession [...] sera reconnu pour ce qu'il est, une passion morbide plutôt répugnante, une de ces inclinations à moitié criminelles, à moitié pathologiques, dont on confie le soin en frissonnant aux spécialistes des maladies mentales.⁵⁸⁴ (Keynes, 2002, p. 115).

L'homme n'ignore pourtant pas, depuis l'Antiquité sans doute, le caractère pathologique de cette passion morbide pour l'argent, ainsi qu'en témoigne la légende du roi Midas, dont l'avidité pour l'or a bien failli le conduire à sa perte. Ou encore le conquistador Hernan Cortés qui, alors que le messager de l'empereur aztèque Moctezuma lui demandait pourquoi il était à ce point obsédé par l'or, aurait répondu que c'était parce que ses compagnons et lui-même souffraient d'une « maladie du cœur dont l'or est le seul remède ». Il faut dire que les messagers de Moctezuma, qui venaient pour offrir des bijoux et de l'or aux espagnols, assistèrent alors, ainsi que le rapporte Eduardo Galeano d'après un commentaire nahuatl du Codex de Florence, à un curieux spectacle :

⁵⁸¹ Keynes, J. M., « Un aperçu de la Russie » (1925), trois articles écrits à l'occasion d'un voyage en Russie en septembre 1925. Dans Keynes, *La pauvreté dans l'abondance*, Paris : Gallimard, 2002, p. 51.

⁵⁸² Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 187.

⁵⁸³ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 69.

⁵⁸⁴ Keynes, J. M., « Perspectives économiques pour nos petits-enfants », essai présenté au Chameleon Club de Cambridge le 10 février 1928, puis publié dans les *Essays in Persuasion* en 1931. Dans Keynes, *La pauvreté dans l'abondance*, Paris : Gallimard, 2002, p. 115.

Comme le feraient des singes, ils soulèvent l'or. Ils s'assoient avec des gestes qui manifestent leur jubilation ; on dirait que leurs cœurs sont rajeunis et illuminés. Il est évident que c'est là ce qu'ils désirent avidement. Tout leur corps se dilate à cette idée ; ils montrent à cet égard un appétit furieux. Ils convoitent l'or comme des porcs affamés.⁵⁸⁵ (Galeano, 1981, p. 31).

Si ces dispositions mentales ont pu être profitables au capitalisme, elles ont surtout contribué à faire de l'argent une fin en soi, par un comportement pathologique que Keynes qualifie d'« intentionnalisme », selon lequel

[...] nous sommes davantage concernés par les résultats lointains de nos actions que par leur qualité propre ou leurs effets immédiats sur notre environnement. L'homme "intentionnel" tente toujours d'assurer à ses actions une immortalité factice et illusoire en projetant dans l'avenir l'intérêt qu'il leur porte. [...] La confiture n'est pour lui de la confiture que s'il envisage d'en faire demain, jamais le jour même. Ainsi, en remettant sans cesse à plus tard, s'efforce-t-il d'assurer de l'immortalité à l'acte de la faire bouillir. (Keynes, 2002, p. 115).

Aussi, pour Erich Fromm, la possession de « choses » est la réalisation même de ce désir d'immortalité, car « Si mon moi est constitué par ce que je possède, et si les choses que je possède sont indestructibles, alors je suis immortel. »⁵⁸⁶ (Fromm, 1978, p. 47). Mais si je suis ce que j'ai, et si ce que j'ai se perd, alors qui suis-je sinon le témoin pathétique d'une fausse manière de vivre, qui pour plus de sécurité souhaite posséder et accumuler toujours davantage ?

Pour Dostaler et Maris en fait, « L'accumulation d'argent, la thésaurisation et l'avarice sont liées au report de la consommation dans le futur, à l'abstinence, au refus de la jouissance. L'économie rejoint ici le puritanisme et la morale victorienne [...]. »⁵⁸⁷ (Dostaler et Maris, 2010, p. 81). Ainsi donc, écrit Proudhon, « Le propriétaire qui épargne empêche les autres de jouir sans jouir lui-même [...]. »⁵⁸⁸ (Proudhon, 1873, p. 166).

Si le capitalisme a pu connaître quelque succès sur le plan économique, c'est d'abord à sa régulation qu'il le doit (pendant les *Trente Glorieuses* notamment), mais aussi à des conditions psychologiques particulières : l'amour irrépensible de l'argent et la « religion de l'épargne », de la même façon, ajoute Keynes en 1930, que « La crise est sans doute actuellement aggravée par des raisons psychologiques. »⁵⁸⁹ (Keynes, 2002, p. 130).

⁵⁸⁵ Galeano, E., *Les Veines ouvertes de l'Amérique latine*. Paris : Plon, 1981, p. 31.

⁵⁸⁶ Fromm, E., *Avoir ou être ?* Paris : Robert Laffont, 1978, p. 47.

⁵⁸⁷ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 81.

⁵⁸⁸ Proudhon, P.-J., *Qu'est-ce que la propriété...*, 1840. Paris : Nouvelle édition de 1873, Gallica/BNF, p. 166.

⁵⁸⁹ Keynes, J. M., « La grande récession de 1930 », initialement paru sous forme de deux articles dans *The Nation and Athenaeum*, les 20 et 27 décembre 1930. Keynes, *La pauvreté dans l'abondance*, Gallimard, 2002, p. 130.

5. Capitalisme et société de consommation

Le « modèle américain », expression par excellence d'une société de consommation de masse, s'est entrelacé avec des définitions singulières de la « liberté » et de la « démocratie » pour façonner l'*American Way of Life*, la croyance en un Eden d'abondance dans une croissance infinie, avec une promesse de richesse et d'épanouissement personnel, selon la sainte trinité : « Production illimitée, liberté absolue et bonheur sans restriction »⁵⁹⁰ (Fromm, 1978, p. 5).

La publicité, en tant qu'art de suggestion psychologique, a contribué à produire cette sous-culture nourrie par le consumérisme, qui conduit parfois les individus à se comporter comme des « sauvages », notamment en périodes de soldes. La dérégulation des médias a permis partout l'essor de la publicité qui diffuse le consumérisme à l'échelle planétaire. Il faut persuader le consommateur d'acheter des produits inutiles par la force de persuasion du message publicitaire qui réside dans le spectacle offert de « complétude imaginaire », en présentant un objet dont la possession est supposée apporter la satisfaction. Pour Lacan, c'est à travers le spectacle qui inclut l'autre que « [...] naît la première appréhension de l'objet en tant que le sujet en est privé. »⁵⁹¹ (Lacan, 1959). C'est pourquoi d'après Franck Chaumon,

La publicité réussit à montrer au sujet ce qui lui manque, en lui offrant le spectacle d'un autre dont le monde semble littéralement réenchanté par la simple possession d'un paquet de lessive. La niaiserie du propos n'empêche pas son efficace logique, qu'atteste la répétition du procédé : un seul objet a le pouvoir magique de réaliser la plénitude de la satisfaction (le paradis d'une vie comblée), du simple fait que l'image d'un autre en témoigne.⁵⁹² (Chaumon, 2000, p. 72).

Aussi, si l'homme désire ce que possèdent les autres, c'est parce que les objets n'ont de valeur qu'en tant que possession des autres, et que « [...] ce que font ou possèdent les autres lui paraît admirable, imitable, en tout cas rageusement enviable. »⁵⁹³ (Dostaler et Maris, 2010, p. 51). Cette forme d'« envie », évoquée par Vincent de Gaulejac, trouve sa source dans une « comparaison qui fait mal ». En effet, écrit cet auteur,

L'envie a deux visages : d'une part la frustration de ne pas posséder ce que l'on désire alors qu'un de ses semblables le possède ; d'autre part le sentiment de dévalorisation que l'on ressent lorsqu'on se compare à un autre qui est ce que l'on voudrait être.⁵⁹⁴ (Gaulejac, 1997, p. 115).

⁵⁹⁰ Fromm, E., *Avoir ou être ?* Robert Laffont, 1978, p. 5.

⁵⁹¹ Lacan, J., « Le désir et son interprétation », *Le Séminaire VI (1958-1959)*, séance du 11 février 1959.

⁵⁹² Chaumon, F., *Lacan. La loi, le sujet et la jouissance*. Paris : Michalon, 2000, p. 72.

⁵⁹³ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 51.

⁵⁹⁴ Gaulejac de, V., « L'envie, un sentiment social », paru dans la *Revue Française de Psychanalyse*, tome LXI, janvier-mars 1997, Paris : PUF, 1997, Gallica/BNF, p. 115.

Nous touchons là à cet aspect essentiel du capitalisme que confirment les analyses de Keynes et de Freud : « [...] un moment puéril, immature, inachevé, de l'humanité, une insatiabilité et une insatisfaction infantiles » (Dostaler et Maris, 2010, p. 52) qui font du consommateur un « nourrisson qui réclame son biberon en pleurant » (Fromm, 1978, p. 19), alors que « [...] cette consommation, dans son contenu, ne correspond pas à des besoins humains véritables. »⁵⁹⁵ (Castoriadis, 1979). Il s'agit donc pour Jean-Pierre Lebrun de

[...] prendre la mesure de la corrélation d'un fonctionnement psychique désormais préférentiel, organisé par le sensoriel, la présence, l'immédiat, avec l'infantilisation à laquelle nous mène le capitalisme consumériste dont le fonctionnement, de par sa stratégie du "laisser faire", saborde tout renoncement à l'objet de satisfaction et, dans le même mouvement, discrédite toute soustraction de jouissance et installe ainsi la pérennisation chez l'adulte de la perversion polymorphe de l'enfant.⁵⁹⁶ (Lebrun, 2008, p. 130).

Sans parler, déplore Michel Desmurget (2011), des répercussions de la consommation télévisuelle sur le développement des troubles attentionnels chez l'enfant, l'éclosion de comportements agressifs et de conduites sanitaires à risques, et l'émergence de valeurs sociales consuméristes. Et cet auteur ajoute, étudés à l'appui, qu'un enfant a d'autant plus de chance de posséder une télévision dans sa chambre qu'il est issu d'un milieu social défavorisé, et qu'il est donc soumis plus que les autres à « Des programmes parfaitement primaires, faits d'émotions poisseuses, de voyeurisme nauséabond, de stéréotypes pitoyables, d'approximations affligeantes et d'injonctions consuméristes. »⁵⁹⁷ (Desmurget, 2011, p. 58). Le capitalisme a ainsi transformé la culture, afin qu'elle s'adapte aux besoins des individus, les flatte, les exacerbe à un degré inouï : « Publicité et média entretiennent le culte de l'insatiabilité et du nouveau. »⁵⁹⁸ (Dostaler et Maris, 2010, p. 47). Cette mutation culturelle favorisée par la machinerie publicitaire exhorte les individus à combler ce « manque à être » (constitutif du sujet) sur le mode de l'avoir, en promettant un « plaisir narcissique extraordinairement prononcé »⁵⁹⁹ (Freud, 1929, p. 44), dans une sorte d'« hédonisme radical » synonyme de plaisir illimité (*Nirvâna*), alors que, écrit Blaise Pascal, « [...] nous disposant toujours à être heureux, il est inévitable que nous ne le soyons jamais. »⁶⁰⁰ (Pascal, 1669, p. 106).

⁵⁹⁵ Castoriadis, C., Conférence donnée en mai 1965 à Tunbridge Wells (Kent) et publiée par *Solidarity* en 1966. Repris dans « Capitalisme moderne et révolution, T2 », éd. du 10/18, 1979, pp. 293-316.

⁵⁹⁶ Lebrun, J.-P., « Une économie de l'arrière-pays ». *Che vuoi ?* 2008 / 1 (N° 29), p. 121-134. DOI 10.3917/chev.029.0121, p. 130.

⁵⁹⁷ Desmurget, M., *TV Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo, p. 58.

⁵⁹⁸ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 47.

⁵⁹⁹ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971. Les classiques des sciences sociales, p. 44.

⁶⁰⁰ Pascal, B., *Pensées de Pascal* (1669), chapitre XIV. Paris : P. Lethielleux Libraire-éditeur (n.d.), p. 106.

En outre, une jouissance illimitée, inscrite dans un « au-delà du principe de plaisir », n'est pas synonyme de bonheur, et l'individu n'est pas plus heureux dans cette société d'abondance, puisque le modèle capitaliste entraîne inéluctablement insatiabilité et insatisfaction permanente, frustration et jalousie, rien de comparable au bonheur, qui ne peut résulter de la satisfaction des désirs puisque ceux-ci sont sans limite. Par ailleurs, la « jouissance », puisqu'elle relève du « subjectif » et du particulier, ne saurait être partagée, elle fait obstacle au lien social, contrairement au « désir » qui, en tant qu'il est d'abord « désir de l'Autre » (Lacan), suppose réciprocité et donc universalité. Mais surtout, souligne Theodor W. Adorno, aucun être heureux ne peut savoir qu'il l'est, pour la bonne raison que pour voir le bonheur, il faudrait d'abord s'en extraire. Ainsi, celui qui prétend être heureux se mystifie et trahie le bonheur : « Seul lui est fidèle celui qui dit : je fus heureux. »⁶⁰¹ (Adorno, 2001, p. 111). Aussi, ajoute T. W. Adorno, « L'instant fugace peut revivre dans le murmure de l'oubli, en recueillant simplement le rayon de lumière qui le fait briller ; vouloir posséder cet instant c'est déjà le perdre. » (Ibid.).

En tout cas, pour Erich Fromm, ce mode d'existence basé sur « l'avoir » (et la propriété privée), conduit fatalement à l'avidité et au désir de « pouvoir ». Une avidité insatiable, car contrairement à la faim nécessairement confrontée à des limites physiologiques, l'avidité d'avoir est sans limite ; mais aussi un désir de pouvoir, car sur le mode de l'avoir notre bonheur dépend de notre supériorité sur les autres, donc de notre pouvoir, et par là même de notre capacité à conquérir, voler et tuer. Tandis que sur le mode existentiel de « l'être » défendu par Fromm, le bonheur dépend de notre capacité à aimer, partager et donner. Pour Stirner, c'est l'individualité qui renferme en elle-même toute propriété : « Qu'est-ce donc que ma propriété ? Ce qui est en ma puissance, et rien d'autre. »⁶⁰² (Stirner, 1899, p. 208). Mais surtout, écrit Fromm, « Si je suis ce que je suis, et non pas ce que j'ai, personne ne peut me déposséder, ni menacer ma sécurité ou mon sentiment d'identité. »⁶⁰³ (Fromm, 1978, p. 64). D'après Fromm, c'est la liberté humaine qui se voit réduite en proportion directe de notre degré d'attachement aux « possessions » qui, érigées en idoles, finissent par nous posséder.

Pierre-Joseph Proudhon, dans son livre *Qu'est-ce que la propriété* (1840), où l'on retrouve sa célèbre formule « La propriété, c'est le vol ! »⁶⁰⁴ (Proudhon, 1873, p. 14), rappelle que la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789* range la propriété parmi les quatre droits inaliénables de l'homme qui sont : la liberté, l'égalité, la sûreté et la propriété.

⁶⁰¹ Adorno, T. W., *Minima moralia* (1951). Madrid : Taurus, 2001, p. 111. [N.d.t.].

⁶⁰² Stirner, M., *L'Unique et sa propriété* (1845). Trad. fr. par R.L. Reclaire. Paris : P.V. Stock Éditeur, 1899, p. 208.

⁶⁰³ Fromm, E., *Avoir ou être ?* Paris : Robert Laffont, 1978, p. 64.

⁶⁰⁴ Proudhon, P.-J., *Qu'est-ce que la propriété...*, (1840). Nouvelle édition de 1873, Gallica/BNF, *op.cit.*, p. 14.

Si Proudhon reconnaît les trois premiers en tant que « droits absolus » – la liberté, parce qu'elle est pour l'homme « une condition *sine qua non* d'existence »⁶⁰⁵ (Proudhon, 1873, p. 44), l'égalité, parce que « sans égalité il n'y a pas de société », et enfin la sûreté, « parce qu'aux yeux de tout homme sa liberté et sa vie sont aussi précieuses que celles d'un autre » (ibid.) – il n'en va pas de même concernant la propriété, qui n'est en réalité pour Proudhon qu'un « droit en dehors de la société », donc un droit « antisocial ». Ainsi, écrit Proudhon, « Propriété et société, sont choses qui répugnent invinciblement l'une à l'autre [...]. Il faut ou que la société périsse, ou qu'elle tue la propriété. » (Ibid., p. 45).

En effet, alors que les biens de consommation promettaient plénitude, plaisir et bonheur partagé dans un « hédonisme de masse », ils provoquent en fait l'isolement de l'individu et la désintégration de la société en vertu d'une jouissance illimitée et toute-puissante de l'individu. C'est la raison pour laquelle cette propagande consumériste est d'autant plus destructrice qu'elle s'adresse à un jeune « carencé », c'est-à-dire à un individu qui est déjà dirigé par un principe de plaisir prédominant d'une façon toute-puissante. Aussi, relèvent Dostaler et Maris, « C'est une loi bien singulière que celle du capitalisme, qui pour tuer le feu des pulsions, y jette la paille des objets ! [...] Le capitalisme alimente de carburant le feu de cette libido. »⁶⁰⁶ (Dostaler et Maris, 2010, p. 46). Un « capitalisme pulsionnel » (Stiegler) qui semble rédhibitoire à tout projet civilisateur ou éducatif, car en effet, relève Philippe Meirieu,

[...] à l'époque du "capitalisme pulsionnel", quand la machinerie publicitaire et médiatique exhorte nos enfants, sur tous les écrans possibles, au passage à l'acte immédiat et systématique, quand nos élèves sont massivement poussés à "prendre leur pied plutôt qu'à se prendre la tête", le problème majeur des enseignants est bien de les mobiliser sur les savoirs, de leur transmettre le désir d'apprendre et de leur faire découvrir la joie – contagieuse – de comprendre.⁶⁰⁷ (Meirieu, 2014).

Mais cette vision productiviste universelle qui combine consumérisme et publicité dans une société de « consommation » est-elle compatible avec les enjeux sociaux et environnementaux du XXI^e siècle ? Peut-on encore continuer à promouvoir indéfiniment la « croissance », alors qu'il n'y a, en dehors de notre monde, aucune extraterritorialité où puiser de nouvelles ressources ? Il faudra bien pourtant se confronter à ce Réel, entendu au sens de « limite » irréductible, non négociable. Que sommes-nous donc prêts à « perdre », quelle « soustraction de jouissance » ? Il y a là quelque chose du « deuil » qu'il faudra pourtant bien affronter.

⁶⁰⁵ Proudhon, P.-J., *Qu'est-ce que la propriété...*, (1840). Nouvelle édition de 1873, Gallica/BNF, *op.cit.*, p. 44.

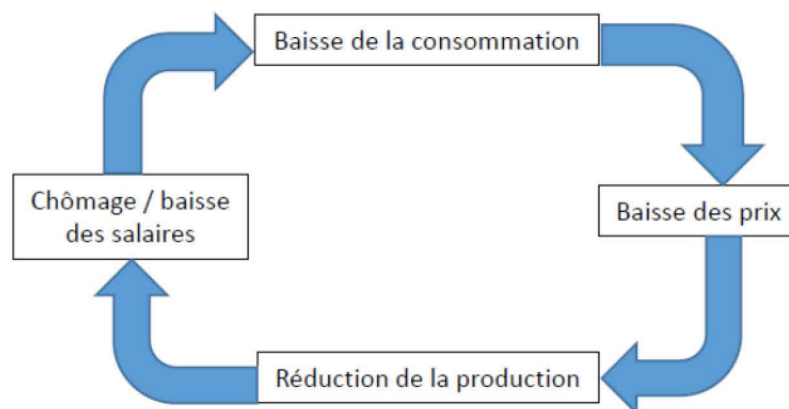
⁶⁰⁶ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 46.

⁶⁰⁷ Meirieu, P., article paru sur le site Internet du *Café Pédagogique* le 21 novembre 2014. Récupéré de : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/21112014Article635521514572408974.aspx>

Mais pourquoi politiques et financiers s'intéressent-ils tant à la croissance ? Pas pour réduire la pauvreté dont ils n'ont cure, puisque c'est la mesure quantitative de la croissance qui les intéresse : si le PIB augmente, alors les profits des investisseurs financiers augmentent proportionnellement, voilà la véritable motivation pour promouvoir la croissance. D'ailleurs, dans le cadre d'une économie qui profite aux plus riches, le « retour à la croissance » ne préjuge en rien d'une amélioration significative des conditions d'existence pour le plus grand nombre.

Quoi qu'il en soit, une réduction drastique de la consommation ne devrait-elle pas s'imposer sur une planète aux ressources naturelles inévitablement limitées ?

Sans doute, mais ainsi que Keynes l'a très justement démontré, cela ne pourra jamais advenir dans un système capitaliste par essence fondé sur la consommation. Dans son « apologue des bananes » extrait du *Traité sur la monnaie* (1930), Keynes illustre le rapport entre épargne et investissement, en précisant que « L'épargne est le fait du consommateur individuel ; c'est un acte négatif qui consiste à s'abstenir de dépenser l'ensemble de son revenu courant en consommation », alors que « L'investissement [...] est le fait de l'entrepreneur [...] ; c'est un acte positif qui consiste à mettre en place ou à entretenir un processus de production ou à constituer des stocks. »⁶⁰⁸ (Keynes, 2002, p. 90-91). L'idée soutenue par Keynes est qu'une campagne en faveur de la décroissance (baisse de la consommation ou épargne) pour inciter le public à « modérer le comportement imprévoyant », entraînerait la baisse des prix. Il s'en suivrait une augmentation du pouvoir d'achat des épargnants, mais aussi un appauvrissement des producteurs qui se répercuterait sur la baisse des salaires et le chômage.



Comme l'épargne ne fait pas augmenter les dépenses d'investissement des producteurs, les prix baissent en proportion de l'excédent de l'épargne sur l'investissement, entraînant la réduction de la production et de l'emploi, et donc chômage et baisse des salaires.

⁶⁰⁸ Keynes, J. M., *Treatise on Money* (1930). Chap. 12. Trad. Laurence Duchêne. Keynes, *La pauvreté dans l'abondance*, Paris : Gallimard, 2002, p. 90-91.

Pour Marx d'ailleurs, « Si toutes les marchandises sont à meilleur marché, le travail, qui est aussi une marchandise, baissera également de prix, et [...] ce travail marchandise baissera proportionnellement beaucoup plus que les autres marchandises. »⁶⁰⁹ (Marx, 1848). Aussi, écrit Keynes en 1930 – au lendemain du krach boursier de 1929 – « [...] ni les restrictions de la production, ni les réductions de salaires ne contribuent, en elles-mêmes, au rétablissement de l'équilibre. »⁶¹⁰ (Keynes, 2002, p. 124). Quels que soient la réduction des salaires et le nombre d'employés licenciés, les entrepreneurs continueront à subir des pertes tant que l'épargne de la collectivité excèdera l'investissement, mais aussi tant que le capitalisme financiarisé assèchera, en transformant les profits en dividendes dans l'intérêt des actionnaires, les fonds dont les entrepreneurs auraient besoin pour investir : « Les actionnaires ne financent plus l'économie, déplore Généreux, ils lui vident les poches ! » (Généreux, 2016, p. 113). Ainsi, selon Keynes,

Il n'y aura donc aucune situation d'équilibre jusqu'à ce que a) toute production cesse et que la population meure de faim ; ou que b) la campagne en faveur de l'épargne soit suspendue ou ne tourne court à cause de la pauvreté grandissante ; ou que c) l'investissement soit stimulé d'une façon ou d'une autre, de sorte que son coût ne soit plus inférieur au montant de l'épargne.⁶¹¹ (Ibid., p. 96).

Pour Keynes, la résorption de la crise et le traitement du chômage passent donc par un accroissement des profits, qui ne peuvent résulter que d'une augmentation de l'investissement par rapport à l'épargne, entraînant une augmentation de la production et de la consommation. Ce qui implique que le processus dépressif propre au capitalisme ne peut être enrayé que par la propension à produire et consommer, dans un monde où « [...] il apparaît de plus en plus à l'homme qu'il faut produire et consommer pour que la Machine se porte bien, et non le contraire. »⁶¹² (Mendel, 1968, p. 359). D'où l'importance de résoudre le problème économique, car alors l'humanité se verra privée de sa finalité traditionnelle et pourra dès lors consacrer son énergie à des buts non économiques, vers l'avènement de la « société des loisirs » que Marx appelait de ses vœux, et des « lendemains qui chantent ». Même si Lacan, dans son dialogue avec J.-A. Miller, nous alerte sur ce point en déclarant : « [...] j'ai vu plusieurs fois l'espérance, ce qu'on appelle les lendemains qui chantent, mener des gens [...] au suicide [...]. »⁶¹³ (Lacan, 1974). C'est pourquoi, s'exclame Keynes, « [...] cette vie ne sera tolérable que pour ceux qui prendront part au chant – et combien peu d'entre nous savent chanter ! » (Keynes, 2002, p. 113).

⁶⁰⁹ Marx, K., discours prononcé à la séance publique du 7 janvier 1848 de l'Association démocratique de Bruxelles.

⁶¹⁰ Keynes, J. M., « La grande récession de 1930 », initialement paru sous forme de deux articles dans *The Nation and Athenaeum*, les 20 et 27 décembre 1930. Keynes, *La pauvreté dans l'abondance*, Gallimard, 2002, p. 124.

⁶¹¹ Keynes, J. M., *Treatise on Money* (1930). Dans *La pauvreté dans l'abondance*, Gallimard, 2002, p. 96.

⁶¹² Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 359.

⁶¹³ Lacan, J., *Télévision*. Dialogue entre J.-A. Miller et J. Lacan. Paris : Seuil, 1974, p. 66.

Aussi avançons-nous avec Deleuze et Guattari cette idée selon laquelle la psychanalyse « [...] devrait être un chant de vie, sous peine de ne rien valoir. Pratiquement, elle devrait nous apprendre à chanter la vie. »⁶¹⁴ (Deleuze et Guattari, 1972, p. 400). Mais surtout indique Keynes, une fois la question économique résolue, l'homme sera confronté pour la première fois de toute son histoire à son véritable problème : « [...] quel usage faire de sa liberté, une fois dégagé de l'emprise des préoccupations économiques ? »⁶¹⁵ (Keynes, 2012, p. 113).

Marx et Engels, *Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt* (1875)

« Dans une phase supérieure de la société communiste, quand auront disparu l'asservissante subordination des individus à la division du travail et, avec elle, l'opposition entre le travail intellectuel et le travail manuel ; quand le travail ne sera pas seulement un moyen de vivre, mais deviendra lui-même le premier besoin vital ; quand, avec le développement multiple des individus, les forces productives se seront accrues elles aussi et que toutes les sources de la richesse collective jailliront avec abondance, alors seulement l'horizon borné du droit bourgeois pourra être définitivement dépassé et la société pourra écrire sur ses drapeaux : " De chacun selon ses capacités, à chacun selon ses besoins ! ". »⁶¹⁶ (Marx et Engels, 1949, p. 22).

Même si pour Dostaler et Maris, « Ce Nirvana ne pourra peut-être jamais voir le jour avant l'anéantissement de l'humanité sous une montagne d'objets ou, ce qui revient finalement au même, de déchets. »⁶¹⁷ (Dostaler et Maris, 2010, p. 112). D'autant plus que Marx et Engels érigent comme les capitalistes en valeur ultime « l'abondance » des richesses.

D'ailleurs, l'économie soviétique s'est opposée au capitalisme sur le même plan que ce dernier, c'est-à-dire sur le mode de « l'avoir » ; un socialisme « scientifique » – ou capitalisme soviétique étatique centralisé – orienté vers une production maximale capable d'offrir à tous le même plaisir de consommer que le capitalisme réservait à une minorité. Le problème, observe Proudhon, c'est que « Le capital et le pouvoir, organes secondaires dans la société, sont toujours les dieux que le socialisme adore : si le capital et le pouvoir n'existaient pas, il les inventerait. Par ses préoccupations de pouvoir et de capital, le socialisme a complètement méconnu le sens de ses propres protestations. »⁶¹⁸ (Proudhon, 1846, p. 350).

⁶¹⁴ Deleuze, G. et Guattari, F., *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et Schizophrénie* (Tome 1). Paris : Les éditions de Minuit, 1972, p. 400.

⁶¹⁵ Keynes, J. M., « Perspectives économiques pour nos petits-enfants ». Keynes, 2002, *op.cit.*, p. 113.

⁶¹⁶ Marx, K. et Engels, F., *Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt* (1875), traduction française, 1949. Les classiques des sciences sociales, p. 22.

⁶¹⁷ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 112.

⁶¹⁸ Proudhon, P.-J., *Système des contradictions économiques ou philosophie de la misère* (1846). Les classiques des sciences sociales, p. 350.

6. Capitalisme, technique et pulsion de mort

L'accumulation inlassable du capital, le désir mortifère d'argent et la pulsion de mort sont intrinsèquement liés, notamment par le mécanisme de « compulsion de répétition » (Freud), ou « éternel retour du même », qui vise à abolir le temps. D'ailleurs, l'expression « désir morbide de liquidité » de Keynes, renvoie tout à fait à celle de « pulsion de mort » de Freud. Selon Dostaler et Maris, « [...] le capitalisme, par sa course effrénée au profit, son désir toujours plus intense d'accumulation, a libéré ce qui est enfoui au plus profond de lui-même et le meut de toute son énergie : la pulsion de mort. »⁶¹⁹ (Dostaler et Maris, 2010, p. 8).

Pour Marx, en effet, « Le capital est du travail mort, qui ne s'anime qu'en suçant tel un vampire du travail vivant, et qui est d'autant plus vivant qu'il en suce davantage. »⁶²⁰ (Marx, 1993, p. 259). Le capitalisme oriente donc la pulsion de mort vers la croissance, et détourne le travail de la production de biens de consommation pour constituer du capital.

Si le capitalisme n'est certes pas l'équivalent de la « culture », en tant qu'ensemble des valeurs qui gouvernent la conduite des individus dans une société donnée, il n'en donne pas moins forme à la « civilisation », en tant qu'ensemble des normes et institutions qui règlent l'accès à la culture ; même si Freud « dédaigne de séparer la civilisation de la "culture" »⁶²¹ (Freud, 1927, p. 7), la « culture humaine » ayant selon lui deux faces : a) maîtriser les forces de la nature par la technique et b) régler les rapports des hommes entre eux par les institutions.

Mais pour Dostaler et Maris, si la culture bride la pulsion de mort au sein de chacun, la pulsion de mort fait aussi partie intégrante de la culture : « La culture contient le mal et le capitalisme a fait qu'il n'est plus possible de les dissocier. » (Dostaler et Maris, 2010, p. 137). D'ailleurs, écrit Proudhon, « On ne veut pas comprendre que cette période fortunée servît précisément à développer le principe de mal que la société recélait [...] » (Proudhon, 1873, p. 21), et ce d'autant plus que la technique se fait volontiers l'instrument de la pulsion de mort : « [...] le capitalisme, en détournant la technique au profit de l'accumulation, n'a-t-il pas largement ouvert les vannes à une pulsion de mort enfouie au cœur de l'humanité ? » (Dostaler et Maris, 2010, p. 16). Car c'est bien là ce qui définit le capitalisme : l'amour de l'argent associé à la pulsion de mort, laquelle ne sera jamais éradiquée par la civilisation, car « L'acheminement vers la mort est une fuite inconsciente pour échapper à la douleur et à la pénurie, ces constantes compagnes de l'homme dans tout son processus de civilisation. » (Ibid., p. 30).

⁶¹⁹ Dostaler, G. et Maris, B., *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel, 2010, p. 8.

⁶²⁰ Marx, K., *Le Capital. Critique de l'économie politique* (1867). Paris : PUF, 1993, p. 259.

⁶²¹ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973, Les classiques des sciences sociales, p. 7.

Mais l'homme n'accumule pas seulement des richesses, il accumule aussi et surtout des déchets, de sorte qu'il détruit plus qu'il n'accumule, conformément à la « destruction créatrice » de Schumpeter : « Détruire, puis se détruire et mourir constitue aussi l'esprit du capitalisme. » (Dostaler et Maris, p. 9). Et Bernard Stiegler d'ajouter que « [...] cette destruction ne se contente plus de condamner des secteurs d'activité économique ; elle s'attaque désormais à des pans entiers de nos sociétés : elle ruine les systèmes sociaux, les structures sociales, les environnements naturels, les environnements mentaux, etc. »⁶²² (Stiegler, 2015, p. 11).

Dans sa progressive conquête de la nature, l'homme est ainsi passé de la « transformation » à la « destruction » de la nature, laquelle a perdu toute valeur au profit des objets de l'industrie : « Aujourd'hui les gens se sentent attirés par les objets mécaniques, par le pouvoir des machines, par ce qui est sans vie, et toujours plus par la destruction. »⁶²³ (Fromm, 1978, p. 9).

C'est que l'homme jouit de la mort qu'il répand autour de lui, nous dit Freud ; la mort en tant qu'objet de désir qui nous libère finalement du désir, dans une fuite inconsciente pour échapper à la douleur et à la pénurie. Nous pourrions dire avec Freud de ces désirs que « [...] le secret de leur force est la force de ces désirs. »⁶²⁴ (Freud, 1927, p. 27).

Si l'on présente d'ordinaire la « technique » comme un moyen de faire reculer la rareté et, par là-même, de tempérer notre angoisse, Serge Moscovici estime au contraire que la technique engendre la rareté, puisqu'elle épuise des ressources dans le but d'en créer de nouvelles, accroissant leur consommation d'une part, leur pollution de l'autre : « L'invention est facteur de rareté : plus il y a d'inventions, de découvertes, plus il y a de rareté. La technique et la science ne la suppriment pas, elles l'engendrent. [...] Toujours et partout, spontanément, nous créons l'abondance et du même coup le manque, nous transformons l'une en l'autre. »⁶²⁵ (Moscovici, 1972, p. 371). Sans compter, écrit Erich Fromm, que « Le progrès technique a engendré des dangers écologiques et de guerre nucléaire ; l'un comme l'autre susceptibles d'en finir avec la civilisation, et peut-être avec toute forme de vie » (Fromm, 1978, p. 6), au point que la question de la survie même de l'humanité ne s'est jamais posée avec autant d'acuité qu'aujourd'hui.

Ce pourrait-il que nous ayons perdu à ce point notre instinct de conservation ? « Au bord du gouffre, écrit Serge Tchakhotine, il faut se poser la question : où l'humanité va-t-elle donc ? Comment est-il possible qu'elle continue à courir fatalement à son suicide ? »⁶²⁶ (Tchakhotine, 1952, p. 14).

⁶²² Stiegler, B., *L'emploi est mort, vive le travail !* Entretien avec Ariel Kyrou. Mille et une nuits, 2015, p. 11.

⁶²³ Fromm, E., *Avoir ou être ?* Paris : Robert Laffont, 1978, p. 9.

⁶²⁴ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Trad. de Marie Bonaparte, 1932. Paris : PUF, 1973, 3e édition, p. 27.

⁶²⁵ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 371.

⁶²⁶ Tchakhotine, S., *Le viol des foules par la propagande politique*. Paris : Gallimard, 1952, p. 14.

Si l'homme accroît productivité et bien-être par la technique, la question du bonheur, pas plus que celle de l'émancipation, ni même de la sécurité, ne sont pour autant résolues. En outre, écrit Roland Gori, « La technologie peut aider à s'émanciper de la misère autant qu'à contribuer à en produire de nouvelles formes. Mais en aucune manière, elle ne peut produire la liberté politique, le désir de liberté qui fait naître les révolutions. »⁶²⁷ (Gori, 2013, p. 107).

Pour Dostaler et Maris (2010) en fait, l'homme semble « aspiré » dans une lutte éternelle du malheur et de la technique. Nous présentons ci-après, sous forme de tableau, les rapports entre la souffrance et la technique selon ces auteurs :

Les sources de la souffrance	Les buts de la technique
a) En nous-mêmes, car notre corps est voué à la déchéance.	a) Palier à la caducité de notre corps.
b) Dans la « nature hostile et avare » qui provoque l'angoisse de la perte et du manque.	b) Lutter contre la surpuissance de la nature.
c) Dans nos relations aux autres	c) Satisfaire notre principe de plaisir.

Selon Keynes, le problème essentiel tient au fait que « notre système économique ne nous permet pas, en fait, d'exploiter toutes les possibilités de bien-être que nous offre le progrès technique [...]. »⁶²⁸ (Keynes, 2002, p. 208). D'autant qu'à bien des égards, la technique asservit l'homme plus qu'elle ne le libère, car la machine, « Phallus-Totem » de notre époque (dernier iPhone, iPad ou iBidule), entretient l'excitation pulsionnelle : l'homme a ainsi avec lui un « [...] "objet" médiateur de sa pulsionnalité qui par sa fonction représentationnelle devient un véritable moi auxiliaire »⁶²⁹ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 418) ; un « moi auxiliaire » aliénant, car, pour Roland Gori, « Dès lors que le sujet humain se fixe érotiquement à une image qui l'aliène à lui-même, à une forme imaginaire qu'il appelle son Moi, le sacrifice de sa liberté devient le prix à payer pour une illusoire identification. » (Gori, 2013, p. 123). Sans compter, ajoute-t-il, que « [...] la technique engage celui qui s'en sert dans une conception du monde, le "fait passer" par certains "canaux", concepts dont il ne peut que difficilement s'extraire. » (Ibid., p. 107).

⁶²⁷ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ? Les Liens qui Libèrent*, 2013, p. 107.

⁶²⁸ Keynes, J. M., « L'autosuffisance nationale » (1933). Dans Keynes, J. M., *Op.cit.*, 2002, p. 208.

⁶²⁹ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 418.

Finalement, nous avons transformé les machines en dieux, nous dit Erich Fromm, et sommes devenus divins en nous servant des machines, au point que « [...] les humains, dans un réel état d'impuissance absolue, s'imaginent omnipotents dans leur relation à la science et à la technique. »⁶³⁰ (Fromm, 1978, p. 87). Pour Fromm, l'homme qui se croit maître de la technique est sans le savoir devenu esclave de la « déesse de la destruction ».

Gérard Mendel ne manque pas d'établir les nombreuses analogies entre la machine et le système de défense anal, en indiquant que « [...] l'âme collective ayant actuellement régressée à des positions anales, l'accent, en tous domaines, est mis sur les processus de type anal de destruction, d'atomisation d'un ensemble en ses éléments. »⁶³¹ (Mendel, 1969, p. 355). Aussi Roland Gori écrit-il que désormais, « Ce sont les machines qui commandent et exigent des hommes qu'ils suspendent toute pensée pour se transformer en instruments, en pièces détachées du grand ensemble de la production. »⁶³² (Gori, 2011, p. 82). Dès lors, pour Mendel, dans cette société industrielle dont le prototype est la machine, l'idéal secrété sera inévitablement celui d'une société fondée sur « l'efficacité » et le « rendement », au point que, relève cet auteur, « L'accélération actuelle du développement technologique rend très difficile le contrôle et la maîtrise de cet idéal chosifiant, dont la pression s'exerce par tous les mécanismes de la société de consommation [...]. » (Mendel, 1969, p. 359). Une dérive techniciste vers toujours plus d'« efficacité » s'étend ainsi à l'ensemble des activités humaines – alors que, écrit Jacques Généreux, « toute action au nom de l'efficacité altère la répartition du bien-être »⁶³³ (Généreux, 2016, p. 340) – avec une exigence de résultats et donc l'élimination de tout « reste », de tout de tout imprévu, la réduction du réel et de l'humain à ce qui est mesurable, l'hégémonie du paradigme *mécaniciste* au détriment du paradigme *biologique* (cf. Annexe 8, p. 456), bref, une atteinte au désir de liberté. Pourtant, rappelle Julia Kristeva, « [...] ce n'est pas la meilleure performance technique et économique qui est la plus porteuse de libération humaine »⁶³⁴ (Kristeva, 2012, p. 106), d'autant que, ajoute Serge Moscovici, « Ayant atteint l'apogée de ce qu'on croyait être le progrès, on se découvre tout à coup en pleine sauvagerie »⁶³⁵ (Moscovici, 1972, p. 342), ce qui conduit Bernard Maris à affirmer que « Les victoires de la technique semblent être obtenues au prix de la déchéance morale. »⁶³⁶ (Maris, 2012, p. 22).

⁶³⁰ Fromm, E., *Avoir ou être ?* Paris : Robert Laffont, 1978, p. 87.

⁶³¹ Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 355.

⁶³² Gori, R., *La dignité de penser*. Les liens qui libèrent, 2011, p. 82.

⁶³³ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 340.

⁶³⁴ Kristeva, J., *L'avenir d'une révolte*. Paris : Flammarion, 2012, p. 106.

⁶³⁵ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 342.

⁶³⁶ Maris, B., *Marx, ô Marx, pourquoi m'as-tu abandonné ?* Paris : Flammarion, 2012, p. 22.

Et la « transformation numérique » qui convertit la parole en informations et prétend tout résoudre par une transmutation généralisée des institutions en une alternance de 0 et 1, d'*input* et *output*, n'est pas faite pour rassurer : « [...] le breuvage digital n'est pas la potion magique du druide Panoramax » écrit Ariel Kyrou (2015) dans un entretien⁶³⁷ avec Bernard Stiegler, où il dénonce une « automatisation des esprits » par les nouvelles technologies, lesquelles « [...] tuent lentement et sûrement les corps et les âmes, deviennent de redoutables auxiliaires de notre prolétarisation, c'est-à-dire d'une dépossession de nos propres facultés, du dynamitage organisé de nos savoirs, savoir-faire et savoir-vivre. » (Kyrou, 2015, p. 12).

Cette « prolétarisation » généralisée correspond pour Stiegler à la destruction du savoir sous toutes ses formes, par ce qu'il nomme une « économie de l'incurie » (ou « capitalisme pulsionnel »), c'est-à-dire une économie qui « ne prend pas soin » de ses ouailles :

[...] l'économie de l'incurie, c'est ce qui repose sur la destruction systématique du soin, c'est-à-dire de l'attention à tous, aux citoyens, aux travailleurs, aux jeunes générations et aux vieux, et, à travers tous ceux-là, [...] aux pays, aux cultures, aux organisations sociales et aux institutions. (Stiegler, 2015, p. 18).

Pourtant, selon Marx, marchandisation et prolétarisation du monde auraient dû conduire à l'effondrement du capitalisme et à l'avènement de la société communiste, ce moment où « Nos productions seraient autant de miroirs où nos êtres rayonneraient l'un vers l'autre »⁶³⁸ (Marx, 1972), où serait dépassée la contradiction entre individu et société, égoïsme et altruisme, matérialisme et spiritualisme, nature et culture, où tous les besoins et désirs seraient satisfaits, de telle sorte que les hommes seraient finalement libérés des désirs ; en un mot, le lieu de la résolution des conflits, où le besoin de l'autre devient mon propre besoin, la jouissance de l'autre est la mienne, où tout ne serait plus qu'amour et fraternité. Ainsi, écrit Bernard Maris, « Le communisme engendre l'amour du prochain qui jouit avec moi dans la propriété collective des objets »⁶³⁹ (Maris, 2012, p. 69), dans une forme de « christianisme », matérialiste et athée, certes, mais christianisme tout de même : « Le communisme n'est qu'une rédemption des humbles, une rédemption matérialiste » (ibid., p. 92) déclare Maris. C'est pourquoi Max Stirner s'écrit que « Nos athées sont des gens pieux ! ». Mais l'avènement de la société communiste n'a jamais eu lieu, pas plus que le capitalisme ne s'est effondré – hormis en 1929, puis 1973, 1979, 2008... – et alors même que toutes les prévisions économiques de Marx se sont réalisées : mondialisation, marchandisation, prolétarisation et paupérisation.

⁶³⁷ Stiegler, B., *L'emploi est mort, vive le travail !* Entretien avec Ariel Kyrou. Paris : Mille et une nuits, 2015, p.6.

⁶³⁸ Marx, K., *Manuscrits de 1844*. Paris : Les Éditions sociales, 1972.

⁶³⁹ Maris, B., *Marx, ô Marx, pourquoi m'as-tu abandonné ?* Paris : Flammarion, 2012, p. 69.

Le capitalisme devait s'écrouler au terme d'une prolétarisation généralisée et d'une crise mondiale de surproduction à l'origine d'une révolte des prolétaires, mais cette prévision ne s'est pas réalisée, au contraire, « [...] la paupérisation et le saccage du monde ne débouchent sur absolument rien, sauf sur plus de saccage et d'inhumanité. »⁶⁴⁰ (Maris, 2012, p. 82).

Et si la prévision marxiste d'un « paradis terrestre » ne s'est pas réalisée, c'est parce que Marx n'a pas entrevu l'importance primordiale du facteur psychique dans la vie sociale et dans les processus de production, qu'en vérité, nous dit Freud, je déteste mon prochain, et que, surtout, l'exploitation et la souffrance n'engendrent pas la révolte, mais l'asservissement, la « servitude volontaire ». Pour Roland Gori en effet, « La prééminence actuelle de la technique et du marché sur toutes les autres valeurs, en particulier politiques, produit une forme spécifique de gouvernement, celle du néo-libéralisme, de sa grammaire de l'assentiment, de sa servitude volontaire. »⁶⁴¹ (Gori, 2013, p. 109).

Aussi, les troubles du comportement et autres manifestations d'agressivité qui traversent actuellement la civilisation pourraient être l'expression d'une profonde blessure narcissique, une agressivité réactionnelle à la frustration du désir de liberté et d'autonomie, qui conduit soit à la recherche d'un « Père social » surpuissant, soit à des conduites violentes et antisociales auxquelles nos sociétés font face à l'aide de ce que Gérard Mendel nomme des « techniques contra-limitatives » (alcool, tabac, antidépresseurs, télévision, jeux vidéo, voiture, etc.).

Dans la perspective d'une sociopsychanalyse institutionnelle, cette crise de la civilisation actuelle reflèterait les conflits inconscients de « l'âme collective », dans une société de consommation fondée sur l'efficacité et le rendement, où l'idéal chosifiant est la Machine nourrie par la compulsion de répétition, le désir morbide de liquidité et la pulsion de mort, dans une « douce barbarie » : « Au sens étymologique, écrit Desmurget, nombre de nos enfants sont devenus des barbares. Ils ne parlent plus la langue de la Cité et ne partagent plus la culture de leurs Pères. Ils ne savent plus penser. Ils lisent avec difficulté, écrivent laborieusement et comptent à grand-peine. »⁶⁴² (Desmurget, 2011, p. 73). Aussi Roland Gori écrit-il que « Dans cette douce "barbarie" culturelle, la haine creuse le lit d'une crise éthique qui fait symptôme dans le lien social » (Gori, 2013, p. 34) et, ajoute-t-il plus loin, « Dans l'entropie des nouvelles technologies, un monde sans futur et sans passé avoue son fatalisme et sa résignation, ceux d'individus plus ou moins isolés et "massifiés" qui ont renoncé à leur *liberté* pour l'illusion d'un *bonheur* que viendraient garantir les promesses de la *technique*. » (Ibid., p. 91).

⁶⁴⁰ Maris, B., *Marx, ô Marx, pourquoi m'as-tu abandonné ?* Paris : Flammarion, 2012, p. 82.

⁶⁴¹ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 109.

⁶⁴² Desmurget, M., *TV Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la télévision.* Paris : Max Milo, 2011, p. 73

V. Crise de la culture ou malaise dans la civilisation ?

*« Les rapports sociaux sont intimement liés aux forces productives. En acquérant de nouvelles forces productives, les hommes changent leur mode de production, et en changeant le mode de production, la manière de gagner leur vie, ils changent tous leurs rapports sociaux. Le moulin à bras vous donnera la société avec le suzerain ; le moulin à vapeur, la société avec le capitalisme industriel. »*⁶⁴³ Marx, 1847.

*« Il faut, je pense, compter avec le fait que chez tout homme existent des tendances destructives, donc antisociales et anticulturelles, et que, chez un grand nombre de personnes, ces tendances sont assez fortes pour déterminer leur comportement dans la société humaine. [...] il semble maintenant que l'accent soit déplacé du matériel sur le psychique. »*⁶⁴⁴ Freud, 1927.

Si le capitalisme est préjudiciable à tout projet civilisateur puisqu'il cultive la pulsion de mort dont il se nourrit, il faut bien relever cependant qu'indépendamment du mode de production instauré, aucune société ne peut échapper au phénomène des troubles du comportement. Pour Freud d'ailleurs, « [...] il est impossible d'admettre que les facteurs économiques soient les seuls à déterminer le comportement des hommes dans les sociétés. »⁶⁴⁵ (Freud, 1917, p. 107). Bernard Salignon (2013) nous rappelle en outre que « C'est en tant qu'il est homme que l'homme est capable de folie »⁶⁴⁶, et comme le dit Canguilhem (1966) à propos de la pathologie, ou Durkheim (1970) à propos du crime, on peut dire des TCC qu'ils constituent une partie intégrante de toute société saine. Ils ne seront donc jamais complètement éradiqués, et ce n'est d'ailleurs pas souhaitable, dans la mesure où ainsi que nous l'avons vu, ils sont aussi parfois, sous forme de déviance, la condition du changement, de l'innovation et du progrès.

⁶⁴³ Marx, K., *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon* (1847). Traduction française, 1948. Les classiques des sciences sociales, p. 73.

⁶⁴⁴ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Trad. par Marie Bonaparte, revue par l'auteur en 1932. Paris : PUF, 1973, Les classiques des sciences sociales, p. 8.

⁶⁴⁵ Freud, S., *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* (1915-1917). Trad. 1936. Paris : Gallimard, 1971, p. 107.

⁶⁴⁶ Salignon, B., cours délivré dans le cadre du M2 PIA dirigé par Sylvie Canat à l'UPV de Montpellier, 2013.

Pour Bakounine d'ailleurs, l'humanité s'est émancipée de sa condition animale par un acte de révolte, en mangeant le « fruit défendu » (pêché originel), c'est-à-dire le fruit de la science : « L'homme s'est émancipé, il s'est séparé de l'animalité et s'est constitué comme homme : il a commencé son histoire et son développement proprement humain par un acte de désobéissance et de science, c'est-à-dire par la révolte et par la pensée. »⁶⁴⁷ (Bakounine, 2009, p. 32).

Même si Michel Foucault conclut avec une inquiétante ironie qui pourrait signifier la « fin de l'histoire » que « L'homme est une invention récente dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente. Et peut-être la fin prochaine. »⁶⁴⁸ (Foucault, 1966, p. 398). Ce à quoi Edgar Morin répond par une note plus optimiste, en indiquant que « [...] nous sommes peut-être à la fin d'un certain temps et, espérons-le, au commencement de temps nouveaux. »⁶⁴⁹ (Morin, 2005, p. 158).

Quoi qu'il en soit, afin de mieux appréhender le phénomène des troubles du comportement, nous ne saurions méconnaître, sur le plan anthropologique, le rôle prépondérant des facteurs socioculturels dans l'économie psychique de ces individus qualifiés par de nombreux auteurs comme des « sujets sans Autrui ». En effet, rapporte Roland Gori (2013) :

Parmi les principales conséquences de cette mutation anthropologique, certains auteurs mettent en avant un nouvel équilibre psychique des individus fondé sur la prévalence de la jouissance sur le désir, le déni de la perte, l'autonomie subjective, le rejet d'un tiers symbolique, la quête infinie d'excitation, le rapport d'addiction aux objets, la fuite de l'attention, l'absence d'affects, voire l'absence de contrôle. Jean-Pierre Lebrun nomme "perversion ordinaire" ce fonctionnement psychique fondé sur le déni.⁶⁵⁰ (Gori, 2013, p. 81).

Et Roland Gori d'ajouter, à la suite des travaux de Gilbert Levet notamment, que « [...] l'épidémie d'hyperactivité, de déficit de l'attention, de TDAH, de troubles oppositionnels avec provocation et autres troubles des comportements sont des "maladies de la culture". » (Ibid.).

Aussi, à la suite de notre incursion dans le domaine de l'économie, nous orienterons notre réflexion vers la sphère de l'organisation sociale et des institutions socioculturelles proprement dites, en nous attachant dès lors à des considérations d'ordre politique, au sens premier du terme, c'est-à-dire relativement à l'organisation de la Cité, qui conditionne des phénomènes susceptibles d'être interprétés en termes de troubles du comportement, mais dont le rôle est également de les prévenir et de les réguler, faute de pouvoir les endiguer.

⁶⁴⁷ Bakounine, M., *Dieu et l'Etat* (1882). Dans *Œuvres complètes*, Tome 1, Les éditions invisibles, 2009, p. 32.

⁶⁴⁸ Foucault, M., *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, 1966, p. 398.

⁶⁴⁹ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 158.

⁶⁵⁰ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 81.

1. Aux fondements de la société : le crime

« [...] s'il y a peu de vertus que les cultures ont négligé de prôner, il y a encore moins de crimes devant lesquels elles ont reculé. » Moscovici, 1972.

Il est proprement impossible de réaliser une analyse scientifique des premières sociétés dites « primitives » pour la simple raison qu'elles n'ont jamais pu être observées par aucun ethnologue ou anthropologue, lesquels n'ont jamais examiné, aussi primitives qu'elles pussent leur paraître, que des sociétés qui leur étaient contemporaines, et qui ne sauraient donc être qualifiées de primitives, mais disons tout au plus « différentes » pour avoir connu une évolution distincte de la nôtre. Comme l'écrit Serge Moscovici, « Aussi loin que nous puissions remonter la chaîne des filiations, nous ne reconnaissons que des secondes natures succédant les unes aux autres, sans aboutir à une nature vraiment première. »⁶⁵¹ (Moscovici, 1972, p. 26).

En effet, que l'on remonte de l'*homo sapiens* à l'*homo erectus* ou à l'australopithèque, chacun recèle une composante biologique en même temps qu'une composante culturelle. L'homme, nous dit Moscovici, s'insère dans un mouvement déjà en marche dans le règne animal. Ainsi, « Chaque espèce signale moins une naissance qu'une évolution » (ibid., p. 27), et donc « [...] la société est une nature, la nature une société » (ibid., p. 295), car « L'art se fonde dans l'être, le produit dans le donné. » (Ibid., p. 368). Dès lors, pour Georges Bataille, vouloir séparer la nature de la culture, c'est aller d'une vue abstraite à l'autre, « [...] c'est exclure le moment où la totalité de l'être est engagée dans un changement. »⁶⁵² (Bataille, 1957, p. 236). En fin de compte, écrit Serge Moscovici, « La société est une modalité d'oubli de la nature. » (Moscovici, 1972, p. 337). C'est pourquoi Rousseau ne manque pas de rappeler que

[...] ce n'est pas une légère entreprise de démêler ce qu'il y a d'originale et d'artificiel dans la nature actuelle de l'homme, et de bien connaître un état qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais, et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des notions justes pour bien juger de notre état présent.⁶⁵³ (Rousseau, 1754, p. 12).

Le principe qui régit la relation entre nature et culture est donc d'ordre philosophique.

⁶⁵¹ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 26.

⁶⁵² Bataille, G., *L'érotisme*. Paris, 1957, p. 236. Cité par Moscovici, *op.cit.*, 1972, p. 80.

⁶⁵³ Rousseau, J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754). Les classiques des sciences sociales, p. 12.

Le mythe fondateur de la horde primitive présenté par Freud dans son ouvrage *Totem et tabou* (1913), quoiqu'il demeure un mythe et reste donc irrecevable du point de vue scientifique, apporte néanmoins un éclairage intéressant sur la naissance et l'organisation sociale des toutes premières sociétés humaines, ainsi que sur le passage « supposé » de l'état de nature à celui de culture, même si Lévi-Strauss écrit à propos du mythe freudien de la horde primitive que

Le désir de la mère ou de la sœur, le meurtre du père et le repentir des fils, ne correspondent sans doute à aucun fait ou ensemble de faits occupant dans l'histoire une place donnée. Mais ils traduisent, peut-être sous une forme symbolique, un rêve à la fois durable et ancien.⁶⁵⁴ (Lévi-Strauss, 1967, p. 615-616).

En ce sens, le mythe ne nous renseigne pas tant sur notre passé qu'il éclaire notre présent.

Selon Freud, c'est le meurtre du père de la horde primitive qui introduit l'homme dans la culture en lui imposant la marque indélébile de la « Loi », qui vient prononcer l'interdiction absolue du meurtre et de l'inceste. Les fils coalisés ont tué le père parce qu'il s'octroyait la jouissance exclusive des femelles de la horde, et aussi pour se libérer de son emprise despotique. « Ainsi naît la première association composée d'individus libres et égaux, sans dieu ni maître : la fraternité. »⁶⁵⁵ (Moscovici, 1985, p. 406).

Mais celui des frères qui parviendrait à prendre la place du père s'exposerait à subir à son tour le sort qui fut réservé au père, dans une lutte fratricide qui entraînerait inexorablement la disparition de la tribu toute entière, car « Si les frères étaient associés, tant qu'il s'agissait de supprimer le père, ils devenaient rivaux, dès qu'il s'agissait de s'emparer des femmes. »⁶⁵⁶ (Freud, 1913, p. 202). Donc, seule la Loi symbolique et transcendante interdisant le meurtre et l'inceste peut protéger le clan de son anéantissement.

C'est cet impératif catégorique⁶⁵⁷ qui vaut par lui-même et s'impose inconditionnellement sans justification, qui conduira au totémisme et à l'exogamie : « [...] les membres d'un seul et même totem ne doivent pas avoir entre eux de relations sexuelles, par conséquent ne doivent pas se marier entre eux. C'est la loi de l'exogamie, inséparable du système totémique. » (Ibid., p. 11). Aussi Claude Lévi-Strauss écrit-il que « La prohibition de l'inceste est le processus par lequel la Nature se dépasse elle-même [...]. Elle opère, et par elle-même constitue l'avènement d'un ordre nouveau. » (Lévi-Strauss, 1967, p. 31).

⁶⁵⁴ Lévi-Strauss, C., *Les structures élémentaires de la parenté* (1949). Paris : Mouton, 1967, p. 615-616.

⁶⁵⁵ Moscovici, S., *L'âge des foules. Un traité historique de psychologie des masses*. Bruxelles : Complexe, 1985. Les classiques des sciences sociales, p. 406.

⁶⁵⁶ Freud, S., *Totem et Tabou* (1913). Trad. par S. Jankélévitch en 1923. Paris : Payot et Rivages, 2001, p. 202.

⁶⁵⁷ Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785). Paris : Gallimard, 1985.

La portée de la prohibition de l'inceste, nous dit Lévi-Strauss, n'est donc pas négative, puisqu'elle ne repose pas tant sur « l'interdit » d'épouser sa sœur ou sa fille que sur « l'obligation » de donner sa sœur ou sa fille à autrui : « c'est la règle du don par excellence ». Aussi, écrit Serge Moscovici, « Les individus qui circulent, sous son empire, assurent l'alliance de leur groupe avec un autre groupe, la communication des biens à l'intérieur du système social et l'équilibre de ses capacités productives. »⁶⁵⁸ (Moscovici, 1972, p. 22).

La prohibition de l'inceste transforme ainsi la femme en objet d'échange, « matériau » du lien social, en même temps qu'elle présuppose et perpétue une subordination des femmes aux hommes : « La circulation de l'élément féminin dans les veines du corps social, [...] contribue fortement à faire respecter l'ascendant du groupe des hommes sur la collectivité. » (Ibid., p. 23). Cette prohibition qui frappe les relations sexuelles entre membres de la même horde devient, avec l'introduction du totémisme, la prohibition de relations sexuelles à l'intérieur du totem :

Ce que le père avait empêché autrefois, par le fait même de son existence, les fils se le défendaient à présent eux-mêmes. [...] Ils désavouaient leur acte, en prohibant la mise à mort du totem, substitution du père, et ils renonçaient à recueillir les fruits de cet acte, en refusant d'avoir des rapports sexuels avec les femmes qu'ils avaient libérées.⁶⁵⁹ (Freud, 1913, p. 169).

En effet, tous ceux qui descendent du même totem (transmis par la lignée maternelle) forment une famille par parenté totémique, laquelle constitue un empêchement absolu à l'union sexuelle en son sein, union qui devient dès lors « tabou », c'est-à-dire « sacrée » et « impure » à la fois, et donc frappée de « l'interdit », de sorte que le tabou se manifeste d'abord par des interdictions et des restrictions qui entraînent inévitablement vénération, mais aussi exécration, d'où une attitude ambivalente à l'égard du tabou.

C'est pourquoi, en vertu du phénomène de « contagion » exposé par Freud dans *Totem et tabou*, celui qui viole un tabou devient tabou lui-même, par « crainte du contact ». Aussi le tabou frappe-t-il également l'animal érigé en totem, lequel ne peut être ni tué, ni mangé, hormis lors des repas cérémoniels généralement suivis de cérémonies d'expiation ritualisées, car

La mise à mort de l'animal est assimilée à un meurtre, comme s'il portait sur un membre de la tribu, et ce meurtre ne doit être effectué qu'en observant les mêmes précautions et les mêmes garanties contre tout reproche possible. (Freud, 1913, p. 192-193).

⁶⁵⁸ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 23.

⁶⁵⁹ Freud, S., *Totem et Tabou* (1913). Trad. par Jankélévitch en 1923. Paris : Payot et Rivages, 2001, p. 192-193.

En même temps, « Le mystère sacré de la mort de l'animal se justifie par le fait que c'est ainsi seulement que peut s'établir le lien unissant les participants entre eux et à leur dieu »⁶⁶⁰ (Freud, 1913, p. 162), à travers une « communion » qui favorise la cohésion sociale entre les membres de la tribu unis dès lors par un lien sacré, mais qui permet aussi d'apaiser le sentiment de culpabilité de chacun par la solidarité de tous. Le sacrifice totémique est donc la permission accordée de faire ce qui est habituellement défendu, c'est-à-dire une action interdite à chacun individuellement, mais justifiée collectivement. Aussi, pour Eugène Enriquez,

Par l'acte d'incorporation qui suit le meurtre, se scelle durablement l'existence du groupe. Le festin collectif, durant lequel sont incorporés les vertus et les pouvoirs de celui supposé les posséder tous, est le moment où le groupe vit un sentiment collectif, dans la transe et l'excitation, où chacun peut voir dans le regard de l'autre la même haine et le même contentement, s'identifier à l'autre dans la mesure même où ce dernier devient semblable à lui par l'incorporation d'une puissance, d'une chair et d'un sang unique. Le sang de l'omnipotent coule dans les veines de tous.⁶⁶¹ (Enriquez, 1983, p. 25).

Si le totem est considéré comme un « ancêtre » par les membres de la tribu, on peut donc dire de l'animal totem qu'il représente le « père » dont il est la substitution, de sorte que les deux prescriptions taboues qui forment le noyau du totémisme renvoient aux deux désirs primitifs de l'enfant constitutifs du complexe d'Œdipe, à savoir : tuer le père et épouser la mère (analogie avec les deux crimes d'Œdipe dans la mythologie).

Le repas totémique serait ainsi la première fête de l'humanité, une fête commémorative du parricide originaire, « [...] qui a servi de point de départ à tant de choses : organisations sociales, restrictions morales, religions. » (Freud, 1913, p. 200). En fin de compte, écrit Freud, « Les prohibitions tabou les plus anciennes et les plus importantes sont représentées par les deux lois fondamentales du totémisme : on ne doit pas tuer l'animal totem et on doit éviter les rapports sexuels avec des individus du sexe opposé appartenant au même totem » (ibid., p. 43), c'est-à-dire les deux tabous fondamentaux du totémisme engendrés par le sentiment de culpabilité des fils issu du meurtre du père, un père « mythique » puisqu'il n'existe en tant que père qu'une fois tué. Par conséquent, le totem n'est autre que le signifiant du « Nom du Père » (Lacan).

Le totémisme est donc un système à la fois religieux et social, et le tabou devient en dernier ressort la contrainte imposée par la Loi, à l'origine de nos actuelles lois et autres prescriptions morales et religieuses, comme par exemple « tu ne tueras point », ou encore « tu aimeras ton prochain comme toi-même ».

⁶⁶⁰ Freud, S., *Totem et Tabou* (1913). Trad. par S. Jankélévitch en 1923. Paris : Payot et Rivages, 2001, p. 200.

⁶⁶¹ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 25.

Même si Freud reste dubitatif sur la question de « l'amour du prochain », « Obligation facile à proférer, dit-il, mais difficile à remplir. »⁶⁶² (Freud, 1933, p. 18). D'abord, selon lui, tous les hommes ne sont pas dignes d'être aimés, et ensuite, il lui paraît injuste de ne pas favoriser en amour ceux qui nous sont les plus proches par l'amour qu'ils nous donnent, de sorte qu'il préfère cet autre précepte : « Aime ton prochain comme il t'aime lui-même. »⁶⁶³ (Freud, 1929, p. 37). Sans compter, écrit Franck Chaumon, qu'« Il y a dans le prochain un noyau irréductible à toute reconnaissance qui s'appréhende non seulement comme étranger, mais aussi comme ennemi. »⁶⁶⁴ (Chaumon, 2000, p.76). A propos de l'amour des ennemis, Freud cite dans une note cet extrait du poète Heinrich Heine (1797-1856) :

Je suis l'être le plus pacifique qui soit. Mes désirs sont : une modeste cabane avec un toit de chaume, mais dotée d'un bon lit, d'une bonne table, de lait et de beurre bien frais avec des fleurs aux fenêtres ; devant la porte quelques beaux arbres ; et si le bon Dieu veut me rendre tout à fait heureux, qu'il m'accorde de voir à peu près six ou sept de mes ennemis pendus à ces arbres. D'un cœur attendri, je leur pardonnerai avant leur mort, toutes les offenses qu'ils m'ont faites durant leur vie – certes on doit pardonner à ses ennemis, mais pas avant qu'ils soient pendus.⁶⁶⁵ (Heine, in Freud, 1929, p. 37).

Si Freud insiste sur ce fait que le tabou n'est pas une névrose mais une « formation sociale », il ne manque pas d'établir une analogie entre le tabou et la névrose obsessionnelle de certaines personnes qui se créent elles-mêmes des prohibitions taboues individuelles qu'elles se croient tenues d'observer rigoureusement, alors même que l'origine de ces prohibitions semble tout aussi énigmatique que celle du tabou ; des prohibitions que Freud qualifie de « cérémoniales » :

Dans la névrose, ces actes sont manifestement des compromis : d'une part, des témoignages de repentir, des efforts d'expiation ; d'autre part, des actes de substitution par lesquels le désir cherche à se dédommager de ce qui lui est interdit. (Freud, 1929, p. 42).

Les tabous découleraient donc selon Freud de prohibitions très anciennes imposées autrefois à certaines activités que les hommes primitifs devaient avoir une grande tendance à accomplir, car, écrit-il, « On ne voit pas quelle nécessité il y aurait à défendre ce que personne ne désire faire, et dans tous les cas ce qui est défendu de la façon la plus formelle doit être l'objet d'un désir. » (Ibid., p. 84).

⁶⁶² Freud, S. et Einstein, A., *Pourquoi la guerre ?* Correspondance entre Albert Einstein et Sigmund Freud à l'initiative de l'Institut International de Coopération Intellectuelle. Société Des Nations, 1933.

⁶⁶³ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Originellement publiée en français dans la *Revue française de psychanalyse* en 1934. t. VII, n° 41934 et t. XXXIV, n° 1, 1970. Paris : PUF, 1971. Les classiques des sciences sociales, p. 37.

⁶⁶⁴ Chaumon, F., *Lacan. La loi, le sujet et la jouissance*. Paris : Michalon, 2000, p. 76.

⁶⁶⁵ Heine, H., *Gedanken und Einfälle*, cité par Freud, dans *Malaise dans la civilisation*, 1929, *op.cit.*, p. 37.

Dès lors, écrit Freud, « [...] toutes les fois qu'il y a une prohibition, elle a dû être motivée par un désir, par une convoitise inavouée et inconsciente. »⁶⁶⁶ (Freud, 1929, p. 85). Freud rejoint donc James Frazer, pour qui

La loi interdit seulement aux hommes de faire ce que leurs instincts les inclinent à faire ; ce que la nature elle-même prohibe et punit, il serait superflu que la loi l'interdît et le punît. [...] les crimes interdits par la loi sont les crimes que la plupart ont une tendance naturelle à commettre. Si cette tendance n'existait pas, il n'y aurait pas de tels crimes, et si ces crimes n'étaient pas commis, quel besoin y aurait-il de les interdire ? ⁶⁶⁷ (Frazer, 1910, p. 97).

En ce sens, le tabou serait donc un acte prohibé vers lequel l'inconscient est poussé par une tendance très forte, puisque le tabou n'est autre que le renoncement à la satisfaction d'un désir, mais une tendance paradoxalement entretenue par ce même tabou, en vertu d'un penchant compulsif pour l'interdit qui fait dire à Eugène Enriquez que « Le désir s'exacerbe devant l'objet interdit. »⁶⁶⁸ (Enriquez, 1983, p. 227). Si pour Marcel Mauss, « Les tabous sont faits pour être violés », c'est justement parce que l'interdit appelle la transgression, l'acte d'interdire rend l'objet interdit désirable : c'est là l'attrait du « fruit défendu ».

En effet, rapporte Freud, « [...] le maintien du tabou a eu pour effet que le désir primitif de faire ce qui est tabou a persisté chez ces peuples »⁶⁶⁹ (Freud, 1913, p. 53), d'où une attitude ambivalente à l'égard du tabou, lequel apparaît finalement comme un « symptôme de compromis », reflet d'une ambivalence affective à l'origine de ce qu'on pourrait appeler la « mauvaise conscience » : « Le remords tabou constitue probablement la forme la plus ancienne du remords, de la conscience en général. [...] C'est ainsi que la conscience morale naît probablement, elle aussi, sur le terrain de l'ambivalence affective. » (Ibid., p. 82-83).

On peut donc dire de la société qu'elle repose sur un crime commis en commun, une faute originelle commune, à l'origine de la religion basée sur le sentiment de culpabilité – et son corollaire la conscience morale –, mais aussi sur le « repentir » – et en conséquence le besoin d'expiation. Pour Enriquez, « Le meurtre du père institue la possibilité constante du meurtre. La civilisation non seulement commence avec le crime mais ne se maintient que par lui. » (Enriquez, 1983, p. 26). Aussi, ajoute-t-il plus loin, « [...] le meurtre de celui qui deviendra le père ne signifie pas la fin de la violence, mais au contraire l'entrée dans le monde du crime généralisé [...]. » (Ibid., p. 35).

⁶⁶⁶ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971. Les classiques des sciences sociales, p. 85.

⁶⁶⁷ Frazer, J., *Totemism and Exogamy*, Londres, 1910, t. V., p. 97. Cité par Moscovici, 1972, *op.cit.*

⁶⁶⁸ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 227.

⁶⁶⁹ Freud, S., *Totem et Tabou* (1913). Trad. par S. Jankélévitch en 1923. Paris : Payot et Rivages, 2001, p. 53.

2. Religion et névrose obsessionnelle collective

La religion totémique résulte donc du sentiment de culpabilité des fils consécutif à l'acte criminel originel, sentiment qu'elle s'efforce d'étouffer afin de permettre la réconciliation avec le père offensé, à l'instar de toutes les religions ultérieures qui ne visent toujours qu'à résoudre ce même problème : « [...] toutes représentent des réactions contre le grand événement par lequel la civilisation a débuté et qui depuis lors n'a pas cessé de tourmenter l'humanité. »⁶⁷⁰ (Freud, 1913, p. 204). Selon Freud, le monothéisme aurait permis la concentration des anciens dieux en un « Etre divin unique », « nucleus paternel » dissimulé dans toutes les religions polythéistes qui attribuent aux forces naturelles les caractères du père en en faisant des dieux, « [...] suivant en ceci non pas seulement un prototype infantile mais encore phylogénique [...] »⁶⁷¹ (Freud, 1927, p. 16). Mais, indique Freud, « A présent que Dieu était l'unique, les relations de l'homme à lui pouvaient recouvrer l'intimité et l'intensité des rapports de l'enfant au père. » (Ibid., p. 18). L'ambivalence inhérente au complexe paternel se trouve donc au cœur de toutes les religions, où dieu n'est autre que l'image du père, comme c'est d'ailleurs le cas de la doctrine chrétienne qui repose sur la culpabilité, et trouve le chemin de l'expiation dans le sacrifice de l'un des fils, de sorte que « La religion du fils se substitue à la religion du père. » (Freud, 1913, p. 181). Le complexe d'Œdipe, noyau de toutes les névroses selon Freud, donne ainsi naissance à la religion, à la morale, et pose par-là même les bases de la société humaine.

L'analogie entre ontogénèse et phylogénèse conduit Freud à postuler l'existence d'une « âme collective » dans laquelle s'accompliraient les mêmes processus que ceux ayant leur siège dans « l'âme individuelle », et qu'ainsi, « La religion serait la névrose obsessionnelle universelle de l'humanité ; comme celle de l'enfant, elle dérive du complexe d'Œdipe, des rapports de l'enfant au père. » (Freud, 1927, p. 38). Si de nombreux cas de névrose obsessionnelle s'apparentent en effet à une caricature de religion privée, la religion permet surtout à l'individu de se protéger de certaines affections névrotiques, car, écrit Freud, « [...] l'acceptation de la névrose universelle le dispense de la tâche de se créer une névrose personnelle. » (Ibid., p. 39). Mais aussi, rapporte Enriquez, « L'acceptation de la névrose collective est le prix à payer pour sortir du règne de la violence aveugle. »⁶⁷² (Enriquez, 1983, p. 28).

⁶⁷⁰ Freud, S., *Totem et Tabou* (1913). Trad. par S. Jankélévitch en 1923. Paris : Payot et Rivages, 2001, p. 204.

⁶⁷¹ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Trad. par Marie Bonaparte, revue par l'auteur en 1932. Paris : PUF, 1973. Les classiques des sciences sociales, p. 16.

⁶⁷² Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 28.

Freud compare cette forme de consolation qu'apporte à l'homme la religion, à l'effet que peuvent procurer les « narcotiques », rejoignant en ce sens Karl Marx (sans s'y référer explicitement) qui disait de la religion qu'elle est « l'opium du peuple » : « La religion est le soupir de la créature opprimée, la chaleur d'un monde sans cœur, comme elle est l'esprit de conditions sociales d'où l'esprit est exclu. Elle est l'opium du peuple. »⁶⁷³ (Marx, 1980, p. 231). Et si l'esprit est exclu par la religion, c'est parce qu'elle repose sur le « dogme » qu'il n'est pas permis de contester, et sur la plus complète irrationalité des doctrines religieuses fondées sur la « foi ». En effet, écrit Freud, « [...] l'on a coutume de nous offrir ce patrimoine d'idées religieuses comme étant une révélation divine »⁶⁷⁴ (Freud, 1927, p. 19-20), de sorte que, ajoute-t-il, « [...] les idées religieuses sont des dogmes, des assertions touchant des faits et des rapports de la réalité externe (ou interne), et ces dogmes nous apprennent des choses que nous n'avons pas découvertes par nous-mêmes et qui exigent de notre part un acte de foi. » (Ibid., p. 23).

A ce *Credo quia absurdum* des « Pères de l'Eglise », Bakounine répond que

[...] quiconque en a besoin [de Dieu] pour son bonheur, pour sa vie, doit renoncer à sa raison, et, retournant s'il le peut à la foi naïve, aveugle, stupide, répéter [...] ces paroles qui résument la quintessence même de la théologie : "Je crois en ce qui est absurde". Alors toute discussion cesse, et il ne reste plus que la stupidité triomphante de la foi.⁶⁷⁵ (Bakounine, 2009, p. 36).

C'est l'ignorance dans laquelle les peuples sont maintenus qui est selon Bakounine à l'origine de la perpétuation de cette croyance absurde qui trouve sa source dans « l'animalité première de l'homme » et qui offusque la raison et le bon sens : « L'homme, bête féroce, cousin du gorille, est parti de la nuit profonde de l'instinct animal pour arriver à la lumière de l'esprit. » (Bakounine, 2009, p. 42). Si Bakounine voit dans l'universalité de la croyance religieuse une erreur historiquement nécessaire dans le développement de l'humanité, il s'insurge néanmoins contre la persistance de cette croyance auprès de la majorité des hommes qui l'acceptent encore aujourd'hui comme une vérité, alors que selon lui, « Si Dieu est, l'homme est esclave ; or l'homme peut, doit être libre, donc Dieu n'existe pas », et d'ajouter que « Contre cette maladie, [...] il n'est qu'un seul remède : c'est la Révolution sociale. » (Ibid., p. 44).

Freud n'ira pas jusque-là, mais prônera néanmoins la « révolution scientifique » fondée sur la raison, car, écrit-il, « [...] quand on a avoué qu'une chose était absurde, contraire à la raison, tout est dit. » (Freud, 1927, p. 26).

⁶⁷³ Marx, K., *Critique du droit politique hégélien* (1843). Traduction d'Albert Baraquin. Paris : Les Editions sociales, 1975. Les classiques des sciences sociales, 1980, p. 231.

⁶⁷⁴ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973. Les classiques des sciences sociales, p. 19.

⁶⁷⁵ Bakounine, M., *Dieu et l'Etat* (1882). Dans *Œuvres complètes*, Tome 1, Les éditions invisibles, 2009, p. 36.

« Nous croyons, ajoute Freud, qu'il est au pouvoir du travail scientifique de nous apprendre quelque chose sur la réalité de l'univers et que nous augmentons par là notre puissance et pouvons mieux organiser notre vie. » (Freud, 1927, p. 47). Même si Freud révisera sa position dans *Malaise dans la civilisation*, en reconnaissant que le progrès scientifique n'a pas rendu les hommes plus heureux. Il dénonce en tout cas la doctrine religieuse comme étant une « illusion » dérivée des désirs humains, illusion qu'il rapproche de « l'idée délirante » en psychiatrie : « [...] nous appelons illusion une croyance quand, dans la motivation de celle-ci la réalisation d'un désir est prévalente, et nous ne tenons pas compte, ce faisant, des rapports de cette croyance à la réalité, tout comme l'illusion elle-même renonce à être confirmée par le réel. » (Ibid., p. 28). La psychanalyse apparaît donc comme une force de destruction de ces illusions qui asservissent l'homme et l'éloignent de la vérité, « illusions » au sens freudien du terme, c'est-à-dire déformations de la réalité par projections et identifications (extériorisation de l'inconscient et intériorisation dans l'inconscient), mais illusions aussi au sens bachelardien du terme, c'est-à-dire des « obstacles épistémologiques » à la connaissance scientifique : « La connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres [...]. Le réel n'est jamais "ce qu'on pourrait croire" mais il est toujours "ce qu'on aurait dû penser". »⁶⁷⁶ (Bachelard, 2004, p. 15). En tout cas, écrit Freud, « Ces idées, qui professent d'être des dogmes, ne sont pas le résidu de l'expérience ou le résultat final de la réflexion : elles sont des illusions, la réalisation des désirs les plus anciens, les plus forts, les plus pressants de l'humanité ; le secret de leur force est la force de ces désirs. » (Freud, 1927, p. 26).

Comment expliquer sinon que ces idées religieuses, malgré leur manque incontestable de crédibilité, aient pu perdurer avec une telle force jusqu'à nos jours, si ce n'est qu'elles répondent à des désirs primitifs inconscients profondément enracinés dans l'individu et dans l'espèce ? C'est que l'illusion religieuse s'apparente en fait à une promesse faite à l'individu d'assurer sa protection et de pourvoir à sa subsistance, préoccupations premières à la fois des sociétés primitives dans la plus grande détresse face aux forces de la nature, mais aussi de tout sujet humain dès sa venue au monde. Ainsi, souligne Henri Rey-Flaud (1998),

Le mythe de la horde primordiale, dominée par le père "illimité" (unumschränkte), exprime au registre de la phylogénèse un état archaïque de la société qui répond au champ de l'ontogénèse à la fiction freudienne de l'enfant de l'homme (Menschenkind) livré à la détresse (Hilflosigkeit) au moment de sa naissance, c'est-à-dire abandonné à la toute-puissance d'un Autre primordial dont la mère soutient la figure.⁶⁷⁷ (Rey-Flaud, 1998 ; cité par Canat, 2007).

⁶⁷⁶ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie Philosophique J.Vrin, 2004, p. 15.

⁶⁷⁷ Rey-Flaud, H., *Autour du malaise dans la culture de Freud*. Paris : PUF, 1998. Cité Par Sylvie Canat, *op.cit.*, 2007.

Otto Rank (1928) parle de « traumatisme »⁶⁷⁸ pour évoquer ce « chaos originaire » de la naissance, qui correspond pour Gérard Mendel (1968) au stade du « *Moi-Tout* », lorsque le nourrisson, avec un équipement neurophysiologique inachevé, ne peut agir sur le monde, ni se percevoir comme une unité distincte du monde extérieur, et que, paradoxalement, son développement sensoriel est précoce. Il s'agit là, comme l'indique Serge Moscovici (1972), d'un héritage génétique et social inhérent au développement de l'espèce humaine, puisque si l'homme naît « prématuré », c'est à cause de l'augmentation du volume du cerveau, alors que, paradoxalement, la locomotion bipède a eu pour effet de rétrécir le canal osseux par lequel a lieu l'accouchement :

Il ne s'agit cependant pas d'un phénomène biologique à part, [...]. Il est plus conforme à la réalité d'y voir une conséquence des nouvelles activités, de la chasse, principalement responsable de l'évolution quantitative et qualitative du cortex, donc aussi de l'immaturation fœtale décrite, avec pour contrepartie la longue dépendance du jeune envers l'adulte.⁶⁷⁹ (Moscovici, 1972, p. 153).

Quoi qu'il en soit, la discordance de ce que Mendel (1968) nomme la « maturation sensori-motrice », avec surinvestissement de « représentations de choses », entraîne selon lui une dépendance physique et psycho-affective, source de souffrances narcissiques et d'agressivité (tensions internes). Cette « angoisse originaire », née de la frustration des énergies libidinales à pouvoir s'exprimer sur le plan moteur et relationnel, est à l'origine de ce que la psychanalyse nomme la « blessure narcissique originelle ».

Pour s'en protéger, des « mécanismes de défense » sont érigés, comme le « fantasme », processus créateur d'irrationnel et première défense contre cette angoisse : il protège le Moi en formation sur son versant narcissique, c'est-à-dire le pré-Moi narcissique constitué par l'amour de soi élémentaire garant de la survie. L'autre mécanisme de défense est le « refoulement », qui protège le Moi sur son versant objectal, et dont l'objectif est selon Freud de « mettre à l'écart et tenir à distance du conscient » (Freud, 1915) certaines « représentations de choses » intolérables pour le Moi en formation. A noter toutefois que le refoulement va à son tour être générateur d'angoisse, avec l'ambivalence (amour et haine) dont il est à l'origine, et la culpabilité fondamentale (peur de perdre amour et protection) qui en découle.

Dès lors que s'opère le « clivage du Moi-Tout originel » (Mendel, 1968) en « sujet » et en « objet », une partie de la libido narcissique investit l'objet (libido objectale), le Moi et l'Inconscient se constituent, et avec ce dernier se forme un monde par essence irrationnel, échappant à l'épreuve de la réalité.

⁶⁷⁸ Rank, O., *Le traumatisme de la naissance* (1928). Paris : Payot et Rivages, 2002.

⁶⁷⁹ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 153.

Aussi Mendel écrit-il que « L'irrationnel est, par essence, mystifiant, aliénant et cause de dépendance et de régression »⁶⁸⁰ (Mendel, 1968, p. 364), bien qu'il soit en même temps nécessaire au sujet, car la vie fantasmatique (l'art notamment) lui assure la part de nourriture irrationnelle dont il a besoin pour vivre : « [...] la vie fantasmatique qui puise aux sources mêmes de l'irrationnel et qui double chacune de nos activités est, dans le vécu individuel, à l'origine du sentiment de plénitude. » (Ibid., p. 289). Rationalité et irrationalité sont donc irréductiblement associées en l'homme ; l'irrationnel est constitutif de l'homme : « [...] jamais la "lumière de la raison" ne fera radicalement disparaître les "ténèbres de l'irrationnel". Le conflit habite irréductiblement la psyché. » (Ibid., p. 180).

On peut dire finalement des doctrines religieuses qu'elles sont toutes issues d'un même besoin, elles constituent une réponse à la détresse originelle de l'homme : « [...] la réaction défensive de l'enfant contre son sentiment de détresse prête à la réaction au sentiment de détresse que l'adulte éprouve à son tour, et qui engendre la religion [...]. »⁶⁸¹ (Freud, 1927, p. 21-22). C'est ainsi que se constitue selon Freud un « trésor d'idées », « [...] né du besoin de rendre supportable la détresse humaine, édifié avec le matériel fourni par les souvenirs de la détresse où se trouvait l'homme lors de sa propre enfance comme aux temps de l'enfance du genre humain. » (Ibid., p. 17). C'est pourquoi, d'après Freud, les idées religieuses, aussi irrationnelles soient-elles, sont généralement considérées comme « [...] le plus précieux patrimoine de la civilisation, la plus haute valeur qu'elle ait à offrir à ses participants. » (Ibid., p. 18). Freud admet d'ailleurs que la religion a rendu de grands services à la civilisation et, en donnant une origine divine à ses prescriptions, contribué à dompter les instincts asociaux ; « mais elle n'a pas pu aller assez loin dans ce sens » (ibid., p. 33) et n'en demeure pas moins une illusion dérivée des désirs humains.

Une telle illusion ne devrait-elle pas être rejetée « [...] pour que le sujet puisse advenir dans la splendeur de sa pensée et de sa conscience vigile »⁶⁸², demande Enriquez (1983, p. 70) ?

Etre libre, n'est-ce pas être conscient ? Le précepte socratique « connais-toi toi-même » inscrit au fronton du Temple de Delphes ne devrait-il pas dès lors s'appliquer ? Mais ce précepte n'est-il pas lui aussi une « obligation facile à proférer, mais difficile à remplir » ? Freud écrit en effet que « Nous ne pouvons connaître l'inconscient lui-même qu'en le rendant conscient. Mais, halte-là : comment cela est-il possible ? »⁶⁸³ (Freud, 1923, p. 13).

⁶⁸⁰ Mendel, G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 364.

⁶⁸¹ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973. Les classiques des sciences sociales, p. 21-22.

⁶⁸² Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 70.

⁶⁸³ Freud, S., *Le moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 13.

Car la difficulté tient à ceci que le Moi conscient ne constitue qu'une infime partie de la psyché humaine. Freud affirme d'ailleurs dans sa *Traumdeutung* (1900) que :

Pour bien comprendre la vie psychique, il est indispensable de cesser de surestimer la conscience. Il faut, comme l'a dit Lipps, voir dans l'inconscient le fond de toute vie psychique. L'inconscient est pareil à un grand cercle qui enfermerait le conscient dans un cercle plus petit. [...] L'inconscient est le psychique lui-même et son essentielle réalité. Sa nature intime nous est aussi inconnue que la réalité du monde extérieur, et la conscience nous renseigne sur lui d'une manière aussi incomplète que nos organes des sens sur le monde extérieur.⁶⁸⁴ (Freud, 1900, p. 320).

Le Moi est pour Freud le siège de la conscience, c'est le système « conscience-perception » qui en forme le noyau :

[...] nous voyons dans la conscience une fonction que nous attribuons à un système qui, au point de vue spatial, est le plus proche du monde extérieur. Cette proximité spatiale doit être entendue non seulement au sens fonctionnel, mais aussi au sens anatomique. Aussi nos recherches doivent-elles, à leur tour, prendre pour point de départ cette surface qui correspond aux perceptions.⁶⁸⁵ (Freud, 1923, p. 14).

Freud affirme que, finalement, le Moi conscient « ne représente que notre corps », en accord sur ce point avec Marx et Engels qui écrivent en 1845 dans *L'idéologie allemande* que « [...] la conscience n'est d'abord que la conscience du milieu sensible le plus proche et celle d'une interdépendance limitée avec d'autres personnes et d'autres choses situées en dehors de l'individu qui prend conscience [...] »⁶⁸⁶ (Marx et Engels, 1952, p. 20). Marx part d'une approche rationnelle du comportement humain : la conscience de l'homme doit selon lui déterminer ses intérêts et donc son comportement. Mais, écrit Wilhelm Reich,

Plus le comportement est rationnel, plus est étroit le champ des tâches de la psychologie de l'inconscient ; et plus il est irrationnel, et plus ce champ est large et plus la sociologie a besoin de l'aide de la psychologie.⁶⁸⁷ (Reich, 1969, p. 16).

Il semble donc important de relever avec Freud que « le Moi n'est pas maître dans sa propre demeure », qu'il est aussi le lieu de manifestations inconscientes, et ce d'autant plus que « Il n'existe pas entre le Moi et le Ça de séparation tranchée, surtout dans la partie inférieure de celui-là, où ils tendent à se confondre. » (Freud, 1923, p. 17).

⁶⁸⁴ Freud, S., *L'interprétation des rêves* (1900). Trad. par I. Meyerson, révisée par Denise Berger. Paris : PUF, 1967.

⁶⁸⁵ Freud, S., *Le moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 14.

⁶⁸⁶ Marx, K., et Engels, F., *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach* (1845). Traduction française 1952. Les Classiques des sciences sociales, p. 20.

⁶⁸⁷ Reich, W., « L'application de la psychanalyse à la recherche historique », traduit par Jean-Marie Brohm, additif à la 2e édition de 1934 à son *Matérialisme dialectique et psychanalyse. L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ». p. 16.

Le Moi est d'après Freud une différenciation du Ça, il est modifié par le monde extérieur à qui il emprunte l'énergie. Freud établit ainsi qu'à l'origine « tout était Ça », mais que le Moi s'en différencie peu à peu, même s'il reste en quelque sorte « mélangé » au Ça dans sa partie inconsciente.

Mais Freud écrit aussi, dans les *Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse* (1932), que « Là où était du Ça, le sujet doit advenir » [« Wo Es war soll Ich werden »], ce qui implique que le sujet est une instance mouvante en perpétuelle réélaboration, et que donc l'être humain est un être « en devenir », une « naissance jamais achevée de l'individualité. »⁶⁸⁸ (Rank, 1934, p. 14).

Otto Rank reproche à la psychanalyse freudienne d'avoir surestimé ce qu'il y a dans l'homme d'inconsciente impulsivité et sous-estimé la puissance de son Moi conscient et volontaire. Pour lui, la psychanalyse devrait être une glorification de la conscience et de sa puissance, aussi bien sur le plan thérapeutique, que scientifique, ou culturel. Rank souligne l'importance du « dedans », c'est-à-dire le Moi indépendant de ce « dehors » que sont le Surmoi (qui advient après avoir été le « dehors » par suite aux identifications) et le Ça (qui peut être considéré comme extérieur puisqu'il appartient à l'espèce).

Mais Freud reconnaît clairement que « La psychanalyse est un procédé qui facilite au Moi la conquête progressive du Ça. »⁶⁸⁹ (Freud, 1923, p. 44). Aussi, si Caruso nous rappelle que le Moi semble être ainsi dans la psychanalyse « [...] un mélange labile entre le Ça et un Surmoi dressé, bourré de mécanismes de défense rationalisateurs et d'idéologies arrêtées par la société »⁶⁹⁰ (Caruso, 1969, p. 53), il n'en demeure pas moins que le Moi conscient a cette capacité de se renforcer, de gagner en indépendance par rapport au Surmoi, tout en s'appropriant des éléments du Ça.

On retrouve là le mouvement dialogique entre les différentes instances psychiques, entre le Moi régi d'une part par le Ça et, d'autre part, par les exigences de la société introjectées dans le Surmoi, et c'est cet antagonisme qui peut devenir aussi bien le moteur du progrès, que le lieu de la névrose. Pour Caruso, « [...] la névrose est un malaise que la culture a causé à la nature de l'homme ou plutôt un malaise que la culture a causé à la nature qui resurgit du refoulé. » (Ibid., p. 53). Mais si la caractéristique du Moi est de tendre vers un maximum d'autonomie, « [...] là où il y a direction, dit Caruso, il y a résistance de la matière. » (Ibid., p. 54).

⁶⁸⁸ Rank, O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929). Paris : Librairie Stock, 1934, p. 14.

⁶⁸⁹ Freud, S., *Le moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les Classiques des sciences sociales, p. 44.

⁶⁹⁰ Caruso, I. A., « Psychanalyse et société : de la critique de l'idéologie à l'autocritique ». *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 49-58.

En effet, écrit Freud, « Nous avons trouvé dans le Moi lui-même quelque chose qui est aussi inconscient que les tendances refoulées et se comporte comme elles [...] »⁶⁹¹ (Freud, 1923, p. 12). Pour Freud, si certaines représentations sont incapables de devenir conscientes, c'est parce qu'une force s'y oppose et maintient le refoulement : Freud nomme cette force la « résistance » du malade. Un contenu inconscient (soumis au refoulement) est en effet toujours susceptible de parvenir à la conscience grâce à ce que Freud appelle dans le cadre de l'analyse « le désamorçage des résistances », mais à condition que la volonté adhère à ce travail d'introspection. Et l'on sait à quel point la psychanalyse est victime d'attaques et de dénigrements parce qu'elle heurte ce que Julia Kristeva appelle le « ne pas vouloir savoir de l'être humain »⁶⁹² (Kristeva, 2012, p. 28). Comme le souligne Otto Rank, « [...] l'introspection dévoile la vérité intime que nous ne voulons pas voir [...] »⁶⁹³ (Rank, 1934, p. 39). Aussi l'inconnu n'est-il pas tant à chercher du côté du monde extérieur qu'en nous-mêmes.

Ainsi, à la question « Comment quelque chose devient-il conscient ? », ou plus exactement « préconscient », Freud donne la réponse suivante : « grâce à l'association avec les représentations verbales correspondantes. » (Freud, 1923, p. 14). C'est pourquoi, écrit Caruso, « [...] l'homme peut connaître la vérité sur lui-même, avec beaucoup de peine certes, mais [...] cette vérité péniblement acquise le rend peu à peu plus libre dans la conscience de sa dépendance. »⁶⁹⁴ (Caruso, 1969, p. 58).

Si les illusions nous rendent le service de nous épargner des sentiments pénibles et nous permettent d'éprouver à leur place des sentiments de satisfaction, il faut s'attendre, écrit Freud, « [...] à ce qu'elles en viennent un jour à se heurter contre la réalité, et le mieux que nous ayons à faire, c'est d'accepter leur destruction sans plaintes ni récriminations. »⁶⁹⁵ (Freud, 1915b, p. 10). Aussi, Freud, décrivant la religion comme un système d'illusions dérivé des désirs humains qui maintient l'humanité dans une forme d'infantilisme psychique, ajoute-t-il que

L'homme ne peut pas éternellement demeurer un enfant, il lui faut enfin s'aventurer dans l'univers hostile. On peut appeler cela "l'éducation en vue de la réalité" ; ai-je besoin de vous dire que mon unique dessein, en écrivant cette étude, est d'attirer l'attention sur la nécessité qui s'impose de réaliser ce progrès ?⁶⁹⁶ (Freud, 1927, p. 43).

⁶⁹¹ Freud, S., *Le moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 12.

⁶⁹² Kristeva, J., *L'avenir d'une révolte*. Paris : Flammarion, 2012, p. 28.

⁶⁹³ Rank, O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929). Paris : Librairie Stock, 1934, p. 39.

⁶⁹⁴ Caruso, I. A., « Psychanalyse et société : de la critique de l'idéologie à l'autocritique ». *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 49-58.

⁶⁹⁵ Freud, S., *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort* (1915). Paris : Éditions Payot, 1968, p. 10.

⁶⁹⁶ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973. Les classiques des sciences sociales, p. 43.

3. Psychologie des foules

Afin de considérer plus en détail cette énigme de Freud, à laquelle nous renvoie la question des troubles du comportement concernant la possibilité d'articuler les revendications individuelles avec les exigences culturelles de la société en faveur d'un possible « équilibre », il convient de s'attarder un instant sur les modifications provoquées au niveau individuel par la « foule », telle que la définit Gustave Le Bon :

Dans certaines circonstances données, et seulement dans ces circonstances, une agglomération d'hommes possède des caractères nouveaux fort différents de ceux des individus composant cette agglomération. La personnalité consciente s'évanouit, les sentiments et les idées de toutes les unités sont orientés dans une même direction. Il se forme une âme collective, transitoire sans doute, mais présentant des caractères très nets. La collectivité est alors devenue ce que, faute d'une expression meilleure, j'appellerai une foule organisée, ou, si l'on préfère, une foule psychologique. Elle forme un seul être et se trouve soumise à la loi de l'unité mentale des foules.⁶⁹⁷ (Le Bon, 1905, p. 17-18).

Le Bon découvre l'inconscient dans « l'âme » des foules, Freud dans celle des individus (l'un fonde la psychologie sociale, l'autre la psychanalyse). Si leurs interprétations diffèrent, quoique leur point de départ commun soit l'hypnose, tous deux établissent une analogie entre « l'âme » des foules et celle des peuples primitifs. Pour Freud en effet, « La foule nous apparaît ainsi comme une résurrection de la horde primitive. De même que l'homme primitif survit virtuellement dans chaque individu, de même toute foule humaine est capable de reconstituer la horde primitive. »⁶⁹⁸ (Freud, 1921, p. 54). D'où il résulte que n'importe quelle réunion d'hommes, un groupe ou même un peuple entier, est toujours susceptible de se transformer en une « foule psychologique », qui tend à régresser vers une forme primitive d'activité psychique. Aussi, Le Bon écrit-il que « [...] par le fait seul qu'il fait partie d'une foule organisée, l'homme descend de plusieurs degrés sur l'échelle de la civilisation. » (Le Bon, 1905, p. 22). D'après Le Bon, ce sont essentiellement les qualités inconscientes qui dominent dans « l'âme collective » des foules, et, précise-t-il, « Les foules, sans doute, sont toujours inconscientes mais cette inconscience même est peut-être un des secrets de leur force. » (Ibid., p. 9). Une force et une puissance le plus souvent orientées vers la destruction, ce qui conduit Le Bon à qualifier les foules de « barbares » : « Par leur puissance uniquement destructive, elles agissent comme ces microbes qui activent la dissolution des corps débilités ou des cadavres. » (Ibid., p. 13).

⁶⁹⁷ Le Bon, G., *Psychologie des foules* (1895). Les classiques des sciences sociales, 1905, p. 17-18.

⁶⁹⁸ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 54.

Cette particularité de l'individu en foule découle, du fait du nombre, d'un sentiment de toute-puissance qui incite l'individu à céder à ses pulsions qu'il sera d'autant moins porté à refréner que la foule est anonyme, et par conséquent irresponsable, une irresponsabilité qui exacerbe la violence des sentiments : « Dans les foules, l'imbécile, l'ignorant et l'envieux sont libérés du sentiment de leur nullité et de leur impuissance, que remplace la notion d'une force brutale, passagère, mais immense. »⁶⁹⁹ (Le Bon, 1905, p. 33) ; « Une foule, une masse, c'est l'animal social qui a rompu sa laisse. »⁷⁰⁰ (Moscovici, 1985, p. 16). Aussi Freud déclare-t-il qu'il est évidemment dangereux d'entrer en opposition avec la foule et que, pour assurer sa sécurité, « [...] chacun n'a qu'à suivre l'exemple qu'il voit autour de lui, à "hurler avec les loups". »⁷⁰¹ (Freud, 1921, p. 20). Bien sûr, l'imitation joue comme un facteur psychique très important dans les situations grégaires. En outre, chez de nombreuses espèces animales, les individus se regroupent, s'imitent ou se soumettent à un « meneur » afin d'accroître leur sécurité. Aussi, il convient de distinguer deux sortes d'imitation : l'une par nécessité instinctive (l'émeute, par exemple), l'autre par devoir et obligation (l'insurrection). Quoi qu'il en soit, dans la foule, la personnalité consciente de l'individu s'évanouit, avec une tendance à transformer en actes les idées suggérées, qui, par un phénomène de « contagion » (effet de la suggestibilité), incitent aussi bien à la destruction qu'au sacrifice de soi : « La foule devient très aisément bourreau, mais non moins aisément elle devient martyr. » (Le Bon, 1905, p. 25). Que de foules en effet se sont fait héroïquement massacrer, constate Le Bon, pour des idées dont le sens leur échappait la plupart du temps, telles que l'honneur, la religion ou la patrie.

Les convictions des foules reposent le plus souvent sur une forme de « sentiment religieux », empreint d'intolérance et de fanatisme, qui conduit à l'adoration d'un être supposé supérieur, une sorte d'« Idéal-du-Moi » auréolé de « prestige » et auquel la foule se soumet aveuglément : « La foule est un troupeau servile qui ne saurait jamais se passer de maître » (ibid., p. 73) écrit Le Bon, en ajoutant que « Ce n'est pas le besoin de la liberté, mais celui de la servitude qui domine toujours dans l'âme des foules. Elles ont une telle soif d'obéir qu'elles se soumettent d'instinct à qui se déclare leur maître. » (Ibid., p. 74). C'est ce que Deleuze et Guattari (1972) nomment la « perversion du désir grégaire ». Ainsi en est-il des « foules électorales », dont les caractéristiques principales sont, d'après Le Bon, la faible aptitude au raisonnement, l'absence d'esprit critique, l'irritabilité, la crédulité et le simplisme, au point que « Le dogme du suffrage universel possède aujourd'hui le pouvoir qu'eurent jadis les dogmes chrétiens. » (Ibid., p. 111).

⁶⁹⁹ Le Bon, G., *Psychologie des foules* (1895). *Op.cit.*, 1905, p. 33.

⁷⁰⁰ Moscovici, S., *L'âge des foules*. Bruxelles : Éditions Complexe, 1985. Les classiques des sciences sociales, p. 16.

⁷⁰¹ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968, p. 20.

Mais la foule n'est pas la « plèbe » ou la « populace », par opposition à l'élite ou l'aristocratie. « La foule, écrit Moscovici, c'est tout le monde, vous, moi, chacun de nous. Dès qu'ils sont ensemble, les hommes, sans distinction, font masse. » (Moscovici, 1985, p. 109).

Ainsi, souligne Gabriel Tarde, indépendamment du milieu social des individus qui les composent, les foules conservent toujours les mêmes caractéristiques : « [...] leur intolérance prodigieuse, leur orgueil grotesque, leur susceptibilité malade, le sentiment affolant de leur irresponsabilité né de l'illusion de leur toute-puissance, et la perte totale du sentiment de la mesure qui tient à l'outrance de leurs émotions mutuellement exaltées. »⁷⁰² (Tarde, 1910, p. 36).

C'est la raison pour laquelle les « assemblées parlementaires », que Le Bon qualifie de « foules hétérogènes non anonymes », ne sont pas plus capables de prendre une décision sage sur quelque question que ce soit. Aussi, écrit Le Bon, « Nous retrouverons dans les assemblées parlementaires les caractéristiques générales des foules : le simplisme des idées, l'irritabilité, la suggestibilité, l'exagération des sentiments, l'influence prépondérante des meneurs. »⁷⁰³ (Le Bon, 1905, p. 114). On peut dès lors se demander ce qu'il faut espérer d'une « foule parlementaire » élue par une « foule électorale », hormis une restriction progressive des libertés individuelles ; mais comme l'écrit Shakespeare dans *Le Roi Lear*, « C'est le malheur des temps que les fous guident les aveugles »... Ainsi, d'après Serge Tchakhotine,

Les grands mouvements de masses, qui caractérisent notre époque et qui s'extériorisent dans l'acte de voter [...], ne sont pas les résultats de délibérations conscientes d'individus composant la masse, mais l'effet de processus nerveux physiologiques, appelés dans le langage psychologique classique "volitifs", déclenchés sciemment par des énergies appliquées de l'extérieur, par des moyens dits de propagande, ou démagogie, ou mieux encore "psychagogie".⁷⁰⁴ (Tchakhotine, 1952, p. 285).

Le terme de « psychagogie » s'entend au sens que lui confère Michel Foucault, qui écrit : « [...] on peut, je crois, appeler "psychagogique" la transmission d'une vérité qui n'a pas pour fonction de doter un sujet quelconque d'aptitudes, etc., mais qui a pour fonction de modifier le mode d'être de ce sujet auquel on s'adresse. »⁷⁰⁵ (Foucault, 2001, p. 389). Une propagande qui s'appuie sur la loi dite de « conservation de l'individu », selon laquelle le « meneur » use du stratagème psychologique suivant : « [...] il doit suggérer la peur, et faire ensuite entrevoir l'issue de la situation dangereuse, la possibilité d'atteindre la sécurité par des actions qu'il suggère » (Tchakhotine, 1952, p. 289) ; la peur constituant un puissant facteur d'influence.

⁷⁰² Tarde, G., *L'opinion et la foule*. Paris : Felix Alcan, 1910, Les classiques des sciences sociales, p. 36.

⁷⁰³ Le Bon, G., *Psychologie des foules* (1895). *Op.cit.*, 1905, p. 114.

⁷⁰⁴ Tchakhotine, S., *Le viol des foules par la propagande politique*. Paris : Gallimard, 1952, p. 285.

⁷⁰⁵ Foucault, M., *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982*. Paris : Seuil, 2001, p. 389.

Tchakhotine insiste sur la nécessité de distinguer les termes de « foule » et de « masse » indifféremment employés par la plupart des auteurs. Selon lui en effet, peuvent être considérées comme « foules » des multitudes humaines dans leur forme « assemblée », tandis que les « masses » n'existent que dans une forme « diffuse », de sorte qu'une foule est toujours une masse, alors qu'une masse d'individus n'est pas nécessairement une foule. Tchakhotine reprend la distinction établie par Gabriel Tarde entre, d'un côté, les foules spontanées et inorganisées (« naturelles »), et de l'autre les foules organisées et disciplinées (« artificielles »). Il s'agit là, par rapport à Le Bon, d'un véritable saut qualitatif : « [...] le passage d'une masse amorphe à des masses construites »⁷⁰⁶ (Moscovici, 1985, p. 212) – Eglises, Etats, partis politiques, etc.

[...] la tâche de la science, conclut Serge Moscovici, n'est plus d'expliquer les propriétés de la masse à partir de la société, mais bien d'expliquer les propriétés de la société à partir de celles de la masse, car toute société naît de la masse. [...] De science d'une catégorie de phénomènes importants mais particuliers, la psychologie des foules devient la science de la société en général, puisque les foules se retrouvent partout. (Ibid., p. 213).

Selon Serge Tchakhotine, l'art de gouverner consiste toujours en deux phases d'action : d'abord, rassembler les masses en foules, à l'aide de certains « symboles-clefs » ; ensuite, disperser de nouveau ces foules en masses, et les faire agir, pour un certain temps, grâce à ces mêmes symboles devenus « agissants ». En effet, indique Moscovici, « [...] sans symboles à respecter ou à détruire, il n'y a pas de masses vivantes, et même pas de masses du tout. » (Ibid., p. 194). Ces symboles sont à la base des techniques de manipulation que Tchakhotine qualifie de « viol psychique ». D'ailleurs, la propagande politicienne ne se prive pas de l'usage de certains de ces symboles, tels que « marseillaise », « patrie » (mère), « nation » (famille), « drapeau tricolore », etc., dans le but d'évoquer des images déclencheurs de « réflexes conditionnés » (Pavlov) dirigés dans le sens voulu par celui qui les énonce, et ce d'autant plus facilement que le symbolisme est le langage polysémique privilégié de l'inconscient.

Le symbole, qui occupe une place centrale dans la formation des rêves, est une sorte de représentation indirecte, proche de la métaphore ou de l'allégorie. Il remplace et dissimule un objet auquel il reste néanmoins attaché par des liens d'association. Proche de la pensée primitive, le symbole est essentiellement inconscient. Ainsi, l'emploi de symboles permet aussi bien aux meneurs de susciter le sentiment de solidarité, que d'asservir et mystifier les masses : « On veut bien traiter les masses comme si elles étaient dépourvues de raison, écrit Moscovici, mais il ne faut pas l'avouer, puisqu'on leur dit le contraire. » (Moscovici, 1985, p. 101).

⁷⁰⁶ Moscovici, S., *L'âge des foules*. Bruxelles : Éditions Complexe, 1985. Les classiques des sciences sociales, p.212.

Selon Serge Moscovici, la psychologie des foules fait état de trois découvertes essentielles : a) les masses sont un phénomène social ; b) la suggestion explique la dissolution des individus en masse ; c) l'hypnose est le modèle de l'action du meneur sur la masse. Ainsi, le meneur ne convainc pas les foules par la menace ou la force, ce qui ferait de lui un tyran, pas plus que par la raison et la discussion, ce qui ruinerait l'autorité du chef, mais, à l'instar de l'hypnotiseur, par la séduction reposant sur le prestige : « Le prestige, écrit Moscovici, serait, chez le meneur, le pouvoir hypnotique, la faculté de suggestionner la foule : lui dicter sa volonté et lui transmettre ses idées fixes. »⁷⁰⁷ (Moscovici, 1985, p. 179). On peut donc dire des foules qu'elles ne fonctionnent pas d'après les règles de la raison, mais d'après celles de la « croyance », d'autant plus, ajoute Serge Moscovici, que « L'aspect dogmatique des croyances correspond à ce besoin de réassurance, analogue à celui des enfants. » (Ibid., p. 162).

Enfin, deux solutions s'offrent au meneur pour asservir les masses : la répression et l'admiration. Dans le premier cas, le plus souvent considéré, le meneur est obéi parce qu'il commande, dans le second, le plus souvent ignoré, il commande parce qu'il est obéi. La psychologie des foules, écrit Moscovici, soutient la seconde explication : « Le besoin d'admirer un homme remarquable et prestigieux sur lequel elles puissent s'appuyer, conduit [...] les masses à se soumettre au meneur. S'il les domine et les fait obéir à ses ordres, c'est avec leur consentement. » (Ibid., p. 243). Pourtant, écrit Max Stirner, « Si la soumission venait à cesser, c'en serait fait de la domination. »⁷⁰⁸ (Stirner, 1899, p. 166). Mais si le besoin de la masse est de se soumettre et d'admirer, il en résulte que seul le pouvoir fort d'un individu prestigieux peut la satisfaire. Et l'exercice de son pouvoir est d'autant plus puissant qu'il détient les moyens de communication, les *mass-médias* : « Ces moyens pénètrent dans chaque foyer, ils vont trouver chaque individu à domicile pour le transformer en membre d'une masse. » (Moscovici, 1985, p. 260). Ainsi, les individus sont d'autant plus facilement « massifiés » qu'ils sont « isolés ».

Mais comment, demande Serge Moscovici, les hommes peuvent-ils aimer leur tyran et le suivre au mépris de leur liberté et de leur vie ? Freud évoque à ce propos, dans *L'avenir d'une illusion* (1927), une « identification » des opprimés à la classe qui les gouverne et les exploite :

Les opprimés peuvent par ailleurs être attachés affectivement à ceux qui les oppriment, et malgré leur hostilité contre ceux-ci voir en leurs maîtres leur idéal. Si de telles relations, [...] n'existaient pas, il serait incompréhensible que tant de civilisations aient pu se maintenir si longtemps malgré l'hostilité justifiée des foules.⁷⁰⁹ (Freud, 1927, p. 13).

⁷⁰⁷ Moscovici, S., *L'âge des foules*. Bruxelles : Éditions Complexe, 1985. Les classiques des sciences sociales, p.179.

⁷⁰⁸ Stirner, M., *L'Unique et sa propriété* (1845). Trad. fr. par R.L. Reclaire. Paris : P.V. Stock, 1899, p. 166.

⁷⁰⁹ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973. Les classiques des sciences sociales, p. 13.

Reich, avec la montée du nazisme, s'est lui aussi intéressé à ce phénomène qui conduit les opprimés à se soumettre, au point d'en arriver à désirer un régime totalitaire et fasciste, alors que c'est contraire à leurs intérêts. Aussi, Deleuze et Guattari se demandent-ils, après Reich,

[...] pourquoi des hommes supportent-ils depuis des siècles l'exploitation, l'humiliation, l'esclavage, au point de les vouloir non seulement pour les autres mais pour eux-mêmes ? Jamais Reich n'est plus grand penseur que lorsqu'il refuse d'invoquer une méconnaissance ou une illusion des masses pour expliquer le fascisme, et réclame une explication par le désir, en termes de désir : non, les masses n'ont pas été trompées, elles ont désiré le fascisme à tel moment, dans telles circonstances, et c'est cela qu'il faut expliquer, cette perversion du désir grégaire.⁷¹⁰ (Deleuze et Guattari, 1972, p. 39).

On peut de la même façon se demander comment des foules innombrables peuvent supporter les méfaits du système capitaliste et s'empresseur pour comble de voter pour ses promoteurs :

[...] on n'y insiste jamais assez, écrit en effet Jacques Généreux, le capitalisme actionnarial n'a pas été imposé par une dictature. [...] Les dirigeants doivent donc obtenir le consentement formel de la majorité des électeurs (tous les quatre ou cinq ans) et la soumission effective et volontaire du plus grand nombre (tous les jours !).⁷¹¹ (Généreux, 2016, p. 187-188).

C'est pourquoi la psychanalyse doit intervenir dans le prolongement de l'investigation marxiste car, « Les conditions économiques d'une idéologie expliquent bien sa base matérielle, mais elles ne nous apprennent rien sur son noyau irrationnel. »⁷¹² (Reich, 1998, p. 138).

[...] les marxistes vulgaires, écrit Reich, passent sans y prêter attention, à côté de tels phénomènes qui ne les intéressent pas et qu'ils ne peuvent expliquer parce qu'ils ne sont pas explicables par les seuls arguments économiques. La théorie freudienne serre la vérité de bien plus près, quand elle explique un tel comportement par le sentiment de culpabilité, acquis pendant l'enfance, à l'égard de toutes les personnes représentant le père. (Ibid., p. 67-68).

Freud insiste pour sa part sur l'attachement affectif sur lequel repose cette « âme collective » des foules, attachement qui n'est pas différent de l'Eros de Platon, c'est-à-dire cette forme d'énergie amoureuse à laquelle la psychanalyse donne le nom de « libido » :

[...] pour que la foule garde sa consistance, il faut bien qu'elle soit maintenue par une force quelconque. Et quelle peut être cette force, si ce n'est Éros qui assure l'unité et la cohésion de tout ce qui existe dans le monde ?⁷¹³ (Freud, 1921, p. 26).

⁷¹⁰ Deleuze, G. et Guattari, F., *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et Schizophrénie*. Les éditions de Minuit, 1972, p. 39.

⁷¹¹ Généreux, J., *La décononomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 187-188.

⁷¹² Reich, W., *La psychologie de masse du fascisme* (1933). Paris : Payot, 1998, p. 138.

⁷¹³ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968, p. 20.

A ceci près que si l'amour (Eros ou libido) n'est pas autre chose qu'un attachement libidinal à un objet, dans un but de satisfaction sexuelle directe, il va de soi qu'en ce qui concerne la foule, il ne saurait être question de buts sexuels directs : « Nous nous trouvons ici, écrit Freud, en présence de tendances érotiques qui, sans rien perdre de leur énergie, ont dévié de leurs buts primitifs. »⁷¹⁴ (Freud, 1921, p. 37). Aussi Freud prend-il l'exemple des deux foules conventionnelles que sont l'Eglise et l'Armée, lesquelles reposent sur cette même illusion d'un chef qui, à l'instar d'un père, aime d'un amour égal tous les membres de la collectivité :

Il est incontestable que le lien qui rattache chaque individu au Christ est la cause du lien qui rattache chaque individu à tous les autres. Il en est de même dans l'Armée ; le chef est le père qui aime également tous ses soldats, et c'est pourquoi ces derniers sont rattachés les uns aux autres par les liens de la camaraderie. (Ibid., p. 29).

Ainsi donc, chaque individu est rattaché au chef par des liens libidinaux, mais aussi à tous les autres individus qui composent la foule, les penchants égoïstes se transformant en penchants altruistes par identification.

Il est désormais facile, écrit Moscovici, de comprendre la composition psychique de la foule. A la verticale, l'élan amoureux de chaque individu vers le chef. A l'horizontale, une multitude de personnes qui ont le même objet pour idéal du moi et, par conséquent, s'identifient les unes aux autres.⁷¹⁵ (Moscovici, 1985, p. 381).

C'est pourquoi un affaiblissement des sentiments religieux pourrait avoir pour conséquence un affaiblissement des liens sociaux qui en découlent, sans compter, ajoute Freud, que

Celui-là même qui ne regrette pas la disparition des illusions religieuses dans le monde civilisé moderne conviendra que tant que ces illusions étaient assez fortes, elles constituaient pour ceux qui vivaient sous leur domination la meilleure protection contre les névroses. (Freud, 1921, p. 71).

En fin de compte, conclut Serge Moscovici,

[...] choisir entre la faiblesse des masses et la force du meneur [...] ce n'est pas choisir entre le paradis et l'enfer, entre la vérité et l'erreur. C'est choisir entre deux maux dont aucun n'est moindre, la peste et le choléra. Puisque, par rapport à la liberté de l'individu, toute masse est irrationnelle et tout chef despotique. (Moscovici, 1985, p. 383).

D'où la nécessité d'instaurer des « institutions justes » pour régler les rapports humains, plutôt que de s'en remettre à une « foule » irrationnelle ou à un « meneur » despotique dont il n'y a rien à attendre que guerres, chaos et destruction.

⁷¹⁴ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968, p. 29.

⁷¹⁵ Moscovici, S., *L'âge des foules*. Bruxelles : Complexe, 1985. Les classiques des sciences sociales, p. 381.

4. Individu et société : une question politique

« Les collectivités sans conflits ne sont pas utopiques : elles sont impossibles. » Moscovici, 1972.

Nous voilà parvenus au cœur « politique » de notre problématique, en partant de nos interrogations sur les troubles du comportement qui viennent questionner la possibilité de vivre ensemble sans se détruire mutuellement. Ces « jeunes à la dérive » sont en un sens le miroir grossissant qui révèle ce que la société s'efforce de dissimuler. Ils sont l'expression exacerbée du conflit auquel nul n'échappe. Si l'opposition entre individu et société pourrait bien n'être qu'une abstraction, il n'en demeure pas moins que s'interroger sur cet antagonisme irréductible entre individu et société, entre moi et l'autre, est un questionnement éminemment politique que l'on pourrait traduire en terme d'« individualisme » et de « socialisme », ce qui permettrait de dépasser ce conflit caricatural entre « droite » et « gauche », tout en assumant l'antagonisme entre liberté individuelle et égalité sociale. Car il ne s'agit pas de penser l'un « ou » l'autre, mais bien l'un « et » l'autre, afin d'établir cette nécessaire « dialogie » entre individu et société.

L'opposition droite-gauche en politique trouve son origine dans la place qu'occupèrent les différents partis politiques dans l'assemblée nationale d'août-septembre 1789. Les partisans de la monarchie et de son droit de veto (principalement aristocratie et clergé) se regroupèrent à droite du président de l'assemblée constituante, alors que les opposants se rassemblèrent à gauche (majoritairement le Tiers-état). Ce clivage entre droite et gauche s'est ensuite accentué durant la Restauration, avec d'un côté, à droite, les ultras royalistes et contre-révolutionnaires, de l'autre, à gauche, les libéraux, défenseurs des libertés individuelles et du libre-échange, les mêmes que l'on retrouve aujourd'hui à droite sur l'échiquier politique. On est donc en droit d'interroger la pertinence de perpétuer une opposition aussi archaïque que dénuée de sens.

Le véritable conflit réside entre l'individu et la société, donc entre individualisme et socialisme en termes politiques, et ne relève en aucun cas d'une vague opposition politicienne basée sur des valeurs qui changent au gré des convulsions électorales. Un président soi-disant socialiste, qui se proclame « social-démocrate » une fois élu, et mène une politique ultra-libérale, constitue l'exemple parfait d'un système de valeurs qui n'a plus aucun sens. Et pour François Dubet, « Plus les valeurs qui fondent l'institution sont perçues comme incertaines et contradictoires, moins l'autorité peut reposer sur ces valeurs. »⁷¹⁶ (Dubet, 2010).

⁷¹⁶ Dubet, F., « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Education et sociétés*, 2010/1 n° 25, p. 17-34.
DOI : 10.3917/es.025.0017

C'est le capitalisme, avec la « Révolution industrielle », qui a donné naissance au libéralisme et au socialisme, et c'est au « dépassement » de cet antagonisme, vers un socialisme individualiste (ou individualisme social), que la branche libertaire de la Première Internationale des travailleurs (1864) a consacré tous ses efforts avant que d'être exclue par « Saint Marx » qui, se prenant pour le Pape, a « excommunié » les membres de l'aile bakouninienne.

En 1869 en effet, Marx écrit à Friedrich Engels à propos de Bakounine : « Ce Russe veut, selon toute apparence, devenir le dictateur du mouvement ouvrier européen. Qu'il prenne garde. Sinon, il sera officiellement excommunié. »⁷¹⁷ (Marx et Engels, 1983, p. 150). De son côté, Bakounine, qui reconnaît volontiers les contributions indéniables de Karl Marx en déclarant que « [...] nous ne saurions méconnaître, moi du moins, les grands services qu'il a rendus à la cause socialiste depuis vingt-cinq ans près, [...] et, sous ce rapport, indubitablement, il nous a laissés tous loin en arrière [...] », ajoute cependant qu'« [...] il pourrait arriver, et même dans un bref délai, que j'engageasse une lutte avec lui [...] pour une question de principe, à propos du communisme d'Etat [...]. Alors, ce sera une lutte à mort. »⁷¹⁸ (Bakounine, 1973, p. 216).

La scission aura finalement lieu en septembre 1872 lors du VIIIème congrès à La Haye, avec l'expulsion définitive de Bakounine et James Guillaume (et avec eux de l'aile libertaire) par le conseil général de Londres – autoritaire par essence puisque dirigé par Marx et Engels – ce qui sonnera le glas de la Première Internationale : « L'épée de Damoclès dont on nous a menacé si longtemps vient enfin de tomber sur nos têtes. Ce n'est proprement pas une épée, mais l'arme habituelle de M. Marx, un tas d'ordures. »⁷¹⁹ (Bakounine, 1872). Le « narcissisme des petites différences » aura eu raison du « paradis terrestre » marxiste et des principes de liberté, égalité et fraternité, principes que Marx aura eu bien du mal à mettre en pratique. Ce qui nous conduit en droite ligne à cette essentielle question touchant à l'éventuelle possibilité d'articuler liberté et égalité, alors qu'il semble, *a priori*, y avoir contradiction dans les termes. Pour François Dubet d'ailleurs, « [...] tous les esprits sérieux ne peuvent plus guère penser que la Liberté, l'Égalité et la Fraternité se renforcent mutuellement puisque chacun de ces principes invite à développer des politiques qui affaiblissent les deux autres. » (Dubet, 2010).

Pourtant, bien des « esprits sérieux » se sont penchés sur ce dilemme posé par les concepts politiques de liberté et d'égalité, sans oublier celui de fraternité dont il est intéressant de noter que le terme ne fit que tardivement son apparition dans la devise républicaine, en 1848 seulement, sans doute du fait de son inscription dans la sphère de la morale plutôt que celle du

⁷¹⁷ Lettre du 27 juillet 1869 de Marx à Engels. Marx et Engels, *Correspondance*. Editions Sociales, 1983, p. 150.

⁷¹⁸ Lettre du 28 octobre 1869 de Bakounine à Herzen. Bakounine, M. *Le Socialisme libertaire*. Denoël, 1973, p.216.

⁷¹⁹ Bakounine, cité par Guérin, D., *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*, Vol. I. Paris : Maspero, 1974.

droit, et de son lien étroit avec la notion de fraternité chrétienne qui commande « aime ton prochain comme toi-même », obligation d'autant plus difficile à remplir que « [...] l'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour [...] ». » (Freud, 1929, p. 37). D'où la nécessité aussi bien chrétienne que républicaine de promouvoir la « fraternité » entre les hommes, d'autant plus nécessairement qu'elle ne va pas de soi. Ce qui donne à penser que la « proscription » du crime dans la société va de pair avec la « prescription » de la fraternité.

Mais revenons à nos socialistes dits « anti-autoritaires », pour qui la liberté de chacun est la condition de la liberté de tous, ce qui implique une parfaite égalité sociale entre les hommes. Une idée de la liberté au sens de Bakounine, c'est-à-dire « [...] cette liberté de chacun qui, loin de s'arrêter comme devant une borne devant la liberté d'autrui, y trouve au contraire sa confirmation et son extension à l'infini ; [...] la liberté dans l'égalité. »⁷²⁰ (Bakounine, 1899). Pour Bakounine en effet, être libre cela signifie pour l'homme « [...] être reconnu et considéré et traité comme tel par un autre homme, par tous les hommes qui l'entourent. »⁷²¹ (Bakounine, 1871). L'homme ne peut donc avoir conscience de sa liberté qu'en présence d'autres hommes et femmes tous également libres entre eux. L'égalité de liberté d'autrui est donc la condition nécessaire et la confirmation de ma propre liberté : « Je ne deviens vraiment libre que par la liberté des autres, de sorte que, plus nombreux sont les hommes libres qui m'entourent, et plus étendue et plus large est leur liberté, plus étendue et plus profonde devient ma liberté. » (Ibid.). La liberté de chacun n'est donc réalisable que dans l'égalité de tous, même si l'égalité de tous n'assure pas nécessairement la liberté de chacun ; certaines communautés religieuses ou populations carcérales incarnent parfaitement ce cas de complète égalité en même temps qu'un manque total de liberté. A l'inverse, là où existe la vraie liberté, l'égalité est assurée.

Regroupés au sein de l'Association Internationale des Travailleurs en 1864, les anarchistes dénoncent la forme patriarcale et hiérarchique (héritée de la famille) sous laquelle les premiers hommes ont conçu l'ordre dans la société, et dont les mœurs ont imprégné toute idée de gouvernement (monarchie, aristocratie ou démocratie). C'est la raison pour laquelle, écrit Proudhon, « [...] les révolutions les plus émancipatrices, et toutes les effervescences de la liberté, ont abouti constamment à un acte de foi et de soumission au pouvoir » et que, ajoute-t-il, « [...] par suite de l'analogie supposée entre la société et la famille, le gouvernement s'est toujours présenté aux esprits comme l'organe naturel de la justice, le protecteur du faible, le conservateur de la paix. »⁷²² (Proudhon, 1923, p. 118).

⁷²⁰ Bakounine, *La Commune de Paris et la notion de l'Etat*. Paris : Bureaux des « Temps nouveaux », 1899.

⁷²¹ Bakounine, M., extraits du manuscrit « *L'Empire knouto-germanique* », 1871.

⁷²² Proudhon, P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle* (1851). Gallica/BNF, 1923, p. 118.

Ainsi, alors que les hommes, par cet acte de soumission, croyaient assurer l'ordre social et se donner un protecteur paternel bienveillant, ils se donnaient en réalité un tyran semblable au père de la horde primitive, qui « [...] au lieu de soutenir la liberté et l'égalité entre tous, [...] a travaillé obstinément à les détruire, en vertu de son inclination naturelle au privilège. »⁷²³ (Proudhon, 1923, p. 119). Aussi Carlo Cafiero s'écrit-il : « Pas d'intermédiaires, pas de représentants qui finissent toujours par ne représenter qu'eux-mêmes ! »⁷²⁴ (Cafiero, 1880).

La question de l'Autorité sociale constitue donc un point capital dans les conceptions des socialistes « anti-autoritaires », qui la considèrent comme une « contrainte » exercée par la classe dominante (une minorité privilégiée) sur la classe laborieuse (une majorité), pour l'assujettir, la dominer et l'exploiter, au nom d'un prétendu maintien de l'ordre, alors qu'il n'est question que du maintien de sa suprématie. Donc, tout principe autoritaire doit selon eux être aboli car il va à l'encontre de l'avènement d'une société basée sur la libre action créatrice des hommes, puisque le principe autoritaire vise au contraire la soumission et l'obéissance aux ordres et directives donnés. Pour les libertaires, Anarchie et Autorité sont deux principes diamétralement opposés, sauf au sens où l'entend Bakounine : « Chacun est autorité dirigeante et chacun est dirigé à son tour. Donc il n'y a point d'autorité fixe et constante mais un échange continu d'autorité et de subordination mutuelles, passagères et surtout volontaires. »⁷²⁵ (Bakounine, 2009, p. 55). Ainsi, « La seule grande et toute-puissante autorité naturelle et rationnelle à la fois la seule que nous puissions respecter, ce sera celle de l'esprit collectif et public d'une société fondée sur l'égalité et sur la solidarité, aussi bien que sur la liberté et sur le respect humain et mutuel de tous ses membres. » (Ibid., 64). Les libertaires agissent donc d'après une « morale », ou plus exactement une « éthique » qui leur est propre, car ainsi que le souligne Malatesta, « L'anarchiste ignore la loi, s'il le peut ; mais il a sa propre loi morale, volontairement acceptée, qui lui impose de faire ce qu'il estime bien, indépendamment de ce que la loi des codes permet ou interdit »⁷²⁶ (Malatesta, 1920) ; éthique qui selon Paul Morel consiste dans « la reconnaissance spontanée et dans l'observation bienveillante de l'équité »⁷²⁷ (Morel, 1934, p. 1320), une éthique dont le but serait de rendre la vie meilleure et plus harmonieuse, un « art raisonné » du bonheur individuel et général. En d'autres termes : « visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des institutions justes. »⁷²⁸ (Ricœur, 1990, p. 202).

⁷²³ Proudhon, P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle* (1851). Gallica/BNF, 1923, p. 119.

⁷²⁴ Cafiero, C., rapport du congrès de la Fédération jurassienne, publié dans *Le Révolté*, Genève, 1880.

⁷²⁵ Bakounine, M., *Dieu et l'Etat* (1882). Dans *Œuvres complètes*, Tome 1, Les éditions invisibles, 2009, p. 55.

⁷²⁶ Malatesta, E., *Umanità Nova*, 12 juillet 1920.

⁷²⁷ Morel, P., *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale, 1934, p. 1320.

⁷²⁸ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 202.

Mais la morale qui prédomine dans la société est bien souvent, pour « l'âme collective », cette morale religieuse que dénonce Max Stirner en affirmant que :

[...] l'habitude de penser religieusement nous a si bien faussé l'esprit que notre nudité, notre nature nous épouvantent ; elle nous a tellement dégradés que nous nous imaginons naître diable, souillés par le péché originel. [...] Que penseriez-vous, si quelqu'un vous répondait que Dieu, la conscience, le devoir, la loi, etc., sont des mensonges dont on vous a farci la tête et le cœur jusqu'à vous hébéter ? ⁷²⁹ (Stirner, 1899, p. 144).

La morale se confond souvent pour Stirner avec la religion, sa fonction première étant de protéger le pouvoir et d'obtenir l'obéissance, par l'instauration d'un gendarme psychique. C'est en tout cas ce que dénonce Max Stirner, abusivement taxé de « nihiliste » par ses contemporains socialistes qui ne parviennent pas vraiment à s'émanciper du cercle du « christianisme », et dont l'idéal s'apparente à ce que Stirner dénonce comme « la société des gueux » !

Max Stirner reproche en effet aux rationalistes de son temps d'avoir seulement « tué Dieu » et supprimé « l'au-delà hors de nous », alors qu'ils conservent en « pieux athées » le fondement de la foi religieuse : « l'au-delà en nous ». On enlève le mot Dieu, mais il reste la chose. Aussi Stirner s'en prend-il tout particulièrement à la morale bourgeoise et laïque, au puritanisme et au conformisme, en un mot à tout ce qui relève du « sacré » et s'imisce dans les esprits :

Votre langue s'est ainsi façonnée peu à peu sur le point de vue chrétien, et la conscience universelle est encore trop chrétienne pour ne pas reculer avec effroi devant le non-chrétien comme devant quelque chose d'imparfait et de mauvais ; c'est ce qui fait que l'intérêt personnel, égoïste, est si peu estimé. (Stirner, 1899, p. 148).

A une époque où domine l'anti-individualisme hégélien et où les termes de socialisme et individualisme semblent antinomiques, Stirner réhabilite l'« individualisme » dans son sens véritable, conformément à la définition qu'en donne Kropotkine :

[...] non pas de celui qui pousse l'homme à la guerre de chacun contre tous et qui est le seul que l'on ait connu jusqu'à ce jour, mais celui qui représente la pleine éclosion de toutes les facultés de l'homme, le développement supérieur de ce qu'il a d'original en lui, la plus grande fécondité de l'intelligence, du sentiment et de la volonté.⁷³⁰ (Kropotkine, 1896).

⁷²⁹ Stirner, M., *L'Unique et sa propriété* (1845). Trad. fr. par R.L. Reclaire. Paris : P.V. Stock Éditeur, 1899. Les classiques des sciences sociales, p. 144.

⁷³⁰ Kropotkine, P., « L'Anarchie. Sa philosophie, Son idéal », rédigé à l'occasion d'une conférence à Paris en 1896. Paris : P.-V. Stock, 1896.

Ce sont les « communistes libertaires » de la Fédération jurassienne (Cafiero, Malatesta, etc.) qui dès 1876, se distinguant alors des « collectivistes » (Schwitzguébel, etc.), ont su articuler plus précisément les concepts de liberté individuelle et d'égalité sociale. Au début, les socialistes anti-autoritaires, se disaient volontiers « collectivistes », afin de se distinguer des « communistes autoritaires », tout en faisant valoir cette idée de mise en commun des instruments et matières de travail, ainsi que des produits du travail collectif.

Mais cette notion de « collectivisme » a subi une transformation pour se résumer à cette formule dénoncée par Jules Guesde : « De chacun selon les nécessités de la production, à chacun selon son temps de travail »⁷³¹ (Guesde, 1882), dans la lignée de celle proférée par Saint-Simon : « A chacun selon ses capacités, à chaque capacité selon ses œuvres », ou par Fourier : « A chacun selon son capital, son travail et son talent. ». Voilà qui impliquait une rétribution selon le mérite sous la forme d'un salaire, et donc la conservation de la monnaie, ainsi qu'un possible accaparement des richesses par quelques-uns, alors que pour Carlo Cafiero (1880), l'attribution individuelle des produits du travail selon le mérite rétablirait de fait l'inégalité entre les hommes, mais aussi l'inégalité entre les différents genres de travail. Et ce sont bien sûr ceux qui travaillent le plus durement qui sont les moins rémunérés.

S'opposant à cette interprétation fallacieuse d'une société communiste, nombreux se distinguèrent alors du collectivisme en tant que « communistes libertaires », en revendiquant l'attribution des produits de la production non pas en fonction du mérite, mais en fonction des besoins, selon la formule « De chacun selon ses capacités, à chacun selon ses besoins », c'est-à-dire finalement, « De chacun et à chacun selon sa volonté », passant ainsi de la rétribution à la distribution, de l'échange au partage, grâce à la mise en commun de l'ensemble des biens et moyens de production (sol, matières premières, outils, produits, transport, etc.).

Désormais, écrit Stirner, tout m'appartient ; je suis propriétaire de tout ce dont j'ai besoin et dont je puis m'emparer. Si le Socialiste dit : la Société me donne ce qu'il me faut, l'Égoïste répond : je prends ce qu'il me faut. Si les Communistes agissent en gueux, l'Égoïste agit en propriétaire.⁷³² (Stirner, 1899, p. 209).

Aussi pour Stirner, le droit de vivre impliquant le droit de s'en procurer les moyens, « La propriété ne doit et ne peut donc pas être abolie ; ce qu'il faut, c'est l'arracher aux fantômes pour en faire ma propriété. Alors s'évanouira cette illusion que je ne suis pas autorisé à prendre tout ce dont j'ai besoin. » (Ibid., p. 209).

⁷³¹ Guesde, J., « Une formule prétendue communiste », *L'Égalité*, 14 mai 1882.

⁷³² Stirner, M., *L'Unique et sa propriété* (1845). Trad. fr. par R.L. Reclaire. Paris : P.V. Stock, 1899, Les classiques des sciences sociales, p. 209.

Stirner n'épargne ni socialistes, ni communistes, dont le système empreint d'humanisme feuerbachien n'est pour lui qu'un avatar de l'aliénation religieuse. Il ne saurait pour autant être qualifié d'anarchiste, dans la mesure où il ne reconnaît aucune forme d'allégeance doctrinaire. Il demeure un électron libre de la philosophie et proclame : « Je n'ai basé ma cause sur rien ». S'il prône, au-delà de l'égoïsme, la liberté individuelle poussée à son paroxysme, il ne délaisse pas pour autant la question sociale, notamment à travers la « libre association », seule possibilité selon lui de cohésion sociale, à un niveau microsociologique incompatible par conséquent avec l'Etat ou toute forme de gouvernement. Il ne saurait donc pas davantage être rangé parmi les libéraux. On pourrait toutefois reprocher à Stirner d'avoir défendu la « toute-puissance » de l'individu et l'exaltation de la « jouissance du Moi » (*Nirvâna*), position peu défendable du point de vue de la psychanalyse (accepter la castration symbolique et l'incomplétude du sujet). Des propos qui, mal interprétés, pourraient nourrir le discours néolibéral qui prétend justement combler ce manque à être par la consommation de masse dans une perspective capitaliste, en promettant jouissance illimitée et bonheur absolu.

Finalement, le positionnement idéologique des communistes libertaires qui articule liberté et égalité pourrait être ainsi résumé par Carlo Cafiero :

On ne peut pas être anarchiste sans être communiste. [...] Nous devons être communistes, car c'est dans le communisme que nous réaliserons la vraie égalité. Nous devons être communistes, parce que le peuple, qui ne comprend pas les sophismes collectivistes, comprend parfaitement le communisme comme les amis Reclus et Kropotkine l'ont déjà fait remarquer. Nous devons être communistes, parce que nous sommes des anarchistes, parce que l'anarchie et le communisme sont les deux termes nécessaires de la révolution.⁷³³ (Cafiero, 1880).

Cette idée est largement partagée par Pierre Kropotkine pour qui de toutes les formes de groupement social qui furent essayées jusqu'à ce jour, « [...] c'est encore le communisme qui garantit le plus de liberté à l'individu – pourvu que l'idée mère de la commune soit la Liberté, l'Anarchie. »⁷³⁴ (Kropotkine, 1903).

Car le communisme peut revêtir toutes les formes de liberté (communisme libertaire), mais également d'oppression (communisme autoritaire), auquel cas le communisme cesse d'exister, ainsi qu'en témoignera l'Histoire, notamment avec la période stalinienne, qui portera tout autant préjudice à l'idée du communisme qu'à l'émancipation des peuples : « Avec l'anarchie comme but et comme moyen, le communisme devient possible. Sans cela il serait forcément la servitude et, comme telle, il ne pourrait exister. » (Kropotkine, 1903).

⁷³³ Cafiero, C., rapport du congrès de la Fédération jurassienne (1880), publié dans *Le Révolté*, Genève, 1880.

⁷³⁴ Kropotkine, P., Publications des « *Temps Nouveaux* », n°27, 1903.

5. Pouvoir social et institutions socioculturelles

Il faut entendre par « Pouvoir social » l'ensemble des institutions socioculturelles, c'est-à-dire un ensemble d'éléments qui participent aux échanges interindividuels (tradition orale, coutumes, mœurs, mythes, religions, art, langage, formes politiques de gouvernement, technologie, etc.), institutions par l'intermédiaire desquelles est assurée la transmission de l'acquis des générations antérieures. Ainsi, écrit Gérard Mendel, « Chez l'animal, une expérience utile à l'espèce ne peut être héréditairement transmise. [...] Alors que grâce à l'institution scientifique, toutes les expériences utiles à l'espèce sont, chez l'homme, transmises en dehors du système génétique [...]. »⁷³⁵ (Mendel, 1968, p. 359). C'est en cela sans doute que l'on peut évoquer avec Marx la transcendance de l'homme sur la nature, puisque « L'histoire des hommes se distingue de l'histoire de la nature en ce que nous avons fait l'une et pas l'autre. »⁷³⁶ (Marx, 1993, p. 418). Même s'il faut bien souligner avec Heidegger que « Seul l'homme ek-sistant est historique. La "nature" n'a pas d'histoire. »⁷³⁷ (Heidegger, 1968, p. 25).

D'après Gérard Mendel, pour se déculpabiliser, d'une part, de son action sur la nature vécue inconsciemment comme une agression de l'Imago maternelle, et d'autre part, du meurtre fantasmatique (ou réel) du Père, l'homme délègue une partie de sa liberté à une figure paternelle externe (totem, dieu, roi, dictateur, etc.) en laquelle s'incarne symboliquement le Pouvoir social qui joue un rôle de protecteur contre la « cruelle Nature ». Alors que Freud voit dans le Pouvoir social un avatar du Surmoi paternel projeté, pour Mendel, une certaine partie de l'imago maternelle hostile est aussi projetée, se mêlant à l'imago paternelle. En ce sens, les attributs dits « paternels » (droit, justice, rationalité) cèderaient actuellement peu à peu devant les attributs dits « maternels » (arbitraire, irrationnel), avec un contraste toujours plus grand entre l'Idéal du Moi (désir de justice et de liberté) et les valeurs incarnées par le Pouvoir social : « Sous le masque du Père, c'est le refoulé maternel agressif qui fait retour. » (Mendel, 1968, p. 175). Pour Mendel, le jeu sociologique du Pouvoir social (l'Etat, l'Ecole, etc.) attaque cette instance hautement élaborée qu'est l'Idéal du Moi : « Ce que le processus de maturation et les soins de la famille parviennent à créer, l'Etat l'annule en partie par tout un ensemble de mesures coercitives et répressives qui commence à l'école primaire et se continue lors du service militaire et dans les facultés : d'un adulte en puissance, elle refait un enfant, futur sujet docile. » (Ibid.,

⁷³⁵ Mendel G., *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1968, p. 359.

⁷³⁶ Marx, K., *Le Capital. Critique de l'économie politique* (Livre I., 4e éd. allemande). Paris : PUF, 1993, p. 418.

⁷³⁷ Heidegger, M., *De l'essence de la vérité*. In *Questions I*. Paris : Gallimard, 1968, p. 159-194. Présenté par Bernard Dantier, Les classiques des sciences sociales, p. 25.

p. 121). Ainsi selon Mendel, l'École, au lieu de la stimuler, détruit la confiance en soi (forme d' « amour de soi » consciente par laquelle se manifeste un accord du Moi et de l'Idéal du Moi) nécessaire aux apprentissages et à toute forme d'émancipation : « Le milieu socio-culturel actuel s'efforce d'utiliser la culpabilité résiduelle du conflit œdipien (le Surmoi) et cette souffrance narcissique, pour procéder à un écrasement du Moi, à une régression de l'Idéal du Moi, ceci afin d'obtenir ultérieurement des adultes infantiles, culpabilisés, "dressés à obéir" [...] » (Mendel, 1968, p. 145). Aussi Gérard Mendel évoque-t-il une « régression au stade anal pré-œdipien » imposée aux enfants, régression qui constitue selon lui « [...] le reflet des conflits inconscients contemporains de l'âme collective. » (Ibid., p. 362). Une « régression anale »⁷³⁸ qui sous-tend la crise de la civilisation actuelle, où l'adulte « [...] répond à l'aliénation narcissique – perte de sa liberté – en investissant sur le mode régressif anal des biens tels que l'automobile, le diplôme, une promotion hiérarchique, l'argent, etc. » (Ibid., p. 388).

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

Nous avons vu avec Proudhon l'analogie inconsciente supposée entre la société et la famille dont découlent les formes patriarcales et hiérarchiques du pouvoir, ainsi qu'une sorte de personnification de ce dernier. Pour Max Stirner, il en va de même à propos de l'Etat dont nous ne pourrions nous libérer tant que nous serons plongés dans l'erreur de croire qu'il est « moi », c'est-à-dire une « personne » (morale ou publique) : « L'Etat [...] exerce sur Moi une influence morale, il règne sur mon esprit, il proscrit mon Moi pour se substituer à lui comme mon *vrai moi*. Bref, l'Etat est sacré [...]. »⁷³⁹ (Stirner, 1899, p. 245). Les hommes ont ainsi créé avec l'Etat un nouveau principe transcendant. Alors qu'il se présente comme une nécessité capable de proposer à l'ensemble du peuple une image de lui-même dans laquelle ce dernier puisse se reconnaître, l'Etat n'est en réalité qu'une illusion incapable de réfréner la pulsion de mort, puisque, écrit Freud, « L'État [...] se permet toutes les injustices, toutes les violences, dont la moindre déshonorerait l'individu. »⁷⁴⁰ (Freud, 1915b, p. 10).

⁷³⁸ « Le stade anal, [...] est caractérisé sur le plan libidinal, non par l'amour de l'objet, mais par le désir de l'asservir, de le retenir, de le maîtriser. [...] Le sujet fixé à ce stade aura la même position envers son objet libidinal que l'avare quant à son or. [...] Sur le plan de l'agressivité, celle-ci est de nature sadique, trouvant plaisir dans la souffrance de l'Objet ». Mendel G., *La révolte contre le père*. Payot, 1968, p. 158.

⁷³⁹ Stirner, M., *L'Unique et sa propriété* (1845). Trad. fr. par R.L. Reclaire. Paris : P.V. Stock Éditeur, 1899, p. 245.

⁷⁴⁰ Freud, S., *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort*. Traduction de l'Allemand par S. Jankélévitch en 1915, revue par l'auteur. Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 10.

Il ne saurait donc y avoir d'Etat « pacifique » ; pour Eugène Enriquez, l'Etat n'est qu'une reconstitution de la horde primitive qui met en œuvre des mécanismes de pouvoir fondés sur des « [...] désirs paranoïaques et pervers permettant à la pulsion de mort de se trouver un champ d'application et de justification. »⁷⁴¹ (Enriquez, 1983, p. 21). Mais, s'interroge Enriquez, « Pourquoi les individus et les groupes sociaux "marchent-ils" à la croyance et éprouvent-ils la nécessité de vivre dans l'illusion, le travestissement et la méprise ? » (Ibid., p. 7).

Voline, article de l'*Encyclopédie anarchiste* (1934) à propos de « l'Etat » :

« On prétend que cette organisation sociale se place au-dessus de toutes les autres, que son pouvoir est indiscutable, sacré, général. On l'impose à tout le monde. On lui doit une obéissance absolue et aveugle. C'est ainsi qu'on a créé une fiction, un fétiche. [...] Quelle est donc la raison pour laquelle on m'oblige d'obéir, de me soumettre à une institution qui n'est, peut-être, qu'une fiction, dont les origines sont inconnues, et le rôle historique discutable ? Pourquoi veut-on que je reconnaisse, que je vénère une fiction ? [...] D'ailleurs, c'est toujours pour des fictions (Dieu ! Eglise ! Etat ! etc.) que l'homme s'est battu, et se bat encore. Les réalités, tout ce qui n'est pas fiction, lui échappent. Les fantômes l'entraînent, le guident, l'absorbent... N'est-ce pas tragique ? Et l'on dit que nous, les anarchistes, sommes des utopistes, des rêveurs !... »⁷⁴² (Voline, 1934, p. 717).

La forme de contrat social propre à l'Etat implique donc la soumission de l'individu à la volonté générale (foule psychologique) incarnée par des représentants (foule parlementaire) qui régissent le peuple en fonction de leurs propres intérêts. Le système représentatif reposant sur le vote constitue le stratagème par lequel les masses sont « démocratiquement » asservies par une oligarchie, et de prétendus représentants du peuple qui ne représentent qu'eux-mêmes. « Il m'est démontré, écrit Tocqueville, que ceux qui regardent le vote universel comme une garantie de la bonté des choix se font une illusion complète. »⁷⁴³ (Tocqueville, 1835, p. 32). En effet, ajoute Jacques Généreux, « Le système électoral que nous appelons "démocratie" n'est désormais plus qu'un marché des bulletins de vote régulé par la valse des opinions, des images, des faits divers et des idées reçues. [...] il ne produit pas de l'information politique, [...] il nourrit et se nourrit de la bêtise commune [...]. »⁷⁴⁴ (Généreux, 2016, p. 29).

⁷⁴¹ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 21.

⁷⁴² Voline, dans *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale, 1934, p. 717.

⁷⁴³ Tocqueville, A. de, *De la démocratie en Amérique*, 2^e partie, ch. V, à partir de la 13^e édition parue du vivant d'Alexis de Tocqueville. Les classiques des sciences sociales, 1835, p. 32.

⁷⁴⁴ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 29.

L'Assemblée constituante vota le 4 décembre 1789 la première grande loi électorale qui permettait, à ceux qui pouvaient payer une contribution conséquente, de devenir « électeur ». La Révolution de février 1848 instaura le suffrage universel, d'abord exclusivement masculin, puis le droit de vote fut accordé aux femmes en avril 1944. Mais ce « droit » de vote, acquis de haute lutte par les classes populaires, fut peu à peu travesti en un « devoir sacré », par ceux-là même qui en tirent avantage (pour leur carrière ou plus généralement leur orgueil), au point que certains politiciens (de droite comme de gauche) évoquent l'idée de rendre le vote obligatoire. En effet, écrit Sébastien Faure, « [...] il est naturel, logique et fatal que les détenteurs des privilèges et de la fortune votent avec entrain et conviction, qu'ils poussent avec ardeur aux urnes, qu'ils proclament que voter c'est accomplir un devoir sacré. »⁷⁴⁵ (Faure, 1924).

En vertu d'une « démocratie représentative » (oxymore) fondée sur la règle majoritaire – en lieu et place d'une « démocratie directe » (pléonasme) – les représentants politiques ne visent en réalité qu'à défendre leur seul profit et idéologie. En outre, rien ne dit que la majorité a toujours raison : l'élection d'Adolphe Hitler avec une majorité des votes exprimés en témoigne, à la suite, faut-il le rappeler, de la crise économique de 1929. Ainsi, relève Serge Moscovici :

Le propre des droits est de devenir des devoirs [...]. Je ne vois pas de meilleure analogie que celle du vote. Le droit en a été conquis de haute lutte contre les classes qui le voulaient réservé ou sélectif. Une fois acquis, le droit se transforme en devoir du citoyen. En s'y soustrayant, celui-ci gauchit le fonctionnement de la démocratie représentative ; dans la mesure où les lois le lui permettent, il enfreint une norme ou subit l'opprobre qui flétrit le mauvais citoyen.⁷⁴⁶ (Moscovici, 1972, p. 225).

Pourtant, demande Proudhon, « Est-ce donc que le nombre offre à votre esprit quelque chose de plus rationnel, de plus authentique, de plus moral, que la foi ou la force ? Est-ce que le scrutin vous paraît plus sûr que la tradition ou l'hérédité ? »⁷⁴⁷ (Proudhon, 1923, p. 154).

« Étrange point de départ en effet dans l'appréciation d'une idée que celle qui repose sur ce fait : que, soumise à une collectivité, une proposition passe pour un article de foi, non point parce qu'il a été apporté un faisceau irrésistible d'arguments en sa faveur, mais parce qu'il a plu à trois cents imbéciles sur cinq cents individus de s'y rallier ! Une chose est vraie, une chose est juste, non parce que le plus grand nombre le proclame, mais parce qu'il en est ainsi, et, si elle est injuste ou fautive, ce n'est pas l'adhésion d'une majorité d'ignorants ou d'intéressés qui réussira à la rendre moins fautive ou moins injuste. »⁷⁴⁸ (Sébastien Faure, 2009, p. 241-242).

⁷⁴⁵ Faure, S., « Electeur, écoute » (1919). Bureau anti-parlementaire, réédition de 1924. Gallica/BNF.

⁷⁴⁶ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 225.

⁷⁴⁷ Proudhon, P.-J., *Idée générale de la Révolution au XIXe siècle* (1851). Gallica/BNF, 1923, p. 154.

⁷⁴⁸ Faure, S., *La douleur universelle* (1895). Les éditions Invisibles, 2009, p. 241-242.

L'élection de représentants n'est donc qu'une illusion de participation politique, et le système représentatif une imposture qui éloigne le peuple de la démocratie et de la *Res publica*. Mais, écrit Sébastien Faure, « Ce régime ne peut vivre et continuer qu'en empruntant son apparente et temporaire légitimité au consentement populaire. Il est dans l'obligation de s'appuyer sur l'adhésion bénévole de ceux qui en sont les victimes : dans l'ordre politique, les citoyens ; dans l'ordre économique, les travailleurs. »⁷⁴⁹ (Faure, 1924). Sans compter que ces représentants, une fois élus, ne soumettent que très rarement au vote les décisions qu'ils sont amenés à prendre, dans des domaines aussi divers que l'éducation, la santé, le travail, etc., alors qu'ils n'ont dans aucun de ces domaines, ni la science, ni la vertu. Et ils ont l'outrecuidance de se présenter comme l'expression d'un « pluralisme » qui n'a aucune réalité. Qui peut encore croire à cette fallacieuse dualité entre droite et gauche ? Pour Cornelius Castoriadis en effet,

[...] la politique aujourd'hui n'est qu'une manipulation des gens, une manipulation de la société au service d'intérêts particuliers. La phrase : "c'est tous la même bande" (que l'on entend souvent dans la bouche des "apathiques" ou "non-politisés") exprime, d'abord, une vérité objective. [...] Les gens ont compris, à la fin, que tous ceux qui sont en compétition pour le gouvernement de la société appartiennent à une seule et même bande.⁷⁵⁰ (Castoriadis, 1979).

Mais, demande Sébastien Faure, « Pourquoi faut-il que l'engouement irréfléchi du populaire, son ignorance et son inobservation le poussent à espérer que la Chambre qui va naître vaudra mieux que celle qui va mourir ? » (Faure, 1924). D'autant que ces « irresponsables » politiques qui se livrent à une privatisation généralisée et au saccage des services publics, prônent en même temps les vertus d'un Etat souverain dont ils se réclament, au nom de principes républicains chaque jour davantage bafoués, d'autant plus sournoisement qu'ils conspuent l'Etat-Providence que défendait Keynes, tout en faisant allégeance aux multinationales. En effet écrit Généreux, « Les Etats n'ont pas été soumis à la spéculation financière, ils l'ont favorisée, stimulée et nourrie en liquidités par leurs politiques monétaires. »⁷⁵¹ (Généreux, 2016, p. 174).

Mais comme le rappelle Hannah Arendt, vérité et politique ne font pas bon ménage :

Il n'a jamais fait de doute pour personne que la vérité et la politique sont en assez mauvais termes [...]. Les mensonges ont toujours été considérés comme des outils nécessaires et légitimes, non seulement du métier de politicien ou de démagogue, mais aussi de celui d'homme d'Etat.⁷⁵² (Arendt, 1972, p. 289).

⁷⁴⁹ Faure, S., « Electeur, écoute » (1919). Bureau anti-parlementaire, réédition de 1924. Gallica/BNF.

⁷⁵⁰ Castoriadis, C., Conférence donnée en mai 1965, *op.cit.*, 1979.

⁷⁵¹ Généreux, J., *La déconomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 174.

⁷⁵² Arendt, H., *La crise de la culture* (1954). Paris : Gallimard, 1972, p. 289.

Finalement, écrit Rousseau, « Le peuple Anglais, pense être libre, il se trompe fort ; il ne l'est que durant l'élection des membres du parlement : sitôt qu'ils sont élus, il est esclave, il n'est rien. »⁷⁵³ (Rousseau, 1963, p. 80). En d'autres termes, dit avec raison Elisée Reclus, « Voter, c'est se donner un maître », puisque c'est renoncer à sa propre liberté en faveur du candidat élu. Mais l'Etat est pourtant présenté par les défenseurs du système représentatif et autres théoriciens du « démocratism » comme une émanation du « peuple souverain », alors qu'en réalité, nous dit Sébastien Faure,

L'Etat est le gardien des fortunes acquises : il est le défenseur des privilèges usurpés ; il est le rempart qui se dresse entre la minorité gouvernante et la foule gouvernée ; il est la digue haute et large qui met une poignée de millionnaires à l'abri des assauts que lui livre le flot tumultueux des spoliés.⁷⁵⁴ (Faure, 1924).

Pour les anarchistes, l'Etat doit disparaître au profit de la « libre association » des hommes, d'autant que, écrit Jacques Généreux, « [...] la libre association d'une communauté solidaire est toujours plus efficace que l'embrigadement d'une foule de rivaux sous l'autorité menaçante d'un chef [...] ». ⁷⁵⁵ (Généreux, 2016, p. 183).

Une association avec bien sûr une certaine limitation des libertés individuelles, car on ne saurait s'affranchir de tout, de même que l'on ne peut s'affranchir de la pesanteur, mais une association qui en contrepartie accordent d'autres libertés et renforce le pouvoir de chacun, sans pour autant assujettir l'individu par aucun lien sacré ou spirituel. En effet, relève Max Stirner :

« L'association au contraire est mon œuvre, ma créature ; elle n'est pas sacrée et n'est pas une puissance spirituelle supérieure à mon esprit. [...] Mais j'entends encore moins engager mon avenir à l'association et lui "vendre mon âme", comme on dit quand il s'agit du diable et comme c'est réellement le cas quand il s'agit de l'État ou d'une autorité spirituelle. Je suis et je reste pour moi plus que l'État, plus que l'Église, Dieu, etc., et, par conséquent, infiniment plus aussi que l'association. »⁷⁵⁶ (Stirner, 1899, p. 245).

Pour Kropotkine, « [...] ce seront les idées sur la liberté individuelle que l'on apportera dans l'association qui en détermineront le caractère plus ou moins libertaire. »⁷⁵⁷ (Kropotkine, 1903).

⁷⁵³ Rousseau, J.-J., *Du Contrat Social ou Principes du droit politique* (d'après l'édition de 1762). Paris : Union Générale d'Éditions. Les classiques des sciences sociales, 1963, p. 80.

⁷⁵⁴ Faure, S., « Electeur, écoute » (1919). Bureau anti-parlementaire, réédition de 1924. Gallica/BNF.

⁷⁵⁵ Généreux, J., *La décononomie*. Paris : Seuil, 2016, p. 183.

⁷⁵⁶ Stirner, M., *L'Unique et sa propriété* (1845). Trad. fr. par R.L. Reclaire. Paris : P.V. Stock Éditeur, 1899, Les classiques des sciences sociales, p. 245.

⁷⁵⁷ Kropotkine, P., Publications des *Temps Nouveaux*, n°27, 1903.

Mais s'il n'y a plus d'Autorité sociale, ni gouvernement, qui réfrènera les « délinquants » ? « On croit communément, relève Moscovici, que le chaos règne là où règne l'anarchie, au sens exact du mot : absence de toute autorité [...]. C'est une erreur. »⁷⁵⁸ (Moscovici, 1985, p. 18). Revenons d'abord sur le terme de « délit », à comprendre au sens d'acte antisocial portant atteinte au droit des autres à une égale liberté, et non pas dans le sens où il porterait atteinte aux privilèges de la classe dominante, auquel cas nous parlerions de « révolte ». Ceci étant dit, nous soutenons avec Freud que c'est aux « institutions » qu'il incombe de régler les rapports des hommes entre eux, puisque, précise Paul Ricœur, « [...] le vivre-bien ne se limite pas aux relations interpersonnelles, mais s'étend à la vie des *institutions*. »⁷⁵⁹ (Ricœur, 1990, p. 227).

Aussi consacrerons-nous la dernière partie de cette étude à l'institution-école, institution d'autant plus décisive que l'éducation est l'une des conditions essentielles de l'émancipation des individus et des peuples, en même temps qu'une des causes majeures des inégalités entre les hommes : « Celui qui sait davantage dominera naturellement celui qui saura moins. »⁷⁶⁰ (Bakounine, 1869). C'est pourquoi, pour Bakounine, « [...] il faut répandre à pleines mains l'instruction dans les masses, et transformer toutes les églises, tous ces temples dédiés à la gloire de Dieu et à l'asservissement des hommes, en autant d'écoles d'émancipation humaine »⁷⁶¹ (Bakounine, 2009, p. 63), sans pour autant s'en remettre à l'Etat en matière d'éducation car, ajoute-t-il, « Les professeurs de l'École et les fonctionnaires de l'État s'appelleront des républicains ; mais ils n'en seront pas moins des tuteurs, des pasteurs, et le peuple restera ce qu'il a été éternellement jusqu'ici, un troupeau. Gare alors aux tondeurs [...]. » (Ibid., p. 62).

Même s'il faut bien admettre avec Marcuse qu'« [...] il ne s'agit pas seulement de changer les institutions, mais plutôt, et c'est plus important, de changer totalement les hommes dans leurs attitudes, dans leurs instincts, dans leurs buts, dans leurs valeurs, etc. »⁷⁶² (Marcuse, 1969, p. 215). Aussi, allons-nous maintenant nous intéresser à ces « instincts », et plus précisément à ces forces antagonistes et complémentaires que sont les pulsions de vie et les pulsions de mort, car, souligne Freud, « [...] c'est de leur action conjuguée ou antagoniste que découlent les phénomènes de la vie. »⁷⁶³ (Freud, 1933, p. 15).

⁷⁵⁸ Moscovici, S., *L'âge des folles*. Bruxelles : Les Éditions Complexe, 1985, p. 18.

⁷⁵⁹ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 227.

⁷⁶⁰ Bakounine M., « L'Instruction intégrale ». *L'Égalité*, n°28 à 31, 31 juillet - 21 août 1869.

⁷⁶¹ Bakounine, M., *Dieu et l'Etat* (1882). Dans *Œuvres complètes*, Tome 1, Les éditions invisibles, 2009, p. 63.

⁷⁶² Marcuse, H., entretien avec trois journalistes. *L'Express*, n° 898, 23-29 sept. 1968. *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 209-218.

⁷⁶³ Freud, S. et Einstein, A., *Pourquoi la guerre ?* Correspondance entre Albert Einstein et Sigmund Freud. Société Des Nations, 1933. Les classiques des sciences sociales, p. 15.

6. Eros et Thanatos

« Si la propension à la guerre est un produit de la pulsion destructrice, il y a donc lieu de faire appel à l'adversaire de ce penchant, à l'éros. »

Freud, 1933.

Freud établit dans *Psychologie collective et analyse du moi* (1921) que l'amour est le principal, peut-être même le seul, facteur de civilisation ; qu'il s'agisse de l'amour sexuel pour le sexe opposé, ou bien de l'amour homosexuel et sublimé (déssexualisé). Peut-être encore davantage dans ce dernier cas puisque, pour Freud, « [...] ce sont précisément les tendances sexuelles déviées de leur but qui créent entre les hommes les liens les plus durables. »⁷⁶⁴ (Freud, 1921, p. 47). Mais il ajoute dans *Malaise dans la civilisation* (1929) que si l'amour est capable d'unir les hommes entre eux, c'est aussi à la condition qu'il en reste quelque part pour recevoir les coups : l'Autre, l'étranger. Sans compter, relève Freud, que l'homme est paradoxalement tenté de se satisfaire aux dépens des autres, de les humilier, de les martyriser, voire de les tuer.

D'où cette question adressée en 1933 à Freud par Einstein dans *Pourquoi la guerre ?* : « Existe-t-il une possibilité de diriger le développement psychique de l'homme de manière à le rendre mieux armé contre les psychoses de haine et de destruction ? »⁷⁶⁵ (Einstein, 1933, p. 8).

Si la psychanalyse permet de penser le rapport dialogique entre les revendications de l'individu et les exigences culturelles, elle interroge également l'articulation de ces forces contraires que sont pulsions de vie et pulsions de mort, puisque les phénomènes de la vie découleraient, selon Freud, de leur action « conjuguée ou antagoniste ».

Mais, indique Myriam Revault d'Allonnes, « La complémentarité des pulsions de mort et des pulsions de vie interdit les antinomies, fait obstacle à la restauration d'une unité sans divisions et sans conflits, et s'oppose à tout dépassement dialectique : elle donne lieu à une logique agonale. »⁷⁶⁶ (Revault d'Allonnes, 2004, p. 39).

⁷⁶⁴ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 47.

⁷⁶⁵ Freud, S. et Einstein, A., *Pourquoi la guerre ?* Correspondance entre Albert Einstein et Sigmund Freud à l'initiative de l'Institut International de Coopération Intellectuelle. Société Des Nations, 1933. Les classiques des sciences sociales, p. 8.

⁷⁶⁶ Revault d'Allonnes, M., « Pulsions de mort et intraitable socialité », dans Michel Plon et al., *La pulsion de mort entre psychanalyse et philosophie*, ERES « Hors collection », 2004 (), p. 33-40.

Pour Freud, les instincts de l'homme sont de deux ordres distincts : « [...] d'une part ceux qui veulent conserver et unir ; nous les appelons érotiques, [...] ou sexuels, en donnant explicitement à ce terme l'extension du concept populaire de sexualité ; d'autre part, ceux qui veulent détruire et tuer ; nous les englobons sous les termes de pulsion agressive ou pulsion destructrice. »⁷⁶⁷ (Freud, 1933, p. 15). Mais que l'on évoque « Eros », « pulsion de vie » ou « libido », il n'est toujours question que d'une seule et même chose : l'Amour.

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

« Le noyau de ce que nous appelons amour est formé naturellement par ce qui est communément connu comme amour et qui est chanté par les poètes, c'est-à-dire par l'amour sexuel, dont le terme est constitué par l'union sexuelle. Mais nous n'en séparons pas toutes les autres variétés d'amour, telles que l'amour de soi-même, l'amour qu'on éprouve pour les parents et les enfants, l'amitié, l'amour des hommes en général, pas plus que nous n'en séparons l'attachement à des objets concrets et à des idées abstraites. Pour justifier l'extension que nous faisons ainsi subir au terme "amour", nous pouvons citer les résultats que nous a révélés la recherche psychanalytique, à savoir que toutes ces variétés d'amour sont autant d'expressions d'un seul et même ensemble de tendances, lesquelles, dans certains cas, invitent à l'union sexuelle, tandis que dans d'autres elles détournent de ce but ou en empêchent la réalisation, tout en conservant suffisamment de traits caractéristiques de leur nature, pour qu'on ne puisse pas se tromper sur leur identité (sacrifice de soi-même, recherche de contact intime). »⁷⁶⁸

L'Eros de Platon (*Le Banquet*), Amour du Beau en soi qui unit tout ce qui est divisé et s'oppose à l'amour-don prêché par le christianisme, renvoie à cette forme d'énergie amoureuse que la psychanalyse nomme « libido », terminologie qui l'a conduite à se faire accuser de « pansexualisme ». Aussi Freud écrit-il dans *Psychologie collective et analyse du moi* (1921) :

Celui qui voit dans la sexualité quelque chose de honteux et d'humiliant pour la nature humaine, est libre de se servir des termes plus distingués Eros et Érotique. J'aurais pu en faire autant moi-même dès le début, ce qui m'aurait épargné pas mal d'objections. Mais je ne l'ai pas fait, car je n'aime pas céder à la pusillanimité. On ne sait jusqu'où on peut aller dans cette voie ; on commence par céder sur les mots et on finit parfois par céder sur les choses. Je ne trouve pas qu'il y ait un mérite à avoir honte de la sexualité ; le mot grec Eros, par lequel on prétend diminuer cette honte, n'est, au fond, pas autre chose que la traduction de notre mot Amour [...]. (Freud, 1921, p. 26).

⁷⁶⁷ Freud, S. et Einstein, A., *Pourquoi la guerre ? Op.cit.*, 1933. Les classiques des sciences sociales, p. 15.

⁷⁶⁸ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 25.

Le terme « libido » a pourtant été employé bien avant Freud, et en premier lieu par les Pères de l'Église. Dans le *De Civitate Dei*⁷⁶⁹ (*La Cité de Dieu*, Saint-Augustin), la libido, dans l'acception qu'en a Augustin, est cette tendance inhérente à l'homme qui le pousse à satisfaire sa concupiscence. On distingue la *libido sentiendi*, c'est-à-dire la tendance à satisfaire le plaisir des sens (luxure, gourmandise, paresse, etc.). La *libido sciendi*, qui est la curiosité ou la vanité de l'homme lorsque celui-ci prétend appréhender la vérité par sa seule raison. Et la *libido dominandi*, qui n'est autre que la volonté de puissance, de domination sur l'autre qui pousse à l'orgueil. La satisfaction des désirs (Eros) et la domination d'autrui (Thanatos) semblent donc indissociablement unies dans l'acception originelle du terme même de « libido ». C'est pourquoi, d'après Freud, « [...] toute relation affective intime, de plus ou moins de durée, entre deux personnes – rapports conjugaux, amitié, rapports entre parents et enfants – laisse un dépôt de sentiments hostiles ou, tout au moins, inamicaux dont on ne peut se débarrasser que par le refoulement. »⁷⁷⁰ (Freud, 1921, p. 35). Quoi qu'il en soit, ajoute Freud, « [...] l'on ferait œuvre inutile à prétendre supprimer les penchants destructeurs des hommes. »⁷⁷¹ (Freud, 1933, p. 17).

Si l'on peut dire de Freud qu'il reste plutôt « sceptique » sur la question de l'équilibre entre les revendications de l'individu et les exigences culturelles, c'est qu'il ne peut s'extirper, d'après Marcuse, d'un principe de réalité répressif conditionné par une société de domination.

Freud écrit en effet que « [...] la nature la toute première, par la souveraine inégalité des capacités physiques et mentales réparties aux humains, a commis des injustices contre lesquelles il n'y a pas de remède »⁷⁷² (Freud, 1929, p. 39), et que donc « C'est l'une des faces de l'inégalité humaine, – inégalité native et que l'on ne saurait combattre, – qui veut cette répartition en chefs et en sujets » (Freud, 1933, p. 18) ; comme si des « différences » de nature devaient nécessairement conduire à des « inégalités » sociales, alors que c'est justement la différence infinie entre les hommes qui constitue le meilleur argument en faveur de l'égalité. Freud ajoute que « [...] les races incultes et les couches arriérées de la population s'accroissent dans de plus fortes proportions que les catégories raffinées » (ibid., p. 20), et ne cache d'ailleurs pas sa préférence pour ces personnes dites « raffinées » : « Il nous est agréable de constater que c'est justement aux personnes de la plus grande valeur, aux personnalités les plus évoluées, que la psychanalyse peut le plus efficacement venir en aide. »⁷⁷³ (Freud, 1905, p. 18).

⁷⁶⁹ Augustin (saint), *La Cité de Dieu* (413-427 ap. J.C.). Trad. par L. Moreau, 3e éd. Paris : Lecoffre et Cie, 1854.

⁷⁷⁰ Freud, S., *Psychologie collective et analyse du moi* (1921). Paris : Payot, 1968, p. 35.

⁷⁷¹ Freud, S. et Einstein, A., *Pourquoi la guerre ?* (1933). *Op. cit.*, p. 17.

⁷⁷² Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 39.

⁷⁷³ Freud, S., « De la psychothérapie » (1905). *La technique psychanalytique*. Textes de 1904 à 1919 choisis par D. Lagache, trad. Œuvres complètes sous la direction de J. Laplanche. Paris : PUF, 1953, p. 18.

Surtout, ajouterions-nous, lorsque ces personnes détiennent un porte-monnaie bien rempli :

Tout en étant fort éloigné de tenir ascétiquement l'argent pour méprisable, on peut cependant regretter que, [...] le traitement psychanalytique soit presque interdit aux gens pauvres. Il y a peu de remède à ce mal. [...] le névrosé pauvre ne peut que très difficilement se débarrasser de sa névrose. Ne lui rend-elle pas, en effet, dans la lutte pour la vie, de signalés services ? Le profit secondaire qu'il en tire est très considérable.⁷⁷⁴ (Freud, 1913, p. 92).

Cette inscription paradigmatique de la psychanalyse freudienne dans le champ de cette morale bourgeoise n'est pas sans incidence sur le développement théorique de la psychanalyse, notamment l'universalisme supposé du complexe d'Œdipe. Pour Reich en effet, le complexe d'Œdipe est conditionné par l'idéologie sociale dominante et par la place des parents dans le procès de production, et donc « [...] les destins du complexe d'Œdipe [...] dépendent en dernière analyse de la structure économique de la société. Mais il y a plus : le fait même qu'un complexe d'Œdipe puisse apparaître est imputable à la structure particulière de la famille, déterminée par la société. »⁷⁷⁵ (Reich, 1970, p. 15).

Fromm rejoint Reich sur ce point et écrit que « Le complexe d'Œdipe érigé en absolu a conduit Freud à baser le développement psychique de l'humanité entière sur ce mécanisme de la haine du père et sur les réactions qui en découlent, sans prêter attention au mode de vie matériel du groupe envisagé. »⁷⁷⁶ (Fromm, 1969, p. 25). En d'autres termes, le complexe d'Œdipe est un fait socialement déterminé, dont la forme se modifie avec la structure sociale. Il ne saurait donc être une donnée fixe et immuable dans la nature humaine, puisque l'hypothèse du complexe d'Œdipe ne vaut que dans le cadre d'une société patriarcale. La société de domination est donc renforcée par l'instauration du patriarcat qui constitue selon Otto Gross le « péché originel » et pervertit la sexualité en l'enfermant dans le carcan du bien et du mal.

On peut supposer en effet qu'après que les frères coalisés aient tué le Père de la horde primitive, la cohésion sociale de la tribu ait pu être assurée par les femmes, instaurant ainsi une période de matriarcat : « Une bonne part de la puissance souveraine, libérée par la mort du père, passa aux femmes et ce fut le temps du matriarcat. »⁷⁷⁷ (Freud, 1939a, p. 59). La société patriarcale qui a fait suite peut alors être considérée comme la « contre-révolution » masculine des frères, à l'origine d'une société autoritaire et asservissante qui impose conjugalité, fidélité

⁷⁷⁴ Freud, S., « Le début du traitement », publié dans l'*Intern. Ztschr.*, vol. I, 1913, dans la 4^e série du « Recueil des petits écrits sur la théorie des névroses ». Dans *La technique psychanalytique, op.cit.*, 1953, p. 92.

⁷⁷⁵ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse*, 1929. Edition La Pensée Molle, 1970, p. 15.

⁷⁷⁶ Fromm, E., « Tâche et méthode d'une psychologie sociale analytique », traduit par Ladmiral Jean-René. *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 25.

⁷⁷⁷ Freud, S., *Moïse et le monothéisme* (1939). Paris : Gallimard, 1980, Les classiques des sciences sociales, p. 59.

et monogamie, alors que, écrit Sade, « [...] c'est visiblement outrager la destination que la nature impose aux femmes, que de les enchaîner par le lien absurde d'un hymen solitaire. »⁷⁷⁸ (Sade, 1795, p. 41). Il n'y a pas lieu ici d'incriminer ou de défendre la morale sexuelle dominante, puisque les principes moraux, en tant que tels, ne relèvent pas de la science, mais bien d'observer les conséquences de cette morale qui impose des relations sexuelles monogamiques. La notion d'adultère par exemple est étroitement liée à cette morale dominante et aux préjugés de chacun, et, de surcroît, ne s'applique pas de la même manière selon le sexe : « Ainsi, même ceux qui ont le moins de préjugés verront intuitivement sans doute d'un œil différent l'amour extra-conjugal selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme. »⁷⁷⁹ (Reich, 2013, p. 117). Reich rejoint donc Freud qui écrit en 1908 dans son article *La morale sexuelle "civilisée" et la maladie nerveuse des temps modernes* que « La "double" morale sexuelle qui dans notre société a cours pour les hommes est le meilleur aveu que la société qui a décrété ces prescriptions ne croit pas elle-même à la possibilité de les suivre », que « [...] le mariage a cessé depuis longtemps d'être la panacée contre les troubles nerveux de la femme » et que donc « Le remède à la maladie nerveuse issue du mariage serait bien plutôt l'infidélité conjugale [...]. »⁷⁸⁰ (Freud, 1908a). D'autant que la morale sexuelle dominante que Reich qualifie de « bourgeoise » engendre selon lui cet esprit de « conquête », au sens militaire du terme, qui tend à dénaturer une simple expérience sexuelle, en l'associant à des idées de « possession », de « déshonneur » et de « tromperie » : « Il est donc inconcevable, écrit Reich, pour qui réagit en termes bourgeois qu'un conjoint qui éprouve momentanément un autre attachement puisse en toute confiance en faire part à l'autre. » (Reich, 2013, p. 117). Mais ce sur quoi Otto Gross insiste particulièrement, c'est que cette société patriarcale engendre forcément propriété, hiérarchie et par conséquent autorité, en échange d'une vague sécurité payée au prix fort :

Aucune des révolutions [...] n'a réussi à établir la liberté de l'individualité. Elles ont toutes fait long feu, elles se sont toutes achevées par une hâtive réinsertion dans la normalité généralement admise. Elles ont échoué parce que le révolutionnaire d'hier portait en lui-même l'autorité. On s'aperçoit seulement aujourd'hui que le foyer de toute autorité réside dans la famille, et que le lien entre autorité et sexualité, tel qu'il se manifeste dans la famille avec la perpétuation du droit patriarcal, asservit toute individualité.⁷⁸¹ (Gross, 2011, p. 97).

⁷⁷⁸ Sade, Marquis de, *La philosophie dans le boudoir*. Les classiques des sciences sociales, 1795, p. 41.

⁷⁷⁹ Reich, W., *La fonction de l'orgasme. Psychopathologie et Sociologie de la Vie Sexuelle* (1927). Trad. éditions du Nouveau Monde, 1975. Editions les atomes de l'âme, 2013, p. 117.

⁷⁸⁰ Freud, S., « La morale sexuelle "civilisée" ... ». Dans *La vie sexuelle*, Paris : PUF, 1977, et G.W., t. VII.

⁷⁸¹ Gross, O., « Comment surmonter la crise culturelle ? » article paru dans la revue *Die Aktion*, vol. 3, du 2 avril 1913, colonnes 384-387. Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 97.

Otto Gross (1913) compare donc le mariage à un « viol » et estime que « La destruction de la monogamie et de sa forme encore plus pathologique, la polygamie, n'est pas seulement la libération de la femme mais aussi et surtout celle de l'homme »⁷⁸² (Gross, 2011, p. 108), et que donc « La prochaine révolution sera celle du droit matriarcal »⁷⁸³ (ibid., p. 98), rejoint par Louis Aragon qui écrit en 1963 dans son « Commentaire au fou d'Elsa » : « Je suis l'ennemi de ce règne de l'homme qui n'est pas encore terminé. Pour moi, la femme est l'avenir de l'homme, au sens où Marx disait que l'homme est l'avenir de l'homme. »⁷⁸⁴ (Aragon, 1963).

Otto Gross (1914) préconise donc un « retour » au matriarcat, en se demandant « [...] qui pourrait encore douter que l'espoir d'un avenir meilleur pour l'humanité doive s'orienter vers un retour à ce matriarcat du début des temps ? »⁷⁸⁵ (Gross, 2011, p. 126).

Faut-il voir chez Gross une forme de « régression thalassale » (Ferenczi) conditionnée par ses rapports tumultueux avec son père ? Le désir infantile d'un retour à l'océan primitif (symboliquement l'utérus maternel) ? Désir de « Nirvâna » dont on connaît après Freud et Marcuse le lien avec la pulsion de mort ? Retour vers un « âge d'or » des origines ? Mais ce serait alors faire fi de l'aspect matérialiste de la question, car pour Otto Gross en effet,

Le principe de l'institution matriarcale est que la garantie des conditions matérielles permettant à la femme la maternité est assurée par tous les hommes du groupe social [...]. Le droit matriarcal assure à la femme l'indépendance économique et par là même l'indépendance sexuelle et humaine par rapport à l'homme pris individuellement : la femme en tant que mère est directement responsable vis-à-vis de la société, c'est elle qui représente les intérêts de l'avenir. (Gross, 2011, p. 126).

Otto Gross (1919) appelle ainsi à une révolution sexuelle solidaire d'une révolution communiste et libertaire :

La solution communiste de ce problème est l'organisation matriarcale, qui est en même temps la forme la plus parfaite de vie en société puisqu'elle libère et unit tout le monde en faisant du corps social lui-même le centre et la garantie de la plus haute liberté individuelle.⁷⁸⁶ (Ibid., p. 136).

⁷⁸² Gross, O., « A propos d'une nouvelle éthique », article publié dans *Die Aktion*, vol.3, du 6 décembre 1913, colonnes 1141-1143. Dans Otto Gross, *Psychoanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 108.

⁷⁸³ Gross, O., « Comment surmonter la crise culturelle ? », [Zur Überwindung der kulturellen Krise], article paru dans la revue *Die Aktion*, vol. 3, du 2 avril 1913, colonnes 384-387. Dans Otto Gross, *Psychoanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 98.

⁷⁸⁴ Aragon, L., « Commentaire au Fou d'Elsa », 1963.

⁷⁸⁵ Gross, O., « La symbolique de la destruction » [Über Destruktionssymbolik], article publié dans la revue *Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie*, vol. 4, Wiesbaden, 1914, p. 525-534. Dans Otto Gross, *Psychoanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 126.

⁷⁸⁶ Gross, O., « La Conception fondamentalement communiste de la symbolique du paradis » [Die kommunistische Grundidee in der paradiessymbolik], article publié dans la revue *Sowjet*, vol. 1, 1919, n°2, p. 12-27. Dans Otto Gross, *Psychoanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 136.

Otto Gross prône donc l'immoralisme sexuel, car pour lui « Le matriarcat ne connaît pas de limites ni de normes, pas de morale ni de contrôle en ce qui concerne la sexualité. » (Gross, 2011, p. 136). « Immoralisme » n'est pas pour Gross synonyme « d'immoralité », mais plutôt « d'amoralité » (*a-* privatif), c'est-à-dire l'expression du refus de se conformer à la morale normative judéo-chrétienne défendue par une société répressive qui, en faisant obstacle à la libre satisfaction des pulsions sexuelles (amour objectal génital), participe à la formation des névroses, engendre agressivité et destructivité, et conduit à ce que Reich nomme la « peste émotionnelle ». D'abord, pour Reich, la « libido génitale » n'est ni refouable, ni sublimable, et ensuite, toute perturbation de la génitalité conditionne selon lui une « impuissance orgastique » à l'origine de ce qu'il appelle une « stase libidinale » qui vient renforcer les pulsions destructrices : « Parmi les multiples possibilités qui s'ouvrent à la libido accumulée dans la stase (formation d'angoisse de stase, symptômes de conversion, symptômes obsessionnels), le renforcement de l'instinct de destruction possède une signification sur laquelle on ne s'est guère penché jusqu'à présent. »⁷⁸⁷ (Reich, 2013, p. 107). Selon Reich, l'agressivité résulte en premier lieu de la frustration de la satisfaction sexuelle, laquelle, combinée au désir de vengeance, engendre la tendance sexuelle à la destruction, c'est-à-dire le sadisme : « [...] il faut bien admettre que la tendance, générale dans notre civilisation, à rejeter, à réprimer et à diviser la sexualité joue un rôle décisif dans l'émergence du sadisme humain. » (Ibid., p. 115).

L'instinct de destruction, dont les buts ne sont pas, souligne Reich, biologiquement nécessaires, est la contrepartie (et la conséquence) de la civilisation et de la culture humaines, fondées sur la répression et la sublimation de la sexualité. Pour Freud d'ailleurs, « Une certaine dose de satisfaction sexuelle directe paraît indispensable [...]. » (Freud, 1908, p. 8). C'est pourquoi, selon Reich, « [...] l'amour objectal génital, quand il est satisfait, est le plus puissant ennemi à la fois de l'instinct de destruction, du masochisme pré-génital, de la nostalgie du sein maternel et du surmoi de punition. Sa satisfaction élimine la stase de la libido et juggle par-là l'instinct de destruction. Cette supériorité de l'Éros, "gardien de la vie", sur l'instinct de destruction est la justification objective de nos efforts thérapeutiques. » (Reich, 2013, p. 135).

Gross et Reich défendent donc l'idée d'une psychanalyse subversive et révolutionnaire. Aussi Otto Gross écrit-il en 1919 que « Dans le cadre du matriarcat, la relation entre les sexes est exempte de toute considération de devoir, de morale et de responsabilité, indépendante de tout impératif économique, juridique ou moral. Elle ne connaît ni le pouvoir ni la soumission, ni le lien contractuel, ni l'autorité, ni le mariage, ni la prostitution. » (Gross, 2011, p. 137).

⁷⁸⁷ Reich, W., *La fonction de l'orgasme. Psychopathologie et Sociologie de la Vie Sexuelle* (1927). Trad. éditions du Nouveau Monde, 1975. Editions les atomes de l'âme, 2013, p. 107.

Carl Gustav Jung ne partage pas cet avis et écrit à Freud, dans une lettre du 25 septembre 1907, à propos d'Otto Gross :

L'état véritablement sain pour le névrosé serait l'immoralisme sexuel. [...] Or il me semble que le refoulement sexuel est très important et indispensable comme facteur culturel, quand bien même il se révèle pathogène pour beaucoup d'êtres inférieurs. Il faut bien qu'il y ait quelques inconvénients sur terre. La culture en fin de compte est le fruit de choses déplaisantes.⁷⁸⁸ (Jung, 1975, p. 143-144).

Jung a beau jeu de plébisciter la morale sexuelle, surtout lorsque l'on connaît ses rapports houleux avec sa patiente et maîtresse Sabina Spielrein, à l'encontre des prescriptions élémentaires de la cure analytique qui imposent justement à l'analyste de ne pas tirer avantage des sentiments transférentiels dont il est investi. Quoi qu'il en soit, écrit Freud, « Si la civilisation impose d'aussi lourds sacrifices, non seulement à la sexualité mais encore à l'agressivité, nous comprenons mieux qu'il soit si difficile à l'homme d'y trouver son bonheur. »⁷⁸⁹ (Freud, 1929, p. 40). Mais faut-il vraiment qu'Eros soit soumis au même degré de répression que Thanatos, alors qu'il est le seul adversaire qui puisse lui être opposé ? La civilisation, en s'opposant à Eros, ne porte-t-elle pas déjà le masque de Thanatos ?

La révolte humaine de l'individu, écrit Otto Gross, contre une pression devenue absurde qui ne fait plus que l'entraver et le déformer ne peut plus être refoulée qu'au prix de conflits de plus en plus en lourds. Et la dissonance devient de plus en plus grande entre la nouvelle intériorité et la tradition qui ne repose plus sur rien.⁷⁹⁰ (Gross, 2011, p. 157).

Ce « conflit intérieur » est, pour Otto Gross, la résultante d'une lutte intérieure entre ce qu'il appelle le « propre » et « l'étranger » :

[...] la contradiction entre la volonté propre indestructible et les suggestions surpuissantes – la somme des principes moraux et des institutions existantes dans le domaine de la sexualité – provoque inéluctablement un conflit intérieur. Le caractère fondamentalement sexuel de la névrose ne réside pas dans la véritable nature de la sexualité – et encore moins dans sa nature innée – mais dans le fait que des facteurs extérieurs font du domaine de la sexualité le domaine par excellence du conflit intérieur sans solution.⁷⁹¹ (Gross, 2011, p. 183-184).

⁷⁸⁸ Freud, S. et Jung, C. G., *Correspondance*. Tome 1 : 1906-1909. Paris : Gallimard, 1975, p. 143-144.

⁷⁸⁹ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Originellement publiée en français dans la *Revue française de psychanalyse* en 1934. t. VII, n° 4, 1934 et t. XXXIV, n° 1, 1970. Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 40.

⁷⁹⁰ Gross, O., « Révolte et morale dans l'inconscient », article publié dans la revue *Die Erde*, vol. 1, 1919, n°24, p.681-685. Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 157.

⁷⁹¹ Gross, O., « Trois études sur le conflit intérieur », Bonn, Marcuse & Weber, 1920 (Abhandlungen aus dem Gebiet der Sexualforschung, vol. 2, fasc. 3). Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 183-184.

C'est pour Gross la « honte sexuelle » qui devient l'expression accablante du conflit de l'homme avec tout ce qu'il y a de vrai et de vivant en lui, la marque d'une sexualité qui a cessé de répondre à un intérêt commun ; il est rejoint en ce sens par Otto Rank, pour qui le paradoxe essentiel tient au fait que l'instinct sexuel biologique – représentant à la fois de la volonté et de la contrainte de l'espèce – justifie la manifestation de la liberté individuelle, en même temps qu'il provoque le sentiment de la « culpabilité sexuelle » : « Donc la culpabilité du vouloir, en trouvant un contenu concret par le déplacement dans la sphère sexuelle, est en même temps reniée et justifiée. [...] c'est le reniement de la volonté d'où résultent culpabilité et infériorité. »⁷⁹² (Rank, 1934, p. 42-43). Selon Rank en effet, « [...] l'homme d'aujourd'hui ne comprend ni n'éprouve plus le sexuel comme un phénomène biologique pur, mais l'utilise moralement comme contenu essentiel du problème volonté-culpabilité ; et cela contribue, dans une large mesure, à l'apparition du conflit névrotique. » (Ibid., p. 67).

Pour préparer cette révolution sociale qu'appelle Otto Gross de ses vœux, il faudrait que chacun se libère individuellement du principe d'autorité dont il est lui-même porteur, mais aussi du péché originel issu de la « volonté de pouvoir », qui n'est au fond qu'une forme de protestation antisexuelle : « L'objectif ultime de tout communisme est un état dans lequel nul ne peut obtenir de pouvoir de domination politique, social, économique, autoritaire, sur un autre. »⁷⁹³ (Gross, 2011, p. 148). Mais seul un profond changement de l'ensemble des institutions socioculturelles pourra faire face à l'inexorable processus de désagrégation morale de nos sociétés, qui témoigne en même temps du caractère complètement dépassé de nos institutions, « Car, écrit Gross, la "dégénérescence" des mœurs est la nécessité d'une nouvelle norme en place de l'ancienne. »⁷⁹⁴ (Ibid., p. 157). D'où la nécessité pour Gross d'une nouvelle forme d'éducation qui permette de surmonter l'opposition qui sépare l'altruisme de l'égoïsme : « Il faut que l'individu arrive à vivre l'épanouissement de son propre être dans la libre relation avec des êtres libres. »⁷⁹⁵ (Ibid., p. 174). Otto Gross défend donc l'idée d'une forme de « communisme sexuel » débarrassé de toute volonté de pouvoir exercée par un sexe sur un autre, et rédhibitoire à toute relation harmonieuse entre les sexes qui requiert des capacités d'identification à l'autre nécessaires à toute forme d'empathie.

⁷⁹² Rank, O., *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur* (1929). Paris : Librairie Stock, 1934, p. 42-43.

⁷⁹³ Gross, O., « Situation des intellectuels » [*Zur Orientierung der Geistigen*], article publié dans la revue *Sowjet*, vol. 1, 1919, n°5, p. 1-5. Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 148.

⁷⁹⁴ Gross, O., « Révolte et morale dans l'inconscient » [*Protest und Moral im Unbewußten*], article publié dans la revue *Die Erde*, vol. 1, 1919, n°24, p. 681-685. Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution, op.cit.*, 2011, p. 157.

⁷⁹⁵ Gross, O., « A propos de l'état d'esprit du révolutionnaire » [*Zur funktionellen Geistesbildung des Revolutionärs*], article publié dans le journal *Rätezeitung*, Berlin, vol. 1, 1919, n°52, supplément (Beilage), p. 3-20. Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution, op.cit.*, 2011, p. 174.

Otto Gross, « Trois études sur le conflit intérieur » (1920) :

« Je crois que la sexualité innée, autrement dit "normale" comporte une composante homosexuelle qui a pour fonction de permettre au sujet de s'imaginer sexuellement dans la situation de l'autre sexe. Car on ne peut véritablement comprendre que ce à quoi l'on participe intérieurement, et en ce qui concerne la compréhension des émotions sexuelles de l'autre sexe cela revient à faire parler en soi un élément partiel, homosexuel, de la personnalité.

Pour comprendre l'adaptation biologique que représente ce processus, le mieux est de se représenter, avec la répression de la composante homosexuelle, l'inévitable répression des capacités d'empathie avec l'autre sexe. Ce processus de refoulement rend d'emblée impossible que la sexualité soit vécue comme une situation commune, comme une action sur le monde qui lie deux êtres entre eux ; dans la démarche sexuelle de l'un, l'autre n'est ressenti que comme un instrument de satisfaction dont la propre démarche sexuelle et les sensations sont niées et tenues à distance par le refoulement qui va à l'encontre de l'expérience même que partage le sujet – dans sa dimension homosexuelle. »⁷⁹⁶ (Gross, 2011, p. 191-192).

Mais si, selon Freud, ce sont les tendances « entravées » dans leur but qui semblent les plus favorables à la formation collective, tandis que les tendances sexuelles directes apparaissent défavorables, alors la femme, en tant que telle, n'a pas sa place dans le *socius* : « La "fraternité virile", écrit Eugène Enriquez, n'est pas seulement un slogan de militaires. Elle est le signe emblématique de tout groupe social. »⁷⁹⁷ (Enriquez, 1983, p. 51).

Ainsi, les hommes, obsédés par l'appropriation d'un inaccessible phallus, et par-là même toujours menacés de « castration », acceptent difficilement de prendre le risque d'une quelconque forme d'identification à la femme qui les renverrait à cette castration tant redoutée.

La femme c'est donc ce qui interroge l'homme sur son désir, le reconnaît dans sa puissance ou l'oblige à reconnaître son impuissance et ses limites, c'est toujours Diotime qui vient au banquet auquel elle n'est pas conviée pour dire la vérité sur les êtres et les choses. (Ibid.).

« Mais pourquoi, demande Enriquez, est-ce à la femme de dire la vérité sur l'amour, sinon parce que c'est par sa parole, par ses gestes que l'homme est reconnu comme celui qui possède la puissance et celui qui peut donner la jouissance. » (Ibid., p. 88).

⁷⁹⁶ Gross, O., « Trois études sur le conflit intérieur » [*Drei Aufsätze über den inneren Konflikt*], Bonn, Marcuse & Weber, 1920 (Abhandlungen aus dem Gebiet der Sexualforschung, vol. 2, fasc. 3). Dans Otto Gross, *Psychanalyse et révolution*, Editions du Sandre, 2011, p. 191-192.

⁷⁹⁷ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 51.

Si la pulsion de mort trouve son terrain de prédilection dans le champ social, la puissance d'Eros ne saurait pour autant suffire à produire une civilisation harmonieuse et pacifique. D'abord parce que Thanatos se dissimule volontiers derrière Eros, mais en outre, il faudrait que ce dernier ne traîne pas aussi souvent dans son sillage envie, jalousie et possessivité, toutes susceptibles de rendre l'amour aussi dangereux que les pulsions destructrices : « Bref dans nos sociétés modernes, écrit Sébastien Faure, l'amour est une intarissable source de larmes versées et de sang répandu. »⁷⁹⁸ (Faure, 2009, p. 79).

Il existe pour Freud deux formes d'amour qui ne soient pas contraires à la marche civilisatrice : d'une part l'amour d'un « chef » qui aime tous les hommes d'un amour égal et donne à chacun sa place dans l'organisation sociale (mais la servitude n'est pas loin et l'illusion certaine), et d'autre part, l'amour sublimé, déssexualisé, à l'origine de l'amitié, de la solidarité, de la reconnaissance mutuelle entre les hommes. La « dégénéralisation » de l'amour serait alors la plus propice à la création des liens sociaux les plus durables.

Mais faut-il pour autant considérer la sexualité féminine comme dangereuse et contraire à la civilisation pour qu'advienne l'ordre social ? Un ordre social dès lors forcément masculin, d'autant que, écrit Adorno, « Le caractère féminin et l'idéal de la féminité suivant lequel il a été modelé sont les produits de la société masculine. »⁷⁹⁹ (Adorno, 2001, p. 94).

C'est la prohibition de l'inceste qui a associé à la femme cette vision de la mère archaïque et toute-puissante, dévorante, mais le désir inconscient de s'en libérer doit-il perdurer au-delà de la phase œdipienne ? La castration symbolique (parfois réelle avec l'excision) pèse d'autant plus lourdement sur le genre humain, qu'elle consiste à museler le désir sexuel féminin, associé à l'amour, mais surtout à la mort : menace de la femme détentrice d'un « savoir mortel » (la Sphinx, Jocaste, etc.). Une femme « fatale », imago maternelle de la mère dévorante archaïque, qui tend dès lors à être rejetée du côté de la nature, alors que la femme en tant qu'être supposé « naturel » est un produit de l'histoire, un fait de culture.

Si la femme fait partie de la nature comme la mante, pourquoi ne se comporterait-elle pas de même, pourquoi n'aurait-elle pas le désir de s'incorporer le mâle, soit en le châtrant [...], soit en le déchiquetant et en s'en nourrissant. Après tout l'amour n'est-il pas, pour tous, la fusion de deux corps en un seul ? Et le seul corps qui puisse absorber l'autre n'est-il pas, constitutionnellement, le corps féminin ? [...] Si l'homme devient homme, à partir du moment où il peut passer par le défilé de la castration symbolique, il demeure toujours hanté par la castration réelle.⁸⁰⁰ (Enriquez, 1983, p. 162).

⁷⁹⁸ Faure, S., *La douleur universelle* (1895). Les éditions invisibles, 2009, p. 79.

⁷⁹⁹ Adorno, T. W., *Minima moralia*. (1951). Madrid : Taurus, 2001, p. 94.

⁸⁰⁰ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 162.

L'homme est donc d'autant moins assuré de son pouvoir (associé au phallus) qu'il craint la castration par la femme toute-puissante, laquelle n'a dès lors pas sa place dans le *socius*. « C'est le triomphe de l'homme qui engendre la peur de la femme », écrit Enriquez (1983, p. 200). Même la religion chrétienne, qui prêche pourtant l'amour (sublimé), ne permet le « retour » de la femme, la Vierge Marie, qu'à cette condition qu'en tant que vierge éternelle elle demeure à jamais castrée, sans appétit sexuel, chaste, et donc inoffensive.

Ainsi donc, pour faire société, la femme est rejetée du côté de la nature, parce qu'elle est l'incarnation de la différence, de l'altérité, de l'inversion, et que l'homme y voit l'image de sa propre incomplétude et finitude. Paradoxalement, par le système d'échange exogamique que nous évoquions plus haut, c'est bien la femme qui est au fondement du lien social : « Le transfert des femmes [...] a pour effet une plus-value : le lien social »⁸⁰¹ (Moscovici, 1972, p. 242). Sans doute même la femme a-t-elle joué un rôle essentiel à l'origine du langage, car si Lévi-Strauss écrit que « L'émergence de la pensée symbolique devait exiger que les femmes, comme les paroles, fussent des choses qui s'échangent »⁸⁰² (Lévi-Strauss, 1967, p. 55), Enriquez ajoute que « S'il n'y avait pas de femmes, les hommes n'auraient rien à se dire. »⁸⁰³ (Enriquez, 1983, p. 171).

Enriquez, *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*, 1983 :

« La femme être "naturel" et malfaisant, porte-parole d'Éros et Thanatos, est donc utilisée pour fonder la culture, pour favoriser la naissance du langage et les rapports homosexuels, pour produire la nourriture et les richesses nécessaires aux hommes, pour magnifier leur pouvoir et le leur garantir par des manifestations de soumission. Cette victoire de l'homme n'est pas sans conséquences. Si elle lui permet de créer les institutions nécessaires à la vie sociale, de sortir du paradis perdu, d'échapper à la puissance mortifère de la mère, elle a pour résultat d'instituer une *domination* là où n'aurait pu exister qu'une classification et d'empêcher toute pensée d'une société sans dissymétrie, sans exploitation, sans exclusion. En refusant de se confronter véritablement à la différence des sexes, à la femme en tant qu'incarnation typique de *l'autre*, à celle qui peut faire vaciller ses certitudes, et qui lui rappelle que son désir peut être interrogé, à celle dont l'aveu de reconnaissance est nécessaire pour qu'il puisse se reconnaître en tant qu'homme, l'homme instaure le social sur une violence dont il ne pourra jamais se déprendre et qui l'atteindra lui-même au plus vif de son être. » (p. 176).

⁸⁰¹ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 242.

⁸⁰² Lévi-Strauss, C., *Les structures élémentaires de la parenté* (1949). Paris : Mouton, 1967, p. 570.

⁸⁰³ Enriquez, E., *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1983, p. 171.

Quant à l'inégalité de force physique, elle ne saurait aucunement être retenue comme cause naturelle de la domination des hommes sur les femmes, puisque dans les sociétés primitives de cueilleurs (prédation de végétaux et de cadavres), la force ne jouait aucun rôle déterminant. Ce n'est que plus tard, avec les sociétés de chasseurs, qu'apparaît une hiérarchie sexuée, car « La diffusion de la chasse et sa séparation d'avec la cueillette transforment les conditions d'existence »⁸⁰⁴ (Moscovici, 1972, p. 207), mais surtout, ajoute Moscovici, « [...] la division naturelle de la chasse et de la cueillette transforme, tout en s'y appuyant, la distinction des sexes. » (Ibid., p. 213). La collecte est ainsi devenue l'occupation des femmes, la chasse l'apanage des hommes. A partir de là, la situation semble donc s'être renversée : « [...] dans les sociétés de primates, le "superflu" potentiel est masculin, tandis qu'il est féminin dans les sociétés humaines. » (p. 168). La domination de l'homme sur la femme est donc un fait culturel. Aussi, constate Bertrand Ogilvie, « [...] rien dans la nature ne justifiant cette domination, il est énigmatique que la simple différence anatomique des sexes, constatée empiriquement, bascule d'emblée dans une hiérarchisation aux funestes conséquences. »⁸⁰⁵ (Ogilvie, 2003). Et Ogilvie d'ajouter que « L'opposition masculin/féminin ne peut être primitive parce qu'elle est intralangagière. » (Ibid.). En effet, précise cet auteur, « [...] les différences ne se constatent que si elles peuvent d'abord se dire. Elles ne peuvent se dire comme différence que si la différence est déjà présente dans la langue (et non dans le réel). De même la hiérarchie ne peut être que si elle se dit et elle ne peut se dire que si le langage la porte en lui. » (Ibid.). Ainsi, conclut Ogilvie,

Le "partenariat" homme/femme [...] ne peut se réaliser tant que l'origine de la domination n'est pas clairement rapportée à la discordance interne à tout individu, homme ou femme indistinctement traversés par le langage, et tant que cette distinction elle-même ne sera pas relativisée, rendue poreuse, interchangeable. (Ibid.).

La domination des hommes sur les femmes restera donc nécessaire à la construction de la société tant que l'altérité ne sera pas pleinement reconnue et assumée, et que l'homme continuera à soumettre la femme hors de lui, mais également le féminin en lui. Aussi, demande Monique Schneider, « Pour accéder à la pensée de la différence [...], le psychisme devrait-il donc se vaginaliser, pour limiter du même coup l'emprise de la logique binaire et celle des pulsions de mort ? »⁸⁰⁶ (Schneider, 2004, p. 61). Sans compter que se vouloir d'un seul sexe s'apparente à une forme de renoncement semblable à une « castration » supplémentaire.

⁸⁰⁴ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 207.

⁸⁰⁵ Ogilvie, B., « Par delà masculin et féminin », *Critique* 2003/5 (n° 672), p. 371-382.

⁸⁰⁶ Schneider, M., « Pulsions de mort et "refus de la féminité" ». Dans Michel Plon et al., *La pulsion de mort entre psychanalyse et philosophie*, ERES « Hors collection », 2004 (), p. 49-64.

Nos institutions socioculturelles participent pourtant de cette logique binaire d'un modèle « dominant-dominé » fondé sur la différence de sexe (biologiquement déterminé), mais surtout de « genre » (socialement normé), à commencer par la famille, puisque, écrit Thierry Hoquet, « [...] quand un enfant naît, si c'est une fille on l'habille de rose et on l'appelle "Ma petite puce". Si c'est un garçon, on lui met du bleu et on l'appelle "Mon grand" ». ⁸⁰⁷ (Hoquet, 2015).

En outre, indique l'IFé (2016), le système scolaire contribue à reproduire ces rapports inégaux sexués au détriment des filles – alors même qu'elles réussissent plutôt mieux que les garçons – notamment dans l'orientation, de sorte qu'il est difficile de dire de la mixité scolaire qu'elle est au service de « l'égalité des chances » : « La mixité ne veut pas systématiquement dire qu'il y a égalité de traitement. » ⁸⁰⁸ (IFé, 2016). Une inégalité de traitement à l'école qui se répercute ensuite sur le marché de l'emploi, car les femmes sont moins bien rémunérées que les hommes et occupent des postes socialement moins valorisés. Selon Eurydice ⁸⁰⁹ (2010) en effet, le taux d'emploi des femmes demeure inférieur à celui des hommes, les femmes continuent de gagner 17 % de moins, et elles sont largement sous-représentées dans les postes décisionnels. Alors que, rapporte l'IFé, « Les différences n'apparaissent pas comme des inégalités, tant qu'elles ne sont pas hiérarchisées dans un système de valeur, qui définit tout ce qui se réfère au masculin comme systématiquement supérieur. » (IFé, 2016).

Si notre société moderne pose comme une évidence « l'égalité des sexes », elle tend paradoxalement à reproduire le principe de domination masculine, à travers le modèle normatif et stéréotypé de masculinité exalté par nos sociétés, propice à l'exacerbation des diverses formes de sexisme, de phallocratie et d'homophobie, mais aussi d'« esclavage » :

L'esclavage ancien, écrit Hoquet, se fondait sur la théorie des races. L'esclavage toujours en vigueur, celui dont je parle, repose sur la théorie des sexes. C'est parce qu'on est persuadé que l'humanité est divisée en deux moitiés irréconciliables que cet esclavage insidieux se perpétue. Les esclaves, de nos jours, ont pour nom "Femmes", et leurs chaînes se nomment bracelets, talons aiguilles, bijoux, gaines, maquillage, strings, robes et jupons. Leur esclavage se prétend fondé sur la nature. Il paraît gravé dans nos corps, aussi ancien que l'histoire humaine. Cette forme d'esclavage a été enjolivée. On lui a donné le nom de Féminité, ou celui de Maternité. On l'a rendue désirable. (Hoquet, 2015).

⁸⁰⁷ Hoquet, T., *Sexus nullus ou l'égalité*. Donnamarie-Dontilly : Éd. IXE, 2015. Dans *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 112, octobre 2016.

⁸⁰⁸ IFé, « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 112, octobre 2016.

⁸⁰⁹ Eurydice, « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe ». Bruxelles : Commission européenne, 2010.

Mais surtout, cette domination qu'hommes et femmes subissent également (quoique différemment), est d'autant plus pernicieuse qu'elle demeure invisible aux yeux de ceux qui la subissent comme de ceux qui l'exercent. Souvent en effet, souligne Adorno, les femmes

[...] acceptent leur sort avec enthousiasme, abandonnent aux hommes le soin de penser, condamnent dans toute réflexion le manquement à l'idéal féminin propagé par l'industrie culturelle et se sentent en général très bien dans la non-liberté qui est à leurs yeux l'accomplissement réservé à leur sexe.⁸¹⁰ (Adorno, 2001, p. 91).

Sans compter, ajoute Moscovici, que « Converties en signes, les femmes sont les emblèmes du statut de l'homme, les marques de sa virilité en face des autres hommes. Mais de ce fait elles ne mènent qu'une existence sociale diminuée. La valorisation de leur beauté et de leur grâce en est un indice, figure de rhétorique du langage public, conçu par les hommes pour les hommes. »⁸¹¹ (Moscovici, 1972, p. 243).

Un changement semble donc d'autant plus nécessaire aujourd'hui que, le sexe, qui s'exhibe sur tous les écrans possibles, parce que le corps n'échappe pas à la marchandisation, génère « la pollution de l'amour par l'argent »⁸¹² (Guérin, 1969, p. 8), et que, d'autre part, dans un monde de moins en moins « patrocentré », les normes traditionnelles de la famille patriarcale et la morale sexuelle bourgeoise tendent à s'effondrer, tout cela dans un conflit paradoxant entre le commerce du sexe et sa répression réactionnaire, tandis que « l'érotisme subversif » cède devant la pornographie. Pourtant, écrit Adorno, « C'est justement dans la mesure où elle n'est pas mutilée ni refoulée que la sexualité ne fait de mal à personne. »⁸¹³ (Adorno, 1984, p. 89).

En outre, ajoute Moscovici, « Si l'on comparait le comportement sexuel des cynocéphales et des anthropoïdes avec le comportement humain réel, et non pas avec son travestissement juridique, religieux ou moral, on serait enclin à opposer leur vie presque vertueuse à la nôtre qui apparaît dissolue et versatile. » (Moscovici, 1972, p. 73-74).

Quant à Reich, il dénonce tous ceux qui prêchent l'ascétisme sexuel au nom d'idéologies culturelles ou religieuses, alors qu'ils feraient mieux de participer au développement de la sexualité sensuelle et physique, en remplaçant le slogan « Civilisation ou Sensualité » par celui de « Civilisation dans la sensualité » : « Quand la civilisation sera une sublimation et non plus une grande névrose collective, tout le reste devrait venir de soi. »⁸¹⁴ (Reich, 2013, p. 132).

⁸¹⁰ Adorno, T. W., *Minima Moralia*. Madrid : Taurus, 2001, p. 91.

⁸¹¹ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 243.

⁸¹² Guérin, D., *Essai sur la révolution sexuelle*. Paris : Pierre Belfond, 1969, p. 8.

⁸¹³ Adorno, T. W., *Notes sur la littérature*. Paris : Flammarion, 1984, p. 89.

⁸¹⁴ Reich, W., *La fonction de l'orgasme. Psychopathologie et Sociologie de la Vie Sexuelle* (1927). Trad. éditions du Nouveau Monde, 1975. Editions les atomes de l'âme, 2013, p. 132.

7. Crise du désir

« *Le Désir est l'essence même de l'homme, c'est-à-dire un effort par lequel l'homme s'efforce de persévérer dans son être.* » Spinoza, 1677.

Notre société moderne donne, ainsi que nous l'avons vu plus haut, la primauté aux sciences et techniques dans l'élaboration d'un monde où tous les désirs doivent se convertir en besoins, alors que, écrit Bachelard, « L'homme est une création du désir, non pas une création du besoin. »⁸¹⁵ (Bachelard, 1992, p. 26). L'objet du désir, l'objet « *a* » selon Lacan, est en vérité toujours déjà perdu. C'est l'objet partiel de la pulsion qui symbolise le manque au cœur même du désir, et ne saurait donc en tant que tel jamais être possédé. Sa possession ne pourrait d'ailleurs conduire qu'à l'annihilation du désir et donc à la mort du sujet. L'objet *a* est l'incarnation de ce manque à être constitutif du sujet, et par conséquent la marque indélébile de l'insatisfaction. A travers lui apparaît l'incomplétude et la finitude d'un sujet inscrit dans la castration symbolique, car « [...] l'accès à la position du désir dans le registre relationnel, exige, comme dans la dimension personnelle, l'épreuve de la castration. »⁸¹⁶ (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 333). Lorsque Lacan déclare dans son *Séminaire* que « la seule chose dont on puisse être coupable, [...] c'est d'avoir cédé sur son désir »⁸¹⁷ (Lacan, 1960), cela signifie que le sujet doit assumer son désir, c'est-à-dire son « manque à être », et par-là même renoncer à une part de jouissance, et donc à cette plénitude de l'être (ou *Nirvâna*) à laquelle notre société marchande prétend nous conduire. Mais la question du désir interroge également le rapport à l'objet, et par conséquent le rapport à l'autre, cet autre qui tend à devenir dans nos sociétés modernes un objet de consommation, alors qu'une fois convertie en possession, la personne aimée n'apparaît déjà plus comme telle (Adorno, 2001). De là découle une véritable crise du désir qui ne permet pas de reconnaître dans l'objet du désir un sujet désirant, lui aussi marqué du sceau du manque.

Lacan formule dans son *Séminaire* cette phrase lourde de sens :

Il n'y a en effet dans le don d'amour que quelque chose de donné "pour rien", et qui ne peut être que "rien". Autrement dit, c'est pour autant qu'un sujet donne quelque chose d'une façon gratuite, [...] que derrière ce qu'il donne il y a tout ce qui lui manque, [...]. Ce qui fait le don, c'est que le sujet sacrifie au-delà de ce qu'il a.⁸¹⁸ (Lacan, 1957).

⁸¹⁵ Bachelard, G., *La psychanalyse du feu* (1949). Paris : Gallimard, 1992, p. 26.

⁸¹⁶ Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 333.

⁸¹⁷ Lacan, J., *Le Séminaire VII. L'éthique de la psychanalyse* (1959-1960), séance du 6 Juillet 1960.

⁸¹⁸ Lacan, J., *Le Séminaire IV. La relation d'objet* (1956-1957), séance du 23 Janvier 1957.

Mais la notion de « don », que Lacan rapproche des considérations anthropologiques de Mauss au sujet du « Potlatch » dans le cadre de l'échange, s'accorde à dire vrai assez mal avec cette idée de « gratuité ». Nous avons vu en effet que dans l'échange, le « don » attend toujours une contrepartie (« contre-don ») – qui libère de l'obligation d'une relation à autrui (Moscovici, 1972) – alors que dans le « partage », autrui est obligé d'entrer en relation avec soi, y compris autour d'un manque commun. S'il est toujours possible de partager du « manque », c'est-à-dire « rien », un « échange de rien » n'aurait aucun sens. On ne peut dans l'échange donner gratuitement quelque chose ; seul le partage permet de donner quelque chose pour rien. Ce qui donne à penser que le « donner pour rien » n'est pas comme le laisse entendre Lacan le « principe de l'échange », mais plutôt celui du « partage ». Revenons un instant avec Serge Moscovici sur cette question, puisque Lacan nous y invite :

Dans le partage, ce qui est offert et ce qui est reçu a la signification d'un lien recherché, opération synthétique où chaque transaction est plus que la transmission d'une ressource particulière, don et valeur ; dans l'échange, la tendance se renverse, les deux partenaires retrouvent leur autonomie en rendant ce qu'ils ont reçu et ne se doivent plus rien, opération analytique où chaque transaction n'est que la transmission d'une ressource sous des espèces différentes mais équivalentes, richesse et signe.⁸¹⁹ (Moscovici, 1972, p. 237).

D'un point de vue anthropologique, le don n'a pas la même signification dans un système de partage (microsociologique) et dans un système d'échange (macrosociologique), et d'un point de vue psychanalytique, le don interroge la notion du « donner pour rien ». Car le don de l'amour n'est-il pas en réalité une « demande » d'amour adressée à l'autre ? Une « exigence » d'amour même, que l'on pourrait traduire en d'autres termes par une « exigence de reconnaissance par l'Autre »⁸²⁰ (Lacan, 1958). Selon Lacan en effet, le désir du sujet, dès lors qu'il s'inscrit dans le champ de la parole et du langage, interroge d'abord le « désir de l'Autre », à partir duquel le sujet aura à situer son propre désir : « La question posée à l'Autre de ce qu'il veut, autrement dit : de là où le sujet fait la première rencontre avec le désir, le désir comme étant d'abord le désir de l'Autre, [...] » (Ibid.). Et ce lieu de référence par où le désir va devoir se situer, n'est autre pour Lacan que le « fantasme » : « Chaque fois que vous aurez affaire à quelque chose qui est à proprement parler un fantasme, vous verrez qu'il est articulable dans ces termes de référence du sujet comme parlant à l'autre imaginaire. C'est cela qui définit le fantasme, [...] » (Ibid.). Pour Lacan, quand un homme dit à une femme (ou l'inverse) « Je vous désire », il ne fait qu'indiquer qu'il implique la femme en question dans son fantasme.

⁸¹⁹ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 237.

⁸²⁰ Lacan, J., *Le Séminaire VI. Le désir et son interprétation* (1958-1959), séance du 12 novembre 1958.

Aussi, écrivent Deleuze et Guattari, « [...] si le désir est manque de l'objet réel, sa réalité même est dans une "essence du manque" qui produit l'objet fantasmé. »⁸²¹ (Deleuze et Guattari, 1972, p. 34). Et Freud d'ajouter que l'homme heureux n'a pas de fantasmes, car seul en crée l'homme insatisfait : « Les désirs non satisfaits sont les promoteurs des fantasmes, tout fantasme est la réalisation d'un désir, le fantasme vient corriger la réalité qui ne donne pas satisfaction. Les désirs qui fournissent son impulsion au fantasme [...] sont, soit des désirs ambitieux, qui servent à exalter la personnalité, soit des désirs érotiques. »⁸²² (Freud, 1908b, p. 6). Mais ce qui caractérise la « demande » selon Lacan, ce n'est pas tant le rapport d'un sujet à un autre sujet, mais que ce rapport se fait par l'intermédiaire du langage, par le système des signifiants. Dans toute demande en effet, celui qui parle, c'est le « sujet du besoin », à propos duquel Lacan nous dit qu'« il ne sait pas le message qui lui parvient de la réponse à sa demande dans le champ de ce qu'il veut. »⁸²³ (Lacan, 1958). Entre l'agent du discours et son Autre, il y a une faille : c'est le Réel. Le rapport du sujet au signifiant s'inscrit donc dans une béance, à savoir la castration fondée sur la notion du « manque du phallus ». Le désir est donc ce manque inscrit dans la parole, mais aussi l'effet de la marque du signifiant sur le sujet qui parle. En d'autres termes, le désir est cet écart irréductible, cette coupure symbolique, entre le sujet et l'objet supposé perdu, à savoir l'objet *a*, lequel est à la fois la cause du désir et le support du fantasme, ce « plus-de-jouir »⁸²⁴ que Lacan évoque dans son *Séminaire*, en référence à la notion de « plus-value » empruntée à Marx (à ceci près que si la plus-value est quantifiable, le plus-de-jouir ne l'est pas). Lacan note la relation du sujet à l'objet *a* par cet algorithme : $\$ \diamond a$.

Mais lorsque le sujet se raccroche à l'objet en tant qu'objet de désir, tout en ne reconnaissant pas l'objet de son désir comme sujet désirant, il n'est plus dès lors question de rapports de sujet à sujet, mais bien plutôt de sujet à objet, dont Lacan nous dit qu'ils sont des rapports de désir et non pas de besoin. Le désir inconscient, lié aux premières expériences de satisfaction de la vie infantile, est soumis, dans un mouvement régressif, au processus primaire qui repose sur le principe de plaisir, tandis que, selon Lacan, « Le besoin exige pour être satisfait l'intervention du processus secondaire, et même des processus secondaires car il y en a une grande variété, lesquels processus, eux, ne se paient bien entendu – comme le nom l'indique – que de réalité, ils sont soumis au principe de réalité. »⁸²⁵ (Lacan, 1958).

⁸²¹ Deleuze, G. et Guattari, F., *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et Schizophrénie*. Paris : Editions de Minuit, 1972, p. 34.

⁸²² Freud, S., « La création littéraire et le rêve éveillé », paru dans la *Neue Revue* en 1908. *Essais de psychanalyse appliquée*, Les classiques des sciences sociales, 1933, p. 6.

⁸²³ Lacan, J., *Le Séminaire VI. Le désir et son interprétation* (1958-1959), séance du 19 novembre 1958.

⁸²⁴ Lacan, J., *Le Séminaire XVI. D'un Autre à l'autre* (1968-1969).

⁸²⁵ Lacan, J., *Le Séminaire VI. Le désir et son interprétation* (1958-1959), séance du 3 décembre 1958.

Finalement, écrivent Laplanche et Pontalis, « [...] le besoin, né d'un état de tension interne, trouve sa satisfaction (*Befriedigung*) par l'action spécifique qui procure l'objet adéquat (nourriture par exemple) ; le désir est indissolublement lié à des "traces mnésiques" et trouve son accomplissement (*Erfüllung*) dans la reproduction hallucinatoire des perceptions devenues les signes de cette satisfaction. »⁸²⁶ (Laplanche et Pontalis, 1981).

Pour résumer, nous pouvons dire avec Laplanche et Pontalis que :

- a) La « demande » adressée à autrui est dans son fond « demande d'amour ».
- b) Le « besoin » vise un objet spécifique et s'en satisfait.
- c) Le « désir » naît de l'écart entre le besoin et la demande.

Bénévent et Mouchet, *L'école, le désir et la loi...* (2014)

« Dans sa dimension *relationnelle*, le désir est la *position libidinale* adéquate au nouage des relations d'amitié et d'amour, qui aura pu traverser le stade du *besoin* (relation d'*usage* de l'autre, médiateur interchangeable vers un objet), de la *pulsion* (relation d'*usage* de l'autre, "lieu" tout aussi interchangeable de la décharge de mon excitation) et de la *demande* (exigence du désir de l'autre, *exigence* d'amour) pour devenir "*désir du désir de l'autre*", autrement dit : sollicitation de l'autre dans sa singularité et sa liberté. »⁸²⁷ (p. 333).

Si selon Spinoza, « le Désir est l'Appétit avec conscience de lui-même », il se trouve pourtant que le sujet ne sait généralement rien de son désir (c'est là la cause du symptôme qui apparaît sous la forme de compromis). Et s'il n'en sait rien, c'est qu'en vérité il n'en veut rien savoir. Aussi le désir est-il soumis au processus de refoulement qui porte sur le signifiant, dans le but de censurer cette vérité du désir, car, pour Lacan, « [...] la vérité du désir est à elle seule une offense à l'autorité de la loi. »⁸²⁸ (Lacan, 1958). Cette vérité porte en effet sur un « non-dit » qui n'est autre qu'un « interdit » (le refoulé). Aussi, nous dit Lacan, « Dans le fond, il est plus commode [...] de subir l'interdit que d'encourir la castration. »⁸²⁹ (Lacan, 1960).

Mais que veut le désir ? « Le cochon rêve de glands, l'oie rêve de maïs » répond le proverbe. Le désir s'exprime en effet à travers le rêve, comme Freud le rapporte dans sa *Traumdeutung*, rêve qui n'est autre selon lui que la réalisation déguisée d'un « désir » (*Wunsch*) refoulé. Le rêve dit ce qui relève du non-dit, et qui en tant que tel ne doit pas être dit.

⁸²⁶ Laplanche, J., Pontalis, J.B. et Lagache, D. (dir.), *Vocabulaire de la psychanalyse* (7e éd.). Paris : PUF, 1981.

⁸²⁷ Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 333.

⁸²⁸ Lacan, J., *Le Séminaire VI. Le désir et son interprétation* (1958-1959), séance du 3 décembre 1958.

⁸²⁹ Lacan, J., *Le Séminaire VII. L'Éthique de la psychanalyse* (1959-1960), séance du 29 juin 1960.

Si Freud dit du rêve qu'il est « la voie royale qui mène à l'inconscient », c'est parce qu'il a découvert l'articulation entre le rêve et le langage par le procédé de l'association libre, qui donne accès à ce savoir inconscient où réside le désir qui détermine « à l'insu de son plein gré » la destinée du sujet. Aussi Freud conclut-il sa *Traumdeutung* par ces mots : « Le rêve nous mène dans l'avenir puisqu'il nous montre nos désirs réalisés ; mais cet avenir, présent pour le rêveur, est modelé, par le désir indestructible, à l'image du passé. »⁸³⁰ (Freud, 1900, p. 324).

La Loi symbolique portée par le langage, en même temps qu'elle établit l'interdit fondamental (l'inceste), provoque la castration symbolique (dépossession du phallus). En maintenant l'interdit dans la sphère sexuelle, la morale judéo-chrétienne a contribué à orienter le désir sous l'égide du phallus, de la convoitise interdite et de la transgression de la loi, tout en favorisant le refus névrotique de la castration. Alors que c'est justement le refus du phallus comme objet de désir qui seul peut permettre d'échapper à cette morale traditionnelle asservissante qui conduit à réduire le désir au besoin. En outre, la recherche de l'objet dans le réel mène à cette adoration aveugle et fétichiste des objets de la technique et de l'argent, qui promettent de rendre aux hommes leur complétude imaginaire, promesse de bonheur ô combien illusoire, puisque, nous dit Roland Gori, « [...] la modernité technologique engendre sans fin de nouveaux désirs »⁸³¹ (Gori, 2013, p. 84), et que d'autre part, « L'argent est la matérialisation symbolique d'une absence. » (Ibid., p. 198). Et sans oublier, écrit Freud, que « Le bonheur est l'accomplissement après coup d'un souhait préhistorique. C'est pourquoi la richesse rend si peu heureux : l'argent n'a pas été un souhait d'enfance. »⁸³² (Freud, 1898).

Etre libre, c'est d'abord être conscient du manque fondamental, indestructible et nécessaire, qui nous constitue en tant que sujet parlant et désirant. Mais, demande Lacan, « La castration est-elle vraiment jamais assumée ? »⁸³³ (Lacan, 1958). Par ailleurs, questionne Hannah Arendt, « [...] un homme libre est-il nécessairement heureux ? »⁸³⁴ (Arendt, 2012, p. 173).

Selon Erich Fromm en effet, « Nous demeurons toujours asservis à deux tendances conflictuelles : l'une, qui est de sortir de la matrice, de passer d'une forme animale d'existence à une forme plus humaine, de la servitude à la liberté ; l'autre qui est de retourner à la matrice, à la nature, à la certitude, à la sécurité. »⁸³⁵ (Fromm, 1969, p. 229).

⁸³⁰ Freud, S., *L'interprétation des rêves* (1900). Trad. révisée par Denise Berger. Paris : PUF, 1967, p. 324.

⁸³¹ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 84.

⁸³² Freud, S., Lettre à Wilhelm Fliess du 16 janvier 1898.

⁸³³ Lacan, J., *Le Séminaire VI. Le désir et son interprétation* (1958-1959), séance du 17 décembre 1958.

⁸³⁴ Arendt, H., *De la révolution* (1963). Paris : Gallimard, 2012, p. 173.

⁸³⁵ Fromm, E., *Société aliénée et société saine, Du capitalisme au socialisme humaniste. Psychanalyse de la société contemporaine*. Edition française de *The sane society*, 1956. Dans *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudomarxisme et sociologie de l'aliénation », p. 229-230.

C'est la raison pour laquelle, écrit Roland Gori,

[...] il est plus facile de se contenter du "bonheur" offert par les standards de la société que de prendre le risque de la liberté, liberté de désirer, désirer souvent en vain. Car désirer suppose d'affronter l'angoisse de l'inconnu, la peur de l'avenir, les frayeurs de l'incertitude et le jeu de l'aléatoire, qui peut conduire aussi bien à la rencontre amoureuse et à la création qu'à la catastrophe.⁸³⁶ (Gori, 2013, p. 31).

Roland Gori, « La liberté de désirer en vain » :

« L'accès aux biens qui ouvre la demande sociale dans le champ politique, comme dans celui de la psychanalyse, s'oppose à la "liberté de désirer en vain" par laquelle Lacan évoque la question des droits de l'homme. Le domaine des biens est à la racine du pouvoir, il en est la condition d'émergence et constitue l'objet principal de ses soins. Les biens, au-delà du nécessaire à chacun, viennent masquer les conditions tragiques de l'existence humaine, en premier lieu sa finitude. La cupidité et l'avarice, l'envie et les pulsions d'emprise qui conduisent non seulement à l'accumulation des biens, mais à leur consommation dans la jouissance, sont déposées comme des *fétiches* devant l'angoisse de l'absurdité du monde et de la liberté de désirer en vain. » (Gori, 2013, p. 214).

⁸³⁶ Gori, R., *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 31.

8. Egoïsme et altruisme

La société porte en son sein, depuis ses origines sans doute, la pulsion de mort, puisque la société repose sur un crime commis en commun. Pourtant, le parricide originaire et la culpabilité fondamentale qui en découle scellèrent le « pacte social » entre des individus dès lors attachés entre eux par des liens sociaux favorables à ce qu'Adam Smith appelle dans sa *Théorie des sentiments moraux* la « sympathie », et que nous appellerions plutôt l'empathie : « Aussi égoïste que l'homme puisse être supposé, écrit Adam Smith, il y a évidemment certains principes dans sa nature qui le conduisent à s'intéresser à la fortune des autres et qui lui rendent nécessaire leur bonheur, quoiqu'il n'en retire rien d'autre que le plaisir de les voir heureux. »⁸³⁷ (A. Smith, 1999, p. 23). L'égoïsme fondamental « supposé » de l'être humain dans la théorie de Smith aurait donc mérité d'être relativisé par les économistes et autres tenants du libéralisme qui ont refusé de voir qu'Adam Smith s'inscrivait aussi dans la « philosophie morale » de son temps (à l'instar de Hume), contre « l'utilitarisme » de Bentham et autres « théoriciens de l'égoïsme » tels que Mandeville pour qui les vices sont indispensables dans la société et qui écrit en 1714 dans *La fable des abeilles* que « Les vices privés font le bien public ».

Mais comment des « sentiments moraux » pourraient-ils assurer le lien social dans une société dominée par un égoïsme paroxystique qui isole les hommes les uns des autres ? Soustrait au regard de l'Autre, le sens moral et l'altruisme n'ont aucun sens et deviennent facilement « impunité », au point que chacun peut s'arroger sans vergogne le droit de « tuer le mandarin ».

Pour Serge Moscovici, dans une société « idéale » fondée sur l'entraide et la coopération au service d'un but commun, « [...] le problème de l'égoïsme – le fait que des individus ne tiennent pas compte des autres – constitue le problème moral, scientifique, voire pratique, le plus aigu. »⁸³⁸ (Moscovici *et al.*, 2006, p. 72). L'égoïsme constitue en ce sens une forme de déviance en inadéquation avec les valeurs et les normes sociales en vigueur, ce qui n'est absolument pas le cas dans une société où chacun ne poursuit que ses propres intérêts et où l'égoïsme est tenu pour « normal ». Aussi, pour Moscovici, dans une culture dont la norme est l'égoïsme, c'est plutôt le problème de l'altruisme qui demande explication, d'autant plus que toute attitude proprement désintéressée est souvent considérée avec suspicion, car susceptible de dissimuler des préoccupations égoïstes : « Sans doute, écrit Moscovici, les gestes altruistes ne sont-ils jamais gratuits : ils comblent les insuffisances de la vie. » (Ibid., p. 77).

⁸³⁷ Smith, A., *Théorie des sentiments moraux* (1759). Paris : PUF, 1999, p. 23.

⁸³⁸ Moscovici, S. (dir.) *et al.*, *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin, 2006, p. 72.

D'un point de vue neurophysiologique, Cyrulnik *et al* (2012) estiment que notre cerveau est « neurosocial »⁸³⁹, qu'il a donc vitalement besoin d'altruisme, mais aussi que si nous secourons quelqu'un pour alléger ses souffrances, c'est peut-être parce que nos « neurones miroirs » nous font ressentir sa souffrance et que nous cherchons en fait à nous soulager nous-mêmes. D'où une certaine incertitude dans les relations humaines quant à l'aspect égoïste ou altruiste des attitudes d'autrui à notre égard : c'est pourquoi, nous dit Lacan en référence au *Diable amoureux* de Cazotte, la question « *Che vuoi ?* » (« Que veux-tu ? ») adressée à l'autre, demeure toujours sans réponse.

On dit généralement d'une personne altruiste, disposée à faire des sacrifices pour secourir autrui, qu'elle est « désintéressée », alors qu'elle est au contraire « intéressée par autrui ». Macaulay et Berkowitz (1970) définissent d'ailleurs l'altruisme comme un « comportement qui s'exerce au bénéfice d'autrui sans qu'on attende de récompense d'une source externe. »⁸⁴⁰ (Macaulay et Berkowitz, 1970). Définition qui comporte néanmoins l'inconvénient d'exclure les récompenses d'une source « interne », comme par exemple l'estime de soi, de sorte qu'il est bien difficile de déterminer s'il existe un acte exclusivement altruiste, et donc « non égoïste » :

[...] il est difficile de croire qu'il existe un altruisme pur, une attitude ou un comportement qui ne soient motivés que par eux-mêmes, donc en quelque sorte gratuits. Et pourtant c'est une opinion fort répandue qui simplifie beaucoup la réalité humaine et conduit à de nombreux échecs dans les relations amicales, amoureuses ou autres. (Moscovici *et al.*, 2006, p. 83).

Quoi qu'il en soit, si l'on pose la question de l'altruisme par rapport à une norme (au-delà de l'aspect biologique ou moral), on peut dès lors considérer l'altruisme non seulement comme une relation entre des individus, mais encore comme une relation entre individu et société. Ainsi, écrit Moscovici, « [...] l'équation psychologique "altruisme égale sociabilité" découle directement de la définition de l'altruisme que nous choisissons, qu'elle soit scientifique ou morale. » (Ibid., p. 75).

« L'altruisme est un problème des sociétés où la foi en elles-mêmes est sujette à quelque crise, où il est nécessaire de renouveler les signes d'appartenance, où la vision confiante et unitaire en la communauté a été remplacée par une incertitude sur le monde où l'on vit et au-delà. Les religions ont toujours compris ce danger et se sont prémunies contre lui par des rituels de sacrifice et d'humiliation envers les Eglises et leurs prêtres. » (Moscovici *et al.*, 2006, p. 77).

⁸³⁹ Cyrulnik, B. *et al.*, *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Albin Michel, 2012, p. 27.

⁸⁴⁰ Macaulay, M. R. et Berkowitz, L., *Altruism and Helping Behaviour*. New York : Academic Press, 1970, p. 3. Dans Moscovici *et al.*, *Psychologie sociale des relations à autrui*. Armand Colin, 2006, p. 75.

En même temps, si l'altruisme constitue un « sacrifice » de soi qui tend par définition à léser notre *ego*, il semble d'autant plus irrationnel qu'il consiste justement à agir à l'encontre de nos intérêts propres : « En effet, la vertu, la modestie, le désintéressement, bref toutes ces vertus inculquées jour après jour, jouent au détriment de leur possesseur. »⁸⁴¹ (Moscovici *et al.*, 2006, p. 83). Sans compter que la domination repose souvent sur la vertu des humbles et la louange de la pauvreté, et que ceux qui prônent l'altruisme sont aussi ceux qui souvent en tirent avantage pour eux-mêmes. Aussi, ajoute Moscovici, « [...] ceux qui sont incités à agir de façon altruiste de la sorte feraient mieux de penser à leur propre conservation, [...] de s'assurer qu'il s'agit bien d'aider et non pas de servir autrui. » (Ibid.). Ainsi, écrit Sébastien Faure,

Les fourbes qui détiennent le Pouvoir et la Fortune abusent criminellement de l'Altruisme dont ils font la plus haute des vertus, qu'ils enseignent du haut de toutes les chaires qu'ils occupent et qu'ils imposent par la force quand leurs exhortations sont insuffisantes. Et toutes les critiques auxquelles cet abus donne lieu sont justifiées. Ce n'est point une raison pour que nous condamnions en soi et toujours l'Altruisme. Ces mêmes détenteurs de la Richesse et de la Puissance spéculent sur la Justice, la Vérité, la Liberté. Ce n'est point une raison pour que nous réprovisions la Liberté, la Vérité et la Justice.⁸⁴² (Faure, 1934, p. 42).

D'un point de vue psychanalytique, le dévouement aveugle à autrui pourrait bien refléter la peur d'affronter ses désirs les plus intimes, le zèle altruiste renvoyant en fait à des motivations égoïstes consistant en quelque sorte à satisfaire ses désirs par procuration en partageant la satisfaction d'autrui grâce aux mécanismes de l'introjection et de l'identification. Pour Anna Freud en effet,

L'attitude effacée qu'exige l'interdiction de ses propres pulsions cesse dès qu'il s'agit de réaliser les mêmes désirs après qu'ils ont été projetés sur une autre personne. La cession à autrui de ses propres émois pulsionnels est teintée d'égoïsme, mais les efforts faits pour satisfaire les pulsions d'autrui créent un comportement que nous sommes bien forcés de qualifier d'altruiste.⁸⁴³ (A. Freud, 1978, p. 116-117).

Aussi Gérard de Lacaze-Duthiers relève-t-il que l'on a tort d'opposer altruisme et égoïsme, car « [...] ce sont deux têtes sous le même bonnet. L'altruisme est le nom que prend l'égoïsme pour ne pas être reconnu, c'est le vêtement qu'il adopte quand il craint d'être découvert. »⁸⁴⁴ (Lacaze-Duthiers, 1934, p. 40).

⁸⁴¹ Moscovici, S. (dir.) *et al.*, *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin, 2006, p. 83.

⁸⁴² Faure, S. (dir.) *et al.*, *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale, 1934, p. 42.

⁸⁴³ Freud, A., *Le Moi et les mécanismes de défense* (1936). Paris : PUF, 1978, p. 116-117.

⁸⁴⁴ Lacaze-Duthiers, G., *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale, 1934, p. 40.

Il semble en tout cas difficile d'apporter une réponse définitive à la question de savoir s'il existe ou non une « personnalité altruiste », puisque de nombreux auteurs indiquent que les mêmes personnes ont tendance à secourir autrui dans certaines situations et pas dans d'autres.

Serge Moscovici distingue pour sa part trois types d'altruisme :

a) L'altruisme participatif : la meilleure image pour l'illustrer serait celle d'une société d'abeilles ou de fourmis, où chaque membre s'engage en vue de la survie de l'ensemble social. Aussi, pour Moscovici, le propre de l'altruisme participatif est d'être un « altruisme sans autrui », puisqu'il ne s'adresse pas à un individu en particulier mais à l'ensemble de la communauté, c'est-à-dire à un « Nous » (famille, nation, parti politique, Eglise, etc.) où *le soi* et *l'autre* se confondent dans un même lien d'attachement qui profite à la collectivité.

b) L'altruisme fiduciaire : il caractérise un « lien de partage » (nourriture, argent, connaissances, etc.) à partir duquel le sacrifice fait par une personne en faveur d'une autre dépend d'un certain « degré de confiance » (Moscovici, 1988) : « Le sacrifice de la première établit un lien qui devra être confirmé par la seconde. »⁸⁴⁵ (Moscovici *et al.*, 2006, p. 78). La tension dynamique instaurée dans cette relation comporte une grande part d'incertitude, ainsi que la possibilité d'une déception s'il n'y pas reconnaissance. Même si, ajoute Serge Moscovici, « [...] la déception lui aura au moins appris que l'alter n'est pas un alter ego, un double de soi-même, mais quelqu'un qui pense et agit de manière différente. » (Ibid., p. 78). En effet, l'*alter ego* n'est pas un autre moi, mais un autre que moi qui comme moi peut dire « je ». Il n'en demeure pas moins que l'altruisme fiduciaire favorise l'accroissement de l'estime de soi, ce qui pourrait expliquer que les sentiments de culpabilité et de tristesse accroissent la volonté d'aider : « Notre propre misère nous rend plus sensibles aux misères d'autrui. Et l'altruisme fiduciaire contribue surtout à satisfaire notre ego. » (Ibid., p. 79). Mais pour Moscovici, l'altruisme fiduciaire dépend aussi de la proximité empathique qui réduit l'écart entre l'*ego* et l'*alter*, et permet l'émergence d'un monde intersubjectif susceptible de soutenir les interactions sociales.

c) L'altruisme normatif : il s'agit d'une forme d'altruisme codifiée dans le monde social, qui définit, en fonction d'une « représentation » sociale, qui doit être aidé et comment. Selon Moscovici, il y a deux représentations de l'altruisme : une première le situe du point de vue de la relation d'une personne à une autre, et une seconde le considère dans la relation à l'ensemble. Dans le premier cas, l'altruisme exprime une « responsabilité », dans le second, il exprime une « solidarité » :

⁸⁴⁵ Moscovici, S. (dir.) *et al.*, *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin, 2006, p. 78.

Ce sont donc des représentations centrées soit sur les responsabilités, soit sur les solidarités, qui doivent s'équilibrer afin que les institutions puissent fonctionner de manière satisfaisante pour le corps social. [...] nous pourrions dire qu'une grande partie des frustrations et des incompréhensions à l'égard des institutions sont dues à un manque d'adhésion à ces représentations, au fait qu'elles ne sont pas reconnues de manière explicite.⁸⁴⁶ (Moscovici *et al.*, 2006, p. 81).

Si de nombreuses expériences attestent que les gens sont souvent désireux d'aider des victimes, y compris de façon anonyme, il n'en reste pas moins qu'ils obéissent généralement de manière sélective à cette norme de responsabilité, c'est-à-dire plutôt lorsque la détresse des victimes est imputable à des causes impersonnelles (désastre naturel par exemple), selon la maxime : « aider ceux qui méritent de l'être », ce qui tend à exclure de l'aide les victimes jugées coupables de leur malheur (nauffrage de clandestins par exemple). Aussi, d'après Moscovici, « [...] nous nous sentons normalement enclins à aider lorsque les gens font appel à nous. Mais à condition de ne pas trouver le moyen de leur rejeter la faute et de se dégager ainsi de toute responsabilité envers eux. » (Ibid., p. 82).

Si les croyances religieuses ou l'éducation tendent à présenter l'altruisme comme un devoir de conduite envers autrui, à l'image du bon Samaritain, c'est sans doute parce qu'il constitue une forme de remède face à l'égoïsme de nos sociétés qui nous fait ignorer bien souvent la détresse de nos semblables. Un altruisme d'autant plus nécessaire que la culture actuelle fondée sur la promesse d'une jouissance illimitée tend à rompre le lien social, dans un monde où la quantité des biens marchands devient plus désirable que la qualité des liens sociaux. Pourtant, dans la mesure où l'individu, en tant qu'être social, ne peut s'abstraire du collectif, il en résulte qu'en servant autrui, il se sert lui-même, de sorte que ce n'est pas l'intérêt personnel qui profite à la collectivité, mais précisément l'inverse : c'est l'intérêt collectif qui profite à chacun.

En effet, l'apport de chacun à la société se limitant à son effort personnel, l'essentiel procède incontestablement du collectif, c'est-à-dire de l'effort des générations passées et présentes. Dès lors, si l'individu a le droit d'aspirer à la « vie bonne », « [...] en puisant dans ce grand Tout la somme de satisfaction qu'exige son "Moi" (Egoïsme), il a aussi le devoir d'alimenter ce Grand Tout dans la mesure de ses moyens (Altruisme). »⁸⁴⁷ (Faure, 1934, p. 42). Par conséquent, ajoute Sébastien Faure, « Ici, se trouve la rencontre, le point de jonction de l'Egoïsme et de l'Altruisme [...]. Ici s'affirme le sens admirable, pratique et exact de cette formule rigoureusement anarchiste : "de chacun selon ses forces à chacun suivant ses besoins". » (Ibid.).

⁸⁴⁶ Moscovici, S. (dir.) *et al.*, *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin, 2006, p. 81.

⁸⁴⁷ Faure, S. (dir.) *et al.*, *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale, 1934, p. 42.

Conclusion intermédiaire

En partant de l'étude du phénomène des « troubles du comportement », nous nous sommes efforcés d'identifier ses différents facteurs de détermination, afin de démontrer que l'émergence de ces troubles résulte pour une large part de l'état de notre civilisation et qu'en fin de compte « Notre société produit des schizos comme des shampoings DOP ou des autos Renault, à la seule différence qu'ils ne sont pas vendables. »⁸⁴⁸ (Deleuze et Guattari, 1972, p. 295). Aussi, si Michel Foucault explique que « [...] la psychopathologie est un fait de civilisation »⁸⁴⁹ (Foucault, 2005, p. 54), nous pouvons dire des TCC qu'ils sont pour l'essentiel l'expression d'une maladie de la culture qui fait symptôme dans le lien social.

Mais il est surtout frappant de constater que le principal symptôme des TCC est de remettre en cause le rapport à l'autre, et donc le lien social, alors que c'est justement le délitement du lien social (abandon, maltraitance, carences affectives, etc.) qui constitue le premier facteur de risque dans l'apparition de ces symptômes. Ainsi, écrit Wilhelm Reich, « Toute cause d'un effet donné est en même temps effet de ce dernier agissant comme cause. »⁸⁵⁰ (Reich, 1970, p. 16).

Il est possible d'imputer en partie ce délitement du lien social à des facteurs psychiques, puisque nous avons vu qu'il existe chez tout homme des tendances destructives et antisociales qui conditionnent les rapports humains, ce qui conduit Freud à affirmer que la société est constamment « menacée de ruine ». C'est pourquoi, indique Herbert Marcuse, il convient de « [...] changer totalement les hommes dans leurs attitudes, dans leurs instincts, dans leurs buts, dans leurs valeurs, etc. »⁸⁵¹ (Marcuse, 1969, p. 215). En même temps, relèvent Marx et Engels, l'homme façonne la société tout autant qu'elle le façonne, « [...] les circonstances font tout autant les hommes que les hommes font les circonstances. »⁸⁵² (Marx et Engels, 1952, p. 26).

Une société répressive et patriarcale qui conserve de vieux préceptes religieux rédhibitoires à l'épanouissement personnel et à toute forme de libération sexuelle, qui entraîne d'une part agressivité et destructivité, et oriente d'autre part le désir sous l'égide du phallus. Une société de domination dès lors masculine qui rejette la femme du côté de la Nature, alors que c'est la femme qui est au fondement du lien social.

⁸⁴⁸ Deleuze, G. et Guattari, F., *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et Schizophrénie*. Les éditions de Minuit, 1972, p. 295.

⁸⁴⁹ Foucault, M., *Maladie mentale et psychologie*. Paris : PUF, 2005, p. 54.

⁸⁵⁰ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse*. La Pensée Molle, 1970, p. 16.

⁸⁵¹ Marcuse, H., Entretien avec trois journalistes, *L'Express*, n° 898, 23-29 sept. 1968. *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 209-218.

⁸⁵² Marx, K. et Engels, F., *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach*, 1845. Traduction française, 1952. Les classiques des sciences sociales, p. 26.

Mais il nous a surtout semblé important d'insister sur ce fait que le délitement du lien social dans nos sociétés est aussi fortement corrélé au modèle économique dit de « libre marché » fondé sur le « déni de l'altérité ». Un système de production capitaliste qui produit des inégalités sociales, engendre misère et pauvreté, dégrade la situation des familles, fabrique des exclus, renforce l'échec scolaire, crée des formes de handicap et détériore la santé, engendre perte de confiance en l'autre et en soi, nourrit l'orgueil et l'égoïsme exacerbé, promeut le fétichisme et les illusions de toutes sortes, accroît la délinquance, ouvre la voie au désordre et à la perversion, conforte l'envie et l'avidité, entretient le culte de l'insatiabilité et de la jouissance illimitée, et entraîne finalement l'isolement de l'individu et la désintégration de la société.

Maladie	Les TCC : une maladie de la culture	
FREUD	Je déteste mon prochain	Je recherche de fortes jouissances
MARX	capitalisme = exploitation de l'homme par l'homme	néolibéralisme = jouissance illimitée
TCC	Brisure dans la relation objectale	Principe de plaisir prédominant de façon toute-puissante
Symptômes	Déni de l'altérité	Délitement du lien social
Remède	Visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes	

En fin de compte, relève Jacques Pain, « La jouissance et le narcissisme sans loi du *marché* creusent la tombe des sociétés. »⁸⁵³ (Pain, 2014, p. 84). C'est là toute l'ironie d'un « capitalisme pulsionnel » (Stiegler) qui alimente la pulsion de mort dont il tire sa force, et qui finit par isoler les individus les uns des autres, à tel point, écrit Nizan, que « Nous sommes arrivés au temps où les hommes sont définitivement seuls entre eux sur la terre [...] »⁸⁵⁴ (Nizan, 1965, p. 116).

La concurrence, écrivent Marx et Engels, isole les individus, non seulement les bourgeois, mais bien plus encore les prolétaires les uns des autres bien qu'elle les rassemble. [...] et c'est pourquoi il n'est possible qu'après de longues luttes, de vaincre n'importe quelle puissance organisée en face de ces individus isolés et qui vivent dans des conditions qui recréent quotidiennement cet isolement.⁸⁵⁵ (Marx et Engels, 1952, p. 43).

⁸⁵³ Pain, J., « L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier n°67, novembre 2014, p. 84.

⁸⁵⁴ Nizan, P., *Les chiens de garde* (1932). Paris : Maspero, 1965, p. 116.

⁸⁵⁵ Marx, K. et Engels, F., *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach* (1845). Traduction française, 1952. Les classiques des sciences sociales, p. 43.

Notre système de production capitaliste a réorganisé l'économie, mais aussi et surtout la société toute entière, notre vision du monde, et par-là même notre civilisation. Roland Gori rapporte en effet que « [...] ce nouveau capitalisme a produit des rapports sociaux de domination fondés sur le *déni de l'altérité*, mais qu'encore il change historiquement le type d'homme que la modernité fabrique [...]. »⁸⁵⁶ (Gori, 2011, p. 99). Un processus de désagrégation morale, sociale, psychique et culturelle dans nos sociétés modernes qui mérite néanmoins d'être relativisé, dans la mesure où, écrit Freud, « En réalité, nos concitoyens du monde ne sont pas tombés aussi bas que nous l'avions cru, pour la simple raison qu'ils n'étaient pas à un niveau aussi élevé que nous nous l'étions imaginé. »⁸⁵⁷ (Freud, 1915b, p. 14).

Quoi qu'il en soit, si le capitalisme donne forme à la civilisation en tant qu'ensemble des institutions qui règlent l'accès à la culture, on peut alors se demander comment les institutions, à commencer par l'Ecole, pourraient-elles régler les rapports des hommes entre eux indépendamment du modèle économique qui leur donne forme, puisque le système éducatif constitue un rouage de la société dans laquelle il s'insère ? « Ceci nous rappelle au demeurant, écrit Freud, l'interdépendance étroite entre toutes nos institutions culturelles et la difficulté d'en changer une partie sans en changer le tout. »⁸⁵⁸ (Freud, 1908a). C'est pourquoi d'ailleurs, ajoute Bertrand Ogilvie, la réforme du système scolaire « [...] ne peut avoir de portée véritable indépendamment d'une réforme globale, politique et économique. »⁸⁵⁹ (Ogilvie, 2010).

⁸⁵⁶ Gori, R., *La dignité de penser*. Les liens qui libèrent, 2011, p. 99.

⁸⁵⁷ Freud, S., *Considérations actuelles sur la guerre et la mort* (1915). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 14.

⁸⁵⁸ Freud, S., « La morale sexuelle "civilisée" et la maladie nerveuse des temps modernes » (1908). *La vie sexuelle*, Paris : PUF, 1977, et G.W., t. VII.

⁸⁵⁹ Ogilvie, B., « Au-delà du principe de scolarisation ! », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2010/2 (n° 80-81), p. 13-22. DOI 10.3917/lett.080.0013

4^{ème} PARTIE : « L'ÉDUCATION »

Entre le sujet et la société : une école émancipatrice

« Toute recherche pédagogique qui pose au départ l'idéal à atteindre ne peut que méconnaître ce qui touche à la vérité du désir (de l'enfant et de l'adulte). Cette vérité expulsée du système pédagogique revient sous forme de symptôme et peut s'exprimer dans la délinquance, la folie et les diverses formes dites d'inadaptation. »⁸⁶⁰ Mannoni, 2004.

Nous n'avons pas la prétention d'établir ce que devraient être les bonnes pratiques pédagogiques auprès de ces « jeunes à la dérive ». Cette étude n'a aucune visée prescriptive. Il ne s'agira donc pas de déterminer ce qui doit être, mais ce qui est et ce qui fut ; quant à ce qui sera, nous n'en savons rien, car, écrit Albert Jacquard, « Notre parcours n'est pas déjà écrit, demain n'existe pas. A chacun de le faire advenir. Laissons la prédestination à quelques théologiens, soyons conscients et aidons les autres à devenir conscients qu'en face de nous la page est blanche. »⁸⁶¹ (Jacquard, 2006).

Il ne sera pas non plus question de souhaiter un impossible retour vers un « âge d'or » révolu qui n'a jamais existé, ni un retour aux « bonnes vieilles méthodes » qui n'ont jamais fait la preuve de leur efficacité, mais qui répondraient à ce désir inconscient d'un retour à « l'océan primitif » abandonné dans les temps anciens, sentiment que certains politiciens n'hésitent pas à entretenir pour susciter l'adhésion en prônant un « retour aux sources » dans le champs éducatif, avec notamment la notion de « retour aux fondamentaux ». Freud observe en effet que

Les époques lointaines exercent sur l'imagination un vif et mystérieux attrait. Dès que les hommes sont mécontents du présent, ce qui est assez fréquent, ils se tournent vers le passé et espèrent, une fois encore, retrouver le rêve jamais oublié d'un Age d'or. Sans doute continuent-ils à subir le charme magique de leur enfance qu'un partial souvenir leur représente comme une époque de félicité introublée.⁸⁶² (Freud, 1939a, p. 52).

⁸⁶⁰ Mannoni, M., préface à Neill, A. S., *Libres enfants de Summerhill*. La Découverte, 2004, p. 8.

⁸⁶¹ Jacquard, A., *Mon utopie*. Paris : STOCK, 2006.

⁸⁶² Freud, S., *Moïses et le monothéisme* (1939). Paris : Gallimard, 1980. Les classiques des sciences sociales, p. 52.

D'ailleurs, écrit Serge Moscovici, « [...] aucune collectivité ne sort de l'histoire pour s'installer dans l'âge d'or, pas plus que l'humanité n'a vécu à l'âge d'or avant d'en être chassée vers l'histoire. »⁸⁶³ (Moscovici, 1972, p. 371). Et puis l'idée de remplacer la doctrine de nos pères par celle de nos aïeux a déjà eu cours sur le plan économique, et elle ne saurait être plus heureuse sur le plan pédagogique. C'est pourquoi pour Célestin Freinet,

Notre tort, c'est seulement de croire que des techniques d'éducation acceptables, ou même bonnes il y a cinquante ans, puissent s'adapter avec les mêmes avantages au monde mouvant d'aujourd'hui. Et nous commettrions la même erreur si nous supposions que des méthodes que nous essayons de préparer à la mesure de notre époque puissent nous survivre dans une forme immuable, bien vite décalée par rapport à un monde qui marche à une allure déconcertante.⁸⁶⁴ (Freinet, 1967, p. 116).

En outre, souligne Carl Rogers, « [...] le changement nous surprend tellement vite que des réponses du genre connaissances, méthodes, aptitudes techniques sont dépassées presque au moment même où elles sont élaborées. »⁸⁶⁵ (Rogers, 1996, p. 303).

Il ne s'agira donc pas de dicter les pratiques, mais de les nourrir, notamment à partir des savoirs issus de la recherche en sciences humaines et sociales, et plus particulièrement en sciences de l'éducation, sans renoncer aux apports indéniables des innombrables expériences pédagogiques qui ont vu le jour à travers l'Histoire. Aussi prêterons-nous une oreille attentive à ces pédagogues qui pourraient tant nous apporter aujourd'hui, pour avoir depuis longtemps déjà essayé de penser cette dialectique entre le projet d'enseigner et celui d'apprendre, entre liberté et éducatibilité, entre moi et l'autre. Ainsi que l'écrit Hannah Arendt :

Il se pourrait qu'aujourd'hui seulement le passé s'ouvre à nous avec une fraîcheur inattendue et nous dise des choses pour lesquelles personne encore n'a eu d'oreilles. [...] Nous sommes en danger d'oubli et un tel oubli – abstraction faite des richesses qu'il pourrait nous faire perdre – signifierait humainement que nous nous priverions d'une dimension, la dimension de la profondeur humaine.⁸⁶⁶ (Arendt, 1972, p. 124-125).

Nous nous efforcerons donc dans cette partie de présenter la manière dont la pédagogie propose de faire face aux nécessaires contradictions qu'elle doit affronter et assumer, dans le but de favoriser l'émergence d'une liberté et l'émancipation d'un sujet capable de penser par lui-même, mais capable aussi d'accéder à la culture en s'inscrivant dans une histoire collective qui le précède.

⁸⁶³ Moscovici, S., *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition, 1972, p. 371.

⁸⁶⁴ Freinet, C., *L'éducation du travail* (1946). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, p. 116.

⁸⁶⁵ Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (1969). Paris : Dunod, 1996, p. 303.

⁸⁶⁶ Arendt, A., *La crise de la culture* (1954). Paris : Gallimard, 1972, p. 124-125.

L'intérêt porté à ces « jeunes à la dérive » nous a déjà permis de mieux comprendre les rapports humains « ordinaires » en permettant une meilleure intelligibilité du psychisme dit « normal », puisque « C'est l'anormal qui suscite l'intérêt théorique pour le normal »⁸⁶⁷ (Canguilhem, 2013, p. 183), et que, ajoutent Bénevent et Mouchet, « [...] l'extrême est comme une loupe qui nous fait voir autrement le familier [...] »⁸⁶⁸ (Bénevent et Mouchet, 2014, p.455).

Mais d'autre part, d'un point de vue pédagogique, les réflexions théoriques et applications pratiques auxquelles ces jeunes nous conduisent sont inestimables, puisqu'elles nous mènent à repenser cette articulation indispensable entre fondamentaux anthropologiques et pédagogie, articulation nécessaire à toute forme de « nourrissage culturel » (Boimare). C'est là tout l'intérêt du travail avec ce public qui nous oblige à repenser l'enseignement dans ses fondements, ce qui n'est pas forcément le cas avec les publics dits « ordinaires », déjà formatés par le système éducatif, et prêts à avaler sans jamais se plaindre tous les potages qu'on peut leur servir, aussi insipides soient-ils. Mais surtout, indiquent Bénevent et Mouchet, « [...] si l'école publique sert effectivement à renforcer l'emprise économique, politique et idéologique des classes possédantes sur les classes populaires, il est nécessaire de passer à une action non plus strictement scolaire, mais de revendication politique » (Bénevent et Mouchet, 2014, p. 314), en gardant bien à l'esprit que « [...] la naissance de l'école du peuple dépend de la chute du capitalisme. » (Ibid., p. 318). Il nous semble donc important de soutenir cette idée que la lutte pédagogique est indissociable du combat politique, et que dès lors, nous dit Philippe Meirieu, « [...] face au "capitalisme pulsionnel" que dénonce Bernard Stiegler⁸⁶⁹, nous avons la possibilité de mener un vrai combat politique et de soutenir des alternatives à hauteur d'homme. »⁸⁷⁰ (Meirieu, 2007). Sans doute s'agit-il pour la pédagogie, ainsi que l'entend Gilles Deleuze, de faire de l'institution « [...] l'objet d'une véritable création où la folie et la révolution, sans se confondre, se renvoient précisément ce visage de leur différence dans les positions singulières d'une subjectivité désirante. »⁸⁷¹ (Deleuze, 1972, p. XI).

Mais avant de nous attacher à des considérations pédagogiques, commençons d'abord par nous intéresser au mode de prise en charge réservé actuellement à ces « jeunes à la dérive » dans le cadre de ce que l'on appelle communément « l'inclusion scolaire ».

⁸⁶⁷ Canguilhem, G., *Le normal et le pathologique* (1966). Paris : PUF, 12ème édition, 2013, p. 183.

⁸⁶⁸ Bénevent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 455.

⁸⁶⁹ Stiegler, B., *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion, 2006.

⁸⁷⁰ Meirieu, P., « Au-delà des grilles, la liberté ? », Intervention de Philippe Meirieu au colloque organisé par le collectif « Pas de 0 de conduite », le 10 novembre 2007 à Paris.

⁸⁷¹ Deleuze, G., préface à Guattari, F., *Psychanalyse et transversalité*. Paris : Maspero, 1972, p. XI.

I. Paradoxes de l'inclusion scolaire

L'article L. 112-1 du code de l'éducation établit que « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ». Ce même article stipule d'autre part que « Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés ».

Mais cette législation ne semble pas si aisée à appliquer, notamment en ce qui concerne les jeunes souffrant de troubles du comportement, qui ne demeurent que très rarement en milieu dit « ordinaire » jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. A cela rien de bien surprenant, car il semble difficile en effet pour les enseignants d'assurer en milieu « ordinaire », et sans formation spécifique, la prise en charge de ces « jeunes à la dérive », dans des classes déjà surchargées au point que le ministère prévoit à partir de la rentrée 2015 une prime⁸⁷² pour les enseignants exerçant dans des classes de plus de 35 élèves ; et le *Café Pédagogique* rapporte en outre dans *L'Expresso* du 4 mai 2015 que « Près d'une classe de seconde sur trois regroupe plus de 35 élèves et leur nombre va croissant. »⁸⁷³. Alors que, souligne Paul Le Bohec, « Les psychosociologues disent qu'un groupe c'est entre 6 et 17, et si vous avez 25 vous n'avez pas un groupe, vous avez un rassemblement, et au-delà de 25 vous avez un scandale. »⁸⁷⁴ (Le Bohec, 1996).

Par ailleurs, les RASED (Réseaux d'Aide Spécialisée pour les Elèves en Difficulté), dont l'utilité n'est pourtant plus à démontrer, se réduisent actuellement à peau de chagrin, sans parler de la suppression de près de 60.000 postes dans l'Education nationale sous le quinquennat de Sarkozy, et un vivier d'enseignants que le gouvernement actuel peine à reconstituer (le métier semble de moins en moins attractif, avec un recrutement à Bac+5 et une des plus faibles rémunérations d'Europe). Mais quoi de plus démagogique que d'afficher avec ostentation des mesures, fort louables au demeurant, quant à l'inclusion des plus défavorisés, tout en lançant une politique de « sabotage » de l'Ecole publique et des réseaux d'aide aux élèves les plus en difficultés.

⁸⁷² Décret n° 2015-477 du 27 avril 2015 instituant une indemnité de sujétion allouée aux personnels enseignants du second degré assurant des enseignements devant plus de 35 élèves, JORF n°0100 du 29 avril 2015.

⁸⁷³ *Le Café Pédagogique*, « Expresso » du 4 mai 2015.

⁸⁷⁴ Le Bohec, P., actes des rencontres « Centenaire de Freinet », Rennes, octobre 1996.

Faute donc de pouvoir être accueillis en milieu « ordinaire » dans de bonnes conditions, les jeunes souffrant de TCC, dont nous rappelons que la caractéristique première est de susciter toutes les formes d'exclusion, « bénéficient » paradoxalement sous couvert d'inclusion, d'une prise en charge externalisée.

Pourtant, la [loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013](#) « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République » reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir, affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire :

Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquiescer un regard positif sur la différence.⁸⁷⁵ (Loi d'orientation 2013).

Mais en même temps, le code de l'éducation précise dans son article L. 112-1. que

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

Voilà un paradoxe que Philippe Meirieu ne manque pas de pointer du doigt :

Ce n'est pas un des moindres paradoxes, en effet, que de voir à quel point ce qui est présenté comme un moyen de lutter contre les inégalités se trouve pris dans un mouvement global qui les renforce en légitimant de facto l'appel systématique à des aides individuelles extérieures à l'institution.⁸⁷⁶ (Meirieu, 2014).

On est là loin de « l'accueil à bas seuil d'exigence », expression qui signifie que l'accueil pratiqué doit être le plus inconditionnel possible, et que donc toute démarche d'externalisation devrait être réalisée depuis les dispositifs adaptés vers l'école de droit commun, et non l'inverse.

⁸⁷⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République.

⁸⁷⁶ Article paru sur le site Internet du *Café Pédagogique* le 21 novembre 2014. Récupéré de : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/21112014Article635521514572408974.aspx>

1. Les Unités d'enseignement (UE)

La prise en charge de ces jeunes souffrant de troubles du comportement est donc généralement externalisée vers des « dispositifs adaptés » (MECS, SESSAD, ITEP, etc.), en fonction de l'âge et du Projet Personnalisé de Scolarisation⁸⁷⁷ (PPS) établi par les spécialistes de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et décidé en CDAPH⁸⁷⁸, seule habilitée à décider de dérogations au droit commun. L'enseignement scolaire, s'il a lieu, est alors le plus souvent assuré au sein d'une *Unité d'enseignement* (UE)⁸⁷⁹, dans un établissement sanitaire ou médico-social (ESMS), ou dans les locaux d'un établissement scolaire. La mission première des UE, créées en 2005, et dont le fonctionnement est précisé en 2009 par décret et arrêté⁸⁸⁰, est d'organiser pour chacun des élèves un parcours de formation conforme à son PPS, ce dernier constituant lui-même un « volet » du PPA (Projet Personnalisé d'Accompagnement).

Le rapport conjoint IGEN-IGAENR du 10 décembre 2014, « relatif aux unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé »⁸⁸¹, rappelle que l'unité d'enseignement n'est pas une école interne, mais que « Les activités qui y sont conduites se réfèrent à l'école ordinaire et, chaque fois que possible, y prennent place. Elle vise à permettre à chaque élève qui lui est confié de vivre et d'apprendre avec les autres jeunes de son âge. » (IGEN-IGAENR, 2014). Ce rapport souligne l'extrême diversité des modalités de prise en charge, mais relève surtout que les objectifs fixés sont loin d'être atteints et que « Le fondement même des unités d'enseignement n'est pas en place ».

Les jeunes accueillis dans les établissements médicaux-sociaux arrivent en effet très souvent sans PPS, et parfois sans même une prescription faisant état de leurs besoins de formation. Alors, interroge le rapport, « Si la vocation d'une unité d'enseignement est de mettre en œuvre tout dispositif d'enseignement nécessaire à la réalisation du PPS de chaque élève, comment vérifier la conformité à un projet qui n'existe pas et l'atteinte d'objectifs non définis ? ».

⁸⁷⁷ Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation.

⁸⁷⁸ La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) est compétente pour se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale, ainsi que pour désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent.

⁸⁷⁹ Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005.

⁸⁸⁰ Décret n°2009-378 et arrêté du 2 avril 2009.

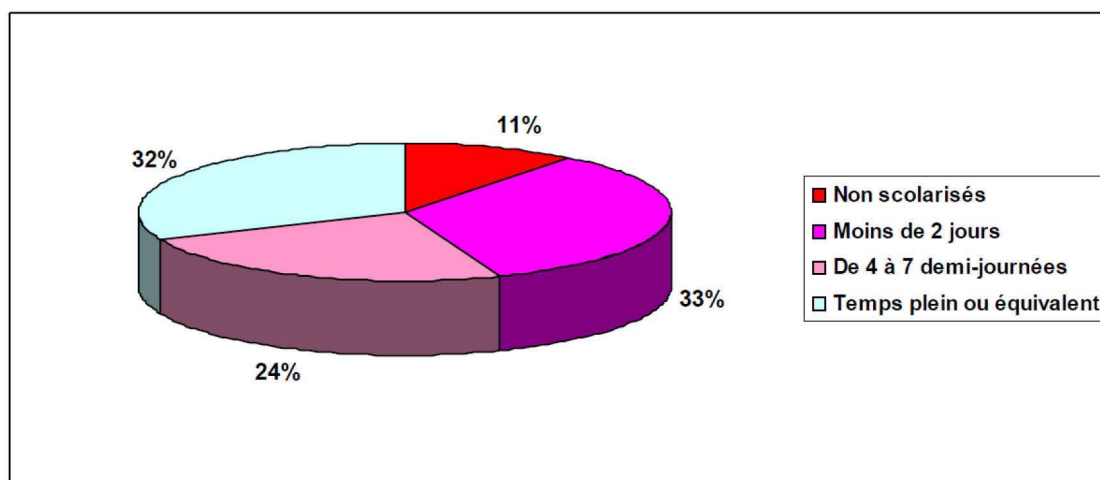
⁸⁸¹ Rapport conjoint IGEN / IGAENR, « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé », du 10 décembre 2014. Récupéré de : <http://www.education.gouv.fr/cid87905/les-unites-d-enseignement-dans-les-etablissements-medico-sociaux-et-de-sante.html>

Le décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014, « portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap »⁸⁸², établit dans l'article D. 112-1 du code de l'éducation que « Les élèves disposant d'un projet personnalisé de scolarisation élaboré dans les conditions définies à l'article L. 112-2 peuvent être dispensés d'un ou de plusieurs enseignements lorsqu'il n'est pas possible de leur rendre ces enseignements accessibles en raison de leur handicap ».

On peut effectivement comprendre que des contraintes liées au handicap puissent limiter les possibilités de scolarisation : d'après Sylvie Canat en effet, il y a, pour les élèves d'ITEP notamment, un préalable au travail scolaire qui nécessite de reprendre leur « équation psychique originaire » (Canat, 2007). Mais pour l'IGEN-IGAENR « [...] il est plus difficile d'admettre que la décision de scolariser ou de ne pas scolariser, de réduire le temps de formation ou d'assurer un temps complet ne résulte pas d'une décision de la CDAPH fondée sur une évaluation par une équipe pluridisciplinaire, comme la loi le prévoit. » (IGEN-IGAENR, 2014).

Il est frappant de constater que le temps de classe peut varier d'une ou deux heures à une vingtaine d'heures par semaine, avec des temps de scolarisation qui se réduisent progressivement à partir de 12 ou 14 ans, et un grand nombre de jeunes qui ne bénéficient d'aucune forme de scolarisation, alors que l'article 1er du Code de l'éducation établit que « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »⁸⁸³.

Aussi, d'après le rapport de l'IGEN-IGAENR (2014), le temps scolaire dispensé à chaque élève dans les UE (tous secteurs confondus) est loin d'atteindre le temps initialement prévu :



⁸⁸² Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap, au JORF n°0287 du 12 décembre 2014.

⁸⁸³ Code de l'éducation, article L.111-1.

Selon ce même rapport, « La faible durée de scolarisation hebdomadaire qui découle de ce type d'organisation conduit à s'interroger sur la possibilité effective de conduire les élèves à suffisamment maîtriser les apprentissages fondamentaux pour qu'ils parviennent à une meilleure autonomie et, à terme pour certains, à espérer obtenir une qualification. » Sans compter que, selon un rapport d'enquête⁸⁸⁴ de l'AIRE (Association des Itep et de leurs Réseaux) paru en juin 2014, 14 % des ITEP ne disposent d'aucune unité d'enseignement.

A ce faible temps de scolarité, s'ajoutent de trop faibles ambitions ou stimulations qui, par « effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1968), éloignent les possibilités d'inclusion en cursus ordinaire, d'autant plus que les écarts se creusent par rapport à l'enseignement des niveaux scolaires de référence. Des possibilités dites « d'externalisation » ou de « classes annexées » existent pourtant. Comme le prévoit l'article 10 du décret de 2009, il s'agit de déplacer un groupe d'élèves de l'établissement médico-social, avec un enseignant le plus souvent accompagné d'un éducateur, dans une salle de classe située dans une école primaire ou un établissement du second degré. Cette forme de scolarité concerne généralement les enfants les plus à même de s'adapter au rythme de l'école, à ceux qui sont aussi souvent les plus avancés dans les apprentissages, et s'adresse, de fait, à ceux qui sont les moins en difficulté. L'enquête de la DREES⁸⁸⁵ (2010) confirme quoi qu'il en soit la très faible part des élèves scolarisés dans une unité d'enseignement « externalisée » : 3 % des jeunes accueillis en IME et 3,6 % pour les ITEP. La « scolarité partagée » constitue encore une autre modalité de scolarisation qui consiste à effectuer un temps de scolarité dans l'UE et un autre dans une autre structure (CLIS, ULIS, SEGPA, etc.), mais elle ne concerne que 10,2 % des jeunes scolarisés en établissements médico-sociaux ou sanitaires, de sorte que « Pour l'immense majorité des jeunes accueillis, la coupure avec le système scolaire est donc durable, voire définitive. » (IGEN-IGAENR, 2014).

Concernant le personnel enseignant des UE, l'IGEN-IGAENR précise que « Quelle que soit leur origine, les professeurs qui sont affectés aux unités d'enseignement doivent néanmoins être titulaires d'une spécialisation. ». En effet, l'arrêté du 2 avril 2009 établit que

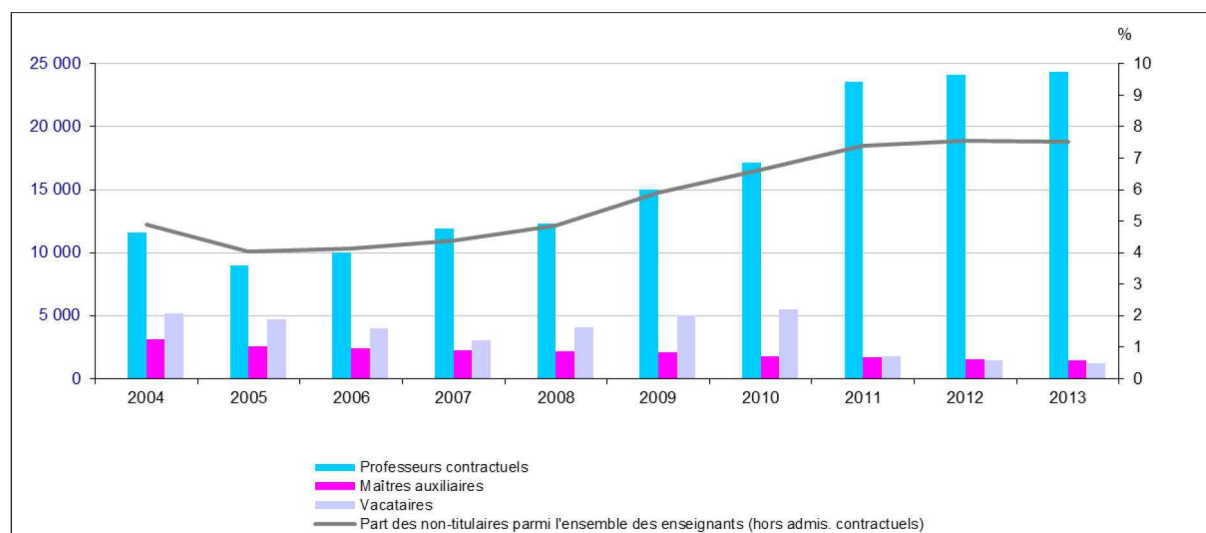
Les enseignants exerçant dans le cadre des unités d'enseignement sont détenteurs du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, pour l'enseignement adapté et la scolarisation des élèves handicapés (CAPASH) ou du certificat complémentaire pour les aides spécialisées, pour l'enseignement adapté et la scolarisation des élèves handicapés (2CA-SH).

⁸⁸⁴ AIRE, « Expérimentation du fonctionnement en dispositif des ITEP ». Etude réalisée pour le compte de l'AIRE, Rapport d'enquête, juin 2014.

⁸⁸⁵ Enquête DREES ES 2010.

Je peux néanmoins affirmer par expérience qu'il n'en n'est rien, pour avoir personnellement enseigné cinq années consécutives à temps plein dans le médico-social (ITEP-IME) en tant que contractuel de l'Education nationale (non titulaire), recruté au titre de l'enseignement privé sur la base d'un contrat simple (programme 139), rémunéré au SMIC (1123,64 € en 2014) et en CDD indéfiniment renouvelables, sans possibilité réelle d'embauche malgré les pseudos dispositifs mis en place par le ministère, pour lesquels les conditions à remplir sont tellement restrictives et ubuesques que très peu en bénéficient, de sorte que la précarité économique ne concerne pas seulement les jeunes d'ITEP, mais parfois aussi leurs enseignants. Aussi Jean Furtos écrit-il dans la revue *Le Carnet Psy* que « [...] les soignants et les aidants, s'aperçoivent avec effroi que ce qui était décrit pour les plus démunis, à la marge, s'applique aussi à eux et à d'autres, comme si la société entière se marginalisait. »⁸⁸⁶ (Furtos, 2011).

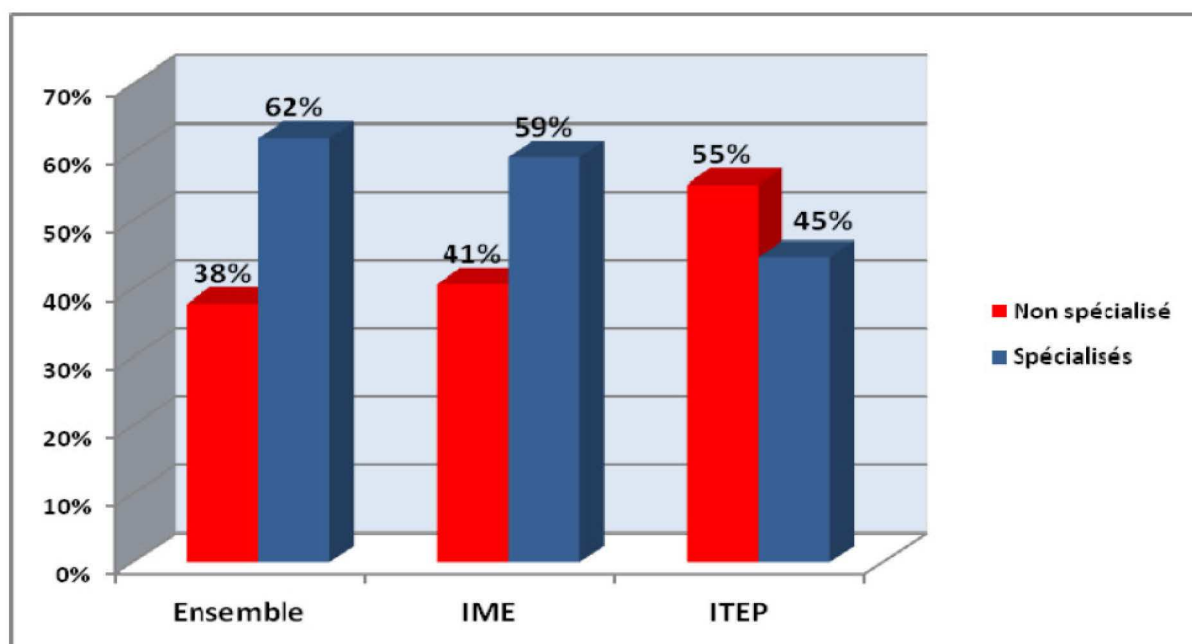
Si les enseignants affectés par l'Education nationale sont certes presque tous des professeurs titulaires, un sur quatre ne possède pas, d'après l'IGEN-IGAENR (2014), la qualification requise pour enseigner dans un établissement médico-social ou de santé. Une note de la DEPP⁸⁸⁷ (2015) indique en outre qu'à la rentrée 2013, 7,5 % des enseignants du second degré public sont des personnels non titulaires (proportion qui a augmenté de 2,6 points en dix ans), et que les contractuels représentent 90 % de leurs effectifs (avec un renfort de l'ordre de 7 000 contractuels à la rentrée 2013) :



Au vu des établissements visités, le rapport de l'IGEN-IGAENR (2014) relève que la proportion de personnels non spécialisés apparaît particulièrement forte dans les ITEP :

⁸⁸⁶ Furtos, J., Psychiatre, Directeur scientifique de l'Onsmp-Orspere, « Les enjeux cliniques de la précarité ». *Le Carnet Psy*, n° 156, sept.-oct. 2011.

⁸⁸⁷ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Les enseignants non titulaires du second degré public : 7,5 % de l'ensemble des effectifs en 2013 », note d'information n°14, mai 2015.



Si certains établissements font le choix de recruter et de rémunérer les personnels enseignants sur leur budget, la solution d'une main d'œuvre bon marché, au titre du privé contractuel qui ne coûte rien à l'établissement et pas grand-chose à l'Education nationale, est souvent privilégiée.

Quoi qu'il en soit, d'après le rapport de l'IGEN-IGAENR (2014), les implantations d'unités d'enseignement dans des établissements « ordinaires » restent très minoritaires, même si depuis la Conférence Nationale du Handicap (CNH) qui s'est tenue le 11 décembre 2014, l'Etat s'est engagé en faveur de la localisation d'UE en milieu ordinaire par transfert des unités actuellement localisées dans les établissements médico-sociaux.

A noter néanmoins que, puisqu'il n'existe en dehors de l'Ecole publique que peu d'institutions susceptibles d'accueillir les jeunes présentant des troubles du comportement pour les soigner et les scolariser, ceux d'entre eux dont la tendance « délinquante » n'aura pu être surmontée se retrouveront régulièrement orientés vers des structures plus « répressives », telles que les « Centres Educatifs Renforcés » (CER), les « Centres Educatifs fermés » (CEF), ou les « Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs »⁸⁸⁸ (EPM), et que dès lors, pour nombre d'entre eux, l'orientation en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP) peut s'avérer profitable, avant de sombrer dans les affres de la délinquance et de ses conséquences.

⁸⁸⁸ Créés par Loi n°2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice (loi Perben I), les Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs (EPM) visent à renforcer le dispositif d'accueil des mineurs délinquants. Ce qui pourrait apparaître comme une violation de l'Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante qui posait le caractère exceptionnel de l'incarcération des mineurs.

2. Les Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques (ITEP)

Les ITEP succèdent aux Instituts de Rééducation (IR) depuis la loi du 11 février 2005 sur le handicap. Leur fonctionnement est défini par le décret 2005-11 du 6 janvier 2005 « fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques » et par la circulaire interministérielle 2007-194 du 14 mai 2007 « relative aux Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques ». Les ITEP sont définis par le décret du 6 janvier 2005 qui modifie ainsi le code de l'action sociale et des familles :

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

Ce décret est à l'origine du Projet Personnalisé d'Accompagnement (PPA) défini à l'article D. 312-59-5. Le PPA tient compte de la situation singulière de chaque enfant ou adolescent en situation de handicap, et comporte une composante thérapeutique, éducative et pédagogique. Le tableau à la page suivante présente les différents types de « troubles » entre le public des IME et celui des ITEP, selon le rapport⁸⁸⁹ de l'IGEN-IGAENR (2014) et d'après les données issues de l'enquête de la DREES (ES 2010) :

⁸⁸⁹ Rapport conjoint IGEN / IGAENR, « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé », du 10 décembre 2014.

DÉFICIENCE PRINCIPALE	IME	ITEP
Déficiences intellectuelles	75,0 %	4,0 %
Retard mental profond et sévère	10,6 %	0,1 %
Retard mental moyen	32,2 %	0,6 %
Retard mental léger	32,2 %	3,2 %
Autres déficiences de l'intelligence	0,1 %	0,1 %
Troubles du psychisme	18,9 %	93,7 %
Déficiences intermittentes, "critiques", de la conscience	0,8 %	1,0 %
Troubles des conduites et du comportement non inclus dans une pathologie du psychisme	3,2 %	59,3 %
Troubles psychiatriques graves	10,3 %	20,4 %
Autres troubles du psychisme	4,6 %	13,1 %
Troubles de la parole et du langage	1,1 %	1,3 %
Déficiences auditives	0,1 %	0,0 %
Déficiences visuelles	0,1 %	0,0 %
Déficiences motrices	0,4 %	0,0 %
Pluri-handicap	1,5 %	0,0 %

Rapport conjoint IGEN / IGAENR, « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé », 10 décembre 2014.

On relèvera qu'en ITEP, six jeunes sur dix sont porteurs de troubles des conduites et du comportement considérés comme « non inclus dans une pathologie du psychisme » (contre 3,2 % en IME) et que seuls 4 % sont considérés comme ayant une déficience intellectuelle (contre 75 % en IME). La circulaire interministérielle⁸⁹⁰ du 14 mai 2007 relève que d'une façon générale les ITEP ne sont pas adaptés à l'accueil d'enfants et adolescents autistes ou présentant des troubles psychotiques prédominants, ou des déficiences intellectuelles importantes, qui requièrent d'autres modes d'éducation et de soins, et qui pourraient souffrir de la confrontation avec des jeunes accueillis en ITEP.

L'indication d'orientation en ITEP est donc ainsi déclinée par la circulaire interministérielle de 2007 :

⁸⁹⁰ Circulaire interministérielle 2007-194 du 14 mai 2007, relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charges des enfants accueillis.

Circulaire interministérielle 2007-194 du 14 mai 2007 :

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

Cette circulaire a le mérite de pointer la nécessité d'une prise en charge interdisciplinaire, tout en plaçant au centre des préoccupations la « situation de handicap », et donc les facteurs situationnels et environnementaux, car, ainsi que le souligne Henri-Jacques Stiker, « [...] il n'y a pas de handicap en dehors de structures sociales et culturelles précises. »⁸⁹¹ (Stiker, 2005).

Un profond paradoxe subsiste néanmoins, qui conduit ces jeunes « à la dérive », malgré toutes les bonnes volontés, à écoper d'une double peine. Ils pâtissent d'abord, ainsi que nous l'indiquons dans un précédent article, d'une « [...] stigmatisation en tant que "personne handicapée", source de souffrances narcissiques et de perte de l'estime de soi, mais d'autre part, le rapprochement avec d'autres jeunes déstructurés au sein d'un même établissement les conduit par identification et effet miroir à reproduire les comportements déviants. »⁸⁹² (Lopez, 2014, p. 119). Michel Foucault relève en effet dans *Surveiller et Punir* (1975) que la concentration de « délinquants » dans les prisons ne fait que produire des « associations de malfaiteurs », et l'étude de l'Inserm de 2005 établit dans son rapport sur les troubles des conduites que « La fréquentation de pairs délinquants multiplie par deux le risque de persistance de comportements agressifs et délinquants à l'adolescence », et que donc « Les enfants entretiennent entre eux un renforcement de leurs comportements antisociaux. » (Inserm, 2005).

⁸⁹¹ Stiker, H.-J., *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod, 3^e éd., 2005.

⁸⁹² Lopez, D., « Enseigner et apprendre en Itep : la pédagogie au cœur des contradictions ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – n°67, 3^e trimestre 2014, p. 119.

De sorte qu'Alfred Adler (1926) avait raison de dire que « A cette occasion il rencontre d'autres enfants qui ont suivi le même chemin et qui le font profiter de leur expérience. [...] Parfois les novices tombent entre les mains de la police. En prison ils fréquentent d'autres sujets qui leur font part de leurs expériences et qui les incitent à procéder de façon plus rusée. »⁸⁹³ (Adler, 1958, p. 14).

Freud, ainsi que nous l'avons vu plus haut, explique ce phénomène de « contagion » dans son livre *Totem et Tabou* (1913), où il écrit que

L'homme qui a enfreint un tabou devient tabou lui-même, car il possède la faculté dangereuse d'inciter les autres à suivre son exemple. Il éveille la jalousie et l'envie : pourquoi ce qui est défendu aux autres serait-il permis à lui ? Il est donc réellement contagieux, pour autant que son exemple pousse à l'imitation, et c'est pourquoi il doit lui-même être évité.⁸⁹⁴ (Freud, 1913, p. 54).

Ce qui pourrait être corroboré par les récents travaux des neurosciences sur les « neurones miroirs »⁸⁹⁵, puisqu'il est désormais établi que notre cerveau est « neurosocial » :

Cela signifie que nos neurones entrent sans arrêt en résonance avec ceux d'autrui ; nos intériorités sont en communication directe. C'est-à-dire que nos circuits neuronaux sont faits pour se mettre en phase avec ceux des autres. Partant de là, nous n'avons littéralement pas le même cerveau, donc pas la même vie, selon les relations que nous entretenons avec autrui.⁸⁹⁶ (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 34).

On peut donc dire avec Claude Dubar que « L'enfant absorbe le monde social dans lequel il vit. »⁸⁹⁷ (Dubar, 2000, p. 98).

Phénomène de contagion que l'on retrouve au niveau des apprentissages, puisque, selon l'OCDE (2016), un élève dont la plupart des camarades de classe sont peu performants (et/ou issus d'un milieu socio-économique défavorisé), aura plus de difficultés à apprendre, et qu'en plus, et *a fortiori* en ITEP, « [...] les enseignants n'ont pas tous reçu la formation adéquate pour gérer de fortes concentrations d'élèves de ce type. »⁸⁹⁸ (OCDE, 2016). Une concentration qu'il nous semble donc légitime d'interroger.

⁸⁹³ Adler, A., *Les enfants difficiles* (1926). Paris : Payot, 1958, Les classiques des sciences sociales, p. 14.

⁸⁹⁴ Freud, S., *Totem et tabou* (1913). Trad. par S. Jankélévitch en 1923. Paris : Payot et Rivages, 2001, p. 54.

⁸⁹⁵ Découverts en 1996 par le neurologue italien Giacomo Rizzolatti, les neurones miroirs s'activent en voyant quelqu'un faire un geste qui nous intéresse, ou en nous imaginant le faire nous-mêmes, afin de nous en faciliter l'éventuelle exécution. Si l'on baille devant nous, nos neurones miroirs nous ferons bailler aussi.

⁸⁹⁶ Cyrulnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J.-M., André, C., Janssen, T. et Van Eersel, P., *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris : Albin Michel, 2012, p. 24.

⁸⁹⁷ Dubar, C., *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 2000, p. 98.

⁸⁹⁸ OCDE, « Qui sont les élèves peu performants ? », PISA à la loupe, No. 60, Éditions OCDE, Paris, 2016. Récupéré de : <http://dx.doi.org/10.1787/5jm3xh62l337-fr>

D'autre part, selon les travaux de recherche de Magdalena Kohout-Diaz (2014), et notre expérience personnelle en ITEP nous incite à abonder dans son sens, il semble que ce mouvement, consistant à rassembler en ITEP les élèves les plus « agités », soit parfois reproduit en interne au sein même de l'Institut, conduisant à la fabrication de classes « cocotte-minute » où il devient bien difficile d'enseigner ou d'apprendre quoi que ce soit. Bien sûr, la dérive « technobureaucratique » (Morin, 2005) actuelle n'a cure des considérations pédagogiques, et le pôle pédagogique en ITEP n'est bien souvent qu'une variable ajustable entre médicalisation et bureaucratisation. D'ailleurs, d'après Kohout-Diaz, « [...] ce ne sont pas les troubles mentaux des jeunes qui posent problème aux enseignantes mais plutôt la gouvernance et l'organisation de ces instituts, la régulation du travail interdisciplinaire des équipes, ou encore la place dévolue à l'action pédagogique. »⁸⁹⁹ (Kohout-Diaz, 2014, p. 137). Ce que semble corroborer le rapport de l'AIRe (2014) cité plus haut, qui indique que « Pour 69 % des répondants, l'articulation de la dimension pédagogique avec les autres dimensions est à améliorer. »⁹⁰⁰ (AIRe, 2014).

Il semble donc que l'on puisse légitimement se demander dans quelle mesure l'orientation en ITEP constitue une réelle mesure de « compensation des conséquences du handicap » en faveur de « l'égalité des chances », alors que pour Sylvie Canat, « L'égalité des chances, c'est d'avoir toutes les chances de vivre son inégalité... sans pour autant en faire une situation de HANDICAP »⁹⁰¹ (Canat, 2007, p. 122), et dans quelle mesure ce placement ne serait pas plutôt l'expression du rejet de celui qui est écarté de la norme, et donc une pratique de « marginalisation », d'autant que selon l'IGEN « La création de dispositifs particuliers pour les élèves en difficultés conduit le plus souvent à constituer des voies de relégation. »⁹⁰² (Delahaye, 2015). Aussi se pourrait-il que les pouvoirs publics reproduisent aujourd'hui avec les « jeunes à la dérive » le modèle historique présenté par Michel Foucault consistant à passer de « l'exclusion du lépreux » à « l'inclusion du pestiféré », où « Il ne s'agit pas d'une exclusion, il s'agit d'une quarantaine »⁹⁰³ (Foucault, 2012, p. 33). Et comme l'écrivait Fernand Deligny en 1945, « Si tu te contentes de les mettre en serre, soigneusement étiquetés et époussetés tous les mois, ils vont proliférer, croître et devenir monstrueux à souhait et ta petite collection d'anormaux étonnera les visiteurs. »⁹⁰⁴ (Deligny, 1998, p. 27).

⁸⁹⁹ Kohout-Diaz, M., « Enseigner en Itep ? Pas sans l'élève et pas sans concertation. Conversations avec des enseignantes d'Itep. », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la scolarisation*, n°67, nov.2014, p. 137.

⁹⁰⁰ AIRe, « Expérimentation du fonctionnement en dispositif des ITEP », Rapport d'enquête, juin 2014.

⁹⁰¹ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions, 2007, p. 122.

⁹⁰² Delahaye, J.-P., rapport IGEN « Grande pauvreté et réussite scolaire », IGEN, mai 2015.

⁹⁰³ Foucault, M., *Les anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1975*. Paris : Seuil, 2012, p. 33.

⁹⁰⁴ Deligny, F., *Graine de crapule*. (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 27.

II. Contradictions éducatives

« Et si dans la classe, l'essentiel était aujourd'hui de retrouver le goût de la clandestinité, si les enseignants étaient plus souvent des passeurs que des douaniers, s'ils empruntaient un peu plus souvent les chemins de traverse avec un certain goût de l'aventure au lieu de passer leur temps à demander leurs papiers aux élèves, est-ce que nous ne retrouverions pas un peu plus le goût d'apprendre ? »

Philippe Meirieu, 2003.

1. Evaluation et émancipation

Nous avons déjà vu, sans qu'il soit besoin de nous y appesantir à nouveau, à quel point le système éducatif français est l'un des plus inéquitables parmi les pays de la zone OCDE. Le milieu socio-économique des élèves influe fortement sur les résultats de l'apprentissage, et de surcroît, l'école tend à reproduire les effets de l'avantage socio-économique.

Mais comment lutter contre les déterminismes socio-économiques en tant que déterminants de l'échec scolaire ? Comment notre système éducatif pourrait-il permettre la « réussite de tous » et favoriser l'émancipation, alors qu'il vise principalement la production d'une élite, via l'évaluation individuelle, la mesure et la notation ?

Il se pourrait en effet que l'évaluation soit en France, non pas au service de l'apprentissage et de l'émancipation, mais plutôt de la mesure, de la sélection et de la mise en concurrence, et donc au service d'une idéologie et d'une vision particulière de l'éducation. Car il existe bien une « idéologie » de l'évaluation, idéologie au sens marxiste du terme, c'est-à-dire une « vision du monde », une représentation du monde qui transforme la réalité.

Il s'agira donc de repenser l'acte d'évaluer, tout en envisageant l'abandon des notes et des classements, dénoncés comme arbitraires par les travaux en docimologie, pour en finir enfin avec la « Constante Macabre » (Antibi) qui mène nombre d'élèves au redoublement dont on connaît pourtant depuis longtemps la nocivité (cf. DEPP, OCDE). Mais il s'agira surtout de rendre à l'évaluation sa fonction émancipatrice et sa part d'humanité.

La Commission dirigée par Claude Thélot stipule dans son rapport d'octobre 2004, qu' « il faut que l'Ecole fasse vraiment réussir tous les élèves »⁹⁰⁵. D'après ce rapport, il s'agit donc d'établir un « socle commun des indispensables », décliné sous forme de connaissances, compétences et règles de comportement, afin de promouvoir une Ecole plus juste, qui permette à chaque élève de réussir :

La Commission juge nécessaire, [...], que la Nation s'engage sur ce que tous les élèves doivent absolument maîtriser à chaque étape de la scolarité obligatoire. D'où l'exigence d'identifier un socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement considérées comme indispensables et dont la maîtrise devra être évaluée régulièrement tout au long de la scolarité obligatoire. (Thélot, 2004).

C'est dans cette perspective qu'est promulguée la Loi d'orientation de 2005⁹⁰⁶, qui abroge celle de 1989, et à laquelle fait suite le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences paru au Journal Officiel de la République et qui modifie le code de l'éducation : « Le décret du 11 juillet 2006 énonce donc les connaissances et les compétences que tous les élèves doivent avoir acquises à la fin de leur scolarité obligatoire. ».

La loi d'orientation de 2005 prévoit dans son article 16 que les élèves les plus en difficulté pourront bénéficier d'un programme de soutien personnalisé, le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative), afin de leur permettre de combler leur éventuel retard dans l'acquisition des compétences du socle. Le socle commun est présenté comme le « ciment de la nation », comme un outil indispensable dont la maîtrise permettrait de continuer à se former tout au long de la vie.

Publiés en juin 2008 au Bulletin Officiel de l'Education Nationale sous la direction de Xavier Darcos alors Ministre de l'Education, les nouveaux programmes de l'enseignement élémentaire rappellent clairement la nécessité de maîtriser les compétences du socle commun. L'objectif principal affiché par ces programmes est d'offrir à tous les enfants des chances égales de réussite, mais aussi de diviser par trois le nombre d'élèves en situation d'échec scolaire à la sortie de l'école primaire : « [...] les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. »⁹⁰⁷ (BO n°3 du 19 juin 2008).

⁹⁰⁵ Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole, « Pour la réussite de tous les élèves », octobre 2004, sous la direction de Claude Thélot.

⁹⁰⁶ Loi 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole, du 23 avril 2005.

⁹⁰⁷ Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, relatif aux horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

Les évaluations nationales des élèves portent sur les compétences acquises en français (lecture, écriture, vocabulaire, orthographe, grammaire) et en mathématiques (numération, calcul, géométrie, grandeurs et mesure, organisation et gestion de données), conformément aux objectifs définis par les programmes scolaires. Elles visent à « mesurer » les acquis des élèves, afin de mobiliser au besoin les dispositifs d'aide personnalisée, d'informer les parents des progrès de leur(s) enfant(s), mais aussi d'établir des indicateurs pour mieux « piloter » le système éducatif et favoriser « l'égalité des chances ».

Utilisé à l'école primaire depuis 2008 et généralisé à tous les collèges depuis la rentrée 2009, le « Livret Personnel de Compétences » certifie l'acquisition de ces connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Il constitue une partie du livret scolaire et il est renseigné à chacun des paliers du socle pour être remis à la famille, en fin de 3^{ème} ou de scolarité obligatoire.

Si le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁹⁰⁸ (2015), les programmes scolaires, les évaluations nationales, ou encore l'aide aux élèves en difficulté (PRE), pour ne citer que quelques-unes des principales mesures mises en œuvre, semblent former un dispositif cohérent pour améliorer la qualité du système éducatif et réduire les inégalités, les dernières études scientifiques (Ocde, Depp, Cnesco, etc.) attestent pourtant que ce n'est absolument pas le cas. Selon un récent rapport de l'Institut des Politiques Publiques de mars 2016, les Programmes de réussite éducative (PRE), institués par la loi de cohésion sociale de 2005, n'ont pas fait progresser les enfants bénéficiaires de PRE davantage que les enfants du groupe témoin, au contraire même, puisque les enseignants ont tendance à juger moins favorablement les performances de ceux-là relativement à ceux-ci, en dépit d'un niveau équivalent. Sans compter le *stigma* ressenti par les élèves en parcours, indépendamment du jugement de leur enseignant, puisque « En pointant un certain nombre de difficultés, l'entrée en parcours PRE peut faire prendre conscience aux enfants et à leur famille de ces difficultés et entraîner une dégradation de leurs perceptions. »⁹⁰⁹ (IPP, 2016). D'autre part, ajoute l'IPP, « [...] certaines dimensions de la relation aux autres se détériorent par rapport au groupe témoin. [...] l'estime de soi sociale, qui reflète principalement le sentiment d'avoir de bonnes relations amicales, est affectée négativement. » (IPP, 2016). Dans le domaine scolaire, l'IPP observe également des mouvements négatifs, surtout dans les dimensions conatives, notamment la motivation et le plaisir que les enfants trouvent à l'école.

⁹⁰⁸ Nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015.

⁹⁰⁹ IPP, « Evaluation des Programmes de Réussite Educative », rapport IPP n°13, mars 2016. Etude réalisée en partenariat avec la DEPP et le CGET.

Si le système éducatif français semble capable de délivrer une formation de qualité, il n'en reste pas moins qu'il abandonne un grand nombre d'élèves en chemin. L'élitisme du système éducatif français, ainsi que son iniquité, sont donc préjudiciables non seulement à son efficacité générale, mais vont aussi à l'encontre des déclarations qui foisonnent dans les publications ministérielles et prônent la « réussite de tous les élèves » et « l'égalité des chances ».

Pourtant, l'instauration du socle commun de compétences aurait pu être l'occasion d'un renouveau dans les pratiques évaluatives, par une approche par compétences permettant de penser les connaissances sur le plan de leur réinvestissement dans des situations nouvelles, en dehors du contexte scolaire de leur acquisition. Même s'il semble important de distinguer deux conceptions de la compétence : une conception cognitiviste centrée sur la stratégie, c'est-à-dire un système de connaissances permettant d'engendrer l'activité, mais aussi une conception de type béhavioriste qui associe la compétence à la simple exécution d'une tâche. Aussi, souligne Laurence Gavarini, « rabattre l'apprentissage de connaissances scientifiques sur l'acquisition de "compétences" relève d'une politique très actuelle qui minore les savoirs et la formation de la pensée, au profit de l'inculcation de comportements et de normes relationnelles. »⁹¹⁰ (Gavarini, 2016, p. 28). Philippe Meirieu se méfie donc de toute *totémisation* des compétences, qui pourrait conduire à cette dérive béhavioriste déjà fortement impulsée par la mécanisation des apprentissages dans les programmes scolaires : « [...] je me suis aussi toujours méfié de la totémisation des compétences et, *a fortiori*, de leur hégémonie, [...] parce que le pilotage de l'enseignement ou de la formation par les référentiels de compétences me paraît porter en lui la dérive de l'atomisation des savoirs en une multitude de comportements observables. »⁹¹¹ (Meirieu, 2011). Le risque étant alors de ne plus enseigner que ce qui sera immédiatement évaluable, c'est-à-dire des savoirs émiettés, découpés en unités minimales comptabilisables, au détriment de toute forme d'apprentissage basé sur le « tâtonnement expérimental » cher à Célestin Freinet, ou selon le principe de « la main à la pâte »⁹¹² vulgarisé par l'INRP, autant de méthodes qui permettraient justement de faire de l'École le lieu de la « construction » des compétences. Sans compter que toute tâche réalisée engage autre chose que des compétences : le désir et le plaisir d'apprendre qui permettent de construire du sens. Mais cette perspective constructiviste semble s'éloigner d'autant plus que, selon une étude de l'IFE (2012) :

⁹¹⁰ Gavarini, L., « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2016/2 (Vol. 49), p. 19-41. DOI 10.3917/lsdle.492.0019

⁹¹¹ Meirieu, P., « Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps... », extrait d'un entretien avec Luc Cédelle, 2011.

⁹¹² « La main à la pâte » a été lancée en 1996 à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, dans le but de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique.

[...] les préconisations récentes visant à une approche par compétences, dans le but déclaré de mieux prendre en compte les processus d'apprentissage, se sont traduites, en terme d'évaluation, par l'introduction du livret de compétences. Restant un outil d'évaluation sommative, le modèle national du livret personnel n'utilise pas de concepts liés à l'innovation et à la créativité. Le descriptif des compétences, des tâches permettant de valider l'acquisition de telle ou telle compétence, par palier, est lié à des compétences très académiques, hors les compétences sociales et civiques, qui restent très utilitaristes.⁹¹³ (IFé, 2012).

Même si depuis 2012-2013, les modalités permettant de valider les compétences du Livret Personnel de Compétences sont simplifiées, le LPC s'inscrit pleinement dans cette dérive behavioriste de l'émiettement des savoirs en une multitude d'items et sous-items déconnectés de toute situation réelle d'apprentissage faisant sens pour l'élève. Sans compter la surcharge de travail que cela implique pour les enseignants qui, tel le « poinçonneur des Lilas », doivent évaluer sur ce principe la trentaine d'élèves dont ils ont la charge et valider pour chacun d'entre eux tous les items inscrits dans le Livret. L'approche par compétences induite par le Livret Personnel de Compétences produit donc une évaluation de type sommatif qui s'apparente au traditionnel système de notation déjà décrié dans les années 1920 par Claparède qui défendait « une école sur mesure et non de la mesure ».

Par ailleurs, le « Mouvement Contre La Constante Macabre »⁹¹⁴ (MCLCM) initié par André Antibî, dénonce le fait qu'inconsciemment, sous la pression de la société, les enseignants se croient obligés de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes : c'est ce qu'Antibi nomme la « constante macabre ». Antibî relève en effet que les enseignants dispersent les notes autour d'une moyenne, d'où il découlerait que la répartition des notes dans la classe prendrait toujours la forme d'une courbe gaussienne, avec un tiers d'élèves « bons », un tiers d'élèves « moyens » et un tiers d'élèves « mauvais », au point que même si dans une classe n'étaient sélectionnés que les élèves les plus performants de l'établissement, cette répartition des notes demeurerait inchangée. Pour être crédible, l'enseignant croit inconsciemment qu'il doit avoir un « quota » de mauvaises notes, devenant ainsi un « sélectionneur » malgré lui. C'est cette notion de moyenne, incompréhensible au-delà de nos frontières, qui est selon Antibî à l'origine de la Constante Macabre, et qui contribue à rendre le système éducatif français aussi sélectif. En outre, demande Olivier Rey, « Que signifie un 10/20 en natation ? Que l'on a à moitié su nager, ou que l'on s'est à moitié noyé ? »⁹¹⁵ (Rey, 2014).

⁹¹³ IFE, « Vers une éducation plus innovante et créative ». *Veille et Analyses*, dossier n°70, janvier 2012.

⁹¹⁴ MCLCM, site Internet : <http://mclcm.free.fr/index.html>

⁹¹⁵ Rey, O., colloque du SNPDEN de Besançon, le 14 mai 2014. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°515, sept-oct. 2014.

Quoi qu'il en soit, qu'elle soit bonne ou mauvaise, la note est pernicieuse, car elle est toujours plus importante que sa signification, et quand elle est mauvaise, elle stigmatise les élèves qu'elle met en échec et qui se découragent :

L'élève confronté à l'échec le ressent d'autant plus douloureusement qu'il est associé à une note basse que l'on comparera inévitablement aux autres notes dans un esprit de compétition inhérent au fonctionnement de l'Éducation nationale. Car la notation chiffrée permet d'abord cela, [...] : la hiérarchisation des élèves entre eux. »⁹¹⁶ (CRAP, 2005).

Pour remédier à ce système de notation préjudiciable aux apprentissages et au plaisir d'apprendre, André Antibii a élaboré un système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC), dans le but de supprimer la « constante macabre » et son corollaire l'échec scolaire. Le principe de base consiste à indiquer à l'avance aux élèves les contenus et les modalités de l'évaluation, en procédant à une séance préalable de « questions-réponses » qui doit permettre de clarifier et expliciter toutes les notions fondamentales abordées, ce qui permet également de réduire les inégalités. Une évaluation sans « surprise » puisque les exercices proposés le jour de l'évaluation sont identiques à ceux travaillés en classe, favorisant ainsi confiance et réussite.

Fernand Oury a lui aussi mis au point un système d'évaluation original fondé sur des « ceintures de compétences », selon un système de couleurs emprunté au judo. Ce dispositif réduit l'implicite et clarifie les diverses étapes d'apprentissage qui peuvent varier d'un élève à l'autre, selon le principe de « différenciation pédagogique ». Une réussite de 80% conditionne le passage à l'étape suivante, ce qui rend le dispositif bien plus exigeant que le traditionnel système de notation qui fait que les élèves se contentent souvent de la fameuse « moyenne ». L'élève, acteur de son parcours, évolue à son rythme, et peut progresser grâce à une évaluation qui donne à l'erreur son statut véritable, à savoir un tremplin vers la réussite.

Mais pour l'heure, le système de notation en vigueur dans la plupart des établissements scolaires, et la « constante macabre » qui en découle inévitablement, demeurent dans une large mesure des outils sélectifs en partie responsables de l'échec scolaire de nombre d'élèves conduits vers une autre aberration du système éducatif : le redoublement (hérité de la loi Guizot de 1833). En effet, si tout système de notation produit forcément un classement des élèves, il en résulte que les élèves les plus mal classés sont souvent conduits à redoubler. Mais le redoublement, quoi que puisse en penser bon nombre de parents et d'enseignants, ne saurait constituer un outil de lutte contre l'échec scolaire, puisqu'au contraire, il aurait plutôt tendance à le renforcer. En réalité, rapporte Sylvain Connac dans *Les cahiers pédagogiques* (avril 2017),

⁹¹⁶ CRAP, « L'évaluation des élèves ». *Cahiers pédagogiques*, Dossier n°438, 2005.

« Le redoublement n'est pas une aide aux élèves en difficultés, mais une aide pour les enseignants en difficulté pour gérer l'hétérogénéité d'une classe. Voilà tout le problème. »⁹¹⁷ (Connac, 2017, p. 34).

Même si l'on peut observer une baisse du redoublement en lien avec la politique des cycles, la DEPP indique que « [...] cette évolution profite davantage aux milieux favorisés »⁹¹⁸ (DEPP, 2014), puisque « [...] le redoublement a diminué de façon inégale selon l'origine sociale et migratoire des élèves, et le contexte économique des familles. »⁹¹⁹ (CNESCO, 2016) :

Tableau 12 : Évolution de la proportion d'élèves en retard en troisième selon la PCS entre 2004 et 2013

PCS	2004	2013
Très favorisée	19 %	10 %
Favorisée	31 %	17 %
Moyenne	38 %	23 %
Défavorisée	53 %	35 %
Total	39 %	24 %

Lecture : en 2004, 19 % des élèves de troisième très favorisés avaient un an de retard ou plus.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves de troisième, Segpa inclus, enseignements public et privé.

Source : MENESR-DEPP ; système d'information Scolarité.

Si le taux de redoublement a été divisé par deux pour les PCS les plus favorisées, c'est loin d'être le cas pour les catégories les plus défavorisées : « [...] les élèves socialement défavorisés touchés par une détérioration du contexte économique familial [...] sont désormais davantage affectés par le redoublement. » (CNESCO, 2016). D'autre part, les enseignants sont encore fortement attachés au redoublement, au point qu'en 2013, un élève de 3^e sur quatre a redoublé au moins une fois. Or, si « [...] le redoublement en 3^e ou en lycée est, en général, bénéfique puisqu'il permet à l'élève de combler ses lacunes et de suivre l'orientation de son choix, il n'en est pas de même en primaire et dans les premières années du collège où le redoublement permet rarement à l'élève de progresser. »⁹²⁰ (DEPP, 2005). La précocité du redoublement est donc associée à de faibles chances de réussite ultérieure, sans parler de l'iniquité de toute décision de redoublement empreinte de subjectivité. En outre, indique la DEPP, s'il est inéquitable, le redoublement est tout aussi inefficace du point de vue du progrès des élèves : « Il apparaît, qu'à profil de compétences identique, un élève ayant redoublé le CP n'obtient pas de meilleurs résultats en début de CE2 que son analogue n'ayant pas redoublé. » (DEPP, 2005).

⁹¹⁷ Connac, S., « Antidotes ». *Les Cahiers pédagogiques* du CRAP, hors-série numérique n°46, avril 2017.

⁹¹⁸ DEPP, « Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves », note n°36, nov. 2014.

⁹¹⁹ CNESCO, « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités ? ». *Rapport scientifique*, septembre 2016.

⁹²⁰ DEPP, « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire ». Dossier n°166, mai 2005.

Sans compter que le redoublement a aussi un impact négatif sur différents aspects conatifs tels que la motivation et le sentiment d'efficacité, puisque « [...] à niveau de compétence égal, les élèves en retard sont moins motivés et se sous-évaluent »⁹²¹ (DEPP, 2005), alors que la confiance en soi est une condition essentielle pour apprendre.

Finalement, le redoublement, en tant que « principe de répétition mortifère » et « éternel retour du même », agit comme un mécanisme d'amplification des inégalités de départ, et stigmatise en même temps les élèves en difficultés scolaires :

Si les élèves ayant redoublé semblent pénalisés dans leur rapport personnel à la scolarité, ils le sont aussi au travers de la notation et de l'orientation dont ils sont l'objet. [...] tout se passe comme si le retard scolaire était une composante négative, implicitement intégrée à l'évaluation de l'enseignant. (DEPP, 2005).

L'Institut des Politiques Publiques met aussi en exergue cet « effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1968), ou « prophétie auto-réalisatrice » (Merton, 1932), et indique que

[...] le jugement que les enseignants portent sur le niveau des élèves peut être infléchi par de multiples informations autres que les seuls résultats scolaires : le redoublement ou encore le placement en filières spécialisées peuvent par exemple tendre à tirer ces jugements vers le bas [...].⁹²² (IPP, 2016).

Mais est-il possible d'adopter les mêmes démarches d'évaluation pour évaluer un système ou un collectif, c'est-à-dire un « objet », et des personnes prises isolément, c'est-à-dire des « sujets » ? Pour Claude Thélot en effet, « [...] il convient de distinguer l'évaluation dans le système éducatif et celle du système lui-même. »⁹²³ (Thélot, 2000).

C'est à la suite de la réforme Haby⁹²⁴ du 11 juillet 1975 qui instaurait le « collège unique » pour promouvoir « l'égalité des chances », qu'un système d'évaluation a été mis en place par le Ministère de l'Education Nationale afin de mesurer les effets de la réforme. Le bilan semblait mitigé, notamment concernant le poids du déterminisme social, et ce malgré la réforme de Louis Legrand⁹²⁵ (1982) pour « La rénovation du collège unique ». Le « collège unique » a relevé le défi de la massification, mais pas celui de la démocratisation :

⁹²¹ DEPP, « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire ». Dossier n°166, mai 2005.

⁹²² IPP, « Evaluation des Programmes de Réussite Educative », rapport IPP n°13, mars 2016. Etude réalisée en partenariat avec la DEPP et le CGET.

⁹²³ Thélot, C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 2e Edition, 2000.

⁹²⁴ Par la publication de la loi n° 75-620, René Haby unifie les structures administratives du premier cycle en supprimant la distinction entre CES et CEG, qui deviennent tous des collèges.

⁹²⁵ En décembre 1982, Louis Legrand, ancien directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique remet au ministre de l'éducation Alain Savary son rapport intitulé " Pour un collège démocratique ".

[...] on a longtemps pensé, écrit François Dubet, que la massification scolaire et la démocratisation étaient équivalentes ; or toute l'expérience récente montre que les deux phénomènes sont loin d'être identiques puisque l'égalité des chances et l'égalité des résultats s'opposent alors même que nous voulons réaliser les deux objectifs.⁹²⁶ (Dubet, 2010).

Il faut attendre la loi d'orientation de 1989 pour une première mise en œuvre de l'évaluation du système éducatif par les hauts responsables de l'Éducation Nationale :

L'évaluation du système éducatif devait alors répondre à une double exigence : rendre compte à la Nation de l'état de son École, dans une économie de plus en plus en compétition, fournir aux acteurs du système éducatif les moyens de réfléchir à leur action, en diffusant une culture de l'évaluation (Thélot 1993). Le triptyque "coût, fonctionnement, résultats" devait fournir le cadre de base à partir duquel le système éducatif serait évalué.⁹²⁷ (INRP, n.d).

La dérive behavioriste dénoncée plus haut, quant au mode d'évaluation des élèves, apparaît dès lors avec d'autant plus de force qu'elle se prête fort bien à cette utilisation « économiste », dans une perspective managériale. Pour Georges Felouzis et Siegfried Hanhart en effet,

L'émergence de l'évaluation comme mode de pilotage des politiques publiques est historiquement associée [...] au courant dit du "New Public Management". [...] ces nouveaux critères de gestion publique ont eu pour conséquence de changer de façon radicale les comportements individuels, appliquant au domaine des services publics des critères d'évaluation jusqu'ici réservés au domaine marchand (Le Galès & Scott, 2008). D'un point de vue historique, les conceptions "libérales" de la société et des rapports sociaux ont été déterminantes dans cette évolution.⁹²⁸ (Felouzis et Hanhart, 2011, p. 7-8).

Faut-il alors évoquer une « crise » de l'évaluation, révélatrice d'une crise plus profonde inscrite dans une « problématique du pouvoir », avec une idéologie néolibérale qui s'immisce dans les politiques éducatives ? En effet, selon l'IFÉ (2012),

[...] les politiques actuelles combinent de façon nouvelle la compétition, via l'évaluation des élèves et la reddition de comptes (accountability) vers l'extérieur (Craft, 2008). [...] La logique d'un tel développement éducatif, piloté par les principes du marché (Sahlberg, 2011) [...] est celle de la compétition, avec des écoles tenues de rendre des comptes sur leurs performances, sur la base de pratiques et d'enseignement standardisés, en vue de résultats prédéterminés et comparables.⁹²⁹ (IFE, 2012).

⁹²⁶ Dubet, F., « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Éducation et sociétés*, 2010/1 n° 25, p. 17-34.
DOI : 10.3917/es.025.0017

⁹²⁷ INRP, UMR Education Politiques, « Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale... » [N. d.].

⁹²⁸ Felouzis, G. et Hanhart, S., *Gouverner l'éducation par les nombres ?* De Boeck, 2011, p. 7-8.

⁹²⁹ IFE, « Vers une éducation plus innovante et créative ». *Veille et Analyses*, dossier n°70, janvier 2012.

L'évaluation est souvent considérée, sur le plan politique ou même scientifique, comme la confrontation d'un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision. L'évaluation reposerait alors sur un *feedback* permettant d'apprécier l'écart entre les objectifs visés et les résultats observés. Mais pour Michel Vial, « [...] l'évaluation est une opération bien plus compliquée que la simple comparaison entre un référent et un référé. »⁹³⁰ (Vial, 2010, p.15). Cette conception de l'évaluation n'est pas « neutre », et d'ailleurs, écrit Vial, « La "définition neutre" de l'évaluation, c'est [...] seulement *le rapport aux valeurs*. » (p. 9). Et définir le rapport aux valeurs, c'est s'inscrire dans un « modèle de pensée » (déterminisme, fonctionnalisme, structuralisme, systémie, etc.) qui forge un « modèle d'évaluation » (mesure, gestion, problématisation). Mais le terme « évaluation » est à ce point institutionnalisé qu'il véhicule des stéréotypes consensuels, des *habitus*, qui associent volontiers le concept d'évaluation à celui de « notation », c'est-à-dire à une « évaluation-mesure » qui porte des jugements de valeur : « De l'échelle de mesure, l'évaluateur va glisser à une échelle de valeur : avoir zéro c'est (être) nul. » (Ibid., p. 144). Alors que, écrit Heidegger (1968), « La vérité n'a pas sa résidence originelle dans le jugement »⁹³¹, et que, ajoute Michel Vial, « Le jugement en dit plus long sur celui qui l'émet que sur celui qui en est l'objet. » (Vial, 2010, p. 65).

Michel Vial distingue trois conceptions de l'évaluation : la première est centrée sur « les produits de la formation », avec un système de références économiste (coût/rentabilité) et une tendance à transformer en objet ce qu'elle évalue. La deuxième est centrée sur « les procédures d'apprentissage » et vise l'amélioration du dispositif de vérification des acquis. La troisième conception de l'évaluation est centrée sur « les processus de formation » et vise la mobilisation, la motivation et l'élaboration de sens et de projets chez le formé. Mais la conceptualisation est d'autant plus malaisée que les « modèles de pensée » sont croisés avec les « registres de pensée » (humanisme, pensée magique, pensée par objectifs, stratégique, pragmatique, etc.). Aussi est-il impossible de définir l'évaluation car toute définition de l'évaluation est toujours « partielle et partiale ». Pour Vial, la « théorisation » de l'évaluation s'inscrit dans un conflit paradigmatique, entre le paradigme mécaniciste (ou rationnel) et le paradigme biologique (ou holiste) : « Il s'agit en fait par le travail sur soi, [...], de travailler en tension les deux paradigmes, de les mettre en dialectique, voire d'arriver à une dialogie » (ibid., p. 63), car l'évaluation doit assumer deux fonctions sociales : « d'une part vérifier la conformité selon un référentiel préétabli [...] et d'autre part promouvoir le changement, émanciper. » (Ibid., p. 65).

⁹³⁰ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, note n°14, p. 15.

⁹³¹ Heidegger, M., *De l'essence de la vérité. Questions I*. Paris : Gallimard, 1968, p. 159-194. Présenté par Bernard Dantier, Les classiques des sciences sociales, p. 20.

Deux logiques antagonistes en découlent : a) la logique de « Contrôle » (paradigme mécaniciste) qui vise à mesurer, vérifier, certifier, régulariser, conformément à un référentiel préétabli (évaluation-bilan), et b) la logique du « Reste » (tout ce qui n'est pas du contrôle), au service du développement et de l'émancipation du sujet (paradigme biologique) : « [...] si le contrôle se veut dans la transparence, la technicité, l'outillage, le reste est dans le flou, le mal discernable, l'opacité des relations humaines. »⁹³² (Vial, 2010, p. 70). L'essentiel étant d'articuler les deux logiques en connaissance de cause, en passant de l'opposition à la contradiction, par une praxis évaluative (type formatrice) qui intègre l'élève dans le dispositif d'évaluation pour qu'il participe à la régulation du circuit d'apprentissage par un « auto-contrôle », mais aussi par un « auto-questionnement » du sens de ce qu'il fait dans le cadre d'un projet, c'est-à-dire une « stratégie » susceptible d'interroger le référentiel et le programme.

« Elaborer du sens » relève de la logique du Reste, « vérifier du sens » s'inscrit dans la logique de Contrôle. Ces deux logiques, pour antagonistes qu'elles soient, ne sont pas exclusives l'une de l'autre, mais remplissent des fonctions différentes. Un type d'évaluation susceptible d'articuler ces deux logiques serait « l'évaluation-conseil » au sens que lui donne Véronique Bedin : « Dans une conception formatrice et émancipatrice du conseil, l'objectif est de viser le développement d'une personne reconnue comme acteur-auteur de sa propre histoire et dans une histoire collective. »⁹³³ (Bedin, 2009, p. 55-56).

Bien sûr, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise évaluation : « [...] l'évaluation n'a pas de nature, il n'y a pas d'essence de l'évaluation. La bonne évaluation est une chimère. » (Vial, 2010, p. 14). Mais surtout, l'évaluation n'est pas une science en soi. Il est donc vain de chercher à en faire une science dure « objective », à partir d'un vague idéal de scientificité fondé sur le fantasme du mythe de la transparence et de l'efficacité. Sans compter, écrit Roland Gori, que « [...] dans ce souci de transparence qui révèle notre invisibilité sociale, l'homme du monde néolibéral révèle plus qu'un autre l'extrême de sa solitude et l'angoisse de séparation de lui-même et des autres. »⁹³⁴ (Gori, 2011, p. 178).

C'est à cette idéologie de l'*homo oeconomicus* qui laisse de côté l'humain et la parole, et qui fait la promotion de la culture du résultat, que s'oppose *L'appel des appels*, en dénonçant le « Fantasme d'une société sans risque, d'une tolérance zéro, promotion de la performance, de la rentabilité, du mérite, culture du résultat, [...] »⁹³⁵ (Gori, Cassin et Laval, 2009, p. 88).

⁹³² Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 70.

⁹³³ Bedin, V., *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Presse Universitaire de Rennes, 2009, p. 55-56.

⁹³⁴ Gori, R., *La dignité de penser*. Les Liens qui Libèrent, 2011, p. 178.

⁹³⁵ Gori, R., Cassin, B. et Laval, C., *L'appel des appels, pour une insurrection des consciences*. Mille et une nuits, 2009, p. 88.

Le mode d'évaluation privilégié par les politiques éducatives s'inscrit donc dans le paradigme mécaniciste et la logique de Contrôle (système de références économiste), au détriment du paradigme biologique et de la logique du Reste. Pour Michel Vial, si « [...] le contrôle n'est dangereux que quand il est obsessionnel, quand il veut occuper toute la place de l'évaluation »⁹³⁶ (Vial, 2010, p. 67), la survalorisation de la logique de contrôle dans le système éducatif français pourrait bien être à l'origine d'une « crise » de l'évaluation, qui transforme en objet ce qu'elle évalue et vise la normation des conduites plutôt que l'émancipation du sujet, en favorisant les formes sommatives de l'évaluation propices à la reddition de comptes, sans proposer de réelles solutions aux difficultés révélées qui se trouvent dès lors amplifiées. Le pilotage du système éducatif par le contrôle et les résultats semble donc alimenter cette crise, dans la mesure où « [...] tout se passe comme si sa logique était plus de publiciser les résultats comparatifs que de mesurer avec précision les effets de l'action des individus au travail. »⁹³⁷ (Felouzis et Hanhart, 2011, p. 9).

Mais, si l'évaluation du système éducatif est réalisée sur la base des résultats des élèves à leurs évaluations, que s'agit-il au juste d'évaluer ? « L'efficacité » du système éducatif ? « L'efficacité est-elle une finalité légitime en éducation ? »⁹³⁸ demande Marie Verhoeven (IFE, 2011), dès lors qu'elle a pour corollaire, constate Francis Imbert, « [...] l'emprise croissante d'une technicisation [...] qui correspond à cette étape de la rationalisation où la technique et son efficacité tendent à se prendre pour fin en soi. »⁹³⁹ (Imbert, 2005, p. 11).

Les enquêtes internationales indépendantes telles PISA ou PIRLS, ne fournissent-elles pas des indicateurs en nombres suffisants pour s'abstenir de plonger nos élèves dans des évaluations nationales incessantes dont la pertinence est largement contestée ? D'autant plus que pendant que les élèves sont évalués en cours d'année, de façon sommative, sur des notions en cours d'acquisition, ils n'apprennent rien. D'ailleurs, nous dit Michel Vial, « [...] plus on contrôle, moins on permet à l'autre de se former. » (Vial, 2010, p. 63).

Il n'est pas dans notre propos de jeter l'opprobre sur la logique de Contrôle, puisque « [...] nous en sommes pétris, et heureusement, car sans cela, il n'y aurait pas de socialité » (ibid., p. 67), ni de militer pour défendre la supériorité supposée de la logique du Reste : « Par hygiène, écrit Michel Vial, se forcer à concevoir les deux logiques comme péjoratives. » (Ibid., p. 84).

⁹³⁶ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 67.

⁹³⁷ Felouzis, G. et Hanhart, S., *Gouverner l'éducation par les nombres ?* De Boeck, 2011, p. 9.

⁹³⁸ IFE, « Efficacité éducative et pilotage par les résultats : trois déconstructions ». *Veille et Analyses*, dossier n°65, septembre 2011.

⁹³⁹ Imbert, F., *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF Editeur, 2005, p. 11.

Il s'agit par contre de dénoncer le danger d'une logique de Contrôle qui occupe toute la place de l'évaluation, avec une primauté accordée aux chiffres au détriment de l'humain, alors que « L'évaluation est aussi une relation de sujet à sujet qui a pour projet l'interprétation de la valeur de ce qu'on fait. »⁹⁴⁰ (Vial, 2010, p. 17).

Il semble donc important que les « acteurs-évaluateurs » se forment à l'évaluation, car « Evaluer, c'est pour les gens non formés à l'évaluation, se sentir emporté par une espèce de "mécanique des comportements" au-delà de ce qu'ils voudraient. » (Ibid., p. 14).

Ce qui pourrait signifier que les enseignants non formés à l'évaluation seraient à leur insu emportés par cette logique de Contrôle, parfois à l'encontre de leurs convictions humanistes qui s'inscrivent dans la logique de l'émancipation du sujet, avec le risque de provoquer un malaise, une « crise » identitaire, voire même une « schizophrénie enseignante », puisque, relèvent Bénévent et Mouchet, « [...] tout enseignant est à la fois "victime et complice" de cette organisation de l'école. »⁹⁴¹ (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 299). Il convient donc, écrit Vial,

[...] d'amorcer une dynamique, un travail sur soi, un travail d'interrogation de soi et d'auto-évaluation de soi en train d'évaluer, car, ajoute Michel Vial, l'évaluateur [...] est agi par (soumis) à l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allants de soi, aux normes et aux surnormes sociales, à des affects, des investissements symboliques, à un "imaginaire". (Vial, 2010, p. 11).

Ce « méta-point de vue », qui intègre l'observateur dans l'observation, semble d'autant plus nécessaire que les politiques éducatives actuelles sont fortement influencées par les agences internationales d'évaluation qui s'inscrivent dans la lignée du *New Public Management*, avec pour conséquence la mise en concurrence systématique des pays, des établissements et des élèves, dans une vision réductrice de l'éducation où prédomine le paradigme mécaniciste, qui trouve son modèle de « maîtrise » du côté de « l'expertise industrielle » (logique de Contrôle), par opposition à une autre forme de maîtrise, plus « artisanale », celle que Jacques Ardoïno (1988) appelle la « familiarité avec la chose que l'on fait » (logique du Reste), et qui ne peut se réduire à des opérations logico-mathématiques. Selon Theodor W. Adorno d'ailleurs, toutes les actions humaines qui se résument à un calcul mathématique confinent le plus souvent à la stupidité, et, ajoute cet auteur, « [...] la stupidité n'est pas dans l'absolu une qualité naturelle, mais quelque chose produit et amplifié par la société. »⁹⁴² (Adorno, 2001, p. 104-105).

⁹⁴⁰ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 17.

⁹⁴¹ Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 299.

⁹⁴² Adorno, T. W., *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada* (1951). Madrid : Taurus, 2001, p. 104-105.

Nous prendrons bien garde, en dénonçant une idéologie simplificatrice (par réduction et disjonction), de ne pas sombrer nous-mêmes dans la simplification. L'idée centrale étant de dépasser le réductionnisme de la logique de Contrôle qui ne voit que les parties, en même temps que l'holisme de la logique du Reste qui ne voit que le tout, conformément au principe hologrammatique élaboré par Edgar Morin, selon lequel « la partie est dans le tout et le tout dans la partie ». Pour Edgar Morin en effet, on ne peut pas déduire, dans une perspective réductionniste, les qualités d'un tout à partir de celles des parties. Le tout est beaucoup plus que la somme des parties, de la même façon que l'homme est beaucoup plus que la somme des éléments qui le composent. Mais le tout est aussi, en même temps, moins que la somme des parties (pensons à la foule par exemple), parce que les parties peuvent avoir des qualités qui sont inhibées par l'organisation du tout.

S'il est important d'insister avec Michel Vial sur ce fait que « L'évaluation est une évidence trompeuse »⁹⁴³ (Vial, 2010, p. 12), il n'en demeure pas moins, ajoute cet auteur, que « [...] parce que les évaluateurs ne sont pas formés à faire avec les contradictions, c'est la logique du reste qui est assujettie au contrôle. » (Ibid., p. 78). Il en résulte que l'iniquité du système éducatif français semble en grande partie imputable à cette logique hégémonique du contrôle, qui tend par nature à noter, sélectionner et trier, dans une perspective comptable de l'évaluation, avec un modèle de pensée enfermé dans la cybernétique (système clos), modèle peu propice à promouvoir l'émancipation du sujet et à encourager le désir d'apprendre, à commencer chez ceux qui en sont les premières victimes et constituent le reflet inversé de l'élitisme.

⁹⁴³ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 12.

2. Désir et peur d'apprendre

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

La question fondamentale à laquelle nous confronte invariablement la prise en charge pédagogique de ces jeunes « à la dérive » orientés en ITEP pourrait-être ainsi formulée : comment susciter le désir d'apprendre et favoriser l'accès au plaisir de comprendre chez ces sujets singuliers qui refusent souvent avec véhémence toute confrontation aux apprentissages ?

La *Sociopsychanalyse institutionnelle*, dont l'objet d'étude est « cette âme collective, soumise à la double pression aliénante de l'Inconscient et de l'environnement »⁹⁴⁴ (Mendel, 1968, p. 388), pourrait permettre d'établir un lien entre cette « peur d'apprendre »⁹⁴⁵ qu'analyse Serge Boimare (2004) et le sentiment de culpabilité inconscient évoqué plus haut.

Gérard Mendel, s'appuyant sur l'analogie entre ontogénèse et phylogénèse, souligne que la menace des imagos maternelles archaïques (la Mère « mauvaise ») pourrait être trop prégnante dans le psychisme de ces jeunes « carencés », ce qui provoquerait des angoisses originaires face au travail de réflexion et de rationalisation inconsciemment associés à une agression contre la Mère « bonne » (Mère-Nature protectrice et nourricière) ; la rationalité (convoquant les imagos paternelles) étant au niveau de l'espèce humaine la condition des progrès scientifiques qui ont contribué à une plus grande maîtrise des forces naturelles (associées aux imagos maternelles).

Nous avons déjà vu qu'il s'agit là d'une « illusion » et que la femme ne saurait être la représentante de la Nature, pas plus que l'homme celui de la Culture : « C'est une illusion de penser qu'un des deux sexes, dans l'espèce humaine, appartiendrait davantage à l'ordre de la nature et l'autre à l'ordre de la culture. C'est pourtant cette illusion, aux profondes racines inconscientes, qui est à l'origine d'un grand nombre de phénomènes socio-culturels. » (Mendel, 1968, p. 273). C'est pourquoi toute tâche de rationalisation et d'apprentissage pourrait être inconsciemment associée au « péché originel » (avoir mangé le fruit du savoir), à une agression, un coût symbolique et sadique avec la Mère, engendrant un sentiment de culpabilité et donc

⁹⁴⁴ Mendel, G., *La révolte contre le Père*. Paris : Payot, 1968, p. 388.

⁹⁴⁵ Boimare, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod, 2004.

peur et angoisse : peur de perdre l'objet d'amour et peur du talion par la Mère « vengeresse » (d'où culpabilité envers la Mère et peur des femmes en général). Comment expliquer qu'un grand nombre de ces jeunes à la dérive ne sachent pas lire et refusent d'apprendre en dépit des efforts de leurs enseignants, si ce n'est, écrit Francis Imbert, que l'acte d'apprendre équivaut dans leur Inconscient à « prendre la science à l'intérieur du corps de la mère, la dépouiller. »⁹⁴⁶ (Imbert, 2005, p. 59). Ambivalence donc des sentiments à l'égard de la Mère originelle, d'autant qu'elle est souvent perçue par les jeunes abandonniques, ainsi que l'indique Michel Lemay, comme « [...] responsable d'une injustice inadmissible, elle provoque un état de souffrance impossible à pardonner, elle est une marâtre, elle est une putain qui a joui de son corps tout en refusant les conséquences de son acte amoureux. »⁹⁴⁷ (Lemay, 1993, p. 56).

Aussi, si Freud fait jouer un rôle prépondérant aux imagos paternelles au moment de l'Œdipe, ce pourrait être au détriment du rôle primordial des imagos maternelles dans la construction de la psyché, « camouflées » en quelque sorte dans la théorie freudienne. Gérard Mendel émet en effet l'hypothèse selon laquelle une double culpabilité (envers le Père et envers la Mère) pourrait être projetée sur le Pouvoir social – et donc sur l'ensemble des institutions socioculturelles dont l'Ecole fait partie – appréhendé dès lors par l'Inconscient comme les deux imagos parentales confondues : le Père-Castrateur et la Mère-Vengeresse (« figure mixte », « chimère monstrueuse », « Faux-Père »), dans une relation duelle au monde et non plus triangulaire : « Le Pouvoir social, écrit Gérard Mendel, n'apparaît plus comme un médiateur, un libérateur, mais comme une force toute-puissante et annihilante [...] ce sont les "parents réunis" pour tenir l'individu en état d'enfance, de sujétion infantile. »⁹⁴⁸ (Mendel, 1968, p. 321).

Ces jeunes à la dérive n'ont peut-être pas réussi l'identification au « Père fantasmé » – identification nécessaire à l'établissement d'un Idéal du Moi mature – à cause de la prégnance des imagos maternelles « maléfiques », envahissantes et d'autant plus angoissantes qu'elles sont associées au Pouvoir social, lui-même infantilisant lorsqu'il empêche le dépassement de la position œdipienne et engendre l'agressivité. Ainsi, indiquent Marcelli et Braconnier,

[...] les phobies scolaires sont liées à une phase psycho-affective précoce, sadique anale et donc préœdipienne du développement : elles témoignent d'un conflit autour de la séparation et de l'autonomisation de l'enfant par rapport à la mère et traduisent des défaillances dans l'organisation narcissique.⁹⁴⁹ (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 495).

⁹⁴⁶ Imbert, F., *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF Editeur, 2005, p. 59.

⁹⁴⁷ Lemay, M., *J'ai mal à ma mère*. Paris : Fleurus, 1993, p. 56.

⁹⁴⁸ Mendel, G., *La révolte contre le Père*. Paris : Payot, 1968, p. 321.

⁹⁴⁹ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie* (7e éd.). Paris : Elsevier Masson, 2011, p. 495.

Marcelli et Braconnier (2011), « La phobie scolaire » :

« L'investissement du travail scolaire et de la pensée doit, à l'adolescence, se dégager des investissements pulsionnels directs et subir un travail de "déssexualisation" et de sublimation secondaire. Plus les conflits psychiques sont importants, plus la sexualisation de la pensée est grande : l'activité de pensée est ressentie comme une "activité" coupable, car trop proche de désirs œdipiens interdits. Cette "sexualisation" de la pensée est ainsi à l'origine d'une inhibition à penser ou dans les cas les plus graves d'un processus d'attaque de la pensée de type psychotique. » (Marcelli et Braconnier, 2011, p. 502).

Pour Serge Boimare, les situations d'apprentissage auxquelles sont confrontés ces « jeunes à la dérive » réveillent donc chez eux des angoisses archaïques (peurs infantiles, préoccupations identitaires), qui entraînent une véritable peur d'apprendre qu'ils s'efforcent de fuir en mettant en œuvre des stratégies figant les processus de la pensée : « [...] la difficulté d'apprentissage répond à une autre logique [...] : celle de la peur d'apprendre et de sa conséquence majeure, l'empêchement de penser. »⁹⁵⁰ (Boimare, 2008, p. XI). Tout apprentissage confronte en effet le « sujet apprenant »⁹⁵¹ (Rogers, 1996) au manque, au doute, dans un « temps de suspension » (Boimare, 2008) qui réactive chez ces jeunes singuliers des inquiétudes et des angoisses excessives (idées d'abandon, d'insuffisance ou de persécution) qui s'expriment sous la forme de symptômes divers (agitation, opposition, endormissement, etc.). Pour Serge Boimare, ce « parasitage » est à la base de l'empêchement de penser de ces élèves singuliers qui refusent la confrontation au doute et au manque, alors que selon Sylvie Canat, le manque devrait être « [...] ce motif nécessaire qui porte tout sujet vers l'envie d'apprendre et la découverte du monde [...]. »⁹⁵² (Canat, 2007, p. 72). Sans compter, rapporte Laurence Gavarini, « [...] qu'il n'y a pas de rapport au savoir sans désir, ni de désir sans manque [...]. »⁹⁵³ (Gavarini, 2015, p. 20).

Plutôt que d'employer le terme éminemment ambigu de « décrochage » scolaire, Laurence Gavarini préfère l'usage de la métaphore du « désarrimage », formule d'autant plus appropriée qu'elle s'articule fort bien à cette autre métaphore de « jeunes à la dérive ». En effet, rapporte cette auteure, « Le désarrimage est, dans la marine, l'opération consistant à retirer les cordes, les câbles qui arriment un bateau. Au fond les adolescents en question dénoueraient leurs liens avec la chose scolaire et avec les adultes qui incarnent l'institution. » (Gavarini, 2016, p. 22).

⁹⁵⁰ Boimare, S., *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2008, p. XI.

⁹⁵¹ Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (1969). Paris : Dunod, 1996.

⁹⁵² Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions, 2007, p. 72.

⁹⁵³ Gavarini, L., « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2016/2 (Vol. 49), p. 19-41. DOI 10.3917/lsdle.492.0019

Aussi, ajoute Laurence Gavarini, « Entrer dans la forme scolaire, se conformer aux règles du jeu de l'apprendre sont des opérations empêchées et même sidérées pour certains d'entre eux. »⁹⁵⁴ (Gavarini, 2016, p. 27). Roland Gori associe pour sa part cet empêchement de penser au « trauma », et précise que

[...] sous l'effet des traumatismes, il arrive que l'on ne puisse plus *penser*, que l'on perde *l'expérience* de sa vie ou que l'on s'en détache dans une adaptation réussie par une subjectivité échouée. Sous l'effet des traumatismes, les individus *s'exproprient* de leur corps, de leur être et des événements qui les saisissent.⁹⁵⁵ (Gori, 2011, p. 138).

Pour Sylvie Canat, cette peur d'apprendre est donc liée à « un défaut d'imaginaire, un court-circuitage de la représentation [...] »⁹⁵⁶ (Canat, 2013) propre aux structures « limites », qui affecte l'organisation psychique de ces élèves et se traduit par une difficulté à affronter la contrainte (frustration), mais aussi à produire de l'image (défaillance du système représentatif).

Le docteur en psychologie clinique, Jean-Paul Artis (2007), distingue ainsi quatre processus psychologiques et cognitifs qui ne sont pas élaborés et utilisés efficacement :

- La maîtrise du corps pour mentaliser : « toute situation d'apprentissage exige une inhibition motrice, temporaire et suffisante, pour accéder à la mentalisation. »
- Le passage de la symbolisation pulsionnelle à la symbolisation cognitive : « La symbolisation pulsionnelle est directement liée aux représentations psychiques des thématiques humaines inconscientes, la vie, la mort, la sexualité, la haine ; la réactivation de ces représentations suscite chez le sujet des états d'excitation, ou d'angoisse et de sidération qui bloquent la symbolisation cognitive comme étayage des processus de pensée. »
- Le manque de stratégies cognitives pour apprendre : « Les publics d'Itep ne sont pas enclins à faire ce travail d'élaboration parce qu'ils sont impatients de répondre, croyant savoir avant d'apprendre [...]. »
- Des relations conflictuelles avec leur entourage : « Les relations avec les enseignants, comme figures tutélaires d'autorité, sont aussi conflictualisées, à la fois par des demandes d'être accepté, reconnu et respecté, et le refus virulent de tout sentiment de dépendance envers tout adulte. »⁹⁵⁷ (Artis, 2007).

⁹⁵⁴ Gavarini, L., « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2016/2 (Vol. 49), p. 19-41. DOI 10.3917/lsele.492.0019

⁹⁵⁵ Gori, R., *La dignité de penser*. Les liens qui libèrent, 2011, p. 138.

⁹⁵⁶ Canat, S., « Traumatismes et construction du "moi social" dans la scolarité », *NRAS*, n°62, 2e trimestre 2013.

⁹⁵⁷ Artis, J.-P., *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°40, 2007.

La faiblesse de leur monde interne (« capacité imageante » et « capacité psychique ») serait donc à la base de l'empêchement de penser (cf. Annexe 9, p. 457) et imputable au manque de sollicitations et de stimulations dans la prime enfance par leur entourage, ce qui prouve à quel point la pensée a besoin du langage pour se structurer. D'ailleurs, écrit Vygotski, « La pensée de l'enfant [...] dépend dans son développement de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée, c'est-à-dire dépend du langage. »⁹⁵⁸ (Vygotski, 1997, p. 187). Sans omettre, rapporte Julia Kristeva, que « [...] c'est l'émergence de la pensée telle que la réalise le langage partageable qui freine la pulsion et la commande. »⁹⁵⁹ (Kristeva, 2012, p. 40).

Les préoccupations primaires de ces jeunes accaparent donc leurs fonctions cognitives, mais freinent aussi l'accès au symbolique et prolongent leur égocentrisme. C'est pourquoi, comme l'écrit Fernand Deligny en 1945 : « Si tu connais un peu l'arithmétique sociale, tu te dis que trente gosses dans un dortoir, ça fait dix fois trois copains, ou trois fois dix copains, ou quinze fois deux copains. Hélas, ici trente est trente. Trente maigres solitudes complices et jalouses. »⁹⁶⁰ (Deligny, 1998, p. 15). Aussi, leur désir de savoir soumis aux préoccupations personnelles primaires est-il essentiellement corrélé au sadisme, au voyeurisme et à la mégalomanie. C'est pourquoi nous pourrions dire du désir qu'il est à la pédagogie ce qu'est le transfert à la cure selon Freud, à savoir l'agent même de l'action pédagogique, en même temps que ce qui lui oppose la plus forte des résistances, puisque l'élève doit être capable à l'école de refouler ses « désirs archaïques », ce qui implique de « [...] renoncer a minima à l'épanchement de sa subjectivité (par le processus du refoulement : tenir à l'écart ses pulsions et ses désirs archaïques pour les mettre au service de la pulsion épistémique). »⁹⁶¹ (Canat, 2007, p. 12-13).

En d'autres termes, les élèves doivent être capables de refouler leurs désirs soumis aux préoccupations personnelles primaires, pour passer d'un désir de savoir figé dans l'immédiateté de la jouissance, à un désir d'apprendre et de comprendre pour un « plus-de-jour » différé.

Le projet pédagogique et thérapeutique devrait donc, selon Sylvie Canat, « [...] viser un déplacement des automatismes défensifs qui se déclenchent par l'intrusion de la demande scolaire. » (Canat, 2007, p. 93). Dès lors, écrit René Diatkine, si « Etre scolarisé, c'est pouvoir s'intéresser à ce qui ne nous concerne en rien », alors, « Education et thérapeutique doivent mettre l'enfant en état de désirer. »⁹⁶² (Diatkine, 2006, p. 43).

⁹⁵⁸ Vygotski, L., *Pensée et langage*. La Dispute, 1997, p. 187.

⁹⁵⁹ Kristeva, J., *L'avenir d'une révolte*. Paris : Flammarion, 2012, p. 40.

⁹⁶⁰ Deligny, F., *Graine de crapule* (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 15.

⁹⁶¹ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ Social Editions, 2007, p. 12-13.

⁹⁶² Diatkine, R., *Langages et activités psychiques de l'enfant*. Editions du Papyrus, 2006, p. 43.

Finalement, culture et langage demeurent les deux outils essentiels susceptibles de relancer la machine à penser de ces « jeunes à la dérive » : la culture par l'approche des grandes questions fondamentales qu'elle permet, et le langage, de par son rôle de structuration de la pensée, tous deux participant des quatre principes fondamentaux de la pédagogie selon Serge Boimare, à savoir « [...] intéresser, nourrir, faire parler et relier les savoirs aux questions humaines fondamentales. »⁹⁶³ (Boimare, 2008, p. 77). En outre, rapporte Laurence Gavarini, le désir de savoir se greffe sur les théories sexuelles enfantines, mais aussi sur les mythes, inventés « [...] pour répondre aux énigmes de la naissance, de l'origine, du rapport sexuel, de la différence des sexes. »⁹⁶⁴ (Gavarini, 2016, p. 35). Des énigmes qui ne peuvent se dire qu'à travers la métaphore, les contes et les mythes. D'ailleurs, écrit René Diatkine, « [...] il n'y a pas d'histoire écrite, pas de conte qui ne traitent des choses angoissantes, c'est-à-dire de la vie, de la mort et des rapports entre les générations. »⁹⁶⁵ (Diatkine, 2006, p. 21).

Si Serge Boimare a su penser pour ce public le lien entre pédagogie et fondamentaux anthropologiques, « on pourrait se demander, estime Dominique Broussal, ce qui justifie qu'il n'en soit pas ainsi dans la plupart des classes. »⁹⁶⁶ (Broussal, 2013). D'où l'intérêt d'une immersion dans la littérature pédagogique, susceptible d'alimenter la réflexion autour de la difficile articulation du projet d'enseigner et du projet d'apprendre, mais surtout d'envisager une épistémologie du discours pédagogique qui puisse permettre de pénétrer ces contradictions fondatrices que la pédagogie s'efforce d'articuler. Philippe Meirieu émet en effet l'hypothèse selon laquelle « [...] l'ensemble des discours pédagogiques est à comprendre comme un genre littéraire particulier qui débusque, le plus souvent à son insu, les contradictions fondatrices. »⁹⁶⁷ (Meirieu, 2006). Une littérature qui nous éloigne de la scène pédagogique primitive idéalisée du *Phèdre* de Platon, où maître et élève cheminent ensemble pieds nus au bord de l'Ilisos et devisent de mathématiques et de philosophie, car on y découvre que « le maître [...] ne peut commander au désir de l'autre parce qu'on ne déclenche pas le désir d'apprendre mais on se rencontre au bord de l'Ilisos, de temps en temps. »⁹⁶⁸ (Meirieu, 2003a).

⁹⁶³ Boimare, S., *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2008, p. 77.

⁹⁶⁴ Gavarini, L., « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2016/2 (Vol. 49), p. 19-41. DOI 10.3917/lse.492.0019

⁹⁶⁵ Diatkine, R., *Langages et activités psychiques de l'enfant*. Editions du Papyrus, 2006, p. 21.

⁹⁶⁶ Broussal, D., Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, Unité mixte de recherche « Education, formation, travail, savoirs » (UMR EFTS). Communication personnelle, février 2013.

⁹⁶⁷ Meirieu P., *Éléments d'épistémologie de la pédagogie* (2006). Récupéré du site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm>

⁹⁶⁸ Meirieu P., *De l'ennui en pédagogie*. Conférence donnée lors de la journée d'étude sur « l'ennui à l'école » organisée par le Conseil national des programmes à Paris en janvier 2003. Récupéré du site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf>

Pour autant, nous dit Philippe Meirieu, et c'est là sans doute l'élément essentiel de tout projet pédagogique, « Le goût d'apprendre peut émerger dès lors que le maître propose des objets culturels, grâce auxquels chacun relie ce qui lui est le plus intime à ce qu'il y a de plus universel. »⁹⁶⁹ (Meirieu, 2003b).

En d'autres termes, pour reprendre les propos de Jacky Beillerot,

La personne qui apprend semblerait trouver le sens de ses apprentissages dans une sorte d'épreuve personnelle où il s'engage comme sujet envers le savoir. De récepteur, il devient demandeur, jusqu'à ce que le savoir touche son désir, jusqu'à ce que l'apprentissage et les savoirs deviennent une histoire personnelle, la sienne.⁹⁷⁰ (Beillerot, 1998, p. 79).

Aussi l'enseignant doit-il faire preuve d'opiniâtreté, d'inventivité, avoir même parfois recours à la « ruse pédagogique » pour susciter le désir et le plaisir d'apprendre. Et puisqu'il est admis que le désir s'exacerbe devant l'objet interdit, peut-être faudrait-il interdire l'accès au savoir pour susciter le désir de s'en emparer. Nous reproduisons ci-après, pour illustrer cette idée insolite, une allégorie extraite du livre d'Emmanuel Robin intitulé *Histoires d'ici et d'ailleurs*, cité par Philippe Meirieu dans son livre *Le plaisir d'apprendre* (2014) :

« Jadis, dans une contrée lointaine, bien avant que nous n'inventions l'école, une petite société qu'on juge trop facilement primitive interdisait aux enfants d'accéder aux connaissances. Les adultes aguerris se réunissaient régulièrement, le soir, autour du feu, pour échanger les savoirs et les savoir-faire qu'ils avaient acquis et qu'ils jugeaient essentiels à sauvegarder et à transmettre. Non seulement les enfants étaient exclus de ces rencontres, mais on plaçait des gardes armés aux visages inquiétants tout autour pour les empêcher d'approcher. La ruse fonctionnait toujours : avec de savants stratagèmes, les enfants réussissaient à déjouer la vigilance des gardiens et à voler quelques-uns de ces savoirs si précieux qui leur étaient cachés. Ainsi, les enfants prenaient et apprenaient. Ainsi les adultes, lucides et roublards, leur permettaient-ils de s'emparer des connaissances. Ainsi s'opérait l'éducation... »⁹⁷¹ (Robin, cité par Meirieu, 2014, p. 26).

⁹⁶⁹ Meirieu, P., « Apprentissage et transgression ». Conférence donnée aux Entretiens Nathan en 2003. Récupéré du site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/TRANSGRESSION.pdf>

⁹⁷⁰ Beillerot, J., *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan, 1998, p. 79.

⁹⁷¹ Robin, E., *Histoires d'ici et d'ailleurs*, cité par Meirieu, P. (dir.), *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement, 2014, p. 26.

3. Principe de plaisir et principe de réalité

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

Georges Bernard Shaw (1856-1950)

L'éducation passe par la réalisation d'un compromis entre le principe de plaisir et le principe de réalité, condition du passage (supposé) de l'état de nature à l'état de culture, ce qui implique un renoncement à la toute-puissance et l'acceptation de la castration symbolique. Si l'on considère le concept de « liberté » dans le sens que lui donne Freud dans *Malaise dans la civilisation* (1929), c'est-à-dire une « poussée pulsionnelle » visant la réalisation des désirs, alors l'éducation consiste à imposer le renoncement à cette liberté, et donc à l'accomplissement des désirs pulsionnels, ce qui constitue l'aptitude même à la civilisation. Mais, nous dit Lacan, « Il faut que ce soit une liberté qui accepte elle-même de se renoncer. »⁹⁷² (Lacan, 1954).

En ce sens, écrit Freud, « [...] l'homme primitif avait en effet la part belle puisqu'il ne connaissait aucune restriction à ses instincts. En revanche, sa certitude de jouir longtemps d'un tel bonheur était très minime. L'homme civilisé a fait l'échange d'une part de bonheur possible contre une part de sécurité. »⁹⁷³ (Freud, 1929, p. 40). Aussi Freud relève-t-il dans *Au-delà du principe de plaisir* (1920) qu'une forte tendance à se conformer au principe du plaisir est inhérente à la psyché, mais que certaines forces et circonstances s'opposent à cette tendance :

« Nous savons notamment que notre appareil psychique cherche tout naturellement, et en vertu de sa constitution même, à se conformer au principe du plaisir, mais qu'en présence des difficultés ayant leur source dans le monde extérieur, son affirmation pure et simple, et en toutes circonstances, se révèle comme impossible, comme dangereuse même pour la conservation de l'organisme. Sous l'influence de l'instinct de conservation du moi, le principe du plaisir s'efface et cède la place au principe de la réalité qui fait que, sans renoncer au but final que constitue le plaisir, nous consentons à en différer la réalisation, à ne pas profiter de certaines possibilités qui s'offrent à nous de hâter celle-ci, à supporter même, à la faveur du long détour que nous empruntons pour arriver au plaisir, un déplaisir momentané. »⁹⁷⁴ (Freud, 1920, p. 9).

⁹⁷² Lacan, J., « Les Ecrits techniques de Freud » (1953-1954). Séminaire I. Séance du 2 Juin 1954.

⁹⁷³ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 40.

⁹⁷⁴ Freud, S., *Au-delà du principe de plaisir* (1920). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 9.

En effet, apprendre comporte toujours une part de souffrance inhérente à l'effort requis. Sans compter que pour désirer s'approprier un savoir, il faut d'abord reconnaître que ce savoir me fait défaut. Laurence Gavarini nous rappelle d'ailleurs « [...] qu'une part de soumission est "nécessaire à l'acte d'apprendre", tout comme l'acceptation de "ne pas savoir" [...]. »⁹⁷⁵ (Gavarini, 2016, p. 20). C'est là l'épreuve de la castration symbolique. Apprendre renvoie ainsi à cette incomplétude du sujet à l'origine de bien des maux, que seul le désir de s'élever – non pas au-dessus des autres mais au-dessus de soi – permet de dépasser en se dépassant soi-même : « Le chemin est ardu, écrit Marcel Gauchet, mais parvenu au bout, on y trouve son compte. »⁹⁷⁶ (Gauchet, 2014, p. 119). Aussi, si l'Inconscient, ou plus exactement le Ça, est au service du principe de plaisir dont le but est de procurer le plaisir et d'épargner le déplaisir, la fonction éducative consiste justement à permettre au sujet de se rendre accessible à ce déplaisir, en faisant appel au principe de réalité, qui n'est autre selon Freud qu'une forme modifiée du principe de plaisir. La fonction première du principe de plaisir consiste à maintenir un niveau d'excitation aussi bas que possible selon le principe de constance, et Freud précise que « [...] le déplaisir est caractérisé par une augmentation, le plaisir par une diminution de la charge énergétique. »⁹⁷⁷ (Freud, 1923, p. 16). En résumé, écrit Freud, « [...] le principe de Nirvâna exprime la tendance de la pulsion de mort, le principe de plaisir représente la revendication de la libido, et la modification de celui-ci, le principe de réalité, représente l'influence du monde extérieur. »⁹⁷⁸ (Freud, 1924b, p. 185). Si le principe de plaisir entraîne le sujet vers la recherche d'une satisfaction, le principe de réalité vient donc réguler cette tendance si prépondérante chez les sujets « à la dérive » qui souvent ne sont intéressés que par la satisfaction immédiate.

Aussi, pour faciliter le passage du principe de plaisir au principe de réalité, August Aichhorn cherche-t-il dans sa pratique pédagogique à toucher l'Inconscient du jeune « abandonné à lui-même » grâce au levier transférentiel qui va favoriser le passage de « l'idéalisation » à « l'identification » (le Moi s'enrichit alors des qualités de l'objet qu'il a introjectées), modifiant ainsi son Idéal du Moi afin de reconstruire les identifications manquées. Le jeune « carencé » retrouve alors les qualités qu'il a un jour accordées à son père (ou à sa mère) et qu'il veut maintenant s'approprier.

⁹⁷⁵ Gavarini, L., « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2016/2 (Vol. 49), p. 19-41. DOI 10.3917/lsdle.492.0019

⁹⁷⁶ Gauchet, M., « Spectateur ou acteur de la culture ? », dans Meirieu, P. (dir.), *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement, 2014, p. 119.

⁹⁷⁷ Freud, S., *Le Moi et le ça* (1923). Paris : Payot, 1968, Les classiques des sciences sociales, p. 16.

⁹⁷⁸ Freud, S., « Le problème économique du masochisme » (1924). *Névrose, Psychose et perversion*, trad. fr. D. Guérineau. Paris : PUF, 1973 ; *OCF.P*, XVII, 1992 ; *GW*, XIII.

Mais surtout, pour Aichhorn, l'essentiel de la fonction pédagogique, éducative et thérapeutique consiste à apprendre aux jeunes « carencés » que « [...] la somme du gain de plaisir, dans le cadre de la vie sociale de l'établissement, est plus grande que la somme des gains partiels de plaisir procurés par des actes déviants isolés avec la somme de déplaisir qui leur fait suite. »⁹⁷⁹ (Aichhorn, 2005, p. 180). Mais encore faut-il que la classe ou les institutions d'accueil soient capables de favoriser l'éclosion du plaisir dans le cadre de la vie sociale de l'établissement, car bien souvent, écrit Aichhorn, « Les murs de l'institution coupent l'enfant de la vie et le poussent vers une vie imaginaire malsaine, empêchant l'équilibre opportun entre plaisir et réalité. » (Ibid., p. 133). En effet, certains établissements scolaires, tels ceux que Freinet qualifiait d'« écoles-casernes », et qui rassemblent encore aujourd'hui les élèves par paquets de trente ou plus, ne semblent pas des plus propices à cet équilibre. D'autant que, ajoute Aïda Vasquez reprenant la formule de Mirabeau, « L'entassement des hommes comme celui des pommes produit de la pourriture »⁹⁸⁰ (Vasquez, 1971, p. 272), ou pour le moins un classement, une vaste sélection des plus « aptes », avec pour corollaire l'exclusion de ceux qui le sont moins : « N'avez-vous jamais pensé, demande Freinet, à la détresse de tous ces arbustes qui, dans la forêt de votre classe, n'auront jamais l'avantage de voir le soleil et de prendre la tête du peloton et qui s'étiolent et se racornissent, et abandonnent ? »⁹⁸¹ (Freinet, 1949).

Pour Sébastien Faure, « C'est ce que produit ce classement : chez les uns, l'orgueil, la présomption, la dureté du cœur, l'arrivisme ; chez les autres, l'envie, le découragement, la haine de l'étude, le dégoût de l'effort. »⁹⁸² (Faure, 1921).

Bénevent et Mouchet, « L'école-caserne », 2014 :

« On peut dire que l'école-caserne est le produit de la scolarisation de masse dans la civilisation urbaine du début de la seconde moitié du XX^e s. : elle se marque ainsi par son gigantisme architectural, qui va à l'encontre des besoins psychologiques et sociaux des jeunes enfants et entraîne une prédominance des rapports hiérarchiques sur toute autre forme de relation. En sont victimes surtout les enfants des classes populaires qu'elle va essentiellement chercher à rendre dociles. »⁹⁸³ (Bénevent et Mouchet, 2014, p. 301).

⁹⁷⁹ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrance* (1925). Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 180.

⁹⁸⁰ Oury, F. Vasquez, A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero, 1971, p. 272.

⁹⁸¹ Freinet, C., « Les Dits de Mathieu ». *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n° 47, juillet 1949.

⁹⁸² Faure, S., « L'enfant », conférence faite à Paris, le 4 janvier 1921. Dans *Ecrits pédagogiques de Sébastien Faure*. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France, 1992, p. 100.

⁹⁸³ Bénevent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 301.

En outre, rapportent Bénévent et Mouchet, « Dans cette immense machinerie qu'est l'école-caserne, le complément naturel de cette dernière est le centre médico-pédagogique qui cherche à "réparer" les sujets inadaptés que la première a produits [...]. »⁹⁸⁴ (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 97). Dès lors, ajoute Françoise Dolto, « Un ensemble de réactions d'angoisse secondaires à l'échec social que représente la mauvaise appréciation par l'école, s'installe en famille et par contre-coup, dans la cohésion narcissique du sujet et dans sa construction œdipienne. »⁹⁸⁵ (Dolto, 1998, p. 10). Une faille narcissique susceptible de convoquer des angoisses très originaires qui font obstacle au désir de « libération » comme expression de l'instinct de vie et de l'amour de soi. On comprend que cela puisse générer chez ces jeunes un fort sentiment d'injustice et de révolte face à une institution dont ils estiment bien souvent qu'elle a une dette à leur égard. En effet, rapporte Serge Boimare, « Quand ils comprennent que l'école ne leur propose aucun espoir, cette idée qu'ils sont des laissés-pour-compte, voire des sacrifiés, a toutes les raisons de flamber. »⁹⁸⁶ (Boimare, 2008, p. 29).

Aussi, ces jeunes souffrant de « troubles du comportement » que l'on regroupe dans les établissements spécialisés, se trouvent-ils sans doute, pour un certain nombre d'entre eux, confrontés à cette inscription de Dante aux portes de l'enfer : « Toi qui entre ici, abandonne toute espérance. »⁹⁸⁷ (Dante, *La Divine Comédie*, 1555).

C'est pourquoi la question de l'adaptation au principe de réalité d'une telle société mérite réflexion. Ce principe tend en effet à être présenté comme une donnée absolue, immuable, alors que pour Wilhelm Reich, « Le principe de réalité [...] se modifiera dans la mesure où se modifiera l'ordre social. »⁹⁸⁸ (Reich, 1970, p. 10). Pour Reich en effet, la classe dominante possède un principe de réalité qui sert au maintien de son pouvoir, et donc, par adaptation à la réalité, elle entend simplement l'adaptation à cette société qu'elle défend dans une perspective conservatrice. Ainsi que l'écrit Herbert Marcuse, il s'agit donc d'envisager un nouveau principe de réalité remanié par la place nouvelle accordée à Eros, qui permettra d'accéder à une forme de « sublimation non répressive » (Marcuse, 1953).

⁹⁸⁴ Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 97.

⁹⁸⁵ Dolto F., Préface à Oury F. et Vasquez A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1971). Matrice, 1998, p. 10.

⁹⁸⁶ Boimare, S., *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod, 2008, p. 29.

⁹⁸⁷ Dante a commencé à écrire « *Comédie* » vers 1307, alors qu'il était en exil, et il ne l'a achevée que peu avant sa mort en 1321. Ce n'est que dans l'édition de 1555 que le titre devient « *La Divine Comédie* », sans doute parce que le parcours relaté par le poète se termine par la vision de Dieu en qui se dissout toute volonté individuelle.

⁹⁸⁸ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse*, 1929. La Pensée Molle, 1970, p. 10.

III. Vers une Ecole de la liberté

« *Qui enseigne sans émanciper abrutit.* »

Jacques Rancière, 1987.

La fonction première de l'éducation consiste à accompagner la liberté d'un sujet. Eduquer signifie étymologiquement « conduire hors de » (du latin *educere*), hors de quelque chose de l'ordre de l'aliénation à soi-même, fonction dévolue initialement au « pédagogue » (du grec *paidagôgos*), esclave jadis chargé de conduire l'enfant noble vers ses précepteurs. Aussi, pour Jean Ferrasse, l'éducation est à entendre comme « [...] processus de dégagement d'un état antérieur qui s'ouvre sur de nouveaux possibles [...] »⁹⁸⁹ (Ferrasse, 1992), dans un voyage avec l'autre, vers l'altérité, voyage propre à tout apprentissage, où l'esclave devient maître (avec un petit « m ») parce qu'il sait le dehors et ses dangers.

1. Liberté et égalité

« *Il faut que je vous apprenne
que je n'ai rien à vous apprendre.* »

Joseph Jacotot, 1823.

C'est avec le pédagogue Joseph Jacotot (1770-1840) que nous allons envisager une forme possible d'« émancipation intellectuelle », à partir de son postulat révolutionnaire selon lequel tous les hommes ont une « égale intelligence », postulat à la base de sa théorie de « l'Enseignement universel »⁹⁹⁰.

En 1789, alors âgé de dix-neuf ans, Joseph Jacotot enseigne la rhétorique à Dijon en même temps qu'il se prépare au métier d'avocat. En 1792, il sert en tant qu'artilleur dans les armées de la République, puis devient secrétaire du ministre de la Guerre et substitut du directeur de l'Ecole Polytechnique. Il revient ensuite à Dijon, où il enseigne, entre autres, les mathématiques, le droit et les langues anciennes. En 1815, il est élu député, mais se voit rapidement contraint à l'exil aux Pays-Bas (avec le retour des Bourbons et la Restauration), à Louvain plus exactement, où il trouve un poste de lecteur de littérature française. C'est là, en 1818, que Joseph Jacotot va connaître une « aventure intellectuelle » qui va changer sa vie.

⁹⁸⁹ Ferrasse, J., « Formation et personnalisation des adultes », photocopié interne, département des sciences de l'éducation de l'Université-Toulouse-le-Mirail, 1992.

⁹⁹⁰ Jacotot, J., *Enseignement universel, Langue maternelle*. Edition de Paw, Louvain, 1823.

Jacotot doit en effet surmonter un « obstacle pédagogique » d'importance, puisqu'il lui faut instruire des étudiants néerlandophones qui ne parlent pas français, lui-même ignorant parfaitement leur langue. Il s'agit donc pour Jacotot d'établir le lien minimal d'une chose commune entre lui et ses étudiants, et cette chose commune portera le nom de « Télémaque ». En effet, une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon (1699), publiée à Bruxelles, circule à l'époque. Aussi, afin de leur « enseigner » le français, Jacotot demande à ses étudiants d'apprendre par cœur la moitié du livre de Fénelon, en s'aidant de la traduction, puis d'écrire en français sur ce qu'ils auront lu. Solution de fortune improvisée, qui portera néanmoins ses fruits au-delà de toute espérance, puisque les étudiants rédigeront des compositions non seulement en français, mais de surcroît d'excellente qualité. C'est alors que germe dans l'esprit de Jacotot cette idée d' « émancipation intellectuelle » à la portée de tous, qui remet en cause le système d'enseignement classique basé sur les « explications » du maître, puisque Jacotot a permis à ses étudiants d'apprendre le français sans aucune explication, idée qui va nourrir sa théorie de l' « Enseignement universel » : « L'Enseignement universel diffère en cela de toutes les autres méthodes où l'on croit que l'instruction vient du maître. »⁹⁹¹ (Jacotot, 1823).

Pour Jacotot, le système explicateur de l'enseignement traditionnel (« la Vieille ») est la négation de l'égalité des intelligences, car il établit une hiérarchie entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, un partage du monde entre les compétents et les ignorants. L'explication est pour Jacotot synonyme d' « abrutissement », ce qu'illustre admirablement Jacques Rancière dans son ouvrage consacré au pédagogue :

La révélation qui saisit Joseph Jacotot se ramène à ceci : il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel. Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même.⁹⁹² (Rancière, 1987, p. 15).

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

L'enfant qui ânonne sous la menace des coups obéit à la fêrule, et voilà tout : il appliquera son intelligence à autre chose. Mais le petit expliqué, lui, investira son intelligence dans le travail du deuil : comprendre, c'est-à-dire comprendre qu'il ne comprend pas si on ne lui explique pas. Ce n'est plus à la fêrule qu'il se soumet, c'est à la hiérarchie du monde des intelligences. (Ibid., p. 18)

⁹⁹¹ Jacotot, J., *Enseignement universel, Langue maternelle*. Édition de Paw, Louvain, 1823.

⁹⁹² Rancière, J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 1987, p. 15.

L'intelligence que ces étudiants flamands ont employée pour écrire en français à propos de *Télémaque* est identique à celle de Fénelon, et c'est cette même intelligence qui leur a d'ailleurs permis d'apprendre leur langue maternelle, sans maître explicateur, par une démarche qui n'est pas sans évoquer la « Méthode naturelle » de Célestin Freinet.

Joseph Jacotot, « L'enseignement universel », 1823 :

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

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

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

Tout est dans tout. »⁹⁹³

La méthode de l'Enseignement universel de Jacotot, ou plutôt la « non-méthode », repose donc sur le postulat de l'égalité des intelligences et vise l'émancipation intellectuelle. Pour Rancière, « On appellera *émancipation* la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté. »⁹⁹⁴ (Rancière, 1987, p. 26). Et Rancière ajoute que « Pour émanciper un ignorant, il faut et il suffit d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain. » (Ibid., p. 29).

⁹⁹³ Jacotot, J., *Enseignement universel, Langue maternelle*. Edition de Paw, Louvain, 1823.

⁹⁹⁴ Rancière, J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 1987, p. 26.

Tous les étudiants de Jacotot, dotés d'une même intelligence, ont donc été capables d'une même volonté d'apprendre, car tous poussés par la tension de leur propre désir (communiquer avec Jacotot) et la contrainte de la situation (apprendre le français). Les élèves de Jacotot ont donc appris sans aucune explication du maître, mais n'ont pas pour autant appris sans lui : ils ne savaient pas auparavant et maintenant ils savaient. Donc, point de médiation explicatrice, mais un rapport de volonté à volonté (la volonté de Jacotot et la volonté des étudiants). Le maître avait retiré son intelligence, pour laisser l'intelligence de ses étudiants (non assujettie aux explications d'un « savant ») aux prises avec celle de Fénelon : « [...] une parole d'homme leur a été adressée qu'ils veulent reconnaître et à laquelle ils veulent répondre, non en élèves ou en savants, mais en hommes. [...] sous le signe de l'égalité. »⁹⁹⁵ (Rancière, 1987, p. 22). Jacotot avait ainsi enseigné ce qu'il ignorait, il était donc un « maître ignorant », mais un maître quand même, comme une réponse à Rousseau qui écrit dans l'Emile : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien. »⁹⁹⁶ (Rousseau, 1762, p. 83). C'est là toute l'ironie du discours pédagogique, puisque, écrit Meirieu, « C'est une caractéristique assez constante et assez amusante de la pédagogie que de faire sans cesse des leçons pour expliquer qu'il n'en faut point faire. »⁹⁹⁷ (Meirieu, 1999).

Evidemment, ajoute Philippe Meirieu, « Jacotot est un imposteur : il a raison de rappeler que le sujet doit apprendre lui-même, mais il a tort d'affirmer que c'est l'ignorance de l'enseignant qui est la garantie de cela. » (Ibid.).

Néanmoins, par cette aventure singulière, Jacotot témoigne de la puissance subversive de l'égalité des intelligences, subversive par rapport au règne social des inégalités s'appuyant sur la légitimation de l'ordre établi. Pour Charbonnier, « [...] il s'agit de comprendre les rapports, qui sont tous de différence, et d'éviter de les dénaturer en comparaisons qui deviendraient des rapports d'ordre. »⁹⁹⁸ (Charbonnier, 2016). Admettre ce postulat d'égalité, c'est ouvrir des perspectives nouvelles, notamment dans les champs de l'éducation et du handicap, en considérant l'inégalité comme une fiction, une fable, une illusion dont pourraient dès lors se libérer les individus. Même s'il nous semble important de relever que « Créer l'égalité, ce n'est pas donner à tous la même chose. C'est donner à chacun ce dont il a besoin pour s'élever à la hauteur de l'autre. »⁹⁹⁹ (Fonvieuille, cité par Bénévent et Mouchet, 2014, p. 312).

⁹⁹⁵ Rancière, J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 1987, p. 22.

⁹⁹⁶ Rousseau, J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Livre II. Les classiques des sciences sociales, 1762, p. 83.

⁹⁹⁷ Meirieu, P., « Apprendre autrement aujourd'hui ? ». Cité des Sciences et de l'Industrie, la Villette, 1999.

⁹⁹⁸ Charbonnier, S., « La réciprocité comme déterminant de l'espace éducatif : le care permet-il de repenser l'éducation politique à la liberté ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 08 février 2016. Récupéré de : <http://edso.revues.org/1489>

⁹⁹⁹ Fonvieuille, cité par Bénévent, R. et Mouchet, C., *op.cit.*, 2014, p. 312.

2. Liberté et autorité

« Toute éducation rationnelle n'est au fond rien que cette immolation progressive de l'autorité au profit de la liberté, le but final de l'éducation ne devant être que celui de former des hommes libres et pleins de respect et d'amour pour la liberté d'autrui. » Bakounine, 1882.

Nous prendrons appui dans cette partie sur l'ouvrage intitulé *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (édité en 1936 chez Delachaux et Niestlé, puis en 1971 aux éditions Maspero) de Jakob Robert Schmid, qui se livre à une critique des « libres-communautés scolaires » de Hambourg (1919-1930) et de la pédagogie libertaire des « maîtres-camarades ».

Les écoles « anti-autoritaires » de Hambourg sont fondées en 1919, en même temps que la république de Weimar, après la première guerre mondiale et la chute de l'Empire, et au lendemain de la révolution socialiste allemande. Nous limiterons nos propos aux quatre écoles publiques de Hambourg les plus représentatives de ces « communautés scolaires » et de la pratique éducative du « maître camarade » : la *Wendeschule* (la plus radicale), la *Schule Berlinertor*, la *Schule Am Tieloh* et la *Schule Telemannstrasse* (la plus modérée).

Ces écoles publiques de Hambourg, qui rejettent le modèle militariste traditionnel, sont le théâtre d'expérimentations radicales en matière de pédagogie, que la ville de Berlin imitera sous l'impulsion du pédagogue Wilhelm Paulsen. Leur objectif est de réaliser une « école communautaire » (*gemeinschaftsschule*), mot qui a été traduit en français par « école solidariste », c'est-à-dire une école organisée à la façon d'une communauté de vie qui valorise l'originalité individuelle en tant que ferment du génie de la collectivité :

L'école solidariste revendique la liberté absolue, elle libère la jeunesse de toute contrainte, même de celle d'une conception de la vie trop exclusivement orientée vers les préoccupations économiques et politiques. C'est en construisant sa propre vie que l'enfant prend conscience de lui-même.¹⁰⁰⁰ (Paulsen, n.d., p. 27).

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

¹⁰⁰⁰ Paulsen, W., *L'École solidariste*. Centrale du PES de Belgique, n.d., p. 27.

rapport à l'attitude en vigueur dans l'école traditionnelle : « Nous voulons enfin commencer à vivre fraternellement avec les enfants à l'école. Nous ne voulons pas seulement les instruire, pas seulement travailler avec eux : nous voulons vivre avec eux en vrais camarades »¹⁰⁰¹, rapporte l'un d'eux (cité par Schmid, 1971, p. 40). Les élèves, qui choisissent eux-mêmes leurs activités, sont ainsi soutenus par un « maître-camarade », généralement appelé par son prénom, et dont le rôle consiste à aider et conseiller les élèves dans leurs démarches d'apprentissage, dans une relation d' « amour » plutôt que d' « autorité » : « Depuis le plus grand, jusqu'au plus petit, les enfants m'aiment. Et moi aussi je les aime. C'est un grand mot, mais c'est vrai »¹⁰⁰², écrit Lottig en 1925. De même, à l'instar des maîtres-camarades, A. S. Neill place lui aussi l' « amour » et la « liberté » au centre de son action éducative : « [...] lorsque les enfants sont en liberté, ils n'ont pas autant de haine à exprimer que les enfants opprimés. La haine engendre la haine, comme l'amour engendre l'amour. L'amour c'est l'acceptation de l'enfant et c'est essentiel dans n'importe quelle école. »¹⁰⁰³ (Neill, 2004, p. 29). Pour Neill, « Les nouvelles générations doivent avoir le droit de croître dans la liberté. Le don de la liberté, c'est le don de l'amour. Et seul l'amour peut sauver le monde. » (Ibid., p. 131). Mais c'est sur cette question de l' « amour » dans la relation pédagogique que portent notamment les critiques de Schmid, qui dénonce les dérives sexuelles auxquelles l'*Eros paidikos*¹⁰⁰⁴ platonicien, défendu également par Wyneken, pourrait conduire. M. K. Zeidler, maître à la *Wendeschule*, déclare lors d'une conférence, qu'il s'agit en fait d'un amour immédiat et irréfléchi, qui « aime et apprécie l'enfant avec tous ses défauts et toutes ses faiblesses, dans ses imperfections et dans ses erreurs. »¹⁰⁰⁵ (Zeidler, 1919). On ne doit pas selon lui renier le fond affectif de toute relation humaine qui se manifeste aussi dans l'éducation, et c'est sur cette base que repose la relation pédagogique du maître-camarade envers ses élèves : « [...] l'affection réciproque a été substituée à l'autorité [...] »¹⁰⁰⁶ (Schmid, 1971, p. 46). L'influence des maîtres-camarades sur la conduite et les actions des élèves passe donc principalement par le conseil et la critique, l'encouragement et la sollicitation, mais surtout par l'exemple sciemment donné : « L'exemple est la condition indispensable de tout effort pédagogique sincère. » (Ibid., p. 44).

¹⁰⁰¹ Cité d'après Wiget, G., *Die Gemeinschaftsschule*, dans Schmid, J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspero, 1971, p. 40.

¹⁰⁰² Lottig, M., note du 23 juin 1925, dans Schmid, J.R., *op.cit.*, 1971, p. 47.

¹⁰⁰³ Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004, p. 29.

¹⁰⁰⁴ L'*Eros paidikos* est cet amour auquel Platon fait référence dans son *Banquet* et auquel la civilisation grecque accorde une place légitime dans la vie de la cité. Il s'agit de cet « amour platonique », sentimental, sexuel même dans son fond (libidinal), mais spirituel dans ses manifestations.

¹⁰⁰⁵ Zeidler, M. K., *Vom erziehenden Eros*, Hambourg, 1919. Cité par Schmid, J.R., *op.cit.*, 1971, p. 47.

¹⁰⁰⁶ Schmid, J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspero, 1971, p. 46.

Sébastien Faure, *Propos d'éducateur*, 1933.

« Si vous ne voulez pas que vos enfants vous mentent, ne les trompez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils se battent entre eux, ne les frappez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils vous parlent grossièrement, ne les insultez jamais. Si vous voulez qu'ils aient confiance en vous, prouvez que vous avez confiance en eux. Si vous voulez qu'ils vous écoutent, parlez-leur comme à des êtres capables de vous comprendre ; si vous voulez qu'ils vous aiment, ne leur marchandez pas leur affection. [...] La plus grande force moralisatrice, c'est l'exemple. Le Mal est contagieux. Le Bien l'est aussi. »¹⁰⁰⁷ (Faure, 1933).

Mais c'est surtout la communauté scolaire qui devient le véritable éducateur à la place du maître, en permettant de régler et délimiter la liberté de chacun, les maîtres-camarades se refusant à imposer l'ordre : « [...] il importe que chaque élève sente en lui-même l'obligation de s'astreindre à un ordre, à une discipline morale. »¹⁰⁰⁸ (Schmid, 1971, p. 34). Il faut entendre par « communauté scolaire » l'ensemble des élèves et des maîtres. Si ces derniers font en sorte de s'effacer autant que possible afin que toutes les initiatives partent des élèves, ils n'en demeurent pas moins membres de la communauté dans laquelle ils gardent un certain rôle directeur. D'après Schmid, en fait, « Cette relation avait ainsi un double caractère : elle était égalité et supériorité à la fois, identité et diversité en même temps [...]. » (Ibid., p. 45).

Selon A. S. Neill, la nécessaire discipline doit émaner du désir d'approbation de l'autre qui doit conduire l'enfant à se bien conduire. Pour Neill, « Avoir de bonnes manières, c'est penser aux autres – ou plutôt, c'est ressentir les autres. »¹⁰⁰⁹ (Neill, 2004, p. 249). Neill accepte par exemple la destructivité des enfants âgés de moins de dix ans, ne la considérant pas comme antisociale, car la notion de propriété personnelle leur est à cet âge étrangère.

Pour Neill, « La véritable destructivité, c'est la haine en action. Symboliquement, c'est le meurtre. » (Ibid., p. 193). Aussi Neill s'oppose-t-il fermement à toute forme de punition qui n'est toujours pour lui qu'une projection de haine : « Punir pour désobéissance, c'est s'identifier avec Dieu-Tout-Puissant : Un seul Dieu tu adoreras. » (Ibid., p. 220). D'autant que le caractère pernicieux de la punition, qui n'atteint jamais le mobile inconscient de l'acte délictueux, c'est qu'elle finit par former un cercle vicieux :

¹⁰⁰⁷ Faure, S., « Propos d'éducateur : modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale ». *La Brochure mensuelle*, n°127-128, juillet-août 1933. BNF/Gallica.

¹⁰⁰⁸ Schmid, J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspero, 1971, p. 34.

¹⁰⁰⁹ Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004, p. 249.

« Il faut se rappeler, écrit Neill, que la religion et la morale font de la punition une institution presque attrayante. Car la punition est le salut de la conscience "J'ai payé mon tribut !", s'exclame le pêcheur. »¹⁰¹⁰ (Neill, 2004, p. 222).

Pour Sylvie Canat en tout cas, toute forme de punition ne sera jamais d'aucun secours, car « [...] la sanction, la punition, la correction ne portent que très peu ses fruits d'un point de vue rééducatif et pédagogique »¹⁰¹¹ (Canat, 2007, p. 12), rejoignant en ce sens Fernand Deligny pour qui « [...] l'éducation commencera le jour où l'atmosphère sera complètement débarrassée du moindre miasme de "sanction". »¹⁰¹² (Deligny, 1998, p. 27).

Florian Houssier relève également, à propos des travaux d'August Aichhorn (pionnier de la pédagogie psychanalytique), que

[...] l'adolescent délinquant n'est pas un être dont il faut corriger l'inadaptation par la force, comme on redresse une fleur avec un tuteur. La méthode répressive est vouée à l'échec, car elle ne traite pas la question fondamentale à l'origine du comportement délictueux, à savoir les motifs inconscients auxquels l'adolescent lui-même n'a pas accès.¹⁰¹³ (Houssier, 2004).

August Aichhorn pense en effet, à l'instar de Freud et Winnicott, que le sentiment de culpabilité est à l'origine de nombreux comportements délictueux, et que d'ailleurs, « Nous tombons habituellement dans le panneau des enfants en usant de punition. [...] Il satisfait sur l'instant son besoin de punition [...] et l'enfant se voit incité à persister dans son insubordination et dans son opposition à la discipline. »¹⁰¹⁴ (Aichhorn, 2005, p. 201).

C'est pourquoi, pour Florian Houssier, « La réponse répressive ne peut [...] que renforcer l'idée selon laquelle le sujet a de bonnes raisons d'éprouver de la culpabilité, ce qui relance sa conflictualité interne. » (Houssier, 2004). Ainsi donc, souligne Houssier, la punition apparaît comme le renforcement du symptôme qu'elle est censée éradiquer.

Neill ne recevait pas à Summerhill de jeunes délinquants, mais plutôt des enfants et adolescents issus de la classe moyenne, parmi lesquels il rencontra néanmoins quelques enfants dits « difficiles » : « Un enfant difficile est un enfant malheureux. Il est en guerre contre lui-même et par contrecoup avec le monde entier. » (Neill, 2004, p. 20). Rejoignant Homer Lane et son centre de correction le *Little Commonwealth*, Neill pensait que pour débarrasser un enfant

¹⁰¹⁰ Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004, p. 222.

¹⁰¹¹ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ Social éditions, 2007, p. 12.

¹⁰¹² Deligny, F., *Graine de crapule* (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 27.

¹⁰¹³ Houssier, F., « Un pionnier dans l'histoire de la psychanalyse : August Aichhorn et le traitement de la délinquance dans la première moitié du XX^{ème} siècle ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* (2004). [En ligne], Numéro 6 | 2004, mis en ligne le 31 mai 2007. Récupéré de : <http://rhei.revues.org/709>

¹⁰¹⁴ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrance*. Nîmes : Champ Social éditions, 2005, p. 201.

d'une tendance anti-sociale, il convenait de le laisser « épuiser ses désirs », afin de réduire inhibitions et conflits. Pour Neill, « [...] la délinquance n'est pas de la perversité, mais plutôt une forme de maladie qui demande de la compassion et de la compréhension. »¹⁰¹⁵ (Neill, 2004, p. 358).

Mais il n'est pas pour autant question de laisser quiconque agir à sa guise aux dépens des autres, et Neill savait d'ailleurs très bien faire valoir ses droits, ainsi qu'il le raconte lui-même : « Ça suffit, mon garçon, dis-je brusquement, nous n'avons pas peur de toi. [...] Chaque fois que tu me frapperas ou me mordras, dis-je, je te rendrai tes coups. Et je tins parole. » (Ibid., p. 220). D'autre part, comme le souligne Bettelheim, « Si nous permettons à une personne de nous imposer sa force ou de nous intimider, nous ne pouvons plus faire grand-chose pour elle. Nous ne pouvons plus l'aider, parce qu'elle ne nous respecte plus ; et aussi parce que nous ne l'aimons pas, qu'on se l'avoue ou non. »¹⁰¹⁶ (Bettelheim, 1976).

La « sanction éducative » de l'autorité s'impose donc inconditionnellement devant toute forme de « délit », au sens que nous lui avons donné plus haut avec cette définition qui pourrait avantageusement constituer l'inébranlable « loi de la classe » : « [...] est un délit toute action qui tend à augmenter volontairement la souffrance des hommes : c'est la violation du droit de tous à une égale liberté et à la jouissance du maximum possible de biens moraux et matériels. »¹⁰¹⁷ (Malatesta, 1924). Une loi qui implique une élaboration permanente du concept de liberté auprès des élèves, car « [...] le concept d'une liberté non élaborée est donc celui de l'abandon à la pure pulsionnalité. »¹⁰¹⁸ (Bénevent et Mouchet, 2014, p. 327).

Aussi, face aux délits qui porteraient atteinte à l'égale liberté d'autrui, le « Conseil » (technique Freinet) peut permettre aux enfants de traiter les comportements délictueux sans recourir à l'exclusion, de responsabiliser l'élève en l'aidant à prendre conscience de la portée de ses actes, tout en travaillant sur le sentiment d'appartenance au groupe selon le principe du *self-government*. Bénevent et Mouchet rapportent d'ailleurs que :

[...] l'absence de réactions face à ces infractions ferait disparaître l'autorité des règles établies auparavant. Il faut donc qu'existent des sanctions qui réaffirment l'autorité des règles bafouées. Mais si la sanction est le fait du maître et de lui seul, elle apparaîtra comme "le représentant de la morale adulte extérieure" ; il est donc nécessaire "que l'individu intéressé participe à ce dressage de lui-même". (Bénevent et Mouchet, 2014, p. 67).

¹⁰¹⁵ Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004, p. 358.

¹⁰¹⁶ Bettelheim, B., *Pour ou contre Summerhill* (1972). Paris : Payot, 1976.

¹⁰¹⁷ Malatesta, E., *Pensiero e Volontà*, 15 août 1924.

¹⁰¹⁸ Bénevent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 327.

Mais pour en revenir à nos « maîtres-camarades », Schmid relève que parmi les plus radicaux d'entre eux, certains iront, dans leurs démarches d'émancipation anti-autoritaires, jusqu'à nier toute forme d'autorité en se refusant par exemple à assigner un quelconque but à l'éducation et aux élèves, négation infantile et nihiliste de l'acte éducatif que Schmid dénonce comme étant une illusion, fondée non pas sur l'autorité, mais sur la « séduction ». Cette critique pourrait d'ailleurs tout aussi bien être adressée à Neill, qui, selon Bettelheim, ignore que le succès de son école de Summerhill dérive d'une certaine forme de séduction :

« Neill reste ignorant des raisons qui font son succès [...] ; il ne réalise pas que tout est dû à la façon dont ils [les élèves] s'identifient à lui. Il ne comprend pas que Summerhill est un succès non pas parce que l'école est un lieu idéal pour éduquer des enfants, mais parce qu'elle est une extension de sa personnalité à lui. Tout à Summerhill est une expression de Neill [...]. Les enfants sont enveloppés par Neill, par ses convictions et ses principes. Partout ils sentent l'impact puissant de la personne [...] et, tôt ou tard, la plupart finissent par s'identifier à lui, même lorsqu'ils semblent lui résister. [...] Il est l'homme le plus extraordinaire qu'ils connaissent. »¹⁰¹⁹ (Bettelheim, 1976, p. 91).

Pour Bernard Pechberty, la séduction dans le champ pédagogique n'est pas nécessairement à proscrire. Cet auteur évoque en effet l'idée d'une forme de séduction qu'il qualifie de « festive », susceptible de constituer une ressource dès lors qu'elle valorise un lien « convivial » et qu'elle « [...] s'ouvre à une reconnaissance réciproque des différences et des places de chacun [...] ». ¹⁰²⁰ (Pechberty, 2015, p. 165). La séduction peut donc s'avérer « créative », voire même nécessaire parfois pour accrocher un public culturellement et socialement éloigné des savoirs scolaires à transmettre. Mais, souligne Pechberty, « [...] la séduction masque son envers possible, la domination ou l'emprise. L'emprise, en particulier, peut accompagner et remplacer le désir de former : la transmission se fait alors sur un mode totalitaire et de clonage, où l'élève serait un reflet du maître. » (Ibid., p. 162-163). Une « séduction emprise » qui n'a plus rien de « convivial », dès lors qu'elle vise à dominer l'autre pour le transformer en objet. Ainsi, écrivent Robbes et Afgoustidis, « Un professeur *charismatique* use de la séduction au lieu d'utiliser la force, mais sa finalité reste de soumettre l'élève à ses volontés en agissant pour le maintenir sous sa dépendance [...] ». ¹⁰²¹ (Robbes et Afgoustidis, 2015, p. 64).

¹⁰¹⁹ Bettelheim, B., *Pour ou contre Summerhill* (1972). Paris : Payot, 1976, p. 91.

¹⁰²⁰ Pechberty, B. « Formation et séduction », *Enfances & Psy* 2015/4 (n°68), p. 162-170. DOI 10.3917/ep.068.0162

¹⁰²¹ Robbes, B. et Afgoustidis, D., « Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/4 (N° 72), p. 59-72.

Aussi Schmid reproche-t-il aux maîtres-camarades de Hambourg d'exercer une autorité d'autant plus pernicieuse qu'elle est niée. Car la liberté absolue n'existe pas, pas plus en éducation qu'ailleurs. En outre, selon la *Dialectique négative* de Theodor Adorno, il n'y a de liberté que dans la négativité ; idée que développe Sonia Dayan-Herzbrun lorsqu'elle écrit que :

Il n'y a pas d'absolu de la liberté, il n'y a pas de définition positive de la liberté. Tout geste de libération peut se transformer en son contraire. La liberté est enchevêtrée dans la non-liberté qui l'inhibe, mais à partir de laquelle elle se pense et s'affirme, dans l'opposition la plus radicale.¹⁰²² (Dayan-Herzbrun, 2010, p. 465).

Ainsi donc, pour Schmid, la liberté absolue et l'éducation sont deux notions qui s'excluent : « La liberté absolue est un but vers lequel tend l'éducation, mais qui est en dehors de sa portée [...]. »¹⁰²³ (Schmid, 1971, p. 202). Schmid considère donc la liberté non pas comme un « but » mais comme un « moyen » au service de l'éducation, et ce caractère de moyen fait qu'elle n'est pas absolue, mais limitée.

Sébastien Faure résume bien, dans son *Propos d'éducateur* (1933), cette contradiction fondatrice entre liberté et autorité, en écrivant que

[...] autant il serait déraisonnable, par respect pour la liberté absolue de l'enfant, de le laisser tout seul, exposé à trébucher à chaque pas et à tomber dans un précipice, autant il serait insensé par crainte des risques encourus, de ne pas lui laisser faire un pas, avant qu'il sache marcher.¹⁰²⁴ (Faure, 1933).

Dès lors, écrit Dominique Ottavi, « Aller vers l'autonomie ne veut pas dire faire prévaloir la volonté de l'enfant par rapport à celle du maître, au moins quand il s'agit de l'enfant et de l'adulte qui assume la responsabilité de son éducation. »¹⁰²⁵ (Ottavi, 2009).

Finalement, déclare Freud dans ses *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* (1915-1917), « L'éducation doit donc trouver sa voie entre le Scylla du laisser faire et le Charybde de l'interdiction. »¹⁰²⁶ (Freud, 1915-1917, p. 89).

¹⁰²² Dayan-Herzbrun, S., « Theodor W. Adorno : Du caractère féminin au prisme d'une critique générale de la domination », in Danielle Chabaud-Rychter et al., *Sous les sciences sociales, le genre*, La Découverte « Hors collection Sciences Humaines », 2010, p. 460-470.

¹⁰²³ Schmid, J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspero, 1971, p. 202.

¹⁰²⁴ Faure, S., « Propos d'éducateur ». *La Brochure mensuelle*, n°127-128, juillet-août 1933. BNF/Gallica.

¹⁰²⁵ Ottavi, D., *A propos de Jakob Robert Schmid*. Article publié en ligne le 16 février 2009, consulté le 13 mars 2013. Récupéré de : <http://www.sens-public.org/spip.php?article636>

¹⁰²⁶ Freud, S., *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Conférences dispensées au semestre d'hiver 1915-16 et répétées au trimestre d'hiver 1916-17. Traduit de l'Allemand par Anne Berman en 1936. Paris : Gallimard, 1971. Les classiques des sciences sociales, p. 89.

La spécificité de l'enfant consiste donc en une dépendance à l'autorité, dépendance préalable et incontournable à toute émancipation future. Dans le cas contraire, écrit Hannah Arendt, « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. [...] Ils [les enfants] sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe [...]. »¹⁰²⁷ (Arendt, 1972, p. 233). D'ailleurs, selon la formule généralement attribuée à Freud, « L'enfer ce serait le monde livré aux enfants de quatre ans » ! Aussi, pour Hannah Arendt, abolir l'autorité en matière d'éducation ne peut signifier qu'une seule chose : « [...] que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants. » (Ibid., p. 244).

C'est pourquoi, si on ne peut éduquer les adultes, il en résulte qu'on ne peut traiter les enfants en adultes, sans quoi ils ne sauraient être éduqués. Ainsi, indique Philippe Meirieu,

On décide d'une situation et, dans cette situation construite autoritairement, on fait en sorte que l'enfant exerce son intelligence librement. [...] L'éducateur est, en effet, le seul à savoir ce que l'éduqué doit apprendre. Car si ce dernier le savait, c'est qu'il serait déjà éduqué !¹⁰²⁸ (Meirieu, 1999).

Même si Rousseau écrit paradoxalement que « [...] c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire. »¹⁰²⁹ (Rousseau, 1762, p. 136). D'autre part, ajoute Patrick Geffard, « [...] il n'est pas possible de définir *a priori* ce que tel ou tel élève choisira comme objet d'investissement ou support transférentiel. »¹⁰³⁰ (Geffard, n.d.). Il semble donc opportun de rapporter à nouveau ces propos de Maud Mannoni qui nous rappelle que « Toute recherche pédagogique qui pose au départ l'idéal à atteindre ne peut que méconnaître ce qui touche à la vérité du désir [...]. »¹⁰³¹ (Mannoni, 2004, p. 8).

¹⁰²⁷ Arendt, H., *La crise de la culture* (1954). Paris : Gallimard, 1972, p. 233.

¹⁰²⁸ Meirieu, P., « Apprendre autrement aujourd'hui ? ». 10e Entretiens de la Villette, 1999, Cité des Sciences et de l'Industrie. « Un nouvel art d'apprendre ? », intervention de Philippe Meirieu.

¹⁰²⁹ Rousseau, J.-J., *Emile ou de l'éducation*. Les classiques des sciences sociales, 1762, Livre troisième, p. 136.

¹⁰³⁰ Geffard, P., « Fernand Oury et la PI », n.d. Récupéré de : http://pig.asso.free.fr/Fernand_Oury.htm

¹⁰³¹ Mannoni, M., préface à Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004, p. 8.

3. Liberté et éducatibilité

*« L'instruction c'est comme la liberté,
elle ne se donne pas, elle se prend. »*

Jacques Rancière, 1987.

Pour Philippe Meirieu, la pédagogie s'articule entre deux postulats fondamentaux, nécessaires, antagonistes et complémentaires à la fois : le postulat d'« éducatibilité », selon lequel tout le monde peut apprendre et grandir (on n'a pas le droit de désespérer de quiconque), et son corolaire le postulat de « liberté », selon lequel nul ne peut contraindre quiconque à apprendre. Comme l'écrit Célestin Freinet, « C'est ainsi qu'on se trompe toujours, quand on prétend changer l'ordre des choses, et vouloir faire boire qui n'a pas soif... »¹⁰³² (Freinet, 1949).

En accord avec le principe de liberté, la particularité essentielle des libres communautés scolaires de Hambourg évoquées plus haut, consiste en ce qu'aucune « méthode » n'y est pratiquée : « Aucune contrainte d'apprendre quoi que ce soit n'était exercée sur les enfants, aucun effort ne leur était demandé, qui ne fut spontané et volontaire. [...] Ils restaient ignorants des choses qu'ils n'avaient pas encore le désir d'apprendre. »¹⁰³³ (Schmid, 1971, p. 29).

C'est ce même fonctionnement qu'adopte Alexander Sutherland Neill dans son école de Summerhill où les cours sont facultatifs : « [...] les cours y sont facultatifs. Les élèves peuvent les suivre ou ne pas les suivre, selon leur bon vouloir, et cela pour aussi longtemps qu'ils le désirent. Il existe un emploi du temps – mais il n'est là que pour les professeurs. »¹⁰³⁴ (Neill, 2004, p. 25). Quoique facultatifs, les cours restent pourtant suivis très assidument par la plupart des élèves, même si Neill raconte qu'une jeune fille passa trois années avant de venir voir ce qui pouvait bien se passer dans la classe ! (ce temps de « vagabondage » étant, selon Neill, proportionnel au degré de haine de l'école). Neill écrit en outre que « Cette idée qu'un enfant perd son temps s'il n'apprend pas quelque chose est une véritable malédiction – une malédiction qui aveugle des milliers d'enseignants et presque tous les inspecteurs d'écoles. » (Ibid., p. 52). Pour Neill, « L'enfant ne devrait jamais être forcé à faire quelque chose avant d'être arrivé de lui-même à l'idée – son idée – qu'il doit la faire. » (Ibid., p. 158). Le critère de réussite c'est, pour Neill, « [...] la capacité qui permet de travailler joyeusement et de vivre positivement. » (Ibid., p. 55).

¹⁰³² Freinet, C., « Les Dits de Mathieu ». *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* n° 47 de juillet 1949.

¹⁰³³ Schmid, J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspéro, 1971, p. 29.

¹⁰³⁴ Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004, p. 25.

De même dans les communautés scolaires de Hambourg, chaque enfant a le droit de se désintéresser du travail quand il le souhaite, car « [...] ce n'est que la liberté entière qui rend possible chez l'individu le sentiment que le travail est indispensable. »¹⁰³⁵ (Schmid, 1971, p. 31). Mais surtout, l'école n'est plus considérée comme un instrument de préparation à la vie, car l'école doit être la vie elle-même. Une circulaire (n. d.) de la *Berlinertor* déclare d'ailleurs : « Pour nous, la tâche de l'école, c'est d'offrir à l'enfant un lieu où il pourra être enfant, jeune et joyeux, sans tenir compte de buts à atteindre, mais en développant en lui un sens des responsabilités envers les êtres humains parmi lesquels il vit. » (cf. Schmid, 1971, p. 52-53).

Sans compter, rapportent Bénévent et Mouchet, que

Il suffit de lui accorder d'abord la liberté de ne plus travailler puis, dans les cas les plus graves, de lui interdire de travailler pour que très souvent l'attitude se transforme. [...] Il s'agit maintenant et sans rire d'une école de la liberté. Le maître n'a pas besoin de l'heure impartie à la morale pour faire des leçons de "liberté".¹⁰³⁶ (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 67).

Mais si pour Neill ou les maîtres-camarades de Hambourg, un enfant ne devrait jamais être contraint d'apprendre quoi que ce soit avant que d'en exprimer le désir, il est peu probable qu'un élève vienne réclamer de lui-même les théorèmes de Thalès et Pythagore. On ne peut donc, au nom du postulat de liberté, renoncer au principe d'éducabilité selon lequel tout le monde peut apprendre et grandir, ou alors on n'est plus ni enseignant, ni éducateur. En outre, « Est-ce "directif" que de donner aux enfants les moyens d'être libres ? »¹⁰³⁷, demandent F. Oury et A. Vasquez (1998, p. 97). Voilà qui semble d'autant plus légitime en ITEP avec ces jeunes trop souvent considérés comme « incasables » ou « inéducables ». C'est d'ailleurs ce pari de l'éducabilité qui a dirigé les travaux d'Itard avec Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. Même s'il n'est pas parvenu à faire parler Victor, Itard a fortement nourri la recherche pédagogique et inspiré le mouvement de l'Education Nouvelle, notamment Maria Montessori et sa pédagogie « sensorielle », ou encore Ovide Decroly qui articule ses enseignements aux « besoins fondamentaux » des enfants. C'est encore ce même pari d'éducabilité qui a conduit Pestalozzi à prendre en charge à Stans en 1799 ces enfants orphelins transis de froid et de faim, mais qui apprendront à se serrer pour faire de la place à de plus pauvres qu'eux. Makarenko aussi, avec sa colonie Gorki fondée en 1920, a postulé l'éducabilité de ces « enfants perdus » au sortir de la révolution russe. Tout comme Célestin Freinet a construit à Vence en 1934 sa

¹⁰³⁵ Schmid, J.R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspéro, 1971, p. 31.

¹⁰³⁶ Extrait de *L'Éducateur*, n°5 du 10 novembre 1955, p.57. Dans Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 67.

¹⁰³⁷ Oury, F., Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1967). Editions Matrice, 1998, p. 97.

propre école libre expérimentale, « Le Pioulier », qui accueillera des enfants de couches populaires, ainsi que des réfugiés de la guerre civile espagnole. Fernand Deligny aussi postulait, après la libération de 1945, l'éducabilité de ces êtres au monde singuliers, pourtant considérés comme « inéducables ». Mais comment « faire boire un élève qui n'a pas soif », sans abdiquer, mais sans pour autant contraindre ni menacer, sans forçage ni autoritarisme, et donc sans renoncer au postulat de liberté ? « Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut, dit Rousseau dans l'*Emile* ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse [...] »¹⁰³⁸ (Rousseau, 1762, p. 84). Tout l'art, toute la « ruse » pédagogique, consiste d'après Rousseau à « [...] disposer tout autour de lui les leçons que vous voulez lui donner, sans qu'il pense jamais en recevoir aucune. » (Ibid.). Mais l'élève supposé ne désirer savoir que ce que le maître veut qu'il sache, dissimule mal la « pulsion d'emprise » et le fantasme de toute-puissance du pédagogue. Aussi Philippe Meirieu nous alerte-t-il sur cette ruse pédagogique qui, pour qu'elle ne devienne pas « manipulation », doit selon lui reposer, comme exigence éthique, sur la reconnaissance de « l'autonomie » du sujet. Autonomie (du grec *autos* : soi-même, et *nomos* : loi, règle), entendue dans le sens de la capacité de se donner à soi-même sa propre loi pour accéder à la liberté : « [...] quand l'autonomie, écrit Paul Ricœur, substitue à l'obéissance à l'autre l'obéissance à soi-même, l'obéissance a perdu tout caractère de dépendance et de soumission. »¹⁰³⁹ (Ricœur, 1990, p. 245). Mais alors, où est l'Autre sans qui il ne saurait y avoir de liberté ? En effet, écrit Sébastien Charbonnier, « [...] le nomos est ce qui m'est donné – et non ce que je me donne. »¹⁰⁴⁰ (Charbonnier, 2016). Il convient donc de penser l'autonomie dans un rapport dialogique de dépendance aux autres, dans une forme de « réciprocité », et alors même que les termes d'autonomie et de dépendance semblent antinomiques. Mais une réciprocité qui, bien qu'asymétrique, ne soit pas hiérarchique, d'autant que, comme nous l'avons vu plus haut, les « différences » sont trop souvent prétextes à justifier les « inégalités ». Aussi, pour Michel Vial, « L'autonomie n'est pas seulement ce pouvoir d'un sujet triomphant par sa raison des aléas du monde de décider de ses règles, c'est surtout le pouvoir d'assumer ses limites. Et donc accepter, faire avec ses liens de dépendance aux autres. » (Vial, 2010, p. 120).

C'est en tout cas dans ce rapport dialogique entre les postulats de liberté et d'éducabilité, dans cette béance, cet « entre-deux », que s'ouvre pour le « praticien-théoricien » de l'action éducative un formidable champ d'investigation.

¹⁰³⁸ Rousseau, J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Livre II, 1762. Les classiques des sciences sociales, p. 84.

¹⁰³⁹ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 245.

¹⁰⁴⁰ Charbonnier, S., « La réciprocité comme déterminant de l'espace éducatif : le care permet-il de repenser l'éducation politique à la liberté ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 08 février 2016. Récupéré de : <http://edso.revues.org/1489>

IV. Vers une Pédagogie institutionnelle

Si Kant écrit que « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation »¹⁰⁴¹ (Kant, 1993, p. 69), et que, d'autre part, comme nous le soutenons avec Freud, c'est aux « institutions » qu'il incombe de régler les rapports des hommes entre eux, on peut dire alors de la « pédagogie institutionnelle » (PI) qu'elle est sans doute la « praxis » éducative la plus apte à œuvrer dans le sens de l'émergence d'une liberté et l'émancipation d'un sujet, c'est-à-dire un sujet capable de participer à l'élaboration de ses propres institutions (externes et internes). La praxis s'oppose à la pratique, en ce sens que cette dernière, de par les *habitus* et « allant de soi » qu'elle véhicule, tend à perdre ses capacités « institutantes » et créatrices, alors que la praxis, précise Ardoino,

[...] dans la mesure où elle est effectivement conçue et représentée comme dialectique, conserve toute sa disponibilité à reconnaître l'altération. Une pratique tend, par exemple, de façon quasi-programmée, à exclure le conflit, à le réduire ou à vouloir le maîtriser, alors qu'une praxis en ferait, éventuellement, une instance de changement.¹⁰⁴² (Ardoino, 1989, p. 220).

La pédagogie institutionnelle s'est constituée à la confluence de plusieurs courants pédagogiques issus du mouvement de l'*Education Nouvelle*, tout en s'inscrivant dans une théorie-pratique de l'institutionnalisation qui s'appuie sur la psychothérapie et la psychanalyse. C'est Jean Oury (1924-2014), figure de proue de la psychothérapie institutionnelle et fondateur de la clinique de *La Borde* en 1953, qui aurait employé pour la première fois le terme de « pédagogie institutionnelle » lors du congrès de Paris de l'Ecole Moderne en 1958. Il disait de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles, « c'est la même chose ». L'une et l'autre s'efforcent en effet d'institutionnaliser un milieu de vie, de permettre l'émergence de la parole et du désir, que ce soit à l'Ecole ou à l'Hôpital. Jean Oury écrit d'ailleurs en 1958 qu'« Il n'y a pas de différence entre l'ambiance dans laquelle on doit soigner les troubles mentaux et celle dans laquelle on devrait éduquer les enfants. »¹⁰⁴³ (cité par Bénévent et Mouchet, 2014, p. 136). Il ne s'agit pas d'assimiler le milieu scolaire au milieu asilaire, mais, indiquent Fernand Oury et Aïda Vasquez, « [...] nous avons été suffisamment sensible à l'analogie de certains aspects relationnels pour tenter une transposition [...]. »¹⁰⁴⁴ (Oury, F. et A., Vasquez, 1998, p. 241).

¹⁰⁴¹ Kant, E., *Réflexions sur l'éducation*. Paris : J. Vrin, 1993, p. 69.

¹⁰⁴² Ardoino, J. et Berger, G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : Andsha-Matrice, 1989, p. 220.

¹⁰⁴³ Oury, J., cité par Bénévent, R. et Mouchet, C., dans *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 97.

¹⁰⁴⁴ Oury, F., Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1967). Matrice, 1998, p. 241.

Mais si la PI se situe effectivement dans le prolongement de l'analyse institutionnelle et de la psychothérapie institutionnelle, elle s'inscrit également, dès ses débuts, dans le sillage de la pédagogie autogestionnaire initiée dans les années 1960 par Lapassade, Fonvieille, Lobrot, Bessière, Fernand Oury, etc. Cette nouvelle orientation pédagogique est en réalité un prolongement du « mouvement Freinet », lui-même occupant une place importante au sein de l'Education Nouvelle, et elle-même héritière d'un large mouvement qui est, de par son hétérogénéité, difficile à circonscrire, aussi bien dans le temps que dans l'espace.

Sans doute Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), avec son école de Stans (1799), peut-il être considéré comme un des précurseurs du mouvement de l'Education Nouvelle, lui qui souhaitait « donner des mains à l'Emile ».

Mais c'est plutôt à la fin du XIXème, début du XXème siècle qu'il faut chercher les origines du mouvement de l'Education Nouvelle proprement dit, mouvement imprégné par le contexte historique et nourri d'influences politiques et pédagogiques, mais aussi psychologiques (Claparède, Piaget) ou encore psychanalytiques (Freud, Adler).

Les principales influences pédagogiques que l'on peut retenir sont : « l'école active », qui se propose de faire de l'activité spontanée de l'enfant le principe moteur de l'enseignement, le « *self-government* », qui fait de la responsabilité et de l'autonomie des élèves la base de l'éducation, et les « écoles nouvelles », qui s'efforcent de réaliser « l'éducation intégrale ».

1. Héritage pédagogique

De nombreux essais de rénovation scolaire forment dans leur ensemble un mouvement relativement « homogène », qu'on a nommé mouvement de « l'école active », terme que l'on doit à Adolphe Ferrière qui l'emploie pour la première fois dans un article de *L'intermédiaire des éducateurs* (n°48-50, juillet 1917). On compte parmi les pionniers de l'école active, John Dewey, qui met en œuvre dès 1894 sa formule « *Learning by doing* » et fonde son école d'essai à Chicago en 1896. On y trouve aussi Maria Montessori (1870-1952) qui crée, à Rome, en 1907, la « *Casa dei Bambini* », ou encore Ovide Decroly (1871-1932) et son école de « *l'Hermitage* » à Bruxelles (1907). Albert Malche, de l'université de Genève, définit ainsi l'école active :

Sur la définition de l'école active, nous avons réussi à nous mettre à peu près d'accord. La libre initiative de l'écolier, la recherche personnelle où l'observation, l'invention, la critique sont portées au plus haut point, voilà ce qui caractérisera le régime. Il y a école active quand le sentiment et la pensée de l'enfant sont captivés tout entiers par son travail, alors il s'intéresse de tout son être à la question sur laquelle il s'est lancé comme un limier sur sa piste...¹⁰⁴⁵ (Malche, 1923).

Le travail « machinal » est proscrit au profit du travail « productif » car, ainsi que l'écrit Adolphe Ferrière en 1922, « Une activité mécanique, imposée du dehors, ne mérite pas le nom de travail. Le vrai travail est une activité spontanée et intelligente qui s'exerce du dedans au dehors. ». Il ajoute que « L'activité spontanée, personnelle et productive, tel est l'idéal de l'École active. »¹⁰⁴⁶ (Ferrière, 1972). Dans tous les domaines, la coopération et l'entraide viennent se substituer à la compétition égoïste, formant ainsi une communauté de travail vivante. Cet élément social est primordial dans la conception active du travail. Il constitue le pilier de la « méthode de travail libre par groupes » de Roger Cousinet (1925) basée sur les centres d'intérêt des élèves. Comme l'écrit J. R. Schmid, « En se laissant guider par l'intérêt spontané de l'élève, le maître fait preuve d'une considération nouvelle pour la personnalité de l'enfant. »¹⁰⁴⁷ (Schmid, 1971, p. 78). Dans la classe active, le maître, qui ne détient plus le monopole de l'initiative, ne trône plus sur son estrade : il descend de la chaire où l'avait assigné l'école traditionnelle, pour travailler avec les élèves et apporter son aide et son soutien, transformant ainsi radicalement la relation entre le maître et l'élève par l'abolition de la distance qui les séparait, ce qu'illustre parfaitement la posture des « maîtres-camarades » dans les « libres communautés scolaires de Hambourg » (cf. *supra*).

¹⁰⁴⁵ Malche, A., « Ecole active et centres d'intérêt », dans *L'Éducateur* du 19 mai 1923, p. 148.

¹⁰⁴⁶ Ferrière, A., *L'École active* (1922). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1972.

¹⁰⁴⁷ Schmid, J. R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspero, 1971, p. 78.

Quant au mouvement du *self-government*, il semble difficile de le séparer du mouvement de l'*école active*, mais par son évolution propre d'un point de vue historique, il mérite d'être considéré comme un second courant qui contribue à constituer l'Education Nouvelle.

Le mouvement du *self-government* est fondé sur la spontanéité de l'enfant et sur la réduction efficace de l'autorité de l'éducateur. On trouve, parmi les différentes sources d'influence, les *Public Schools* anglaises, où les élèves collaborent activement à l'ordre et à la discipline de l'école, avec le système des *prefects* et des *captains* chargés du service d'ordre. Thomas Arnold, directeur du collège de Rugby (1828-1848), a même fait du *prefect system* un instrument d'éducation morale, en confiant par exemple les charges comportant le plus de responsabilité aux élèves les plus turbulents, avec des résultats prodigieux qui inspireront notamment Edmond Demolins, fondateur de l'*Ecole des Roches* (1899) en France.

Une autre source du *self-government* est américaine, avec notamment la colonie d'enfants abandonnés et délinquants fondée par William R. George en 1885 à Freeville (Etat de New York) avec sa « république d'enfants », ou encore le système d'« école-cité » (*school-city*) entrepris par L. Wilson Gill en 1897, fonctionnant sur la base d'une constitution calquée sur celle des Etats-Unis, avec un conseil d'Etat et un tribunal scolaire.

D'autres sources européennes vont aussi contribuer à nourrir le mouvement du *self-government*, avec par exemple le travail de Johannes Langermann (1902) à Zehlendorf (près de Berlin) auprès d'enfants « arriérés », ou encore C. Burkhard (1907) à Bâle, qui faisait de sa classe un véritable « Etat démocratique ». Nous pourrions également évoquer Karl Prodingier (1908) qui, lassé des querelles entre les élèves de son collège à Pola (Autriche), commence à traduire leurs disputes devant le « forum » de l'école (*schulgemeinde*) qui devient une véritable institution parlementaire.

Selon le principe du *self-government*, le maître remet ainsi aux élèves certaines fonctions dont il avait auparavant la charge (service d'ordre, administration du matériel et des outils, gestion de la bibliothèque, etc.). Ce système se développe dans les « républiques d'enfants » au point de devenir une véritable « autonomie économique » (*Self supporting-system*), qui à l'obéissance passive et à la contrainte disciplinaire substitue la collaboration du maître et des élèves dans un respect mutuel. Pour Schmid, le *self-government* « [...] supprime l'antagonisme traditionnel des deux volontés : celle du maître qui ordonne et défend et celle de l'enfant qui sent que les droits de sa personnalité sont violés et qui est poussé à une attitude d'opposition. »¹⁰⁴⁸ (Schmid, 1971, p. 87).

¹⁰⁴⁸ Schmid, J. R., *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* (1936). Paris : Maspero, 1971, p. 87.

Sur la suggestion d'Edmond Demolins, Adolphe Ferrière fonde en 1899 le *Bureau international des écoles nouvelles* à Genève. Ferrière est profondément passionné par les expériences des *écoles nouvelles* à la campagne, dont les débuts datent de 1889 avec la création en Angleterre de la *New School d'Abbotsholme* par le pasteur Cecil Reddie – école où les cours sont remplacés par des activités artistiques, scientifiques et techniques dans lesquelles les enfants découvrent les savoirs nécessaires à leur instruction – puis, plus tard, avec les *Landerziehungsheime* (de 1898 à 1904) d'Hermann Lietz en Allemagne. Demolins rencontre en 1897 le pasteur Cecil Reddie, et se fait le porte-parole de la « pédagogie active » ; il fonde *L'Ecole des Roches* en 1899.

En décembre 1880, Paul Robin (1837-1912) accepte, sur proposition de Ferdinand Buisson, la direction de l'orphelinat de Cempuis (Oise), où il va expérimenter sa première réalisation concrète en matière de pédagogie libertaire. Robin organise le fonctionnement pédagogique de l'orphelinat autour des principes de l'« éducation intégrale » : « Le mot intégral, appliqué à l'éducation, comprend trois qualificatifs : physique, intellectuel et moral, et indique en outre, les relations contenues entre ces trois dimensions. [...] c'est la culture, le développement harmonieux de toutes les facultés humaines [...]. »¹⁰⁴⁹ (Robin, 1901). La pratique de l'éducation intégrale s'accompagne de la « coéducation » et de l'éducation sexuelle. Garçons et filles reçoivent un enseignement identique et il n'est pas rare de voir les filles travailler à la forge :

Laissez l'enfant faire lui-même ses découvertes, écrit Paul Robin, attendez ses questions, répondez-y sobrement, avec réserve, pour que son esprit continue ses propres efforts ; gardez-vous par-dessus tout de lui imposer des idées toutes faites, banales, transmises par la routine irréfléchie et abrutissante.¹⁰⁵⁰ (Paul Robin, cité par Giroud, 1937, p. 34).

Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) fait la connaissance de Paul Robin à Paris, et reste enthousiasmé par sa conception de l'éducation intégrale : « [...] on n'éduque pas intégralement l'homme en disciplinant son intelligence, en omettant le cœur et en reléguant la volonté. »¹⁰⁵¹ (Ferrer, 1901). En 1901, il inaugure à Barcelone son « Ecole moderne » où sont privilégiés les méthodes actives et le travail collectif et coopératif. Ferrer contribue à donner une forme concrète aux principes libertaires d'éducation intégrale. Il instaure la mixité sociale et de genre, favorise l'expérimentation scientifique, la participation active des élèves au fonctionnement de l'institution, l'implication des parents, et milite pour l'abolition des sanctions et des examens au profit de la motivation et du plaisir. Bref, il s'agit pour Ferrer de « s'instruire en s'amusant ».

¹⁰⁴⁹ Robin, P., *Bulletin de l'Ecole Moderne*, n°3, décembre 1901

¹⁰⁵⁰ Robin, P., dans Giroud, G., *Paul Robin. Sa vie, ses idées, son action*. Paris : Mignolet et Storz, 1937, p. 34.

¹⁰⁵¹ Ferrer y Guardia, F., *Bulletin de l'Ecole Moderne*, du 30 octobre 1901.

A la même époque, Sébastien Faure (1858-1942) loue en janvier 1904 un domaine de vingt-cinq hectares, près de Rambouillet (48km de Paris). C'est là, dans des conditions des plus précaires, que naît son école de « La Ruche », où vivent en permanence une quarantaine d'enfants des deux sexes, issus des milieux les plus défavorisés, et une vingtaine d'adultes, volontaires et bénévoles. Faure s'efforce lui aussi de mettre en pratique les principes de l'éducation intégrale dans le but de former des « êtres complets », grâce à une éducation à la fois physique (le corps), intellectuelle (l'esprit) et morale (le cœur), c'est-à-dire une éducation intégrale, rationnelle et permanente, condition d'une véritable « révolution sociale » :

Le corps, l'esprit et le cœur de l'enfant doivent être, pour l'éducateur, comme l'enclos sacré où, jamais découragé, quelque rude que soit la besogne, il a le devoir de nettoyer, désherber, bêcher, semer, éclaircir, transplanter, émonder, tailler, greffer, soutenir, protéger, arroser, cueillir, afin que, dans ce jardin dont il est responsable, s'épanouissent les fleurs parfumées et mûrissent les fruits savoureux.¹⁰⁵² (Faure, 1933).

L'éducation intellectuelle étant pour Faure indissociable de l'éducation manuelle (enseignement technique et professionnel), les enfants passent une partie de la journée en classe et l'autre à l'atelier ou aux champs : « L'important c'est que, à l'école, l'enfant apprenne à apprendre. » (Faure, 1933). L'éducation morale ne doit en aucun cas reposer sur des dogmes religieux ou laïques quels qu'ils soient, car pour Sébastien Faure, « [...] l'enfant apprend à se bien conduire, comme il apprend à marcher. » (Ibid.).

Figure de proue du mouvement de l'Education nouvelle, Maria Montessori (1870-1952) fait également partie de ces pionniers de l'*Ecole active*. Première femme médecin en Italie, elle travaille d'abord auprès d'enfants « arriérés » et porte un intérêt tout particulier aux études de Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) concernant Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. Puis elle oriente ses recherches vers la petite enfance et crée en 1907 la *Casa dei bambini*. Le but que Montessori assigne à son travail est de fournir à l'éducation des enfants une base scientifique solide, fondée sur l'expérimentation. Elle pense que le développement cognitif naît des sensations et met au point un matériel adapté qui prend en compte le besoin d'activité des enfants, pour les faire agir et entraîner tous leurs sens participant à l'acquisition des savoirs. La « pédagogie sensorielle » de Montessori requiert un lieu de vie adapté (mobilier, matériel, ambiance, etc.), permettant de créer des espaces et de structurer le temps, afin d'améliorer la concentration et de guider l'enfant vers l'autonomie, selon sa maxime : « Aide-moi à faire tout seul. ».

¹⁰⁵² Faure, S., « Propos d'éducateur : modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale ». *La Brochure mensuelle*, n°127-128, juillet-août 1933. BNF/Gallica.

Jean-Ovide Decroly (1871-1932), médecin et éducateur belge, s'intéresse aussi aux enfants dits anormaux et retardés. Il élabore pour eux une pédagogie fondée sur les « centres d'intérêt », mais aussi sur la stimulation de la curiosité. En 1907, il fonde à Bruxelles l'école de l'*Hermitage* qui s'adresse à des enfants « normaux », mais qui s'organise autour des mêmes principes. Pour Decroly, il s'agit d'articuler les enseignements aux besoins fondamentaux des enfants (se nourrir, se protéger, agir en interaction avec le milieu). Pour cela, il invente de très nombreux outils et dispositifs pédagogiques : les boîtes à surprise, les jeux d'observation et de construction, les activités de nature, les exposés, les journaux, les causeries, etc.

Janusz Korczak (1878-1942), médecin et écrivain, mais aussi enseignant, éducateur et animateur, crée en 1912 un orphelinat pour enfants juifs. Profondément convaincu que l'enfant a le droit d'exister et d'être respecté en tant que tel, il est le premier à défendre l'idée de « droits de l'enfant ». Korczak considère l'application du principe d'autogestion comme un élément important de l'action pédagogique. Enfants et adultes doivent se mettre d'accord sur les règles régissant la vie de l'institution, puis veiller ensemble à leur application. Il met en place des dispositifs permettant à l'enfant de surseoir à ses impulsions (comme la « boîte aux lettres » où l'on écrit demandes et griefs, le « parlement » qui statue sur les règles nécessaires au fonctionnement de la collectivité, le tribunal, la gazette, etc.). Le programme pédagogique de Korczak repose sur l'idée qu'il faut pleinement comprendre les enfants, qu'il faut pénétrer dans leur monde et saisir leur psychologie, mais qu'il faut avant tout et surtout les respecter et les aimer, c'est-à-dire les traiter en fait comme des partenaires et des amis : « Les enfants ne sont pas de futures personnes ; ce sont déjà des personnes... Les enfants sont des êtres dont l'âme contient les germes de toutes les pensées et de toutes les émotions qui nous animent. La croissance de ces germes doit être guidée en douceur. »¹⁰⁵³ (Korczak, 1899). Il poursuivra sa tâche éducative tout au long de sa vie, jusque dans le ghetto de Varsovie, puis disparaîtra à Treblinka avec les enfants qu'il refuse d'abandonner.

Instituteur russe, Anton Sémissionovitch Makarenko (1888-1939) dit de la pédagogie qu'elle est « la science la plus dialectique » : « La dialectique de l'action pédagogique est si grande qu'aucun moyen ne peut avoir d'effet positif si toute une série d'autres moyens n'est pas simultanément mise en œuvre [...]. En soi, tout moyen peut être bon ou mauvais, l'élément décisif étant non pas son action isolée, mais celle d'un ensemble des moyens harmonieusement organisés. »¹⁰⁵⁴ (Makarenko, 1957, p. 258). Il fonde en 1920 la colonie *Gorki* pour les orphelins

¹⁰⁵³ Korczak, J., « Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku » [Le développement de l'idéal de l'amour du prochain au XIXe siècle], dans : *Czytelnia dla Wszystkich* [Lectures pour tous], n°52, 1899.

¹⁰⁵⁴ Makarenko, A. S., *Œuvres pédagogiques choisies en deux volumes*, vol. 1, 1957, p. 258.

de la guerre civile qui fait suite à la révolution bolchevique. Face aux difficultés des adolescents qu'il doit « rééduquer », Makarenko considère qu'il faut agir sur l'environnement : « L'enfant est malade, soignez le milieu ». Il met en place son système des « détachements » pour répartir les tâches d'intérêt commun, ainsi qu'un « tribunal » pour gérer les comportements délictueux des jeunes sans pour autant les exclure du groupe, selon sa maxime : « exiger de l'homme le plus possible, avec la plus grande révérence à son égard. ». Influencé par les théories de Marx et Engels, il est partisan de « l'éducation par le travail » et d'une « collectivité éducative » qui doit garantir la liberté de chacun. Makarenko part du principe que l'éducation est un processus social au sens le plus large du mot :

Au sein de la réalité ambiante, prodigieusement complexe, l'enfant entre dans une infinité de rapports dont chacun se développe sans cesse, se relie aux autres et se complique du fait de la croissance physique et morale de l'enfant. Tout ce "chaos" qui semble n'être susceptible d'aucun recensement n'en crée pas moins à chaque moment des modifications dans la personnalité de l'enfant. Orienter et diriger ce développement, telle est la mission de l'éducateur.¹⁰⁵⁵ (Makarenko, 1957, p. 20).

En 1921, Alexander Sutherland Neill (1883-1973), qu'Adolphe Ferrière surnomme alors « l'enfant terrible de la pédagogie extrémiste en Angleterre »¹⁰⁵⁶ (Ferrière, 1972, p. 384), fonde l'école de *Summerhill* (1921-1973) dans le village de Leiston en Angleterre. L'institution est en partie gérée par les enfants eux-mêmes selon le principe du *self-government*, avec une assemblée générale hebdomadaire durant laquelle les décisions importantes sont démocratiquement prises. Neill se refuse à introduire les prix, les notes et les classements, car il estime « qu'une chose doit être faite pour elle-même, pas en vue d'une récompense »¹⁰⁵⁷, mais en vue de la satisfaction du travail accompli.

Le mouvement de l'*Education Nouvelle* est ainsi à entendre comme un vaste ensemble d'expériences pédagogiques et éducatives, que nous avons très brièvement survolé, expériences qui se sont multipliées dès le début du XXème siècle et qui, malgré leur hétérogénéité, ont une visée commune : rendre l'enfant acteur de ses apprentissages à l'aide de méthodes actives d'éducation, pour qu'il puisse mieux se construire et apprendre. Les démarches pour rendre l'enfant actif sont multiples : se retirer en tant qu'enseignant pour accorder aux enfants la liberté d'agir, partir des intérêts des enfants et de leurs besoins comme celui de jouer ou de produire et travailler, leur proposer un milieu à leur portée et un matériel spécifique, les rendre responsables de la vie communautaire et de leurs apprentissages.

¹⁰⁵⁵ Makarenko, A. S., *Œuvres complètes en sept volumes*, 2e éd., vol. 4. Moscou : 1957, p. 20.

¹⁰⁵⁶ Ferrière, A., *L'école active* (1922). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1972, p. 384.

¹⁰⁵⁷ Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004.

C'est sur cette base théorique et pratique de la pédagogie que Célestin Freinet va construire sa praxis et initier son mouvement. Il est nommé instituteur en 1920 dans la commune de Bar sur Loup (Alpes Maritimes) où il met en place, dès 1924, sa technique de l'imprimerie. En 1928, Freinet quitte Bar sur Loup pour Saint Paul de Vence où il a été muté avec sa femme Elise. Ils y développent tous deux l'imprimerie à l'école, la correspondance interscolaire, la coopérative scolaire, etc. Ils créent aussi, à l'échelle nationale, la *Coopérative d'Enseignement Laïque* (C.E.L.), véritable entreprise de production de matériel et d'édition de documents pédagogiques. Mais l'arrivée d'un couple d'instituteurs communistes militants est très mal perçue par la municipalité de droite de Saint Paul de Vence : c'est alors que surgit « l'affaire de St-Paul » (1932-33). A la suite d'une campagne menée par l'extrême droite contre Freinet et avec le soutien des pouvoirs publics, la municipalité obtient la mutation d'office du couple Freinet, qui refuse sa réaffectation à Bar sur Loup et démissionne de l'Education nationale¹⁰⁵⁸.

C'est alors que, de 1934 à 1935, avec l'appui de son mouvement et de ses amis, Freinet construit à Vence (arrière-pays niçois) sa propre école libre expérimentale : « Le Pioulier ». Freinet s'inscrit pleinement dans le courant de l'*Education Nouvelle* dont il adopte de nombreux principes et techniques, mais s'en distingue pourtant dans la mesure où il dénonce la trop grande sophistication de certaines pédagogies trop onéreuses dans leur mise en œuvre que seules quelques écoles privées peuvent assumer, alors que lui s'adresse à des enfants issus de la classe paysanne et ouvrière dont les parents sont trop pauvres pour s'acquitter d'aucun frais de scolarité. Il s'agit donc pour Freinet de mettre en œuvre une éducation « populaire » accessible à tous, avec une orientation sociale et politique particulièrement prépondérante.

Mais Freinet s'insurge surtout contre ce qu'il nomme la « scolastique » (savoirs dépourvus de sens) de l'éducation traditionnelle, dans « ces classes-prisons d'une école-caserne »¹⁰⁵⁹ (Freinet, 1949) où l'on exige de l'enfant qu'il écoute et surtout se taise : « La technique de travail traditionnelle est tout entière basée sur la leçon faite par le maître, [...] mécaniquement, en suivant les manuels [...]. L'instituteur fait une leçon, la plupart du temps sans conviction ni chaleur, car il n'y a rien qui use plus et qui déforme comme de pontifier sans cesse. »¹⁰⁶⁰ (Freinet, 1937). Et il ajoute que « Rien n'est tentant, pour des éducateurs, comme la scolastique ; rien n'est aussi dangereux. Elle coupe l'arbre de ses racines, l'isole du sol qui le nourrit. Il nous faut retrouver la sève. »¹⁰⁶¹ (Freinet, 1967, p. 56).

¹⁰⁵⁸ Le « ministère de l'instruction publique » prend le nom de « ministère de l'éducation nationale » le 3 juin 1932 lors de la formation du troisième cabinet Herriot.

¹⁰⁵⁹ Freinet, C., « Les Dits de Mathieu ». *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* n° 47 de juillet 1949.

¹⁰⁶⁰ Freinet, C., *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n°2, octobre 1937.

¹⁰⁶¹ Freinet, C., *L'éducation du travail* (1946). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, p. 56.

Pour Freinet, ce n'est pas tant le « jeu », exutoire d'une activité qui n'a pas trouvé à s'employer ailleurs, qui est vital pour l'enfant, mais le travail, le « vrai travail », non pas celui que l'on associe d'ordinaire au dur labeur sans gratification aucune, mais le travail en tant qu'expression de l'élan vital de l'homme qui transforme le monde à son image et en retire satisfaction et dignité : « [...] il faut concevoir et réaliser une pédagogie qui soit vraiment la science de la formation du travailleur dans sa double fonction de travailleur et d'homme. » (Freinet, 1967, p. 97-98). Le « vrai travail » est donc pour Freinet

[...] cette activité qu'on sent si intimement liée à l'être qu'il en devient comme une fonction dont l'exercice est par lui-même sa propre satisfaction, même s'il nécessite fatigue et souffrance. Fatigue et souffrance ne sont d'ailleurs pas [...] des ennemis irréductibles du bonheur ; elles en sont parfois, au contraire, la condition préalable. (Ibid., p. 125).

Afin de favoriser la motivation des élèves dans leur travail, Freinet applique les principes de l'*Ecole active* tels que les présente Ferrière, et il met en œuvre ce qu'il nomme une « pédagogie de la réussite » qui permet à chacun de « prendre la tête du peloton » dans une activité qui place l'élève en position de réussite. Freinet construit sa pédagogie sur la base de principes qu'il estime « inattaquables » et propose une liste d'« invariants » qui constituent une sorte de « Code pédagogique » qu'il présente dans *Les invariants pédagogiques* en 1964.

Le travail coopératif est au centre de sa pédagogie basée sur la « méthode naturelle » d'enseignement et d'apprentissage, et sur ce qu'il appelle le « tâtonnement expérimental » :

Aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. [...] Et c'est forts de cette certitude que nous avons réalisé nos méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur. Tous les progrès [...] se font par ce processus universel de tâtonnement expérimental.¹⁰⁶² (Freinet, 1961).

On ne peut manquer de voir là un écho à ce qu'écrivait déjà Sébastien Faure avant lui :

Mais, malheureux ! C'est en marchant qu'on apprend à marcher, en lisant qu'on apprend à lire, en calculant qu'on apprend à calculer, en forgeant qu'on devient forgeron, et c'est en pratiquant la liberté qu'on apprend à s'en servir!¹⁰⁶³ (Faure, 1933).

Mais Freinet est avant tout un praticien, un ouvrier didacticien d'une pédagogie de terrain qui institue des « techniques » au service de l'apprentissage de la vie.

¹⁰⁶² Freinet, C., *Méthode Naturelle de Lecture*. Cannes : Editions de l'Ecole Moderne Française, 1961.

¹⁰⁶³ Faure, S., « Propos d'éducateur : modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale ». *La Brochure mensuelle*, n°127-128, juillet-août 1933.

Cette instrumentalisation qui s'inscrit dans une démarche matérialiste vise à articuler apprentissages individuels et dynamique collective, mais aussi à favoriser l'émancipation du sujet par une possible transposition des savoirs et des acquis en dehors du champ scolaire, c'est-à-dire par un transfert des connaissances.

Ces techniques ne doivent pas être appréhendées de façon cloisonnée, mais au contraire considérées dans leur interaction qui en constitue tout l'intérêt. On compte parmi ces techniques les « *Classes-promenades* », qui invitent les élèves, par des moyens d'observation directe, à collecter des éléments dans leur milieu pour les étudier ensuite en classe. Les « *Enquêtes* » font aussi partie de ces techniques qui conduisent les élèves à effectuer des recherches personnelles sur des sujets de leur choix. Ces témoignages individuels apportés en classe par les élèves désireux de faire part d'événements liés à leur vécu ou à leurs intérêts personnels sont à la base de « *Textes-libres* » qui incitent les élèves à écrire dans divers registres : reportages, récits, contes, poèmes, essais, etc. Ces productions écrites sont ensuite publiées dans le « *Journal scolaire* » qui permet d'ouvrir la classe au milieu familial et aux partenaires de l'école. La « *Correspondance inter-scolaire* » permet d'échanger textes libres, dessins, travaux, colis, etc. avec d'autres classes et permet d'approfondir la connaissance de différents milieux. Toutes ces techniques de communication sont facilitées par « *L'imprimerie à l'école* » dont la simplicité d'usage permet même aux plus jeunes de réaliser des productions de qualité pour un prix de fonctionnement modique (encre et papier).

Concernant l'évaluation, Freinet établit son « *Système des brevets* » (emprunté au scoutisme) qui conduit à associer l'élève à sa propre évaluation (auto-évaluation) en lui permettant de prendre par lui-même conscience de ses possibilités et de ses difficultés, et à se fixer ses propres objectifs. Il s'agit d'une alternative au système obsolète des examens traditionnels qui, par le biais des notes et des classements, ne servent qu'à trier et sélectionner, dans une perspective capitaliste de l'éducation. Enfin, le « *Conseil de coopérative* », dont la présidence est assurée à tour de rôle par les enfants, permet l'élaboration de projets communs, mais vise également le bon fonctionnement du groupe par la promulgation de règles de vie qui aident, entre autres, à la résolution d'éventuels conflits. Ce mode de fonctionnement avait déjà été instauré par A. S. Neill dans son école de *Summerhill*, avec une Assemblée générale hebdomadaire où étaient votées les règles de fonctionnement de l'institution. Neill disait que « [...] une assemblée générale hebdomadaire a plus de valeur qu'une semaine de travail académique. »¹⁰⁶⁴ (Neill, 2004, p. 84).

¹⁰⁶⁴ Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte, 2004, p. 84.

Freinet met en œuvre d'autres techniques de travail (une trentaine en tout), mais celles-ci ne sont pas immuables, ni reproductibles en l'état, dans nos sociétés modernes en constante évolution. En effet, à l'heure des « Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC), la technique de « l'imprimerie à l'école » doit être reconsidérée à l'aune de l'ère numérique.

Si l'Education Nouvelle prétend faire passer les idées démocratiques dans l'école, la « pédagogie autogestionnaire » se propose d'étendre et renforcer cet idéal, en s'efforçant d'aller plus loin que Freinet et sa doctrine. On trouve parmi les promoteurs de ce mouvement Georges Lapassade, régulièrement taxé de « fouteur de merde », alors que lui prétendait seulement la « remuer », ou encore Raymond Fonvieille, adepte de la pédagogie Freinet et membre du Conseil d'Administration de la C.E.L., mais aussi Michel Lobrot, Bernard Bessière, ainsi que Fernand Oury et son groupe des « classes de perfectionnement ». Le mouvement de la pédagogie autogestionnaire naît de l'indignation face au sort réservé aux enfants scolarisés en milieu urbain dans ces horribles « écoles-casernes » qui n'ont rien à voir avec l'école bucolique de Freinet. Pour porter le plus loin possible ce cri de révolte, Fonvieille et ses collaborateurs de l'*Institut Parisien de l'Ecole Moderne* (IPEM, filiale de l'ICEM), soutenus par l'*Institut Pédagogique National* (IPN), ont l'idée d'une revue, *Educateur d'Ile-de-France* (1956), qui fait suite au modeste *Bulletin d'information de l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne* (1955), où ils reconnaissent que l'ensemble des problèmes d'éducation et d'enseignement dans les grandes écoles urbaines ne peut être résolu par les seules « techniques Freinet ». Freinet, qui, à l'instar de Karl Marx avec le mouvement ouvrier, souhaite garder le contrôle du mouvement de l'*Ecole Moderne*, voit dans cette tentative parisienne de désenclavement du mouvement un dénigrement de sa pédagogie et de sa personne et s'insurgera plus tard dans *L'Educateur* contre ce qu'il nommera des entreprises de « techniques Freinet sans Freinet »¹⁰⁶⁵ (Freinet, 1962). Aussi, il exclut du « mouvement Freinet », en 1961, Fonvieille et F. Oury, qui sont suivis par tous ceux qui restent attachés aux nouveaux objectifs d'ouverture.

C'est ainsi que naît le *Groupe Techniques Educatives* (GTE) et sa revue *Education et techniques*¹⁰⁶⁶, formé par un petit groupe de Parisiens « dissident malgré lui » (Fonvieille, 1998), qui par sa « recherche-action » donne naissance à la « pédagogie autogestionnaire ». Centrée sur le fonctionnement du groupe, dans la lignée de la « non-directivité » rogérienne et la dynamique de groupe, elle va nourrir plus généralement le « mouvement institutionnel ».

¹⁰⁶⁵ Freinet, C., *L'Educateur*, n°12-13 de mars-avril 1962.

¹⁰⁶⁶ Le premier numéro de la revue *Education et techniques* est publié par la clinique de La Borde de J. Oury.

Le terme « institution » s'entend au sens dynamique, il s'oppose au terme « Institution » au sens statique, c'est-à-dire à l' « *Establishment* », ou l'« Institution-Ecole » dénoncée par Carl Rogers comme « [...] l'institution la plus traditionaliste, la plus conservatrice, la plus rigide, la plus bureaucratique de notre temps. »¹⁰⁶⁷ (Rogers, 1996, p. XV). Cette conception de l'institution qui s'inscrit dans la mouvance de l'« analyse institutionnelle » (ou « socianalyse ») et vise à libérer l'individu de la contrainte des Institutions, s'apparente donc plutôt à un mouvement « contre-institutionnel » ou « anti-institutionnel » : « C'est ça l'institutionnel, écrit Jacques Pain. C'est la tentative acharnée, quotidienne, et profondément démocratique de ne pas céder à l'établissement. »¹⁰⁶⁸ (Pain, 2014, p. 80).

L'analyse institutionnelle est donc une « technique d'intervention » au sens de Georges Lapassade, c'est-à-dire qu'elle étudie les processus psychosociologiques de la classe comme un système d'institutions qui vise à modifier la réalité, car, indiquent Bénévent et Mouchet, « [...] les comportements des individus et les situations dans lesquelles agissent ces derniers sont d'abord déterminés par les institutions dans lesquelles ils se trouvent pris et agissent. »¹⁰⁶⁹ (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 295). C'est pourquoi, écrit Fernand Oury, « [...] ce qui soigne ce n'est pas l'institution mais l'institutionnalisation, c'est-à-dire le processus de création, mais aussi de destruction dès qu'apparaît un risque de pétrification et d'hégémonie de telle ou telle institution. »¹⁰⁷⁰ (Oury, F., 2004). Il ajoute par ailleurs que « La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution »¹⁰⁷¹ (Oury, F. et Vasquez, 1998, p. 81) – mais « [...] encore faut-il qu'il y ait du savon ! »¹⁰⁷², ironise Philippe Meirieu – et considère que les institutions sont « Ce que nous tentons d'élaborer pratiquement et théoriquement » (ibid., p. 244), c'est-à-dire « [...] ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment [...]. » (Oury, F., 2004, p. 12).

La participation du psychiatre Jean Oury (le frère de Fernand), du Docteur Schaffer (proche d'Adler) et de Félix Guattari aux discussions et conférences du GTE donne à ce dernier une orientation prophylactique et psychothérapique qui s'efforce de mettre en exergue l'influence de la personnalité de l'éducateur sur sa méthode éducative, tout en s'appuyant sur la thérapie institutionnelle des hôpitaux psychiatriques pour étudier les relations à l'intérieur du groupe-classe.

¹⁰⁶⁷ Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (1969). Paris : Dunod, 1996, p. XV.

¹⁰⁶⁸ Pain, J., « L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel ». *Op. cit.*, 2014, p. 80.

¹⁰⁶⁹ Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 295.

¹⁰⁷⁰ Oury, F., Texte de 1980 reproduit dans la revue *Institutions*, n°34, mars 2004.

¹⁰⁷¹ Oury, F., Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1967). Editions Matrice, 1998, p. 81.

¹⁰⁷² Meirieu, P., *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale, 1996, p. 89.

Il s'agit de favoriser, par la « coopération », la « socialisation » des enfants, c'est-à-dire l'émergence d'un « être social » au sens politique du terme, tout en tenant compte des lois de l'Inconscient. La démarche autogestionnaire du GTE vise la formation et la conscientisation à travers un choix d'activités et de groupements, notamment par les institutions de la classe, parmi lesquelles on retrouve le « Conseil de classe », héritier du « Conseil de coopérative » des classes Freinet, lieu de parole vraie et de manifestation de la conscience du groupe, mais surtout lieu de régulation et de décision où le consensus est recherché. Le GTE se propose donc d'analyser les résistances au sein de l'Institution, notamment par des *Training-group*, dans une démarche d'action-recherche qui va donner naissance à la Pédagogie Institutionnelle, c'est-à-dire pour Fernand Oury, « [...] quelque chose qui n'existe pas encore et que nous nous efforçons de créer : l'ensemble des conditions matérielles et des situations ; des structures de la classe et de l'école ; des institutions – qui créent un milieu éducatif, lui-même condition de toute acquisition culturelle. » (F. Oury, cité par Bénevent et Mouchet, 2014).

La participation de Félix Guattari au GTE élargit le champ de la recherche institutionnelle en lui donnant une dimension de « transversalité » résolument politique, avec la *Fédération des Groupes d'Etudes et de Recherches Institutionnelles* (FGERI) et la revue *Recherches*. Une transversalité qui s'oppose à la fois à la verticalité des structures hiérarchiques, et en même temps à l'horizontalité désordonnée. Cette nouvelle orientation du groupe vers la recherche conduit en 1964 à la création de deux groupes de travail (GT) : le *Groupe d'Etudes Théoriques* (GET) de F. Oury, qui, avec la participation de la psychologue Aïda Vasquez, met l'accent sur l'aspect psychanalytique des relations dans la classe (fantasmes, identifications, Idéal du Moi, etc.) dans une optique de thérapie freudienne proche de la psychothérapie institutionnelle, et le *Groupe de Pédagogie Institutionnelle* (GPI) de Fonvieille, qui considère que « tous les enfants ne sont pas des malades », et qui s'attache par une approche plus psychosociologique à l'étude de l'autogestion dans les classes et à l'analyse de leur fonctionnement.

Voilà qui laisse transparaître des dissensions au sein du GTE qui mettront un terme à la revue *Education et techniques* en 1965 et provoqueront la démission des principaux administrateurs du GTE, dont Fonvieille, qui écrit : « Ai-je eu tort de ne pas vouloir entrer dans ce jeu infantile de la lutte pour le pouvoir légal ? Pour y entrer, il aurait fallu croire à la démocratie de tout appareil bureaucratique. Or, je n'y crois pas ; je la crois fallacieuse. La lutte de tendances tue nos syndicats ; elle n'aurait pas été plus heureuse dans un groupe de recherche. »¹⁰⁷³ (Fonvieille, 1998, p. 230). La dissolution du GTE est décidée en octobre 1966.

¹⁰⁷³ Fonvieille, R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Economica, 1998, p. 230.

Le mouvement de la Pédagogie Institutionnelle s'inscrit donc dans le prolongement de plusieurs courants : le *self-government* et l'Education Nouvelle, le mouvement Freinet, l'analyse institutionnelle (Fonvieille, Lapassade, Bessière, Lobrot, Lourau), la psychothérapie institutionnelle (Tosquelles, Deleuze, Guattari, J. Oury), ou encore la *psychanalyse* (Freud, Aichhorn, Neill, Lacan, Dolto). Quoique la Pédagogie Institutionnelle semble difficile à définir dans la mesure où il s'agit justement d'un « mouvement », Fernand Oury, qui en est le véritable initiateur (avec le GET), se propose de la caractériser par sa théorie du « trépied » qui présente les trois dimensions sur lesquelles elle repose :

Figure 1 : « Le trépied dessiné par Fernand Oury »



(Photo Isabelle Robin) ¹⁰⁷⁴

a) La dimension **matérialiste** : on y retrouve les influences du matérialisme dialectique de Marx appliqué à l'éducation (cf. Makarenko et sa *colonie Gorki*) en appréhendant la réalité naturelle et sociale à partir des rapports sociaux et de leurs déterminations matérielles. Les « techniques Freinet » constituent en ce sens pour Fernand Oury la voie privilégiée, en tant que « vecteurs d'expression » qui transforment les relations sociales et les rapports humains par la médiation d'un objet tiers. Le travail scolaire s'organise donc autour d'un ensemble d'activités de production (imprimerie, journal scolaire, correspondance, etc.) qui transforme le milieu et détermine les relations, à l'aide de matériel et de techniques qui nécessitent une organisation basée sur la coopération et la valeur éducative du « vrai travail ».

¹⁰⁷⁴ « Le trépied dessiné par Fernand Oury ». Photo reproduite avec l'aimable autorisation d'Isabelle Robin. Récupéré de : <http://pi.blog4ever.com/>

b) La dimension **sociologique** : ce sont les apports de la psychosociologie et de la psychologie sociale concernant la « dynamique de groupe » (Lewin, Bion, Anzieu, etc.) qui conduisent à prendre en considération les phénomènes d'interdépendance à l'intérieur du « groupe-classe », lui-même inscrit dans un « ensemble de groupes ». Si Fernand Oury se défend d'une trop grande proximité avec la psychosociologie, la PI se propose néanmoins de faire émerger dans la classe des « sous-groupes » constitués sur la base de projets différents, à l'instar des « clubs-thérapeutiques » de Jean Oury expérimentés dans le cadre de la psychothérapie institutionnelle.

c) La dimension **psychanalytique** : ainsi que l'écrivent Fernand Oury et Aïda Vasquez, « Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir. »¹⁰⁷⁵ (Oury, F. et Vasquez, 1971, p. 689). Il s'agit donc d'être à l'écoute des effets du « transfert » et du « contre-transfert », des projections inconscientes et autres processus identificatoires, de permettre l'émergence du désir dans le cadre de la relation pédagogique, et de faire de la classe un véritable lieu de parole. En effet, écrit Jean Oury en 1962 :

Etre dans le lieu de l'Autre, c'est être en position d'entendre ce que demande le sujet. C'est la condition essentielle, préalable, pour pouvoir donner le signe – même silencieux – qu'on a accueilli le souci du sujet, qu'on en "tient compte". Et cette "réponse" – toute symbolique qu'elle est – suffit à boucler le cycle d'un échange et évite de laisser le sujet dans le désarroi.¹⁰⁷⁶ (J. Oury, 1962).

La PI promet donc une libération du sujet qui passe par la circulation de la parole et l'expression symbolique de sentiments inexprimés ou refoulés : « Il faut arriver, écrit J. Oury, à définir topologiquement un lieu qui permette la transition des messages, la création d'un langage, l'accession à la signification, l'affleurement inconscient à la loi du signifiant. »¹⁰⁷⁷ (J. Oury, 1998, p. 178).

C'est finalement tout un ensemble de techniques, d'outils, d'institutions et de médiations qui constitue la Pédagogie Institutionnelle. C'est pourquoi, écrit Jacques Pain, « L'institution, on va la travailler à la lumière d'une méthodologie de l'organisation, dans laquelle on va retrouver des instances de parole, de fonctionnement et de décisions, des règles et des lois, des activités, des ateliers, une dynamique "culturelle" qui donne du sens au collectif. »¹⁰⁷⁸ (Pain, 2015, p. 45).

¹⁰⁷⁵ Vasquez, A., Oury, F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, 1971, p. 689.

¹⁰⁷⁶ Oury, J., *Education et techniques*, n°9, décembre 1962.

¹⁰⁷⁷ Oury, J., cité par Oury, F. et Vasquez, A., dans *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1971). Matrice, 1998, p. 178.

¹⁰⁷⁸ Pain, J., « Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle : l'institution au centre du changement », *VST - Vie sociale et traitements* 2015/1 (N° 125), p. 40-46. DOI 10.3917/vst.125.0040

2. Héritage psychanalytique

Avant le courant « psychopédagogique » des années 1930, August Aichhorn (1878-1949), éducateur et pédagogue-analyste autrichien, fait office de pionnier dans le mouvement de la pédagogie psychanalytique. Son principal ouvrage *Jeunes en souffrance*¹⁰⁷⁹, préfacé par Freud et édité en 1925, n'est pourtant paru en France qu'en 1973. Le livre *August Aichhorn : cliniques de la délinquance*, sous la direction de Houssier et Marty (2007), reprend l'essentiel de ses travaux. August Aichhorn se consacre à l'élaboration d'une praxis pédagogique, éducative et thérapeutique qui emprunte à la psychanalyse sans se confondre avec elle. Freud, qui apporte son soutien à l'entreprise d'Aichhorn auprès de la jeunesse délinquante, écrit à ce propos que « [...] il convient de mettre en œuvre une pratique autre que l'analyse, pratique qui convergera toutefois avec elle dans son intention. »¹⁰⁸⁰ (Freud, 1925, p. 6). Sa pédagogie devient alors « [...] une forme de thérapie psychanalytique, s'appuyant sur d'autres ressorts que le dispositif fauteuil-divan »¹⁰⁸¹ (Houssier et Marty, 2007, p. 12), notamment sur le maniement du transfert qui sera pour Aichhorn le principal levier de son action éducative et thérapeutique. Aichhorn devient membre de la Société Psychanalytique de Vienne en 1922 et son implication dans le mouvement psychanalytique s'assortit d'une étroite collaboration avec Anna Freud qui reprendra d'ailleurs son modèle de « thérapie par le milieu » dans les nurseries de Londres pendant la 2^e guerre mondiale. Alfred Adler compte également parmi les psychanalystes qui ont le plus contribué à étendre les notions psychanalytiques auprès des enseignants, d'autant plus que la psychologie adlérienne, reprise par le docteur Schaffer, et fondée sur les notions de « supériorité » ou de « style de vie », permet d'échapper au scandale de la psychanalyse freudienne axée sur la sexualité infantile et la libido.

Avec la montée du national-socialisme dans les années 1930, de nombreux psychanalystes allemands et viennois doivent s'exiler, certains en Catalogne où ils vont notamment contribuer à l'essor de ce qui deviendra la « psychiatrie de secteur ». François Tosquelles (1912-1994), psychiatre de l'armée républicaine pendant la guerre civile, fonde l'une des premières « communautés thérapeutiques » en collaboration avec des non-spécialistes, mais avec l'avènement du franquisme et en tant que membre fondateur du POUM¹⁰⁸², il est contraint de s'exiler en France, où il travaille dès 1940 à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban (Lozère).

¹⁰⁷⁹ Titre original : *Verwahrloste Jugend*, expression pour laquelle Houssier et Marty (2007) proposent la traduction de « jeunesse à la dérive ».

¹⁰⁸⁰ Freud, S., Préface à Aichhorn, A., *Jeunes en souffrance* (1925). Nîmes : Champ social, 2005.

¹⁰⁸¹ Houssier, F. et Marty F., *August Aichhorn : cliniques de la délinquance*. Nîmes : Champ social, 2007, p. 12.

¹⁰⁸² Parti Ouvrier d'Unification Marxiste (anti-stalinien).

Alors que la deuxième Guerre mondiale fait rage, l'hôpital héberge des résistants et des intellectuels (Eluard, Canguilhem, etc.), et Tosquelles, avec le soutien de Lucien Bonnafé, développe ce que le psychiatre Georges Daumezon appellera en 1952 la « psychothérapie institutionnelle », qui transforme l'hôpital en un réseau de lieux institutionnels et d'échanges entre patients et soignants. A la suite d'un séjour à Saint-Alban, Jean Oury fondera en 1953 la clinique de *La Borde*, où il invitera Deligny en 1965.

Fernand Deligny (1913-1996) visite lui aussi l'hôpital de Saint-Alban pendant la guerre, à la suite de quoi il organise, en 1943, des foyers pour jeunes délinquants dans la banlieue de Lille. A la libération de 1945, alors que près de 40.000 malades mentaux hospitalisés sont morts de faim ou de froid dans les centres français de psychiatrie durant l'occupation (sauf à St-Alban), Deligny publie son livre *Graine de crapule*, rencontre Fernand Oury et Aïda Vasquez en 1946, puis crée à Paris en 1947 la *Grande Cordée* destinée à la « jeunesse irrégulière », en s'appuyant sur les réseaux d'*Auberges de jeunesse* et d'éducation populaire (CEMEA). Son expérience se poursuivra dans les Cévennes (à Graniers) en 1963, où Françoise Dolto et Maud Mannoni lui feront parvenir les patients les plus « incurables » (adolescents caractériels, délinquants, psychotiques ou autistes). Deligny établit là sa cartographie des « lignes d'erre », point de départ de la théorie du *rhizome*¹⁰⁸³ de Gilles Deleuze et Félix Guattari.

Outre-Manche, Anna Freud, qui a dû s'exiler à Londres avec son père en 1938, poursuit ses travaux avec Dorothy Burlingham et fonde la *Hampstead War Nursery* pour les enfants orphelins après les bombardements de la ville. Elle constate que l'évolution de ces enfants dépend en grande partie de la structure et du fonctionnement des institutions d'accueil, et qu'il faut donc agir sur l'environnement. John Bowlby (1951) reprend en partie le résultat de ces travaux pour développer sa théorie de « l'attachement » qui vient conforter les analyses freudiennes quant au rôle vital du maintien de liens privilégiés avec la mère pendant les premières années de la vie, et ceux de Winnicott qui élabore sa théorie sur la mère « suffisamment bonne » : « Il semble, [...], qu'un environnement suffisamment bon dès le stade primaire, permet au petit enfant de commencer à exister, [...]. D'édifier un moi personnel, [...] de faire face à toutes les difficultés inhérentes à la vie. »¹⁰⁸⁴ (Winnicott, 1969, p. 290). Mélanie Klein, à cette même période (à Londres également), oriente ses recherches sur le développement affectif précoce de la première année de l'enfant, en revisitant la théorie freudienne des pulsions et en désaccord avec Anna Freud.

¹⁰⁸³ Modèle descriptif et épistémologique dans lequel l'organisation des éléments ne suit pas une ligne de subordination hiérarchique, mais où tout élément peut affecter ou influencer tout autre.

¹⁰⁸⁴ Winnicott, D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969, p. 290.

L'orientation psychanalytique de la PI initiée par F. Oury et A. Vasquez, et qui constitue un des trois axes du « trépied », se perpétue avec le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI) fondé par Francis Imbert, puis avec la « Pédagogie Institutionnelle Adaptée » (PIA) de Sylvie Canat, qui concerne plus particulièrement les publics dits à « besoins éducatifs particuliers » (BEP) et s'adresse aux enseignants qui en ont la charge, formation d'autant plus nécessaire que, comme l'écrit Freud dans *Malaise dans la civilisation*, « [...] l'éducation ne se comporte pas autrement que si l'on s'avisait d'équiper des gens pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes des lacs italiens. »¹⁰⁸⁵ (Freud, 1929, note p. 54).

En tout cas, pour Fernand Oury et Aïda Vasquez, une chose est certaine : « [...] qu'elle soit strictement freudienne, adlérienne ou teintée de jungisme, toute tentative d'introduction de la psychanalyse dans la classe, requerrait une formation minimum des maîtres qui leur permettrait de prendre conscience de leurs possibilités et de leurs limites. »¹⁰⁸⁶ (F. Oury et Vasquez, 1998, p. 238). En effet, ajoutent ces auteurs, « [...] il nous paraît moins dangereux de faire une opération d'appendicite dans un grenier poussiéreux que de jouer au psychanalyste amateur, à l'apprenti sorcier, dans une classe non institutionnalisée. » (Ibid., p. 240).

¹⁰⁸⁵ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Originellement publiée en français dans la *Revue française de psychanalyse* en 1934. t. VII, n° 41934 et t. XXXIV, n° 1, 1970. Paris : PUF, 1971. Les classiques des sciences sociales, note p. 54.

¹⁰⁸⁶ Oury, F. et Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1971). Matrice, 1998, p. 238.

3. Transfert dans la relation pédagogique

C'est Freud qui découvre le phénomène du « transfert » dans le cadre de la cure analytique, pour y être lui-même impliqué de par sa position d'analyste, et qui établit que le transfert est « un phénomène universellement humain [...] il domine même d'une manière générale les relations d'un individu à son entourage humain. »¹⁰⁸⁷ (Freud, 1925).

Après l'abandon de la méthode « cathartique » établie avec Breuer, le transfert devient pour Freud « l'agent même de l'action curative et de la réussite », en même temps qu'il « oppose au traitement la plus forte des résistances. »¹⁰⁸⁸ (Freud, 1912, p. 52). Freud appelle cette résistance à l'analyse « résistance de transfert », par laquelle l'analysant se protège de l'imgo parentale ambivalente projetée sur la personne de l'analyste (transfert imaginaire), ce qui peut se traduire par de la méfiance, de l'agressivité, voire de la provocation. D'ailleurs, écrit August Aichhorn, « Pour le jeune carencé, je suis un danger, le plus grand danger même, car je représente pour lui la partie de la société avec laquelle il vit en conflit. »¹⁰⁸⁹ (Aichhorn, 2005, p. 105).

La PI vise l'émancipation du sujet par l'émergence de la parole, en instituant des moments bien repérés dans le temps et l'espace, qui doivent permettre à chacun d'être entendu de tous, car « L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit, que le fait que ce soit dit et entendu. »¹⁰⁹⁰ (F. Oury et A. Vasquez, 1998, p. 89). Il s'agit de permettre à chaque « être au monde » singulier de s'inscrire dans le commun du « corps social », sans s'y dissoudre ni le faire voler en éclats, la difficulté étant que le symptôme naît justement de la tension entre le singulier et le commun, entre Moi et l'Autre. Si la PI propose une écoute de type clinique, il ne s'agit pas pour autant d'occuper une fonction de psychanalyste en classe. Pour Aichhorn, « Lorsque nous parlons de transfert dans le cadre de l'éducation spécialisée, nous entendons par là la relation affective que l'enfant noue avec son éducateur, sans affirmer qu'il s'agit précisément de la même chose que dans la situation psychanalytique. » (Aichhorn, 2005, p. 105). Comme le souligne Sylvie Canat,

On confond souvent analyse du transfert dans le cadre de la cure psychanalytique et analyse des effets du transfert sur l'école et l'enseignant. Celui-ci contrairement à l'analyste vise un objet à savoir l'accès à la culture et à la socialisation.¹⁰⁹¹ (Canat, 2007, p. 21).

¹⁰⁸⁷ Freud, S., *Sigmund Freud présenté par lui-même* (1925). Paris : Gallimard, 1991.

¹⁰⁸⁸ Freud, S., « La dynamique du transfert » (1912). *La technique psychanalytique*. Textes de 1904 à 1919 choisis par D. Lagache. Trad. Œuvres complètes sous la direction de J. Laplanche. Paris : PUF, 1953, p. 52.

¹⁰⁸⁹ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrances* (1925). Nîmes : Champ Social éditions, 2005, p. 110.

¹⁰⁹⁰ Oury, F. et Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1971). Matrice, 1998, p. 89.

¹⁰⁹¹ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ Social éditions, 2007, p. 21.

Contrairement à la position habituelle de l'analyste, l'enseignant doit donc pouvoir s'engager « en personne » pour qu'une parole authentique et singulière puisse émerger sur la scène scolaire. Il s'agit donc de s'engager activement dans l'échange avec l'élève, afin de provoquer en retour un engagement de ce dernier. L'enseignant s'expose ainsi par sa présence à devenir objet de transfert, présence qu'il se doit de soutenir en « personne » pour permettre les mouvements transférentiels, car « L'enseignant qui n'engage pas sa présence, ne saurait aider l'enfant à engager la sienne »¹⁰⁹² (Imbert, 2005, p. 49), une présence qui exprime « quelque chose du désir, simplement du désir d'être là. »¹⁰⁹³ (J. Oury, 1980, p. 109).

La prise en compte de la dynamique transférentielle est donc la clé de voute de la démarche psychanalytique de la PI. Si le « contre-transfert » est habituellement envisagé comme réaction de l'analyste au « transfert » de l'analysant, Francis Imbert remet en cause cette distinction en considérant que le transfert implique les deux protagonistes également engagés comme « ego ». Pour Imbert, « Accepter la prise en compte de son contre-transfert c'est pour l'analyste se montrer capable d'accepter l'embarras où il peut se trouver et de reconnaître à ce moment-là la façon dont [...] son inconscient réagit. » (Imbert, 2005, p. 66). Aussi, pour Sylvie Canat, il convient d'entendre par contre-transfert « [...] tout ce qui de la personnalité et des processus inconscients, du soignant pédagogue ou éducateur, peut intervenir dans le lien. »¹⁰⁹⁴ (Canat, 2007, p. 106). D'où l'intérêt d'entendre le contre-transfert comme le transfert proprement dit de l'analyste sur son analysant. Dès lors, « transfert de l'un » ou « transfert de l'autre », il est toujours question du transfert et de savoir « d'où ça parle ».

Si pour Michel Neyraut « Le transfert est comme un paquet d'enveloppes closes, et qu'un aveugle distribue aux passants »¹⁰⁹⁵ (Neyraut, 1974), il s'agit en fait d'un appel au savoir adressé par l'inconscient d'un sujet à un grand Autre (transfert symbolique), ou à un « sujet supposé savoir » (transfert de savoir), en tant que support de l'objet partiel de la pulsion (objet *a*). Dominique et Gérard Miller notent que « celui qui se supposera un inconscient, en supposera le savoir à un autre, et celui-là il l'aimera »¹⁰⁹⁶ (Miller D. et G., 1991, p. 82-83), ou, pour reprendre les propos de Gérard Bonnet rapportés par Francis Imbert, « Quelqu'un en moi entre en communication avec quelqu'un en l'autre, à propos de quelque chose qui ne pouvait se faire entendre jusque-là, et c'est absolument bouleversant. »¹⁰⁹⁷ (Bonnet, 1991, p. 17).

¹⁰⁹² Imbert, F., *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF Editeur, 3e éd., 2005, p. 49.

¹⁰⁹³ Oury, J., *Onze heure du soir à La Borde*. Paris : Galilée, 1980, p. 109.

¹⁰⁹⁴ Canat, S., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ Social Editions, 2007, p. 106.

¹⁰⁹⁵ Neyraut, M., *Le transfert*. Paris : PUF, 1974. Cité par Imbert, *op.cit.*

¹⁰⁹⁶ Miller, D. et G., *Psychanalyse 6 heures ¼*. Paris : Seuil, 1991, p. 82-83. Cité par Imbert, *op.cit.*

¹⁰⁹⁷ Bonnet, G., *Le transfert dans la clinique psychanalytique*. Paris : PUF, 1991, p. 17. Cité par Imbert, *op.cit.*

De façon plus générale, Laplanche et Pontalis définissent le transfert comme un « [...] processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation [...]. Il s'agit d'une répétition de prototypes infantiles vécus avec un sentiment d'actualité marqué. »¹⁰⁹⁸ (Laplanche et Pontalis, 1981).

Aussi, indique Sylvie Canat, « Là où se pense l'élève, le maître ne doit pas l'attendre. » (Canat, 2007). D'autant que, ajoute Fernand Deligny, « Si tu joues au policier, ils joueront aux bandits. Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables. Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers. Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés. »¹⁰⁹⁹ (Deligny, 1998, p. 16).

Selon Francis Imbert, il arrive qu'un « amour de transfert » soutienne le désir d'apprendre et permette « [...] le déplacement de l'investissement d'un objet primordial – dans une perspective kleinienne, le corps de la mère et ses contenus – sur des objets nouveaux. »¹¹⁰⁰ (Imbert, 2005, p. 41). Freud, qui relève l'ambivalence des manifestations transférentielles (haine et amour), est conduit à distinguer le transfert « négatif » du transfert « positif », ce dernier se divisant à son tour en transfert positif empreints d'éléments amicaux conscients, et transfert positif composé d'éléments érotiques refoulés. Il s'agit donc, écrit Francis Imbert, « [...] de "liquider" le transfert, "en le rendant conscient" ; et, ce faisant, d'écarter de la personne du médecin, deux composantes de la relation affective : celle du transfert "négatif", et celle du transfert "érotique". » (Ibid., p. 29). En effet, « Si ce transfert sur l'analyste n'est pas analysé, liquidé – c'est-à-dire détruit – il maintient l'analysant dans une situation de dépendance. »¹¹⁰¹ (Pochet, C., Oury, F. et J., 1986, p. 117). Et le transfert n'est « liquidé » que lorsque l'analysant accepte son manque à être, « [...] du strict fait de son rapport au langage en tant que sujet parlant, qui le confronte irréductiblement au manque de signifiant dans l'Autre. »¹¹⁰² (Chemana et Vandermersch, 2009, p. 587).

La PI se propose donc de multiplier les « médiations » facilitant ce déplacement de l'affect, afin que les désirs anciens refoulés deviennent disponibles, permettant ainsi un remaniement des identifications au service d'un désir retrouvé, qui passe par le « transfert du transfert », c'est-à-dire pour Laplanche « [...] le transfert du processus de transfert en un ou plusieurs autres lieux, dans une ou plusieurs autres relations. »¹¹⁰³ (Laplanche, 1987).

¹⁰⁹⁸ Laplanche, J., Pontalis, J.B. et Lagache, D. (dir.). *Vocabulaire de la psychanalyse* (7e éd.). Paris : PUF, 1981.

¹⁰⁹⁹ Deligny, F., *Graine de crapule* (1945). Paris : Dunod, 1998, p. 16.

¹¹⁰⁰ Imbert, F., *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF Editeur, 3e éd., 2005, p. 41.

¹¹⁰¹ Pochet, C., Oury, F. et Oury, J., *L'année dernière, j'étais mort..., signé Miloud*. Matrice, 1986, p. 117.

¹¹⁰² Chemana, R. et Vandermersch, B., *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse, 2009, p. 587.

¹¹⁰³ Laplanche, J., *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : PUF, 1987.

4. Dynamique de groupe

Floyd Allport (1924) s'élève contre toute forme d'anthropomorphisme qui tendrait à projeter sur diverses entités (animaux, classes sociales, groupes, etc.) des caractéristiques qui ne sont significatives que pour des individus, comme par exemple la métaphore de l'organisme vivant appliquée au groupe, alors qu'elle ne reflète aucune réalité objective, et constitue même pour Didier Anzieu un « [...] obstacle épistémologique à la constitution d'une véritable science des groupes. »¹¹⁰⁴ (Anzieu, 1999, p. 45). Pourtant, selon Jean-Léon Beauvois, même si la critique de l'anthropomorphisme est indéniablement utile, elle comporte aussi le risque d'un « réalisme radical » en fonction duquel « [...] seules les "choses" mériteraient le statut de réalité [...] »¹¹⁰⁵ (Beauvois, 1995, p. 152), position qui ne peut coïncider avec celle reposant sur la notion de « dynamique de groupe » empruntée à Kurt Lewin. L'idée de dynamique de groupe conçoit en effet le groupe comme un « tout dynamique », avec la prise en compte des changements dans la totalité induits par des changements dans les parties, et s'attache donc à des « processus » spécifiques qui ne peuvent dériver de la seule psychologie individuelle.

Lewin s'est par exemple attaché à démontrer que le taux d'agressivité, quel que soit le « climat » (démocratique ou autoritaire) du groupe, est bien un paramètre propre au groupe, et ne saurait être interprété en termes strictement individuels. Les idées et orientations de Lewin, reprises en partie par Festinger dans les années 1950, ont conduit à la prise en compte, dans l'étude des groupes, de certains éléments psychologiques de nature collective, comme le « climat ».

Même s'il est possible de considérer avec Allport le groupe comme une « illusion » propice à l'anthropomorphisme, il n'en reste pas moins, indique Beauvois, « [...] qu'il existe bien dans la tête des gens des représentations qui catégorisent les individus en termes de groupes [...] » (Beauvois, 1995, p. 154). Aussi, pour Krech et Crutchfield (1948 ; cités par Beauvois), le groupe forme une « réalité conceptuelle » avec des propriétés spécifiques, qui font que « [...] nous avons tendance à agréger les gens d'un même groupe et à les voir plus semblables qu'ils ne le sont. » (Ibid., p. 154). Un concept de groupe en adéquation avec les vues d'Allport et qui s'insère dans le cadre d'une psychologie dont l'objet reste l'individu.

¹¹⁰⁴ Anzieu, D., *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 45.

¹¹⁰⁵ Beauvois, J.-L., « Le statut du concept de groupe et l'articulation psychosociale », dans Mugny, G., Oberlé, D., Beauvois J.-L., *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, chapitre 8, 1995, p. 152.

La conceptualisation du groupe s'articule donc entre différents niveaux, du psychologique (niveau intra-individuel) au sociologique (relations intergroupes). Aussi Willem Doise distingue-t-il quatre niveaux d'explications en psychologie sociale : a) les processus intra-individuels, b) les processus interindividuels et situationnels, c) les relations intergroupes et d) les systèmes de croyances et représentations. Aussi Beauvois s'accorde-t-il avec Doise (1976) pour dire « [...] qu'une conceptualisation efficace des phénomènes psychosociaux ne peut s'ancrer sur un seul niveau mais se doit d'articuler des analyses de niveaux différents. »¹¹⁰⁶ (Beauvois, 1995, p. 155).

En psychanalyse, Freud a largement développé le concept de psychologie groupale, notamment dans *Psychologie collective et analyse du Moi* (1921). Selon lui, le groupe, c'est l'identification des membres au chef et des membres entre eux ; le groupe fonctionnerait selon des processus basés sur les mêmes principes psychiques que les individus.

Pour Kurt Lewin, le groupe c'est l'interdépendance entre les individus, mais aussi entre les variables qui interviennent dans le fonctionnement du groupe. Aussi Lewin développe-t-il la théorie selon laquelle le groupe est la résultante des interactions entre les individus.

D'autres conceptions reposent aussi sur des faits observables, dans la lignée du behaviorisme de Watson qui s'intéresse au comportement réactionnel à certains stimuli, sans se soucier de la « boîte noire », c'est-à-dire à ce qui se passe entre le stimulus et la réponse, ce qui relève du champ de la psychologie. En reprenant les analyses de Lewin, Didier Anzieu indique en outre que « [...] le stimulus, c'est le sentiment d'appartenance au groupe ; la réponse, c'est la modification des habitudes individuelles [...]. »¹¹⁰⁷ (Anzieu, 1999, p. 29).

Mais si la métaphore biologique est tenace, il en est une autre tout aussi durable qui consiste à présenter le groupe comme une « machine ». Cette métaphore de la machine, qui s'inspire d'un modèle fourni par la cybernétique, présente le groupe comme une boîte noire, c'est-à-dire un système commandé par des signaux d'entrée et de sortie, et dont le dispositif principal repose sur un *feedback* visant à mesurer les écarts entre les deux, conformément à une idéologie béhavioriste inscrite dans la lignée de la théorie cartésienne des « animaux-machines », et qui tend, dans une perspective d'efficacité et de rendement, à une mécanisation des gestes (taylorisme), afin de transformer la marche arbitraire du groupe en un système asservi.

¹¹⁰⁶ Beauvois, J.-L., « Le statut du concept de groupe et l'articulation psychosociale », dans Mugny, G., Oberlé, D., Beauvois J.-L., *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, chapitre 8, 1995, p. 155.

¹¹⁰⁷ Anzieu, D., *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 29.

On retrouve là un schéma préscientifique tout aussi artificiel que le mythe communautaire biologique. En outre, ajoute Anzieu, « [...] souvent le feedback à l'intérieur des groupes est inefficace, interminable, inopportun et intempestif [...]. »¹¹⁰⁸ (Anzieu, 1999, p. 51).

Mais si, selon Lewin, le groupe est la résultante des interactions entre les individus, on peut aussi se demander comment des « impressions affectives » telles que la sympathie, l'antipathie ou l'indifférence, peuvent apparaître ou se modifier à l'intérieur du groupe.

Pour Anzieu, « Le groupe est une mise en commun des images intérieures et des angoisses des participants. » (Ibid., p. 31). En effet, ce sont principalement des « émois » déclenchés par des images précises qui conditionnent les comportements dans le groupe. Aussi, ajoute Anzieu,

[...] ce serait un pas important, pour la science des relations humaines, s'il était démontré que le confinement, c'est-à-dire la privation des échanges avec le reste de la société et l'obligation de vivre en tête à tête avec le même petit nombre de personnes pendant un temps prolongé, exacerbat les pulsions hostiles entre ces personnes [...]. (Ibid., p. 33).

D'autant que, rapporte Anzieu, « La violence des émotions, la puissance des images qui déclenchent ou entretiennent ces émotions sont les phénomènes de groupe à la fois les plus patents et les plus masqués [...]. » (Ibid.).

Pour Elliot Jacques, qui s'appuie sur les travaux de Mélanie Klein, les difficultés psychologiques dans les groupes relèvent de deux types d'angoisse : l'angoisse persécutrice et l'angoisse dépressive, qui correspondent à deux représentations imaginaires, celle du « cobaye » et celle de « l'espion ». Par exemple, si le groupe est satisfait de lui, il redoute une intervention extérieure susceptible de pointer ses faiblesses, il est en position dite « dépressive », et c'est l'image du « cobaye » qui émerge. Si le groupe est en conflit ou trouve sa cohésion dans la lutte contre un ennemi, il perçoit alors l'intervention extérieure comme une intrusion destructive, et c'est l'image de « l'espion » qui prédomine : « [...] c'est pour le groupe l'équivalent de cet envahissement du corps par le mauvais objet, fantasme fondamental chez l'enfant selon M. Klein. » (Anzieu, 1999, p. 39).

La méthode psychanalytique appliquée au groupe, ou plutôt les connaissances de la psychanalyse, ont permis de mettre en exergue la dimension imaginaire dans les groupes. Dès lors, relève Anzieu, comme pour l'individu, il conviendrait sans doute d'élaborer la notion de « blessure narcissique » pour un groupe.

¹¹⁰⁸ Anzieu, D., *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 51.

L'apport de Wilfred Bion, psychiatre britannique pendant la 2^e Guerre mondiale, puis responsable de la réadaptation des vétérans et des anciens prisonniers de guerre, semble avoir été décisif dans cette perspective. Bion, alors qu'il cherche à comprendre les tensions qui se manifestent dans un groupe, aboutit à deux énoncés.

Le premier énoncé stipule que le comportement d'un groupe s'effectue à deux niveaux : celui de la tâche commune et celui des émotions communes. Alors que le premier niveau est rationnel et conscient, fondé sur des processus psychiques secondaires, le second niveau se caractérise par des processus psychiques primaires : « Autrement dit, la coopération consciente des membres du groupe, nécessaire à la réussite de leurs entreprises, requiert entre eux une circulation émotionnelle et fantasmatique inconsciente. Celle-là est tantôt paralysée tantôt stimulée par celle-ci. »¹¹⁰⁹ (Anzieu, 1999, p. 36).

Le deuxième énoncé de Bion indique que les individus d'un groupe interagissent selon des états affectifs que Bion nomme « présumés de base », c'est-à-dire des états affectifs archaïques et prégénitaux qui remontent à la petite enfance.

Parmi les trois présumés de base élaborés par Bion, on retrouve le présumé de « dépendance » (le groupe demande la protection d'un *leader*) :

La dépendance est une régression à cette situation de la petite enfance, où le nourrisson est à la charge de ses parents et où l'action sur la réalité est leur affaire, non la sienne. La dépendance répond à un rêve éternel des groupes, le rêve d'un chef intelligent, bon et fort qui assume à leur place les responsabilités. (Ibid., p. 37).

Le second présumé de base, que Bion appelle le « combat-fuite », consiste en une lutte ou une fuite des participants face à ce qui semble perçu comme un « danger » (par exemple le refus du présumé de dépendance par le moniteur), ce qui constitue un signe de solidarité devant un danger commun qui rapproche les membres du groupe entre eux.

Cette attitude peut néanmoins aboutir à la formation de sous-groupes ou de couples, et donc au troisième présumé de base déjà évoqué plus haut, et que Bion nomme le « couplage », c'est-à-dire la formation d'un couple qui représente un danger pour le groupe dans la mesure où il tend à former un sous-groupe indépendant.

Mais surtout, indique Anzieu, « [...] le groupe est une menace primaire pour l'individu. En effet, l'être humain n'existe comme sujet que s'il a le sentiment de son unité, unité de son corps et unité de son psychisme. » (Anzieu, 1999, p. 43).

¹¹⁰⁹ Anzieu, D., *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 36.

Aussi, le groupe est-il d'autant plus perçu comme une menace qu'il tend à fragiliser l'unité du Moi hanté par l'angoisse de l'unité perdue et du « corps morcelé ». C'est là que surgit à nouveau la métaphore du corps vivant, le « corps social » apparaissant en quelque sorte comme l'antithèse du « corps morcelé ». Métaphore largement véhiculée par le langage courant (membres, organes, organismes, cellules, etc.), elle ne correspond à aucune réalité objective, mais correspond par contre à la réalité « imaginaire » du groupe. Il est évident que l'homme, contrairement aux abeilles ou aux termites, ne se comporte pas comme la cellule d'un organisme, pour la bonne raison qu'il est soumis au principe de plaisir et que donc, nous dit Freud, « [...] il sera toujours enclin à défendre son droit à la liberté individuelle contre la volonté de la masse. »¹¹¹⁰ (Freud, 1929, p. 27).

Finalement, le groupe doit pouvoir réaliser une dialogie entre l'autorégulation et l'interrégulation, un compromis entre ces deux nécessités, pour éviter les deux extrêmes : celui d'un groupe « suggestible » qui sacrifierait l'autocontrôle à l'interrégulation, et celui d'un groupe « pervers » qui ne connaîtrait que l'autocontrôle. Selon Anzieu en effet,

Un groupe qui se soustrait à la régulation exercée par les autres groupes, qui se retranche sur lui-même, qui se prive de la nourriture apportée par le tissu social est un groupe schizophrène. De même l'individu qui soumet sa conduite à son seul autocontrôle et tente de se tenir à distance des influences d'autrui comme l'obsessionnel, ou d'échapper au contrôle social comme le délinquant, est un cas pathologique. (Anzieu, 1999, p. 52-53).

Au-delà de ces quelques repères conceptuels sur la dynamique de groupe, il convient néanmoins, dans le cadre d'une pédagogie institutionnelle, d'établir une distinction essentielle entre le « groupe » et la « classe ». Pour Aïda Vasquez en effet, le groupe est une « [...] réunion d'individus ayant entre eux des rapports qui assignent à chacun son rôle ou sa place dans l'ensemble », alors que, ajoute-t-elle, la classe est un « [...] groupement artificiel, né d'une contrainte extérieure avec un chef adulte imposé sans consultation préalable. »¹¹¹¹ (Vasquez, 1964). Le « groupe-classe » est donc une organisation particulière, lieu de phénomènes parfois étranges qui ne sauraient se réduire à l'analyse des motivations personnelles. Quel maître ne s'est jamais posé cette question, demandent Fernand Oury et Aïda Vasquez : « Mais qu'est-ce qu'ils ont donc aujourd'hui ? »¹¹¹² (Oury, F. et Vasquez, 1998, p. 219).

¹¹¹⁰ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 27.

¹¹¹¹ Vasquez, A., « Quelques idées actuelles sur les groupes d'enfants », *Education et techniques*, n°17, octobre 1964, p. 1-16.

¹¹¹² Oury, F. et Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1971). Matrice, 1998, p. 219.

La non-directivité rogérienne, ou la psychothérapie « *client-centered* » pour reprendre les termes de Carl Rogers, a pu connaître en son temps un certain engouement en milieu scolaire, surtout auprès d'enseignants peu à l'aise avec les notions d'inconscient, de sexualité infantile ou de libido, et qui découvrent que parler n'est pas forcément le meilleur moyen de se faire entendre ; d'ailleurs, comme disait Roger Cousinet (1881-1973) par cette célèbre formule, « Il faut que le maître s'arrête d'enseigner pour que les élèves commencent à apprendre. ».

Mais, indiquent Fernand Oury et Aïda Vasquez, « Cette théorie suppose l'existence d'un moi cohérent, rationnel, qui tend naturellement à la socialisation »¹¹¹³ (Oury, F. et Vasquez, 1998, p. 221), et donc, si la non-directivité peut s'avérer opérante auprès de personnalités surmoïques, ce n'est absolument pas le cas auprès de « jeunes à la dérive » orientés en Itep qui souffrent justement d'une défaillance des instances surmoïques. On peut, dans ce cas, se demander si « [...] le thérapeute ne risque pas, sans s'en rendre compte, d'aller dans le sens de la maladie de son client et si la non-intervention est toujours souhaitable (dans les cas de graves carences paternelles notamment). » (Ibid.).

Sans compter que cette orientation quelque peu rousseauiste de Rogers, qui considère que le noyau intime de la personnalité est de « nature positive », s'accorde assez mal avec la prise en charge de ces « jeunes à la dérive » qui n'ont rien à voir avec de « petits-Emile-au-cul-rose ».

F. Oury et A. Vasquez soulignent d'ailleurs que « [...] ni le bon sauvage, ni le petit Emile ne font partie de notre expérience pédagogique quotidienne » (ibid., p. 222), et que d'autre part, « Instituteurs populaires, quotidiennement confrontés avec la misère, la rareté, la violence et l'oppression, il nous est difficile de partager l'optimisme rogérien. Notre position sociale explique peut-être notre manque d'enthousiasme pour les bons apôtres. » (Ibid., p. 223).

Sans renoncer aux apports indéniables de la non-directivité rogérienne, il faut bien relever cependant les risques d'une non-directivité mal contrôlée qui pourrait favoriser des phénomènes d'hystérisation ou de passages à l'acte irréversibles. Aussi, la notion de « moindre directivité » nous semble-t-elle préférable, notamment dans le but de favoriser les relations dans les groupes d'enfants, et plus particulièrement avec des jeunes d'Itep auprès desquels le « laissez-faire » ne peut conduire qu'au « chaos », d'autant que, nous rappellent F. Oury et A. Vasquez, « éliminer l'adulte revient parfois à éliminer l'éducation. » (Oury, F. et Vasquez, 1998, p. 230).

¹¹¹³ Oury, F. et Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1971). Matrice, 1998, p. 221.

La non-directivité peut donc s'avérer utile si elle reste occasionnelle et contrôlée, un outil comme un autre susceptible de s'attaquer aux systèmes de défense personnels lorsqu'ils font obstacle à la socialisation et nuisent au « groupe-sujet », au sens de Felix Guattari, c'est-à-dire ce que Jean Oury nomme le « collectif ».

Par ailleurs, les apports de Bion selon lesquels le comportement d'un groupe s'effectue au niveau de la « tâche commune », nous incitent à penser que les techniques Freinet pourraient constituer un facteur de cohésion du groupe, en favorisant des projets communs, par exemple l'élaboration d'un journal scolaire. Aussi Freinet déclare-t-il que c'est à l'imprimerie, et non à lui, qu'il faudrait élever une statue. Imprimerie à propos de laquelle Jean Oury affirme que « C'est un médiateur qui permet aux personnes de se rencontrer au sujet de quelque chose »¹¹¹⁴ (cité par Bénévent et Mouchet, 2014, p. 121).

Lors du colloque de Montry en 1962, Jean Oury nomme « La Chose » ce médiateur qui exerce une action éducative positive entre les membres d'un groupe. Pour Heidegger, « La Chose » (*Das Ding*) dépasse la réalité physique objective, la *Res extensa*, elle est au contraire *Res singularis*, car c'est l'usage particulier qui en est fait qui lui donne tout son sens et qui fait de la Chose « cette chose-ci » : « Une chose en général, il n'y en a pas, écrit Heidegger ; il y a seulement des choses singulières, et de plus les choses singulières sont chacune cette chose-ci. Chaque chose est cette chose-ci et aucune autre [...]. »¹¹¹⁵ (Heidegger, 1971, p. 26).

Aussi, nous dit Lacan, « [...] c'est cet objet, das Ding, en tant qu'Autre absolu du sujet, qu'il s'agit de retrouver. »¹¹¹⁶ (Lacan, 1959). C'est pourquoi la Chose est toujours représentée par un vide, et donc, écrit Frédéric Caumont, « Puisque la Chose est vide, elle ne peut être que représentée par autre chose. »¹¹¹⁷ (Caumont, 2007, p. 113).

¹¹¹⁴ Oury, J., cité par Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 121.

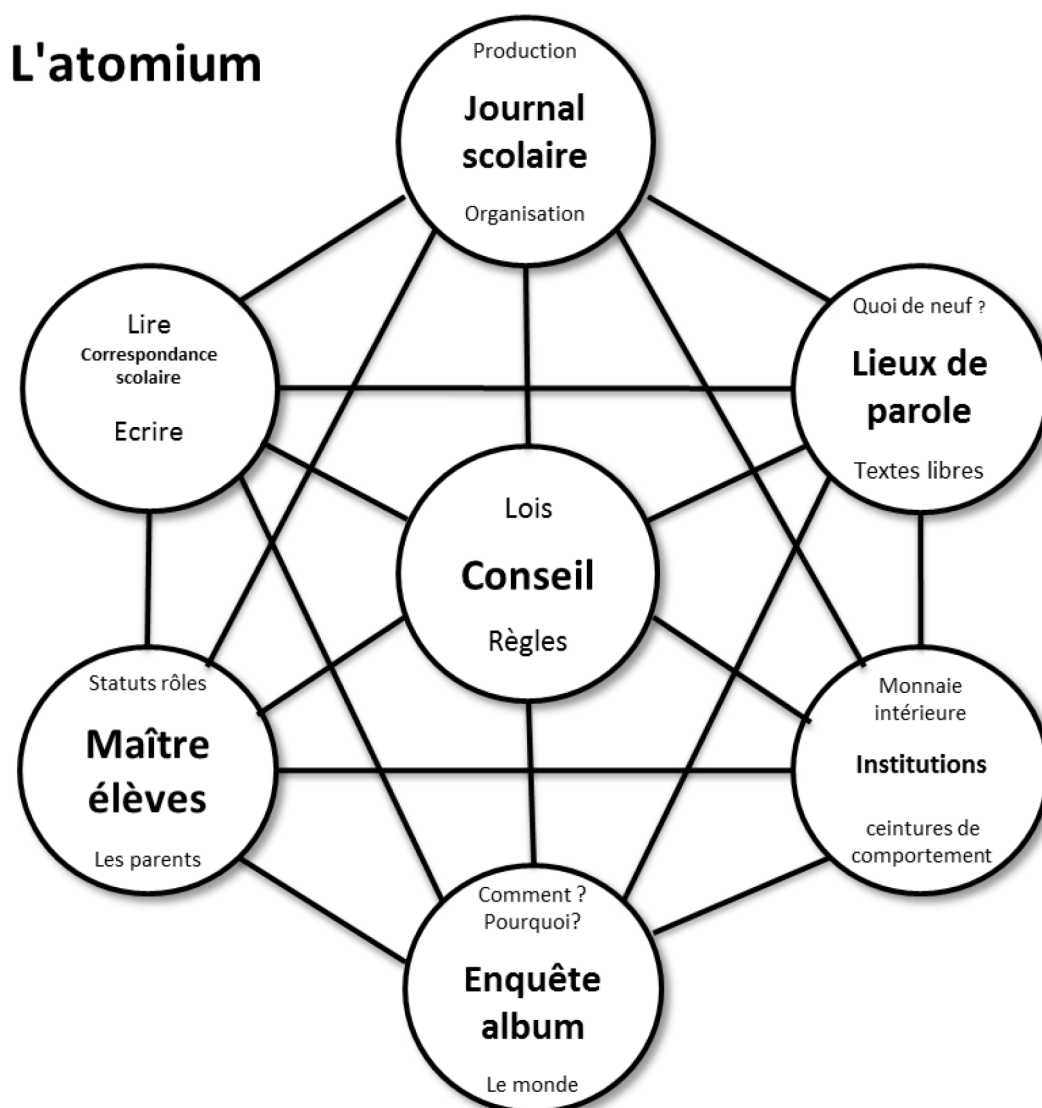
¹¹¹⁵ Heidegger, M., « Qu'est-ce qu'une chose ? ». Texte du cours professé à l'Université de Fribourg-en-Brigau en 1935-1936. Traduit de l'Allemand par Jean Reboul et Jacques Taminiaux. Paris : Gallimard, 1971, p. 26.

¹¹¹⁶ Lacan J., « L'éthique de la psychanalyse ». *Le Séminaire*, livre VII. (1959-1960). Séance du 9 décembre 1959.

¹¹¹⁷ Caumont, F., « Quand Œdipe rencontre la Sphinge », *Imaginaire & Inconscient* 2007/2 (n°20), p. 109-121. DOI 10.3917/imin.020.0109

Conclusion intermédiaire

Toute pratique de l'institutionnel peut être appréhendée à travers le prisme de la systémie, *a fortiori* la Pédagogie institutionnelle, puisqu'elle s'organise à travers un ensemble de systèmes et sous-systèmes reliés en réseaux grâce aux institutions de la classe – c'est-à-dire ce que Fernand Oury appelle l'*atomium*¹¹¹⁸ :



Ainsi, pour Jacques Pain, « L'institution est ce fondement de la vie quotidienne qui autorise la vie sociale et les échanges sociaux. Elle occupe un espace-temps psychique au cœur même des interactions humaines. »¹¹¹⁹ (Pain, 2014, p. 76).

¹¹¹⁸ « L'atomium ». Figure reproduite avec l'aimable autorisation d'Isabelle Robin. Récupéré de : <http://pi.blog4ever.com/>

¹¹¹⁹ Pain, J., « L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier n°67, novembre 2014, p. 76.

La PI est donc une « institution de l'humain », une pratique de l'institutionnel qui vise à « soigner le milieu » (Makarenko) pour qu'il soit « suffisamment bon » (Winnicott) et accueillant. D'ailleurs, écrit Jacques Pain, « A chaque fois que l'institution rate l'accueil, l'être humain est en danger et la violence est à la porte. »¹¹²⁰ (Pain, 2014, p. 81). Aussi cet auteur définit-il l'institutionnel comme une « matrice active » susceptible d'être mise en équation de la façon suivante :

$$PI = (MA + SH) \times F(In)$$

PI : les Pratiques de l'Institutionnel

MA : Les Méthodes actives, une méthodologie du milieu, du groupe, de son organisation, de sa structure.

SH : Les Sciences humaines.

F (In) : Fonction de l'institution *concrète*, cf. *n*, classe, foyer, unité de vie, association.

Si pour Michel Lobrot, « [...] "l'analyse institutionnelle" se situe au début du processus dont la "pédagogie institutionnelle" constitue la fin »¹¹²¹ (Lobrot, 1998, p. XIII), nous pourrions dire alors que pédagogie institutionnelle, psychothérapie institutionnelle et analyse institutionnelle, ne sont peut-être finalement qu'une seule et même chose, « c'est de la pensée au quotidien » écrit Jacques Pain :

C'est le défi de relever sa vie au niveau de l'humanité qu'elle doit tenir. C'est enjoindre, au quotidien, les nécessités économiques et politiques de se plier à la relation humaine. Ce n'est pas impossible, même s'il y faut du temps. En 68, nous avons compris que nous pouvons changer le monde et qu'il était nôtre. Continuons de le penser et continuons de le faire.¹¹²² (Pain, 2015).

¹¹²⁰ Pain, J., « L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier n°67, novembre 2014, p. 81.

¹¹²¹ Lobrot, M., dans Fonvieille, R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Economica, 1998, p. XIII.

¹¹²² Pain, J., « Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle : l'institution au centre du changement », *VST - Vie sociale et traitements* 2015/1 (N° 125), p. 40-46. DOI 10.3917/vst.125.0040

V. Penser la transformation

« *Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières, ce qui importe, c'est de le transformer.* » Karl Marx, 1845.

Si notre monde social est à ce point injuste, il incombe au chercheur de se demander quel type de recherche pourrait permettre de « penser la transformation » du monde dans le sens de la « vie bonne » (*richtiges Leben*), c'est-à-dire, selon Paul Ricœur, « [...] la nébuleuse d'idéaux et de rêves d'accomplissement au regard de laquelle une vie est tenue pour plus ou moins accomplie ou inaccomplie »¹¹²³ (Ricœur, 1990, p. 210), en gardant à l'esprit, avec Adorno, que « On ne peut pas vivre une vie bonne dans une vie mauvaise. »¹¹²⁴ (Adorno, 2001, p. 37).

S'interroger sur la « vie bonne » est une démarche éminemment politique, car relative à l'organisation de la vie de la Cité. Dès lors, quels liens le chercheur en sciences humaines et sociales peut-il établir entre recherche et politique ? Quelle place pour une « théorie critique » dans le champ de la production scientifique ? Comment le chercheur peut-il participer de la transformation positive – et non positiviste – du monde ?

Interroger la valeur de ce que nous faisons en tant que chercheur, le sens de notre activité intellectuelle, c'est avant tout une question éthique. C'est donc le souci éthique qui doit déterminer la forme de l'activité scientifique. Ainsi, la critique du monde ne dépend pas de valeurs morales subjectives propres au chercheur, puisque la « fausseté du monde », explique Adorno, est une réalité objective et objectivable. En même temps, écrit Paul Nizan, dans un monde mauvais, il n'y a pas de neutralité possible : « [...] il n'y a jamais eu que deux partis à prendre, celui des oppresseurs et celui des opprimés. »¹¹²⁵ (Nizan, 1965, p. 47).

Nous nous intéresserons tout d'abord à la question du « changement » (subi et souhaité), du point de vue notamment de la « sociologie des organisations », ainsi qu'aux sources potentielles d'influence sociale (majoritaires et minoritaires) susceptibles de créer les conditions du « progrès social ». Nous consacrerons la dernière partie à l'institution « Ecole », dont la transformation mérite d'autant plus nécessairement d'être pensée que l'on peut difficilement qualifier notre Ecole d'institution « juste ».

¹¹²³ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 210.

¹¹²⁴ Adorno, T. W., *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada* (1951). Versión castellana de Joaquín Chamorro Mielke, Madrid : Taurus, 2001, p. 37.

¹¹²⁵ Nizan, P., *Les chiens de garde* (1932). Paris : Maspéro, 1965, p. 47.

1. Crise et changement

« *En politique, cette attitude conservatrice – qui accepte le monde tel qu’il est et ne lutte que pour préserver le statu quo – ne peut mener qu’à la destruction, car le monde [...] serait irrévocablement livré à l’action destructrice du temps sans l’intervention d’êtres humains décidés à modifier le cours des choses et à créer du neuf.* » Hannah Arendt, 1954.

Il semble difficile d’évoquer la notion de « crise » dans le champ de l’éducation sans définir au préalable ce concept. Le terme de « crise » n’est certes pas une nouveauté, mais son emploi apparaît de façon particulièrement prépondérante dans de nombreux domaines (crise de l’emploi, crise économique, crise écologique, crise financière, crise de l’éducation, etc.), sans que cette notion de « crise » ne soit clairement définie. Edgar Morin évoque d’ailleurs une « crise de la notion de crise » : « La crise du concept de crise est le début de la théorie de la crise », c’est pourquoi, ajoute Edgar Morin, « il est [...] nécessaire que les sciences sociales problématisent la notion de crise. [...] Il s’agit [...] d’en faire un concept scientifiquement utilisable et épistémologiquement contrôlable. »¹¹²⁶ (Morin, 1994, p. 190).

Le terme de crise vient du mot grec *krisis*, qui signifie « décision », alors que dans son sens moderne, le mot « crise » ferait plutôt référence à de l’incertitude et de l’indécision, plus proche donc du latin *crisis* (« manifestation violente d’une maladie ») : « C’est le moment où, en même temps qu’une perturbation, surgissent les incertitudes. » (Ibid., p. 189). Pour Morin, l’idée de « perturbation », qui est au centre du concept de crise, fait référence à un « dérèglement » au niveau des règles d’organisation d’un système qui tend à s’auto-perpétuer et pour lequel toute modification, perçue comme le produit d’une perturbation désorganisatrice, correspondrait à une forme de régression : « Le dérèglement organisationnel va donc se traduire par une dysfonction là où il y avait fonctionnalité [...]. » (Ibid., p. 180). La perturbation peut être engendrée par un phénomène de « surcharge », c’est-à-dire par la croissance excessive d’une valeur ou d’une variable au-delà d’un certain seuil (augmentation d’une population dans un milieu limité par exemple), mais également par une situation de « *double bind* », c’est-à-dire une situation porteuse d’exigences contradictoires (injonctions paradoxales). La crise apparaît donc comme une absence de solution, une sorte de blocage. Pour Hannah Arendt d’ailleurs,

¹¹²⁶ Morin, E., *Sociologie*. Paris : Fayard, 1994, p. 190.

« Quand, dans les questions politiques, la saine raison humaine achoppe et ne permet plus de fournir de réponses, on se trouve confrontés à une crise. »¹¹²⁷ (Arendt, 1972, p. 229). Or, écrit Edgar Morin, « [...] ce blocage dans les dispositifs de réorganisation permanente suscite ou permet le déblocage de potentialités ou réalités inhibées. » (Morin, 1994, p. 181). En effet, pour Morin, « C'est dans la mesure où il y a incertitude, qu'il y a dès lors possibilité d'action, de décision, de changement, de transformation. » (Ibid., p. 176). La crise pourrait donc constituer un « moment de vérité » propice à la recherche de solutions au « blocage ». Car la crise révèle ce qui est invisible en temps ordinaire. Elle permet, comme en psychanalyse freudienne, de rendre manifeste ce qui demeurait latent ou refoulé, et s'inscrit donc dans cette dualité entre le conscient et l'inconscient. La crise révèle la défaillance des mécanismes d'un système qui semblait pourtant jusque-là fonctionnel, mais elle dévoile aussi les forces antagonistes qui s'affrontent, telles que les forces de désintégration et de régénération, de désorganisation (entropie) et de réorganisation (néguentropie), de sorte que l'issue de la crise est toujours incertaine. La crise peut donc avoir une issue régressive, avec un système qui se rigidifie et occasionne une perte des libertés, ou bien une issue progressive, avec un système qui acquiert une plus grande complexité : « L'organisation hypercomplexe est vouée au maintien de sa propre identité dans le changement qui lui permet d'acquérir des propriétés nouvelles, mais qui lui fait courir aussi des risques permanents. » (Morin, 1994, p. 194).

Ainsi, si la crise est pour Morin un « révélateur », elle est aussi un « effecteur », dans le sens où elle met en mouvement des forces de transformation et qu'elle peut donc jouer un rôle décisif dans le changement. Crise et changement sont donc intimement liés, si ce n'est que, selon Philippe Bernoux, « [...] la crise est définie comme une rupture jointe à une incapacité à réguler cette rupture, tandis que le changement sera décrit comme une rupture mais suivi d'une capacité à réguler. »¹¹²⁸ (Bernoux, 2010, p. 195). La notion sociologique de « crise » pourrait donc permettre de « penser la transformation » de manière dialogique, en appréhendant le « changement » à la fois comme la cause première de la « crise », mais aussi, en même temps, comme la condition de la sortie de crise, car, écrit Hannah Arendt,

Une crise nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, [...]. Une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non seulement cette attitude rend la crise plus aigüe, mais encore elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit. (Arendt, 1972, p. 225).

¹¹²⁷ Arendt, H., *La crise de la culture* (1954). Paris : Gallimard, 1972, p. 229.

¹¹²⁸ Bernoux, P., *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil, 2010, p.195.

Si le changement est une des caractéristiques essentielles de nos sociétés, alors l'adaptation au changement est un apprentissage fondamental et nécessaire qui devrait commencer dès le plus jeune âge et se poursuivre tout au long de la vie. Ce qui signifie qu'éduquer ne devrait pas consister prioritairement à transmettre des connaissances, mais à conduire et accompagner le sujet apprenant pour développer ses capacités d'adaptation au changement (et à sa mise en œuvre), condition de l'émancipation du sujet : « L'apprentissage le plus utile socialement, écrit Carl Rogers, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre [...] à intégrer en soi le processus même du changement. »¹¹²⁹ (Rogers, 1996, p.162).

La question de la « crise en éducation » pourrait donc bien être l'occasion d'une « révolution pédagogique » au sens rogérien du terme : « [...] seul un énorme changement dans l'orientation fondamentale de l'enseignement peut répondre aux besoins de la culture contemporaine. » (Ibid., p. 302).

Mais quelles sont les forces susceptibles d'impulser un changement permettant d'envisager une « issue progressive » à la crise dans le champ de l'Éducation ? Pour Philippe Bernoux, « L'objet "changement" est difficile à cerner. De plus, le terme, parce qu'il apparaît d'une grande banalité, est empreint d'une grande ambiguïté. » (Bernoux, 2010, p. 7). Il ajoute plus loin que « Le discours dominant aujourd'hui valorise le changement par les contraintes et la domination. [...] Mais ce discours a le grave inconvénient d'occulter la capacité de réaction des acteurs [...]. » (Ibid., p. 9).

Bernoux distingue trois racines du changement dans les organisations (l'environnement, l'institution et les acteurs), et deux approches différentes pour comprendre comment se construit le changement dans nos sociétés.

La première approche est celle de Durkheim pour qui les sociétés doivent être observées à partir des règles qu'elles se donnent : « Le changement, écrit Bernoux, consiste toujours en de nouvelles manières de faire qui se traduisent dans des règles formelles ou informelles. »¹¹³⁰ (Bernoux, 2010, p. 39). La seconde approche est celle de la « sociologie compréhensive » initiée par Max Weber, qui s'intéresse davantage au sens que les acteurs donnent à leur propre action : « Il s'agit de saisir les raisons subjectives de l'action, non de donner une explication de type causal. » (Ibid.). Les deux approches sont en fait complémentaires, quoique l'approche par le sens soit plus difficile à appréhender car, selon Bernoux, « [...] nos préjugés nous cachent les multiples interprétations possibles. » (Ibid.).

¹¹²⁹ Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (1969). Paris : Dunod, 1996, p. 162.

¹¹³⁰ Bernoux, P., *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil, 2010, p. 39.

Mais si les contraintes de l'environnement (la concurrence, le marché, les crises économiques, etc.) pèsent inévitablement sur les institutions, et demeurent donc un élément essentiel du changement, « Elles ne sont pas les seules et se combinent avec les institutions et avec les acteurs et leurs interactions. »¹¹³¹ (Bernoux, 2010, p. 131).

D'où l'intérêt de prendre en considération le poids des institutions, à propos desquelles nous avons déjà tenté d'apporter quelques éléments de définition, tout en avançant l'idée selon laquelle les institutions conditionnent les rapports des hommes entre eux.

Philippe Bernoux propose pour les institutions la définition suivante : « Au sens très général, les institutions sont les règles ou les normes qu'une société s'est donné et qu'elle observe. » (Ibid., p. 134). Nous reviendrons plus loin sur la question des institutions, mais consacrons-nous pour l'instant à la troisième racine du changement évoquée par Bernoux, qui concerne le rôle des « acteurs » et le « sens » qu'ils donnent à leurs « actions », en gardant à l'esprit avec Edgar Morin que « Le domaine de l'action est très aléatoire, très incertain. »¹¹³² (Morin, 2005, p. 107). A l'appui de la « théorie de l'action », Bernoux souligne que le changement dans les organisations comme dans les sociétés est une action humaine, et que cette action doit être comprise dans le sens de la sociologie classique de Max Weber, c'est-à-dire à partir du sens que donne l'acteur à sa propre action. L'acteur étant ici entendu au sens de Bernoux, c'est-à-dire un « sujet qui garde au milieu des contraintes de toutes sortes une certaine autonomie, suffisante pour lui permettre d'agir sur les autres racines [du changement] et, ultimement, de modifier le contenu du changement. » (Bernoux, 2010, p. 191).

Pour Norbert Alter, l'action suppose donc « [...] la mise en œuvre d'un effort, de forces dont dispose l'acteur pour vaincre une résistance : celle des formes, celle des autres, ou la sienne. »¹¹³³ (Alter, 2010, p. 163).

Pour Philippe Bernoux donc, « Aucun changement ne peut avoir lieu si les acteurs qui le mettent en œuvre ne lui donnent un sens » car, ajoute-t-il, « l'être humain n'agit que dans la mesure où il donne un sens à son action. » (Bernoux, 2010, p. 192).

Mais le rôle des acteurs (et le sens qu'ils donnent à leurs actions) est indissociable des interactions sociales et du lien libidinal qui se tisse entre eux, lien nécessaire à la coopération dans laquelle le sujet est impliqué. Une coopération indispensable à la fois à l'adaptation au changement, mais aussi et surtout à la mise en œuvre du changement : « Sans coopération, il n'y a qu'une issue à la relation, c'est la rupture. » (Ibid., p. 212).

¹¹³¹ Bernoux, P., *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil, 2010, p. 192.

¹¹³² Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 107.

¹¹³³ Alter, N., *L'innovation ordinaire* (3^e édition). Paris : PUF, 2010, p. 163.

C'est donc l'identité même du sujet qui en jeu (ou en « je ») dans les organisations, de même que dans la relation à l'Autre par laquelle le sujet se construit, car « Un groupe, une entreprise, une organisation ne peut pas exister sans un lien libidinal, incluant les concepts d'amour-rejet, de narcissisme et d'identification »¹¹³⁴ (Enriquez, 1992). Philippe Bernoux rappelle ainsi que « L'individu au travail est un sujet » (Bernoux, 2010, p. 199), qu'« [...] il n'est jamais possible de réduire l'individu à une fonction de producteur » (ibid., p. 208) et que donc « On ne fait pas travailler des hommes comme on commande des machines. » (Ibid., p. 292).

Pour Bernoux, la coopération au travail, entre acteurs, et entre acteurs et institution, est essentielle pour la bonne marche des organisations. La coopération passe par la construction de l'identité, la reconnaissance sociale et les relations sociales, elle crée les conditions de l'action, du changement et de l'innovation, qui ne peuvent avoir lieu que « [...] si les salariés peuvent s'appropriier les outils sur lesquels ils travaillent » (ibid., p. 232), car « Une action ne peut s'accomplir que moyennant la liberté de celui qui agit. »¹¹³⁵ (Heidegger, 1968, p. 21).

Mais comment les acteurs pourraient-ils constituer une force de changement à l'intérieur même d'un processus de changement permanent inhérent à l'évolution perpétuelle de la société, en tenant compte des contraintes de l'environnement et du poids de l'institution, et au risque d'être perçus comme « déviants », voire d'être la cible de mesures coercitives ? Pour Bernoux, « Il s'agit donc d'articuler et d'intégrer le changement sur les pratiques, les manières de faire, les représentations et les cultures existantes, non d'en faire un commencement absolu. » (Bernoux, 2010, p. 322). En outre, ajoute Vladimir Jankélévitch, « Pour commencer, il faut simplement commencer ; et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage. »¹¹³⁶ (Jankélévitch, 1960).

Revenons un instant sur le concept d'innovation que nous avons abordé plus haut dans la partie consacrée à la « déviance », mais cette fois dans le cadre du changement dans les organisations. Le mot « innovation » dérive du latin *innovatio* et *novus* (nouveau). Si « innover » signifie introduire des nouveautés et des changements dans un système d'accueil, l'innovation désigne à la fois un processus (action d'innover) et un produit (résultat de l'action). Michel Bataille propose une définition minimale de l'innovation : « L'innovation est l'introduction d'une nouveauté dans un système établi (processus) et le résultat de cette introduction (produit). »¹¹³⁷ (Bataille, 1989/90).

¹¹³⁴ Enriquez, E., *L'organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992, cité par P. Bernoux, *op.cit.*, 2010.

¹¹³⁵ Heidegger, M., *De l'essence de la vérité. Questions I*. Paris : Gallimard, 1968, *op. cit.*, p. 21.

¹¹³⁶ Jankélévitch, V., « Hommage à Bergson ». *Bulletin de la Société française de philosophie*, 1960.

¹¹³⁷ Bataille, M., Cours de « Psychologie sociale et éducation ». Polysed, Université Toulouse-Mirail, 1989-90.

Or, comme nous l'avons évoqué plus haut, cette nouveauté, qu'elle soit produite par le système ou bien importée de l'extérieur, constitue le plus souvent une « perturbation » du système établi, et son intégration doit donc passer par des phases de « déstructuration-restructuration », selon le modèle d'« équilibration majorante » de Piaget.

Pour Berger, la notion d'innovation est liée au monde de l'entreprise : « C'est au début du XXème siècle avec Joseph Schumpeter (1883-1950), qu'on a valorisé la notion d'innovation. Innover, en éducation, c'est traiter l'affaire éducative comme quelque chose qui doit avoir une efficacité. C'est avoir l'esprit d'entreprise dans tous les sens du terme. »¹¹³⁸ (Berger, 1985).

A cette conception économiste de l'innovation, et son corolaire le concept d'innovation « technologique », succède, dans les années 1970, le concept « d'innovation sociale », qui s'intéresse davantage aux besoins sociaux des individus. Aussi, Fronty (1985) évoque l'idée selon laquelle le concept d'innovation suggère un « passage du libéralisme au libertarisme », comme il y a eu passage de l'économique au social.

Ainsi, pour Bataille, « L'innovation se trouverait ainsi à l'intersection d'une idéologie néo-libérale et d'une idéologie néo-libertaire, avec pour maîtres-mots le sujet (individuel ou collectif) et l'initiative [...] ». (Bataille, 1989/90). Pour l'idéologie « néo-libertaire », il s'agirait d'infiltrer l'Etat par l'innovation sociale, alors que pour l'idéologie « néo-libérale », il s'agirait de récupérer l'innovation à des fins de normalisation.

Aussi l'innovation peut-elle remplir deux fonctions contradictoires : la « régulation » et la « contestation ». La fonction régulatrice de l'innovation relève plutôt, mais pas forcément, des décideurs (innovation venue d'en haut, influence majoritaire), alors que la fonction contestatrice est plutôt le fait des minorités (innovation venue d'en bas, influence minoritaire).

Mais l'innovation venue d'en haut « ne marche pas », dès lors que les destinataires sont considérés comme de simples exécutants ; au mieux peut-on obtenir de leur part une adhésion de façade pour échapper à la suspicion de déviance, le conformisme étant le mode d'adaptation majoritaire. Selon Norbert Alter, les décideurs ne peuvent pas prescrire l'innovation, mais seulement des « inventions organisationnelles » ; l'invention ne devient innovation que par l'appropriation qu'en font les acteurs : « Il faut que le corps social transforme suffisamment les inventions pour leur donner sens et utilité. »¹¹³⁹ (Alter, 2010, p. 35). En outre, relève Alter, « L'innovation [...] ne peut par ailleurs faire l'objet d'une obligation réglementaire puisqu'elle consiste à transgresser les règles [...] ». (Ibid.).

¹¹³⁸ Berger, G., *Revue Autrement*, dans Table Ronde, n°67 de février 1985. Cité par Bataille, *op.cit.*

¹¹³⁹ Alter, N., *L'innovation ordinaire* (3^e édition). Paris : PUF, 2010, p. 35.

L'innovation, pour être reconnue telle, doit passer par une phase d'institutionnalisation, par laquelle les directions intègrent les pratiques innovatrices dans les règles d'organisation. Aussi, « En matière d'organisation, l'innovation dépend étroitement des règles de gestion et des pouvoirs hiérarchiques en présence. » (Alter, 2010, p. 85).

Quoi qu'il en soit, les mesures élaborées en haut lieu, sans concertations avec les acteurs, ne sauraient être qualifiées d'innovations, disons tout au plus d'« inventions dogmatiques » : « L'invention dogmatique est [...] le résultat d'une politique élaborée au sommet, qui ne transige pas sur son application. » (Ibid., p. 110). Si l'on peut dire avec Schumpeter que l'innovation est une « destruction créatrice » puisqu'elle détruit l'ancien pour créer le nouveau, l'invention dogmatique est quant à elle destructrice, « [...] parce qu'elle détruit des formes de sociabilité sans en créer de nouvelles. » (Ibid., p. 89). Comme nous l'avons vu dans le cadre de la déviance, les tentatives d'innovation se traduisent donc « parfois par des mesures brutales [...] et toujours par le risque d'être sanctionné pour ne pas avoir respecté les règles. » (Ibid., p. 83). Dans le cas de l'innovation, le sujet « pionnier » va en effet mettre en œuvre des moyens nouveaux, atypiques, et donc s'exposer à une pression vers la conformité, même si, note Alter, « Sans prendre de risques, il est plus difficile de ne pas subir les contraintes. » (Ibid., p. 163).

Serge Moscovici distingue pour sa part deux types de groupes minoritaires qui se différencient par leur mode de contestation de la norme majoritaire : la minorité « anomique » (transgresse la norme dominante sans proposer une norme de rechange) et la minorité « nomique » (oppose une norme de rechange, orthodoxe ou hétérodoxe). Pour Moscovici, la minorité susceptible d'avoir une influence est une minorité nomique qui cherche la visibilité et la reconnaissance sociale, c'est-à-dire une « minorité active »¹¹⁴⁰. Et Norbert Alter ajoute que

Pour qu'une minorité soit considérée comme une source potentielle d'influence, il faut qu'elle dispose d'un point de vue cohérent, bien défini, qui soit en désaccord avec la norme dominante [...]. Il lui faut encore être socialement reconnue, avec ses qualités spécifiques. Elle ne doit négliger aucun effort pour se faire remarquer, identifier, écouter. (Alter, 2010, p. 87).

Le conflit engendré par la divergence du point de vue minoritaire entraîne une « perturbation » – dissonance cognitive ou conflit cognitif intra-individuel – chez le sujet majoritaire, qui établit alors certaines concessions par une négociation tacite en vue de la résolution du conflit (réduction de la dissonance) et du rétablissement du consensus social. Mais la dissonance cognitive peut aussi être recherchée, parce qu'elle ouvre de nouvelles perspectives, au même titre que le conflit sociocognitif par la décentration qu'il permet.

¹¹⁴⁰ Moscovici, S., *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 1984.

Cette décentration de point de vue pourrait constituer l'amorce de l'appropriation de l'innovation, quoique le « style de comportement » soit d'une importance capitale, notamment la « consistance » du comportement innovant – consistance individuelle (solidité interne) et consistance interindividuelle (cohérence sociale) – portée par l'influence minoritaire. Celle-ci permet une plus forte « conversion » que l'influence majoritaire, y compris sous forme d'influence latente, avec l'« *after-effect* » (conversion privée) ou le « *sleeper-effect* » (plagiat involontaire). Pour Bataille, « L'influence majoritaire s'exerce dans la paresse d'esprit et le confort psycho-social ; c'est probablement pourquoi elle reste superficielle et susceptible de versatilité. L'influence minoritaire est efficace parce qu'elle oblige le sujet à un travail d'appropriation [...]. »¹¹⁴¹ (Bataille, 1989/90).

L'innovation est donc une création des acteurs qui repose sur trois dimensions : « [...] l'existence d'une capacité critique ; la capacité pour le management à tenir compte de cette critique ; l'existence d'acteurs suffisamment consistants pour assurer cette conversion. »¹¹⁴² (Alter, 2010, p. 88).

Si l'innovation est selon Serge Moscovici un processus d'influence sociale porteur d'idées nouvelles et qu'elle constitue, comme le suggère Fronty, un « passage du libéralisme au libertarisme », alors « l'analyse institutionnelle » pourrait constituer une source d'inspiration inestimable pour une praxis pédagogique innovante et émancipatrice, impulsée par une source d'influence minoritaire (les acteurs-enseignants), en réponse à la crise en Education. En effet, relève Norbert Alter, les acteurs « [...] se conforment à la loi dictée par les directions parce qu'ils n'en connaissent pas d'autre » (Alter, 2010, p. 109), ce qui les conduit inéluctablement à « accompagner le changement » tel que prévu initialement, et par conséquent « Ils deviennent ainsi les acteurs du conformisme le plus étroit. » (Ibid., p. 110). Aussi, écrit Carl Rogers, « Ce n'est pas à partir d'une quelconque dépravation personnelle que les enseignants appliquent un système aussi destructif. Mais tout simplement parce qu'ils ne connaissent pas d'autres possibilités. »¹¹⁴³ (Rogers, 1996).

C'est pourquoi selon Michel Develay, la transformation des pratiques advient en trois modes d'actions complémentaires : « [...] agir sur les représentations des personnes en formation, leur montrer des pratiques alternatives et théoriser des pratiques. »¹¹⁴⁴ (Develay, 2014, p. 118).

¹¹⁴¹ Bataille, M., Cours de « Psychologie sociale et éducation ». Polysed, Université Toulouse-Mirail, 1989-90.

¹¹⁴² Alter, N., *L'innovation ordinaire* (3e édition). Paris : PUF, 2010, p. 88.

¹¹⁴³ Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (1969). Paris : Dunod, 1996.

¹¹⁴⁴ Develay, M., *Comment refonder l'école primaire ?* Bruxelles : De Boeck, 2014, p. 118.

2. Ecole et société

Mais peut-on penser la transformation de l'Ecole indépendamment de celle de la société, puisqu'elles dépendent réciproquement l'une de l'autre ? Freud rappelle d'ailleurs cette « [...] interdépendance étroite entre toutes nos institutions culturelles et la difficulté d'en changer une partie sans en changer le tout »¹¹⁴⁵ (Freud, 1908a). Il faudrait donc, conformément à la devise du CRAP¹¹⁴⁶, pouvoir simultanément « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société », d'autant que « [...] remettre en question le système scolaire ouvre en politique et en économie des perspectives nouvelles. »¹¹⁴⁷ (Illich, 1971, p. 126).

Nous avons vu que la lutte contre les inégalités à l'Ecole passe nécessairement par la lutte contre celles qui existent en dehors d'elle. Ces inégalités proviennent en grande partie de facteurs extérieurs au système scolaire qui structurent la société et limitent les leviers d'actions de l'Ecole, laquelle, loin de combler les inégalités, tend plutôt à les renforcer. L'échec scolaire, fortement corrélé au milieu socio-économique défavorisé, débouche à son tour sur la grande difficulté économique et sociale, dans un cercle vicieux sans fin. Le modèle économique de « libre marché » constitue un facteur déterminant à l'origine de la pauvreté des familles, qui conditionne un grand nombre de problèmes sanitaires et sociaux, parmi lesquels l'échec scolaire. Ce modèle économique s'inscrit dans une logique marchande qui envahit le système éducatif au nom de l'« efficacité » et de la « performance », alors que, demande Meirieu, « Quelle signification peut bien avoir la notion de performance dès lors que l'éducation n'est pas la fabrication d'un produit mais l'accompagnement d'un sujet ? »¹¹⁴⁸ (Meirieu, 2008a).

Il semble donc bien difficile de penser la transformation du système éducatif tant que nos politiciens continueront à prendre des décisions centralisées et verticales, déconnectées de la recherche scientifique et des pratiques de classe. Nous gardons ainsi, en bons conservateurs, un système scolaire élitiste qui ne peut renoncer aux armes de la sélection.

La pédagogie s'inscrit donc par définition dans l'action politique. Mais la politique en France n'ayant d'existence qu'à travers la représentation des partis, lesquels se refusent à reconnaître que le capitalisme mondialisé et l'idéologie néolibérale qui l'accompagne, puissent être l'un comme l'autre rédhibitoires à toute issue progressive dans le champ éducatif, l'obstacle semble

¹¹⁴⁵ Freud, S., « La morale sexuelle "civilisée"... » (1908). *La vie sexuelle*. Paris : PUF, 1977, et G.W., t. VII.

¹¹⁴⁶ Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques - *Les Cahiers Pédagogiques*.

¹¹⁴⁷ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 126.

¹¹⁴⁸ Meirieu, P., « L'école mise au pas ». Intervention de Philippe Meirieu au *Forum des Psys*, Palais de la Mutualité à Paris, les 9 et 10 février 2008.

bien difficile à surmonter : « D'une exceptionnelle stabilité, réfractaire à la plupart des idées de "l'éducation populaire" et de "l'éducation nouvelle", l'École française est restée aussi taylorienne dans son organisation que sélective dans son fonctionnement [...]. »¹¹⁴⁹ (Meirieu, 2007). L'indigence incommensurable de nos responsables politiques en matière d'éducation ne les empêche pas, grâce au système pyramidale, hiérarchique et autoritaire hérité de la société patriarcale, d'imposer leurs vues, aussi réduites et archaïques soient-elles, d'hypothéquer l'avenir de centaines de milliers d'enfants, et de conditionner un « enfermement » psychique, chimique et/ou social de sujets humains en souffrance. Alors que pour Philippe Meirieu, « Parier sur l'éducation, c'est refuser toute forme d'enfermement... sans, pour autant, fermer les yeux sur tout ce qui enferme. C'est même regarder de près ce qui enferme et aider la personne à se construire en articulant identité et altérité. »¹¹⁵⁰ (Meirieu, 2008b).

C'est là le cœur politique de la question qui interroge les finalités du projet éducatif. Quelle société pour demain s'agit-il de promouvoir ? Comment construire du « bien commun » contre le règne du « chacun pour soi » ?

Mais la question des finalités en éducation demeure pourtant largement occultée par celle des « modalités » qui tendent d'ailleurs à transformer l'institution scolaire en « supermarché » :

Chacun se promène ainsi dans ce qui est devenu une espèce de supermarché scolaire où le libéralisme et l'évaluationite technocratique sont bien évidemment profondément solidaires. L'évaluationite technocratique est simplement là pour permettre aux consommateurs d'écoles les plus avisés, ceux qui savent lire les statistiques, de s'y retrouver dans le fonctionnement de plus en plus libéral de l'école.¹¹⁵¹ (Meirieu, 2008a).

Sans compter que, faute de questionner les véritables finalités de l'École, on empile les objectifs, alors que justement, d'après Son Thierry Ly *et al.*, « [...] l'empilement des objectifs non priorisés entretient une grande confusion sur les finalités des politiques éducatives. »¹¹⁵² (Son Thierry Ly *et al.*, 2016). Ainsi, relèvent ces auteurs, la finalité première de l'École serait de distribuer les positions sociales, et plus particulièrement les positions d'élite, même si,

[...] la priorité implicite accordée à la finalité de sélection méritocratique des élites entre en conflit avec les autres finalités de l'École [...] : la transmission d'une culture commune, pour former des citoyens cultivés et éclairés et favoriser une cohésion nationale [...]. (Ibid.).

¹¹⁴⁹ Meirieu, P., « Au-delà des grilles, la liberté ? », Intervention de Philippe Meirieu au colloque organisé par le collectif « Pas de 0 de conduite », le 10 novembre 2007 à Paris.

¹¹⁵⁰ Meirieu, P., « La pédagogie ne connaît pas de préalables... ». Colloque de l'AGSAS du 6 octobre 2008.

¹¹⁵¹ Meirieu, P., « L'école mise au pas ». Intervention de Philippe Meirieu au Forum des Psys, Palais de la Mutualité à Paris, les 9 et 10 février 2008.

¹¹⁵² Son, Thierry Ly *et al.*, « Quelle finalité pour quelle École ? ». *France Stratégie*, rapport septembre 2016.

Aussi, si la question de la finalité de l'École, masquée par le discours dominant sur l'égalité des chances, n'est pas clairement assumée dans le système éducatif français, c'est parce qu'il est difficile d'avouer sa véritable finalité qui consiste en la sélection méritocratique des élites. L'École doit répartir des positions sociales hiérarchisées à partir du mérite individuel de chacun, c'est-à-dire de la capacité de chacun à « tirer son épingle du jeu », avec cette illusion d'une légitimité des inégalités sociales fondée sur la réussite scolaire, qui, considérée comme seul critère légitime, tend à exonérer l'École de ses responsabilités : « Là où "l'égalité de résultat" consiste à réduire au maximum les écarts de réussite scolaire, l'égalité méritocratique des chances consiste à s'assurer que ceux-ci ne soient que le fruit de différences de mérite individuel. »¹¹⁵³ (Son Thierry Ly *et al.*, 2016).

Par conséquent, indiquent ces auteurs, la forme d'égalité promue par notre système éducatif n'a rien à voir avec une égalité des résultats, mais bel et bien avec une égalité méritocratique dite « des chances ». Pour Marie Duru-Bellat (2015) en effet,

L'égalité des chances consiste à dire : "On met sur la même ligne de départ tous les élèves, et que le meilleur gagne !" Comme ils sont inégaux au départ, ça ne peut pas fonctionner. C'est ainsi que l'école devient une machine à trier les élèves, certes de manière formellement équitable, formellement méritocratique, mais en s'intéressant finalement plus au classement qu'aux résultats.¹¹⁵⁴ (Duru-Bellat, 2015).

Aussi Philippe Meirieu dénonce-t-il cette conception de l'école comme « gare de triage » qui ne vise qu'à classer les élèves et qui conduit fatalement « [...] non pas à chercher à faire réussir chacune et chacun, mais, tout au contraire, à séparer ceux qui réussissent de ceux qui seront "orientés" et dont l'échec donnera de la valeur à la réussite des autres. »¹¹⁵⁵ (Meirieu, 2015, p. 26). Ainsi, ajoute Meirieu, « [...] nous sommes dans une "machine école" qui se focalise sur le bon fonctionnement du moteur sans se demander où nous conduit la voiture. » (Ibid., p. 83). C'est ainsi, écrit Theodor W. Adorno, que « Des institutions irrationnelles servent l'irrationalité obstinée d'une société rationnelle dans ses moyens, mais non dans ses fins. »¹¹⁵⁶ (Adorno, 2001b, p. 364).

¹¹⁵³ Son, Thierry Ly *et al.*, « Quelle finalité pour quelle École ? ». *France Stratégie*, rapport septembre 2016.

¹¹⁵⁴ Duru-Bellat, M., « En France, l'école laisse s'accroître les inégalités », entretien accordé au journal *Le Monde*, le 1er octobre 2015. Récupéré de : http://www.lemonde.fr/education/article/2015/10/01/en-france-l-ecole-laisse-s-accroitre-les-inegalites_4779947_1473685.html

¹¹⁵⁵ Meirieu, P., *C'est quoi apprendre ?* Editions de l'Aube, 2015, p. 26

¹¹⁵⁶ Adorno, T., « Société », *Tumultes* 2001/2 (n° 17-18), p. 363-373. DOI 10.3917/tumu.017.0363

C'est pourquoi la question éminemment politique des finalités de l'École conduit le pédagogue à combattre sur tous les fronts. Ainsi que le formule Daniel Hameline, le pédagogue trouve sa place, inconfortable à bien des égards, sur « l'esplanade », terme étymologiquement militaire qui désigne un « Espace-plan qui s'étend plus ou moins largement sous les remparts de la forteresse et en conséquence sous les tirs croisés des gens du dedans et des gens du dehors. [...] Bonne chance, pédagogues, sur l'esplanade ! »¹¹⁵⁷ (Hameline, 2015).

Yvan Illich, dans son ouvrage intitulé *Une société sans école*, s'est efforcé de penser cette articulation dialectique entre école et société. Même s'il nous semble important d'indiquer au passage que le titre original du livre est *Deschooling Society*, que l'on aurait pu traduire par « Vers une déscolarisation de la société », titre certes beaucoup moins « vendeur », mais plus proche de l'original, et surtout du contenu de l'ouvrage. Yvan Illich n'a pas tant prétendu qu'il fallait supprimer l'École, mais plutôt qu'il fallait arrêter de croire qu'elle était le seul lieu d'apprentissage : « Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. »¹¹⁵⁸ (Illich, 1971, p. 22). C'est pourquoi selon Illich, « [...] une déscolarisation de la société serait profitable à l'éducation publique [...]. » (Ibid., p. 13). D'ailleurs, qui peut prétendre que la somme des connaissances qu'il a acquise l'a été sur les bancs de l'école ? N'avons-nous pas tous appris à parler, comme nous avons appris à marcher, en dehors de tout enseignement programmé ? Demandons par exemple à une mère d'après quelle « méthode » d'enseignement elle a appris à parler à son enfant et elle aura l'air bien surprise, ironise Célestin Freinet pour qui il n'est d'autre méthode que la « méthode naturelle » basée sur le « tâtonnement expérimental ».

J'ai pour ma part appris la langue de Cervantès à l'âge de seize ans au cours d'un séjour d'un mois dans la péninsule ibérique, auprès d'amis autochtones hispanophones, dans leur famille, dans la « rue »¹¹⁵⁹, dans les bars, à la suite de quoi j'ai validé une licence d'espagnol qui n'a aucun rapport avec le temps passé en classe devant des professeurs et des manuels scolaires aussi insipides qu'ennuyeux ; quel programme scolaire pourrait-il rivaliser avec pareil résultat ? C'est pourquoi, écrit Jacques Pain, « Il faudrait donc faire une thèse sur les enfants qui à travers les rues et dans les rues, par la rue, finissent par réussir. »¹¹⁶⁰ (Pain, 2008).

¹¹⁵⁷ Hameline, D., intervention lors de la journée en hommage à Philippe Meirieu, à l'occasion de son départ à la retraite, organisée par l'Université Lumière Lyon 2, le 10 janvier 2015.

¹¹⁵⁸ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 22.

¹¹⁵⁹ Le mot « rue » se dit « calle » en espagnol, mais le mot « calle » a une signification différente du mot français (et moins péjorative) qui rend parfois sa traduction ardue, comme par exemple : « ¡Hola ! ¿Qué tal con la calle ? ». C'est qu'en Espagne, la rue est une ressource, alors qu'en France, elle est plutôt une menace.

¹¹⁶⁰ Pain, J., « Faire de l'école la nécessité du désir », conférence prononcée à Huy (Belgique), le 6 mai 2008.

En outre, même s'il faut bien saluer le travail remarquable de nombre d'enseignants pour leur implication dans la « Chose éducative », combien d'entre eux avons-nous réellement rencontrés au cours de notre scolarité ? Je n'ai pour ma part que peu de souvenirs de ma scolarisation en école maternelle, mais me souviens parfaitement de cette « en-saignante » qui, pour avoir eu l'outrecuidance de parler en classe, m'a fermé la bouche avec un morceau de scotch. Est-ce un acte d'éducation que de condamner un enfant d'école maternelle au silence ?

Mes premières années d'école primaire (1978-79) n'ont guère été plus réjouissantes. Une tortionnaire de cours élémentaire, se prétendant abusivement institutrice, et dont je tairai le nom afin qu'elle n'émerge point du légitime anonymat où la maintient son indigence – même s'il est probable qu'elle mange désormais les pissenlits par la racine – prenait un malin plaisir à « torturer » des élèves âgés de 6 ou 7 ans. Torturer, le mot pourrait paraître exagéré, il n'en n'est rien : celui qui ne se tenait pas droit à son pupitre était redressé à l'aide d'un manche à balai dans le dos ; la petite Nadine qui mâchait un chewing-gum se vit collé l'objet du délit dans l'une de ses couettes, avec la consigne de le conserver toute la journée avant que la couette ne fût coupée aux ciseaux ; le pire était sans doute ce placard à double portes servant à y enfermer les élèves jugés indisciplinés. Je n'ai pour ma part jamais bénéficié de ce traitement singulier, mais la peur de m'y trouver enfermé à l'instar de certains de mes camarades me tenaillait continuellement les entrailles. « L'étouffoir » de Mademoiselle Legourdin dans le livre *Matilda* (1988) de Roald Dahl a vraiment existé ! Une autre enseignante, en cours moyen cette fois, m'a gratifié d'une gifle magistrale pour une faute d'orthographe sur ma copie (Annexe 10, p. 458).

Je pourrais multiplier à foison les exemples de tous ces enseignants « anti-vie » (A. S. Neill), haineux, frustrés, névrosés et parfaitement incompetents. Sans compter, relèvent Fernand Oury et Aïda Vasquez, que « Le nombre d'enseignants soignés pour maladie mentale est suffisant pour qu'on soit en droit de s'interroger sur le nombre de malades mentaux en exercice. »¹¹⁶¹ (F. Oury et A. Vasquez, 1998, p. 239). Mais peu importe l'incompétence notoire de tous ces enseignants, puisque pour que quelqu'un puisse transmettre un savoir, il lui suffit d'un « diplôme » comme garantie de sa compétence supposée, au point que l'on pourrait dire du diplôme qu'il constitue un obstacle à la liberté de l'éducation, puisqu'il réserve le droit et le privilège d'enseigner aux seuls employés des écoles, aussi indigents soient-ils. Alors que l'idée défendue par Yvan Illich est justement que « Le droit d'enseigner une compétence devrait être tout aussi reconnu que celui de la parole. »¹¹⁶² (Illich, 1971, p. 151).

¹¹⁶¹ Oury, F. et Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?* (1971). Matrice, 1998, p. 239.

¹¹⁶² Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 151.

Mais surtout, écrit Meirieu, « Nos savoirs, en restant sur la seule "scène scolaire", comme des "essences éternelles et immuables" destinés à évaluer le niveau des élèves, n'ont guère de chance de devenir un jour attractifs pour ceux qui en sont le plus éloignés. »¹¹⁶³ (Meirieu, 2016). D'ailleurs, ajoute Meirieu, « Ce n'est pas la difficulté qui rebute ou décourage, c'est le fait de n'avoir à apprendre que des savoirs "morts". »¹¹⁶⁴ (Meirieu, 2015, p. 31).

Aussi Yvan Illich indique-t-il dès l'introduction de son ouvrage que « [...] le système scolaire obligatoire représente finalement pour la plupart des hommes une entrave aux droits à l'instruction »¹¹⁶⁵ (Illich, 1971, p. 7), et soutient que « [...] il ne suffit pas de déscolariser les institutions, mais que l'éthos tout entier de la société relève d'un tel traitement. » (Ibid., p. 8). C'est pourquoi Illich préconise une « éducation universelle » qui s'oppose aux traditionnelles méthodes de « gavage » : « [...] il faut, dit-il, opposer une autre recherche qui entreprenne de concevoir de véritables "réseaux de communication" à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider. » (Ibid.).

C'est là la base de la pédagogie Freinet qui s'efforce de faire entrer la vie dans la classe et la classe dans la vie, avec par exemple les « classes-promenades » ou les « enquêtes » auprès des concitoyens, dans les rues, les ateliers, les usines, etc. Par ailleurs, dans une perspective matérialiste de l'éducation, mais aussi constructiviste, et conformément à l'un des trois axes de la pédagogie institutionnelle, il est établi que les objets matériels constituent une ressource essentielle des apprentissages. Or, l'École, en imposant aux élèves de vivre dans un milieu « artificiel » et de travailler sur des objets tout aussi fictifs, les déconnecte des objets quotidiens du monde réel où ces derniers prennent justement tout leur sens. Raymond Fonvieille avait pourtant montré un bel exemple en faisant entrer une voiture dans la classe pour faire de la mécanique ! Bien sûr, s'agissant d'une classe « expérimentale », elle jouissait d'une plus grande liberté que les classes « ordinaires ». Mais pour l'heure, relève Illich, « Dans un monde contrôlé par les nations et les grandes entreprises, il n'est possible d'aménager qu'un accès limité aux objets éducatifs. » (Illich, 1971, p. 146). Par contre, ajoute-t-il, « Que le contrôle qu'exerce le secteur privé, ou les corps de métier, sur les possibilités d'éducation contenues dans les "choses" disparaisse, et l'on ne manquera pas de parvenir à une conscience nouvelle de la propriété, définie comme un bien véritablement public. » (Ibid., p. 147).

¹¹⁶³ Meirieu, P., « Pour le symbolique, nous n'avons pas grand-chose en magasin... ». Article du *Café pédagogique*, le 18 mars 2016. Récupéré de : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/03/18032016Article635938809071682281.aspx>

¹¹⁶⁴ Meirieu, P., *C'est quoi apprendre ?*, Editions de l'Aube, 2015, p. 31.

¹¹⁶⁵ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 7.

Paulo Freire, qui considère à l'instar d'Illich que tout projet éducatif est indissociable d'un projet social, s'est lui aussi efforcé de promouvoir son projet pédagogique dans une perspective émancipatrice et révolutionnaire, en faveur de ceux qu'il appelle les « opprimés ». Pour Freire, « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »¹¹⁶⁶ (Freire, 2001).

Freire mène de vastes campagnes d'alphabétisation dans toute l'Amérique latine et milite pour une pédagogie « [...] qui fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération, à travers laquelle cette pédagogie s'exercera et se renouvellera. » (Ibid.).

Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés* (1970) :

« C'est la raison pour laquelle, répétons-le, cette pédagogie des opprimés ne peut être élaborée ni mise en pratique par les oppresseurs. Il serait impensable que des oppresseurs encouragent et, a fortiori, pratiquent une éducation libératrice. Mais si l'exercice d'une telle éducation suppose un pouvoir politique, et si les opprimés n'en disposent pas, comment alors réaliser la pédagogie des opprimés avant la révolution ? [...] un premier élément de réponse se trouve dans la distinction entre l'éducation systématique, qui peut seulement être changée lorsque l'on détient le pouvoir et les travaux éducatifs, qui doivent être élaborés avec les opprimés. La pédagogie des opprimés, comme pédagogie humaniste et libératrice, comprendra deux moments bien distincts. Le premier quand les opprimés découvrent le monde de l'oppression et qu'ils s'engagent dans la praxis pour sa transformation ; le second quand, la réalité oppressive étant transformée, cette pédagogie n'est plus celle des opprimés, mais celle des hommes en marche permanente vers la libération. » (Freire, 1970).

Une « pédagogie des opprimés » qui semble d'autant plus nécessaire aujourd'hui que, demande Yvan Illich, « Lorsqu'ils veulent améliorer l'instruction des pauvres, de quels beaux résultats les enseignants peuvent-ils bien se targuer ? »¹¹⁶⁷ (Illich, 1971, p. 57). C'est pourquoi il faudrait, selon Illich, trouver d'autres moyens d'apprendre et instruire, « [...] et que toutes les institutions soient appelées à participer à cet effort en faisant réapparaître leurs qualités éducatives. » (Ibid., p. 47). Et Illich d'ajouter plus loin que « Ce qu'il nous faut, ce sont des structures qui mettent les hommes en rapport les uns avec les autres et permettent, par là, à chacun, de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui. » (Ibid., p.122).

¹¹⁶⁶ Freire, P., *Pédagogie des opprimés* (1970). La Découverte, 2001. Dans *N'AUTRE école*, n° 12, printemps 2006.

¹¹⁶⁷ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 57.

Mais comment des sujets apprenants pourraient-ils, dans la société actuelle, s'instruire, construire des compétences, accéder à la culture, bref, s'émanciper, en dehors de l'École, s'il n'est permis qu'à des enseignants diplômés de les « former », et de surcroît uniquement dans le cadre de l'École ? Hors de l'École, point de salut, pour les élèves comme pour les enseignants ! « C'est que pour avancer sur le parcours du jeu de l'éducation, écrit Yvan Illich, il faut sans cesse faire la preuve que l'ordre établi peut miser sur vous sans prendre trop de risques, en foi de quoi le système vous accorde la permission de continuer. »¹¹⁶⁸ (Illich, 1971, p. 65).

On peut par ailleurs s'étonner avec Illich que des hommes, alors qu'ils n'ont rien demandé et sous prétexte qu'ils sont des enfants, puissent être regroupés par catégorie d'âge dans des établissements scolaires, selon une répartition qui repose sur trois principes immuables qui mériteraient pourtant d'être interrogés : a) les enfants doivent être à l'école, b) ils apprennent à l'école, c) l'école est le seul endroit où ils puissent apprendre.

Cette conviction repose sur une sorte de « sagesse » aux relents d'impératif moral selon laquelle les enfants auraient « besoin » d'école parce qu'ils s'y instruisent. « Mais cette sagesse, demande Illich, d'où la tenons-nous, sinon des écoles ? » (Ibid., p. 56). L'institution scolaire est donc fondée sur cet axiome que l'éducation est le résultat d'un enseignement, et ce en dépit des preuves accablantes du contraire. Aussi, écrit Illich, « Nous ne pouvons donc entreprendre une réforme de l'éducation, à moins d'avoir compris que le rite de la scolarité ne sert ni l'acquisition individuelle des connaissances, ni l'égalité sociale. » (Ibid., p. 70).

L'éducation aurait sans aucun doute tout à gagner de la déscolarisation de la société, même si, écrit Yvan Illich, « [...] cette exigence paraît, à bien des enseignants, une trahison face à la lutte contre les ténèbres de l'ignorance. Mais la lumière s'est éteinte depuis longtemps dans les écoles » (Ibid., p. 49), pour un trop grand nombre d'élèves en tout cas.

Il est donc temps de prendre conscience que « éducation » n'est pas synonyme de « scolarisation », d'autant que pour Yvan Illich, « L'idée de scolarité dissimule un programme par lequel il s'agit d'initier le citoyen au mythe de l'efficacité bienveillante des bureaucraties éclairées par le savoir scientifique. » (Ibid., p. 126). Une bureaucratie rationnelle qu'Edgar Morin qualifie par ailleurs de « parasitaire », puisqu'elle contamine la société toute entière.

Mais comme le « mythe » a besoin de « rites » pour être soutenu, l'École est là pour en assurer la pérennité, notamment *via* les modes d'évaluation privilégiés : « Cette approche est bien le reflet d'un consensus sur l'école et sur la formation comme acquisition d'un référentiel programmable, sinon programmé. »¹¹⁶⁹ (Vial, 2010, p. 245-246).

¹¹⁶⁸ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 65.

¹¹⁶⁹ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 245-246.

Ainsi, la similitude fondamentale de toutes les écoles du monde, quel que soit le régime politique du pays, sa taille, sa population, etc., nous incite à penser qu'il est peut-être illusoire de croire que les écoles puissent être différentes de ce qu'elles sont, c'est-à-dire « [...] l'agence de publicité qui nous fait croire que nous avons besoin de la société telle qu'elle est »¹¹⁷⁰ (Illich, 1971, p. 185), et que, par conséquent, un changement de l'organisation sociale et des modes de production économiques ne sauraient suffire à transformer l'École en institution apprenante émancipatrice, distincte du modèle classique standardisé et mondialisé que nous connaissons aujourd'hui. En effet, écrit Fernand Oury, « Demeurés dans nos classes, modestes praticiens soumis comme les écoliers à une "hiérarchie écrasante", payés par l'État pour faire la leçon et dicter le devoir aux enfants du peuple, nous nous doutons bien un peu que l'institution École était un des Appareils Idéologiques d'État. »¹¹⁷¹ (Oury, F., 1980).

Il faudrait, pour Illich, en même temps qu'une révolution sociale et économique, créer des institutions éducatives articulées en « réseaux » (même si Illich se méfie de la connotation que pourrait recouvrir ce terme), destinées à une société qui n'existe pas encore, mais que ces mêmes institutions contribueraient à instaurer, en gardant bien à l'esprit qu'« Un véritable système éducatif n'impose rien à celui qui s'instruit, mais lui permet d'avoir accès à ce dont il a besoin [...] ». » (Illich, 1971, p. 132).

Par ailleurs, observe Illich, « Si les écoles cessaient d'être obligatoires, quels élèves resteraient-ils au professeur qui fonde tout son enseignement sur l'autorité qu'il exerce ? » (Ibid., p. 169). Tout enseignant se verrait dès lors confronté à cette question essentielle que pose Carl Rogers : « Comment puis-je me transformer pour encourager davantage mes étudiants à être libres d'apprendre ? »¹¹⁷² (Rogers, 1996, p. 99). Car si une « révolution » est susceptible de modifier les institutions dans leur structure, et que les comportements des individus sont d'abord déterminés par les institutions dans lesquelles ils se trouvent pris et agissent, cette révolution ne modifierait pas nécessairement et en profondeur les comportements des individus. C'est pourquoi d'ailleurs, pour Françoise Dolto, « La vraie révolution à l'Education Nationale n'est pas de doubler le budget mais de changer la mentalité de ses fonctionnaires. »¹¹⁷³ (Dolto, 1988). Il faudrait donc pouvoir penser en même temps, de manière dialogique, la transformation des institutions « internes » du sujet, sans forcément attendre qu'une improbable « révolution » transforme les institutions externes, pour que celles-ci transforment en retour celles-là.

¹¹⁷⁰ Illich, Y., *Une société sans école*. Paris : Seuil, 1971, p. 185.

¹¹⁷¹ Oury, F., Texte de 1980 reproduit dans la revue *Institutions* n°34, mars 2004.

¹¹⁷² Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (1969). Paris : Dunod, 1996, p. 99.

¹¹⁷³ Dolto, F., *La cause des adolescents*. Paris : Robert Laffont, 1988.

Pour Edgar Morin, la compréhension de la complexité nécessite quoi qu'il en soit un profond changement de nos structures mentales, car, écrit-il, « Le risque, si ce changement de structure mentale ne se produit pas, serait d'aller vers la pure confusion ou le refus des problèmes. »¹¹⁷⁴ (Morin, 2005, p. 116). D'où l'intérêt d'une forme d'« analyse institutionnelle » qui permette, comme l'indique Jacques Pain, « [...] l'analyse des effets du système sur ses propres institutions et sur les institutions internes du sujet. »¹¹⁷⁵ (Pain, 2002). Car l'analyse institutionnelle « [...] s'intéresse, dans une organisation, moins aux techniques qu'elle déploie pour remplir sa fonction, qu'aux rapports qu'elle met en jeu, sous la dépendance d'institutions [...] qui les déterminent. »¹¹⁷⁶ (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 292).

L'enjeu ne concerne pas seulement la pédagogie institutionnelle et la psychiatrie affiliée à la psychothérapie institutionnelle, mais bien l'ensemble des institutions et ses sujets. Une idée soutenue par Florent Gabarron-Garcia qui précise que « Cette approche est d'autant plus cruciale dans le contexte de mondialisation capitaliste et ses effets de destruction [...] »¹¹⁷⁷ (Gabarron-Garcia, 2016, p. 105). En effet, ajoute cet auteur,

Dans ce contexte on comprend le rôle décisif de l'analyse institutionnelle pour aujourd'hui et pour demain. Consistant à orienter, infléchir, renouveler toute pratique sociale institutionnelle dans le sens de son Sujet, elle peut (et doit) être faite partout où se trame quelque chose de la subjectivité par tous ceux qui le peuvent. (Ibid., p. 106).

Aussi pourrions-nous conclure avec les propos de Félix Guattari qui écrit que l'enjeu est de « [...] mettre en question l'ensemble des institutions humaines, leurs finalités proclamées, leurs définitions des divers types d'individus, des rôles, des fonctions sociales, des normes, etc. »¹¹⁷⁸ (Guattari, 1972, p. 90).

¹¹⁷⁴ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 116.

¹¹⁷⁵ Pain, J., *Formations*, revue de Paris 8, 2002.

¹¹⁷⁶ Bénévent, R. et Mouchet, C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, 2014, p. 292.

¹¹⁷⁷ Gabarron-Garcia, F., « De la psychothérapie institutionnelle à l'analyse institutionnelle, les contradictions de la psychiatrie : expériences labordiennes », *Sud/Nord* 2016/1 (n° 26), p. 95-108. DOI 10.3917/sn.026.0095.

¹¹⁷⁸ Guattari, F. *Psychanalyse et transversalité*. Paris : François Maspero, 1972, p. 90.

Conclusion intermédiaire

Penser la transformation, c'est aussi penser « [...] l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel qu'apportent les processus humains ; changer la manière de faire (faire autrement) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose). »¹¹⁷⁹ (Vial, 2010, p. 155). Non pas refaire du même à l'identique, mais du nouveau dans du « déjà-là », et donc, écrit Gilles Deleuze, « Faire l'école autre dans l'école même »¹¹⁸⁰ (Deleuze, 1968), en pensant l'articulation des antagonismes, le rapport des parties au tout et du tout aux parties, dans leurs rapports dialogiques, dans un « temps en spirale », au sens d'Edgar Morin, c'est-à-dire « [...] un circuit spirale qui se déplace à chaque fois qu'il revient sur lui-même. »¹¹⁸¹ (Morin, 1986, p. 342). C'est dans ce saut qualitatif du « faire autrement » (la même chose) au « faire autre chose », que se fonde pour Michel Vial la parole du sujet, son accès au sens et à la créativité. D'ailleurs, écrit Castoriadis, « La création a toujours lieu dans le déjà-là et par les moyens, aussi, que celui-ci offre. Cela ne l'empêche pas d'être création en tant que forme, et en tant que cette forme-ci. »¹¹⁸² (Castoriadis, 1993, p. 71). La théorie générale des systèmes (systémie) nous invite à passer d'un système clos (modèle cybernétique) centré sur le maintien de l'équilibre par les « procédures », à un système ouvert sur l'environnement (modèle systémique), capable de se transformer en appréhendant le dynamisme des systèmes humains comme un « processus ».

Si le complexe n'est pas réductible à la systémie, la « pensée complexe » se propose néanmoins d'articuler ces deux modèles contradictoires, sur le mode de la « récursivité » qui constitue un principe essentiel de la pensée complexe : « Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit. »¹¹⁸³ (Morin, 2005, p. 99-100). La dynamique de l'action peut alors conduire à des transformations d'équilibre résultant de conflits, de contradictions ou de désordres, c'est-à-dire à des changements qui peuvent être personnels, culturels ou sociaux (Vial, 2010) :

La production créatrice d'un individu, d'un groupe ou d'une collectivité, implique des régulations et des autorégulations "dynamiques ou complexes" qui attestent qu'il y a bien eu [...] réorganisation. Pour qu'une action éducative atteigne son but, l'équilibre qui caractérise le sujet ou la collectivité doit être perturbé. Il faut qu'il y ait changement.¹¹⁸⁴ (Dominicié, 1979, p. 174).

¹¹⁷⁹ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 155.

¹¹⁸⁰ Deleuze, G., *Différence et répétition*. Paris : PUF, 1968.

¹¹⁸¹ Morin, E., *La méthode, tome 3, La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil, 1986, p. 342.

¹¹⁸² Castoriadis, C., « Complexité, magmas, histoire », *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*. Paris : Seuil, 1993, p. 71. Cité par Michel Vial, dans *Se former pour évaluer*, De Boeck, 2010.

¹¹⁸³ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 99-100.

¹¹⁸⁴ Dominicié, P., *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : Peter Lang, 1979, p. 174. Cité par M. Vial, 2010.

Dans cette perspective, le « projet » (*a fortiori* pédagogique), avec ses orientations éthiques et politiques, ses valeurs, constitue un élément fort de cohésion du système. Et pour Michel Vial, « Le projet n'est pas réductible à l'atteinte d'objectifs fixés après un bilan, dans la réduction cybernétique au programmatique. Il est engagement du sujet [...]. »¹¹⁸⁵ (Vial, 2010, p. 186). En effet, « Le projet, c'est avoir la faculté incessante d'aspirer à un ailleurs et à un autrement, parce que nous sommes une forme qui se crée au fur et à mesure qu'elle avance. » (Ibid., p. 177). Mais quel « projet » s'agit-il de poursuivre ?

Tendre vers le bonheur individuel et général dans un « paradis terrestre », « [...] où nos êtres rayonneraient l'un vers l'autre »¹¹⁸⁶ (Marx, 1972) ? On peut émettre de sérieux doutes quant à cette éventualité. Tendre vers « [...] un équilibre approprié, donc de nature à assurer le bonheur de tous, entre ces revendications de l'individu et les exigences culturelles de la collectivité »¹¹⁸⁷ (Freud, 1929, p. 27) ? Question poursuivie tout au long de cette étude, et à laquelle il faut bien répondre qu'il ne saurait y avoir d'équilibre entre des éléments en tension permanente, à l'instar du funambule qui n'est jamais en équilibre sur son fil, mais en déséquilibre constant : « Il n'y a aucune recette d'équilibre »¹¹⁸⁸, écrit Edgar Morin (2005, p. 119). Tendre vers une forme « d'homéostasie sociale », c'est-à-dire une société capable de « [...] rester à l'intérieur d'une certaine "fourchette d'instabilité viable" »¹¹⁸⁹ (Cyrulnik *et al.*, 2012, p. 104) ?

Il n'est pas de notre ressort de répondre à cette question, mais seulement de la poser, sans sombrer dans l'obsession de la réponse à trouver, ou pire, à donner. La complexité, nous dit Edgar Morin, est un « défi », et non pas une réponse. Sans compter, écrit I. A. Caruso que :

« Celui qui, comme psychanalyste particulièrement, croit posséder la pierre philosophale, c'est-à-dire le critère sûr de la santé mentale, de la maturité, de l'adaptation, de la lucidité, de la vision critique, de la sagesse de l'époque, celui-là se mystifie lui-même et trompe ses patients. Quelle que soit son intelligence, il ne fait qu'imiter les schizophrènes ou les toxicomanes qui prennent du LSD et qui, comme on sait, regardent en face le fondement ultime de l'Être et s'effondrent, parce qu'ils reconnaissent dans la figure de ce fondement ultime le masque grotesque du Néant. [...] Un tel analyste est sans cesse tenté de délivrer un billet de voyage pour le ciel ou l'enfer, pour un voyage sans retour. »¹¹⁹⁰ (Caruso, 1969, p. 51).

¹¹⁸⁵ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 186.

¹¹⁸⁶ Marx, K., *Manuscrits de 1844*. Paris : Les Éditions sociales, 1972.

¹¹⁸⁷ Freud, S., *Malaise dans la civilisation* (1929). Paris : PUF, 1971, Les classiques des sciences sociales, p. 27.

¹¹⁸⁸ Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 119.

¹¹⁸⁹ Cyrulnik, *et al.*, *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Albin Michel, 2012, p. 104.

¹¹⁹⁰ Caruso, I. A., « Psychanalyse et société : de la critique de l'idéologie à l'autocritique ». *L'Homme et la société*, n° 11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation », p. 51.

Il faut faire le deuil de la maîtrise absolue, nous dit Michel Vial, « passer de la Douleur au Désir, par le Deuil. »¹¹⁹¹ (Vial, 2010, p. 193). Dès lors, le complexe n'est plus seulement considéré comme « système », mais comme « manque » : « La complexité apparaît au départ comme une sorte de trou [...]. »¹¹⁹² (Morin, 2005, p. 91).

Il incombe donc à chacun de questionner le sens de ce qu'il fait dans ce vaste projet commun qu'est la vie, en gardant à l'esprit que s'interroger sur le sens de ce que l'on fait, c'est aussi ne pas perdre de vue les valeurs que l'on porte. S'il semble illusoire de croire au *consensus* des valeurs partagées, puisque « Nos valeurs apparaissent parce qu'elles sont dérangées par l'étrangeté de l'autre » (Vial, 2010, p. 252), il n'en demeure pas moins, écrit Michel Vial, que « Le texte des valeurs est un texte social » (ibid., p. 259) et que par conséquent, souligne Edgar Morin, « Notre égocentrisme peut se trouver englobé dans une subjectivité communautaire plus large [...]. » (Morin, 2005, p. 89). Aussi, écrivent Marx et Engels, « [...] c'est seulement dans la communauté que la liberté personnelle est donc possible. »¹¹⁹³ (Marx et Engels, 1952, p. 54).

Alors, pourrions-nous demander avec Kant, « que m'est-il permis d'espérer ? » ; ça dépend, répondrait Lacan, « d'où espérez-vous ? ». Peut-être pouvons-nous espérer, *a minima*, un « commun accord préalable », sous forme d'impératif catégorique kantien universalisable, portant sur des valeurs communes qui font que, parce qu'elles sont partagées, nous appartenons tous à une même culture capable de construire du « bien commun », plutôt que du « chacun pour soi » rédhibitoire à toute forme de « bonheur », puisqu'il n'est de bonheur que partagé.

« L'humanité, écrit Edgar Morin, n'est pas née une fois, elle est née plusieurs fois et je suis de ceux qui espèrent en une nouvelle naissance. » (Morin, 2005, p. 156). Un espoir partagé par Roland Gori qui écrit que

Rien ne prouve que tout soit perdu à condition et à condition seulement que l'on se donne les moyens de redonner à la parole et au langage toute leur place dans l'économie symbolique où se fabriquent les subjectivités et où se mettent en place les machines de gouvernement.¹¹⁹⁴ (Gori, 2011, p. 131).

¹¹⁹¹ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010, p. 193.

¹¹⁹² Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 91.

¹¹⁹³ Marx, K. et Engels, F., *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach*, 1845. Traduction française, 1952. Les classiques des sciences sociales, p. 54.

¹¹⁹⁴ Gori, R., *La dignité de penser*. Les liens qui libèrent, 2011, p. 131.

CONCLUSION GENERALE

Nous avons essayé d'appréhender la question des troubles du comportement comme un phénomène « complexe » (Morin), à partir d'une approche « multiréférentielle » (Ardoino) permettant de conceptualiser cette complexité supposée « prêtée » à l'objet-sujet d'étude. Une démarche inscrite dans une « éthico-épistémologie » pleinement assumée, dont la visée éthique n'est autre que la « visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des institutions justes »¹¹⁹⁵ (Ricœur, 1990, p. 202), et qui repose nécessairement sur des valeurs, puisque l'épistémologie repose sur le « vrai », et l'éthique sur le « juste ».

Nous avons vu que les troubles du comportement s'inscrivent à l'intersection des domaines du social, de la justice et de la clinique, et qu'ils interrogent donc inévitablement les normes (sociales, juridiques, de santé) de nos institutions. Un écart à la norme qui se mesure à l'aune d'une nécessaire normativité qu'il n'y a pas lieu de confondre avec le conformisme social dans une perspective conservatrice, d'autant que la déviance est parfois légitime dès lors qu'elle est à l'origine d'innovations profitables à tous.

D'un point de vue clinique, les troubles du comportement se caractérisent essentiellement par une part prépondérante d'impulsivité et d'agressivité, une facilité au passage à l'acte, une faible tolérance à la frustration, de faibles capacités de sublimation et le désintérêt pour tout ce qui ne représente pas une possibilité de satisfaction pulsionnelle immédiate. Ainsi, écrit August Aichhorn, le jeune « carencé » est un « [...] individu qui, par suite de troubles du développement d'une partie de son Moi, est dirigé par un principe de plaisir prédominant d'une façon toute-puissante. »¹¹⁹⁶ (Aichhorn, 2005, p. 174).

Si ces « jeunes à la dérive » sont soumis à un principe de plaisir tout puissant, la fonction éducative consiste alors à leur permettre de faire face à la frustration, de surseoir à la satisfaction immédiate issue de la toute-puissance infantile et d'accepter de se confronter au principe de réalité, qui n'est autre qu'une forme modifiée du principe de plaisir. Un principe de réalité qui mérite néanmoins d'être reconsidéré dans la mesure où il tend à se présenter comme une donnée absolue et immuable, alors que pour Wilhelm Reich, « Le principe de réalité [...] se modifiera dans la mesure où se modifiera l'ordre social. »¹¹⁹⁷ (Reich, 1970, p. 10).

¹¹⁹⁵ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 202.

¹¹⁹⁶ Aichhorn, A., *Jeunes en souffrances*, 1925. Nîmes : Champ social éditions, 2005, p. 174.

¹¹⁹⁷ Reich, W., *Matérialisme dialectique et psychanalyse*, 1929. La Pensée Molle, 1970, p. 10.

L'objectif n'en demeure pas moins de les aider à parvenir « [...] à supporter même, à la faveur du long détour que nous empruntons pour arriver au plaisir, un déplaisir momentané »¹¹⁹⁸ (Freud, 1920, p. 9), d'autant que, comme le rappelle Célestin Freinet, « Fatigue et souffrance ne sont d'ailleurs pas [...] des ennemis irréductibles du bonheur ; elles en sont parfois, au contraire, la condition préalable. »¹¹⁹⁹ (Freinet, 1967, p. 125).

Mais il ne faut pas perdre de vue la dimension sociale de ces symptômes, puisque pour de nombreux auteurs, c'est aussi un « environnement » défaillant qui conditionne ces troubles : « [...] la mauvaise adaptation, écrit Winnicott, et tout ce qui dérive de ce genre de trouble, a essentiellement son origine dans une mauvaise adaptation de l'environnement à l'enfant. »¹²⁰⁰ (Winnicott, 1989, p. 73). Le « contexte familial défaillant » constitue, dans le développement des troubles du comportement, un facteur de détermination largement mis en évidence, même s'il faut bien constater que ceux que l'on qualifie d'ordinaire de « parents démissionnaires » sont le plus souvent confrontés à de graves difficultés économiques, de sorte que la faillite de l'environnement recouvre, au-delà de la famille, toute la sphère sociale.

C'est pourquoi la notion de « situation de handicap » est préférable à celle de « personne handicapée », d'autant plus que quelle que soit la nature du handicap (mental ou psychique), ce dernier est toujours fortement corrélé à l'origine sociale. La reconnaissance du « handicap social » apparaît donc comme un véritable enjeu de santé publique. Il semble dès lors important de ne pas focaliser uniquement l'attention sur la personne handicapée, mais également sur les facteurs de détermination sociaux et économiques qui créent la « situation de handicap social ».

Si le phénomène des « troubles du comportement » est fortement corrélé à des facteurs socio-économiques, il n'en demeure pas moins que diagnostic et prise en charge sont eux aussi fortement déterminés par ces mêmes facteurs, de sorte que le milieu socio-économique défavorisé est à l'origine de deux processus distincts : d'une part dans l'émergence de divers problèmes sanitaires et sociaux, parmi lesquels les troubles du comportement, et d'autre part dans le diagnostic établi et le mode de prise en charge proposé. Ainsi donc, la probabilité qu'un individu présente des troubles du comportement est d'autant plus élevée qu'il appartient à un milieu économiquement pauvre (forte « corrélation »), mais aussi la probabilité d'être orienté vers des filières spécialisées ou du handicap est d'autant plus élevée que cet individu appartient à un milieu socio-économique défavorisé (« discrimination systémique »).

¹¹⁹⁸ Freud, S., *Au-delà du principe de plaisir* (1920). Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales, p. 9.

¹¹⁹⁹ Freinet, C., *L'éducation du travail* (1946). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, p. 125.

¹²⁰⁰ Winnicott, D. W., *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot, 1989, p. 73.

Il serait en tout cas tout à fait réducteur de vouloir présenter ces symptômes comme une forme d'inadaptation à l'ordre social établi, puisqu'ils n'en sont que l'inéluctable résultante. Un ordre social qui engendre des phénomènes psycho-socio-pathologiques de diverses natures, et contre lesquels il lutte farouchement, alors même qu'il demeure incapable de les prévenir. Or, si le premier symptôme des troubles du comportement n'est autre que l'expression d'un délitement du lien social, et que c'est ce même délitement du lien social qui est à l'origine des symptômes, il nous semble d'autant plus urgent d'en bien mesurer l'ampleur, tant il constitue une menace pour la survie même de l'humanité. Il n'est pas dans notre propos de nourrir un pessimisme mortifère, mais, comme le rapporte l'Observatoire des inégalités en juin 2017, « Dans une société où le nombre de demandeurs d'emploi a augmenté de 75 % au cours des huit dernières années (de 3 à 4,5 millions) et où le nombre de pauvres a augmenté d'un million en dix ans, il ne semble pas infondé d'être pessimiste. »¹²⁰¹ (Observatoire des inégalités, 2017). C'est pourquoi, insiste Gilles Deleuze, « Il n'y a pas lieu de craindre ou d'espérer, mais de chercher de nouvelles armes. »¹²⁰² (Deleuze, 1990). Non pas dans une perspective belliciste qui chercherait un exutoire aux pulsions de mort, mais dans la perspective d'un véritable changement social qui ne saurait avoir lieu en dehors d'une lutte contre les tenants d'une société de domination responsable de la « misère », « mère du délit et de la peine » (Proudhon, 1846).

Nous ne saurions donc souscrire à cette idée de Freud selon laquelle « [...] on récuserait l'influence de la psychanalyse sur l'éducation si elle tendait à des fins contraires à l'ordre social établi »¹²⁰³ (Freud, 1915-1917, p. 90), puisque l'éducation consiste justement à favoriser l'émancipation d'un sujet capable de penser par lui-même, et par conséquent de contester l'ordre social établi dès lors qu'il ne va pas dans le sens de la « vie bonne » (Ricœur, 1990). La difficulté résidant en ceci qu'à toute éducation il doit y avoir un terme, puisque « on ne peut éduquer les adultes »¹²⁰⁴ (Arendt, 1972), de sorte qu'il faut bien répondre à Marx et Engels que l'éducateur ne saurait être éduqué. D'autant que l'éducation compte parmi ces trois métiers que Freud qualifie d'impossibles : « Il semble, écrit Freud, que la psychanalyse soit la troisième de ces professions "impossibles" où l'on peut d'avance être sûr d'échouer, les deux autres [...] étant l'art d'éduquer les hommes et l'art de gouverner. »¹²⁰⁵ (Freud, 1939b, p. 33).

¹²⁰¹ Observatoire des inégalités, extrait du *Rapport sur les inégalités en France*, juin 2017.

¹²⁰² Deleuze, G., « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », dans *L'autre journal*, n°1, mai 1990.

¹²⁰³ Freud, S., *Nouvelles conférences sur la psychanalyse (1915-1917)*. Paris : Gallimard, 1971. Les classiques des sciences sociales, p. 90.

¹²⁰⁴ Arendt, H., *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972, p. 228.

¹²⁰⁵ Freud, S., « Analyse terminée et analyse interminable ». Trad. par A. Berman, *Revue française de psychanalyse*, n°1, 1939, p. 33.

Mais, de la même façon que le capitaine ne quitte pas son navire devant la tempête sous prétexte qu'il ne peut maîtriser le vent (More, 1997), il n'y a pas lieu de renoncer à la « chose éducative », pas plus qu'à la « chose publique ». Aussi, afin d'envisager la possibilité d'un changement social dans un sens « progrédient » (Canat, 2007), il convient de penser la transformation de la société tout en examinant les bases sur lesquelles elle repose. On imagine difficilement un charpentier monter une toiture sans s'être assuré de la solidité des fondations de l'édifice. Un édifice social rongé à sa base par la « méritocratie républicaine » qui justifie les inégalités sociales en vertu d'un prétendu « mérite » fondé sur « l'utilité commune », ainsi que le proclame la « Déclaration bourgeoise des droits de l'homme privilégié » de 1789, au point que l'on peut dire avec Proudhon que « de révolution il n'y en eut pas. »¹²⁰⁶ (Proudhon, 1873). En outre, écrit Paul Nizan en 1932, « [...] la Révolution française put croire avec une apparence de raison qu'elle travaillait pour le peuple. La bourgeoisie le croit encore. »¹²⁰⁷ (Nizan, 1965, p. 57). Une méritocratie bourgeoise dissimulée derrière un slogan de « l'égalité des chances » d'autant plus odieux que « La défense des intérêts des élites au nom du peuple constitue un classique du rapport de force politique. »¹²⁰⁸ (Observatoire des inégalités, 2017).

Si « l'égalité sociale » nous est apparue comme une nécessité politique permettant de tendre vers cet « équilibre », toujours précaire, entre les revendications individuelles et les restrictions culturelles, ce n'est pas dans le sens de cet « égalitarisme radical »¹²⁰⁹ dénoncé par Vincent de Gaulejac (1997), et défendu par ceux qui, envieux de leur prochain, craignent en réalité que l'inégalité ne s'exerce à leur détriment. Et quand bien même serait-ce le cas, eu égard à toutes les malversations qu'engendrent les inégalités sociales entre les hommes, il n'en demeure pas moins nécessaire de les éradiquer, quelles que puissent être les raisons inconscientes qui poussent à le faire, qu'elles relèvent de l'orgueil, de la cupidité ou de la jalousie.

Aussi, la raison première qui implique que l'égalité sociale est une nécessité, c'est avant tout parce que « sans égalité il n'y a pas de société. » (Proudhon, 1873). Une égalité au sens de Paul Ricœur, c'est-à-dire « [...] l'égalité comme contenu éthique du sens de la justice »¹²¹⁰ (Ricœur, 1990, p. 227), d'autant que, ajoute cet auteur, « [...] la justice est plus souvent ce qui manque et l'injustice ce qui règne. » (Ibid., p. 231).

¹²⁰⁶ Proudhon, P.-J., *Qu'est-ce que la propriété*, 1840. Nouvelle édition de 1873, Gallica/BNF, p. 29.

¹²⁰⁷ Nizan, P., *Les chiens de garde* (1932). Paris : Maspero, 1965, p. 57.

¹²⁰⁸ Observatoire des inégalités, extrait du *Rapport sur les inégalités en France*, juin 2017.

¹²⁰⁹ Gaulejac de, V., « L'envie, un sentiment social », paru dans la *Revue Française de Psychanalyse*, tome LXI, janvier-mars 1997, Paris : PUF, 1997, Gallica/BNF.

¹²¹⁰ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 227.

D'où la nécessité d'instaurer des « institutions justes », articulées en réseaux, qui seules pourront faire face à l'inexorable processus de destruction de notre civilisation. Des institutions reposant sur des valeurs philosophiques (le Beau, le Bien, le Bon, le Vrai, le Juste), politiques (la Liberté, l'Égalité, la Solidarité), autant de notions qui ne s'inculquent pas, mais se conceptualisent, se pratiquent et se transmettent, pour qu'advienne la Civilisation, c'est-à-dire cet ensemble d'institutions qui règlent l'accès à la Culture, en tant qu'ensemble des valeurs qui gouvernent la conduite des individus vivant en société. Une société qualifiée par Paul Ricœur de « phénomène consensuel-conflictuel », où la question du bien et du mal revient sans cesse avec celle du « fondement subjectif de l'usage de la liberté »¹²¹¹ (Ricœur, 1990, p. 252).

D'où l'intérêt de conceptualiser cette notion fondamentale de liberté, qui n'est pas synonyme de pulsionnalité pure, et encore moins de *Nirvâna*, puisque c'est une liberté qui doit accepter de se renoncer elle-même pour advenir dans la négativité qui l'engendre, « [...] dans la non-liberté qui l'inhibe, mais à partir de laquelle elle se pense et s'affirme, dans l'opposition la plus radicale. »¹²¹² (Dayan-Herzbrun, 2010, p. 465). Mais toutes ces valeurs sur lesquelles devrait s'élaborer la « culture humaine » – c'est-à-dire « [...] tout ce par quoi la vie humaine s'est élevée au-dessus des conditions animales et par où elle diffère de la vie des bêtes [...] »¹²¹³ (Freud, 1927, p. 7) – entrent en conflit avec celles véhiculées par le « capitalisme pulsionnel » et l'idéologie « néolibérale », à savoir l'égoïsme exacerbé, la jouissance illimitée, le déni de l'altérité et la guerre de tous contre tous. Et « Après moi le déluge ! »¹²¹⁴ (Marx, 1993, p. 301).

Si les troubles de la conduite et du comportement ne sont que l'expression du malaise social, et qu'il est évidemment nécessaire d'instaurer des institutions capables d'accueillir au mieux ces « jeunes à la dérive », il n'en demeure pas moins tout aussi indispensable de s'attaquer aux véritables déterminants sociaux, politiques et économiques à l'origine de ces « troubles ». C'est pourquoi il ne saurait suffire de s'attacher aux effets, mais bien d'en déterminer leurs causes, au-delà d'un prétendu déterminisme biologique qui tend à occulter les facteurs socio-économiques. C'est la tâche que nous nous sommes assignée dans cette étude, en nous efforçant de « marcher sur deux jambes » (Marx et Freud), jusqu'au point d'impasse de ce « Réel impossible » (Lacan), de sorte que notre voyage demeure assurément inachevé.

¹²¹¹ Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, p. 252.

¹²¹² Dayan-Herzbrun, S., « Theodor W. Adorno : Du caractère féminin au prisme d'une critique générale de la domination », in Danielle Chabaud-Rychter et al., *Sous les sciences sociales, le genre*, La Découverte « Hors collection Sciences Humaines », 2010, p. 460-470.

¹²¹³ Freud, S., *L'avenir d'une illusion* (1927). Paris : PUF, 1973, Les classiques des sciences sociales, p. 7.

¹²¹⁴ Marx, K., *Le Capital. Critique de l'économie politique* (1867). Paris : PUF, 1993, p. 301.

Liste des références

Les références précédées d'un astérisque (*) désignent des études issues de méta-analyses.

A

- ABELHAUSER, A., GORI, R. et SAURET, M.-J. (2011). *La folie évaluation*. Mille et une nuits.
- ADLER, A. (1958). *Les enfants difficiles*, 1926. Paris : Payot. Classiques des sciences sociales.
- ADLER, A. (1978). *L'enfant difficile*, 1930. Paris : Payot. Classiques des sciences sociales.
- *ADORNO, T. W. (1984). *Notes sur la littérature*. Paris : Flammarion.
- ADORNO, T. W. (2001). *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*, 1951. Versión castellana de Joaquín Chamorro Mielke, Madrid : Taurus.
- ADORNO, T. W. (2001b). « Société », *Tumultes* 2001/2 (n° 17-18), p. 363-373. DOI 10.3917/tumu.017.0363
- AICHHORN, A. (2005). *Jeunes en souffrances*, 1925. Nîmes : Champ social éditions.
- ALTER, N. (2010). *L'innovation ordinaire*, 3^e édition. Paris : PUF.
- ANZIEU, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- APOUEY, B. H. et GEOFFARD, P.-Y, « Le gradient et la transmission intergénérationnelle de la santé pendant l'enfance ». Insee, *Économie et statistique* n° 475-476, 2015.
- ARDOINO, J. (1980). *Education et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.
- ARDOINO, J. (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », paru dans *Pratiques de Formation-Analyses*. Service de la Formation Permanente, Université Paris 8. Presse Universitaire de Vincennes, n° 25-26, janvier-décembre 1993.
- *ARDOINO, J. et BERGER, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : Andsha-Matrice.
- ARTIS, J.-P. (2007). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°40, 2007.
- ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture*, 1954. Paris : Gallimard.
- *ARENDT, H. (2012). *De la révolution*, 1963. Paris : Gallimard.
- ASSOUN, P.-L. (2004). « L'inconscient du crime. La "criminologie freudienne" ». *Recherches en psychanalyse*, 2004/2 no 2, p. 24. DOI : 10.3917/rep.002.0023

B

- BACHELARD, G. (1992). *La psychanalyse du feu*, 1949. Paris : Gallimard. Les classiques des sciences sociales.
- BACHELARD, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*, 1934. Paris : J. Vrin.
- BADIOU, A. (2015). « Pour penser les meurtres de masse ». Conférence donnée au théâtre d'Aubervilliers, le 23 novembre 2015. Récupéré le 8 août 2016 du site *Là-bas si j'y suis* : <http://la-bas.org/la-bas-magazine/entretiens/alain-badiou-penser-les-meurtres-de-masse>
- BAKOUNINE, M. (1869). « L'instruction intégrale ». *L'Egalité*, n°28 à 31, du 31 juillet au 21 août 1869.
- BAKOUNINE, M. (1871). Extraits du manuscrit « *L'Empire knouto-germanique* ». Genève : Imprimerie coopérative.
- BAKOUNINE, M. (1899). *La Commune de Paris et la notion de l'Etat*. Paris : Bureaux des « Temps nouveaux », 1899.
- *BAKOUNINE, M. (1973). Lettre du 28 octobre 1869 de Bakounine à Herzen. Dans *Le Socialisme libertaire*. Paris : Denoël.
- BAKOUNINE, M. (2009). *Dieu et l'Etat*, dans *Œuvres complètes*, Tome 1. Les éditions Invisibles.
- BARDIN, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARON, R. A. (2009). *Human aggression*. New York : Plenum Press, 1977. Dans *Le Manuel du résident*. Paris : Elsevier, 1997. Edition Tsunami.
- BARTHELEMY, T. (1998). « Notes sur l'écriture monographique ». *Journal des anthropologues*, 75 | 1998, p. 31-43. Récupéré du site : <http://jda.revues.org/2635>
- BATAILLE, M. (1989-90). Cours de « Psychologie sociale et éducation ». Polysed, Université Toulouse-Mirail, 1989-90.
- BEAUVOIS, J.-L. (1995). « Le statut du concept de groupe et l'articulation psychosociale ». Dans Mugny, G., Oberlé, D. et Beauvois, J.-L., *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : PUG, 1995, p. 151-159.
- BECCARIA, C. B. (1877). *Traité des délits et des peines*, 1764. Trad. par Chaillou de Liszy publiée à Paris en 1773. Paris : Librairie de la Bibliothèque Nationale. Les classiques des sciences sociales.
- BECKER, H. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique ». Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62-63, juin 1986, pp. 105-110. DOI : 10.3406/arss.1986.2323
- BEDIN, V. (2009). *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Presse Universitaire de Rennes.
- *BEILLEROT, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.

- *BENDER, L. (1947). *Psychopathic behavior disorders in children*. Cité par John Bowlby dans « Soins maternels et santé mentale », OMS, Genève, 2^e éd., 1954.
- BENEVENT, R. et MOUCHET, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions.
- BENOIT, H. (2005). « Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? ». *La nouvelle revue de l' AIS*, n°31, 3^e trimestre 2005.
- BENOIT, H. (2013). « Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, 1^{er} trimestre 2013.
- BERGERET, J. (dir.), BECACHE, A., BOULANGER, J.-J., CHARTIER, J.-P., DUBOR, P., HOUSER, M. et LUSTIN, J.-J. (2012). *Psychologie pathologique. Théorie et clinique*. Paris : Elsevier Masson.
- *BERGER, G. (1985). Revue *Autrement*, dans Table Ronde, n°67 de février 1985.
- BERNARD, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, 1865. Paris : Garnier-Flammarion. Les classiques des sciences sociales.
- BERNOUX, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Seuil.
- BETTELHEIM, B. (1976). *Pour ou contre Summerhill*. Paris : Payot et Rivages.
- BLANCHET, A. (1991). *Dire et faire dire*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- BOIMARE, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- BOIMARE, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- *BONNET, G. (1991). *Le transfert dans la clinique psychanalytique*. Paris : PUF.
- BOTBOL, M. (2014). « Nouveaux enjeux cliniques et institutionnels en Itep ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°67, novembre 2014.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (dir.), ACCARDO, A., BALAZS, G., BEAUD, S., BONVIN, F., BOURDIEU, E., ... WASER, A.-M. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- BOWLBY, J., (1954). « Soins maternels et santé mentale », contribution de l'Organisation Mondiale de la Santé au programme des Nations Unies pour la protection des enfants sans foyer. Genève, 2^e éd.
- BRUSSET, B. (1999). « Diagnostic psychiatrique et différence du normal et du pathologique » *Encyclopédie Médico- Chirurgicale, Psychiatrie*, 37-102-E-20. Paris : Elsevier.
- *BURLINGHAM, D. et FREUD, A. (1943). *Infants without families*. London, 1943. Cité par John Bowlby dans « Soins maternels et santé mentale », OMS, Genève, 2^e éd., 1954.

C

- CAFIERO, C. (1880). Rapport extrait du compte-rendu du congrès de la Fédération jurassienne, publié dans *Le Révolté* de Genève en 1880. Récupéré le 28 novembre 2014 du site : <https://albruxelles.wordpress.com/2014/07/10/anarchisme-et-communisme/#more-963>
- *CAIRNES, J. E. (1873). *Essays in Political Economy. Theoretical and Applied*. London : MacMillan and Co. Cité par J. M. Keynes, dans *La pauvreté dans l'abondance*, 2002.
- CALIN, D. (2014). « Psychogénèse de l'agressivité ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°67, novembre 2014.
- CANAT, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes: Champ Social Editions.
- CANAT, S. (2013). « Traumatismes et construction du « moi social » dans la scolarité ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 62, 2^e trimestre 2013.
- CANAT, S. (2015). « La réponse pédagogique est dans la question énoncée par les troubles envahissant le comportement de certains sujets. Comment entendre au-delà des troubles le sujet en mal d'apprendre ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/4, n° 72.
- CANAT, S. et SALIGNON, B. (2014). « Le visible et l'invisible du dispositif Itep. Vers une pédagogie et psychothérapie adaptées aux troubles ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 67, 3^e trimestre, novembre 2014.
- CANGUILHEM, G. (2013). *Le normal et le pathologique*, 1966. 12^e édition, Paris : PUF.
- CARUSO, I. A. (1969). « Psychanalyse et société : de la critique de l'idéologie à l'autocritique ». *L'Homme et la société*, n°11, 1969, « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ».
- CASTIEL, D. (2010). « De la précarité au handicap social », dans Emmanuel Hirsch, *Traité de bioéthique*, ERES « Poche - Espace éthique », 2010 (), p. 592-604. DOI 10.3917/eres.hirsc.2010.01.0592
- *CASTORIADIS, C. (1978). *Psychanalyse : Projet et élucidation. Les Carrefours du Labyrinthe*, 1978. Cité par Eugène Enriquez, dans « Cornelius Castoriadis : un homme dans une œuvre », dans Giovanni Busino, *Autonomie et autotransformation de la société*, Librairie Droz « Travaux de Sciences Sociales », 1989 (), p. 27-48. DOI 10.3917/droz.busin.1989.01.0027
- CASTORIADIS, C. (1979). Conférence donnée en mai 1965 à Tunbridge Wells (Kent) et publiée par Solidarity en 1966. Repris dans « Capitalisme moderne et révolution, T2 », éd. du 10/18, 1979, p. 293-316.
- *CASTORIADIS, C. (1993). « Complexité, magmas, histoire ». *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*. Paris : Seuil. Cité par M. Vial, dans *Se former pour évaluer*, 2010.
- CASTORIADIS, C. (2009). *Crises économique, politique, sociale, anthropologique*. Recueil de trois textes de 1965-1974-1994. Paris : Seuil.
- CAUMONT, F. (2007). « Quand Œdipe rencontre la Sphinx », *Imaginaire & Inconscient* 2007/2 (n°20), p. 109-121. DOI 10.3917/imin.020.0109

- CHARBONNIER, S. (2016). « La réciprocité comme déterminant de l'espace éducatif : le care permet-il de repenser l'éducation politique à la liberté ? ». *Education et socialisation*. Récupéré du site *revues.org* : <http://edso.revues.org/1489>
- CHAUMON, F. (2000). *Lacan. La loi, le sujet et la jouissance*. Paris : Michalon.
- CHAUVIÈRE, M. et PLAISANCE, E. (2008). « Les conditions d'une culture partagée ». *Reliance*, vol. 1, n° 27, p. 31–44.
- CHEMAMA, R. et VANDERMERSCH, B. (2009). *Dictionnaire de la Psychanalyse*. Larousse.
- CONNAC, S. (2017). « Antidotes ». *Les Cahiers pédagogiques du CRAP*, hors-série numérique n°46, avril 2017.
- *CORCOS, M. et JEAMMET, P. (2002). *Expression névrotique. Etats limites. Fonctionnement psychotique à l'adolescence*. EMC, Psychiatrie/Pédopsychiatrie. Paris : Elsevier-Masson.
- CUSSON, M. (1992). « Déviance », article publié dans l'ouvrage sous la direction de Raymond Boudon, *Traité de sociologie*, chapitre 10, pp. 389-422. Paris: PUF, 1992. Les classiques des sciences sociales.
- CYRULNIK, B. (1995). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B., BUSTANY, P., OUGHOURLIAN, J.-M., ANDRE, C., JANSSEN, T. et VAN EERSEL, P. (2012). *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Albin Michel.

D

- DAYAN-HERZBRUN, S. (2010). « Theodor W. Adorno : Du caractère féminin au prisme d'une critique générale de la domination », in Danielle Chabaud-Rychter et al., *Sous les sciences sociales, le genre*, La Découverte « Hors collection Sciences Humaines », 2010, p. 460-470.
- DELAHAYE, J.-P. (2015). Rapport IGEN « Grande pauvreté et réussite scolaire », mai 2015.
- *DELEUZE, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF.
- *DELEUZE, G. (1968). « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », dans *L'autre journal*, n°1, mai 1990.
- DELEUZE, G. et GUATTARI, F. (1972). *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et Schizophrénie*, Tome 1. Paris : Les éditions de Minuit.
- DELIGNY, F. (1998). *Graine de crapule, 1945*. Paris : Dunod.
- DESMURGET, M. (2011). *TV Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la télévision*. Paris : Max Milo.
- *DEVELAY, M. (2014). *Comment refonder l'école primaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- DHOQUOIS, G. (1969). « Propositions pour une classification nouvelle des sociétés humaines ». *L'Homme et la société*, n°11, 1969. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ».

- DIATKINE, R. (2006). *Langages et activités psychiques de l'enfant*. Editions du Papyrus.
- DOLTO, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris : Robert Laffont.
- DOLTO, F. (1994). *Tout est langage*. Paris : Gallimard.
- *DOMINICIÉ, P. (1979). *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : Peter Lang. Cité par Michel Vial, *Se former pour évaluer*, De Boeck, 2010.
- *DONNET, J.-L. et PINEL, J.-P. (2002). « Le problème de l'identification chez Freud ». *Monographies de la Revue française de psychanalyse*, « Identifications », pp. 9-23.
- DOSTALER, G. et MARIS, B. (2010). *Capitalisme et pulsion de mort*. Pluriel.
- *DUBAR, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (2010). « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? ». *Education et sociétés*, 2010/1 n° 25, p. 17-34. DOI : 10.3917/es.025.0017
- DUBOIS, A. (2010). « Les monographies de la pédagogie institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'éducation ? ». Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, sept. 2010.
- DUFOUR, S., FORTIN, D. et HAMEL, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal : Les Editions Saint-Martin.
- DURKHEIM, E. (1970). « Le crime, phénomène normal ». Article publié dans *Déviance et criminalité* en 1894. Textes réunis par Denis Szabo. Paris : Librairie Armand Colin.
- DURU-BELLAT, M. (2015) « En France, l'école laisse s'accroître les inégalités », entretien accordé au journal *Le Monde*, le 1er octobre 2015. Récupéré le 5 juillet 2016 du site : http://www.lemonde.fr/education/article/2015/10/01/en-france-l-ecole-laisse-s-accroitre-les-inegalites_4779947_1473685.html
- DURU-BELLAT, M., DANNER, M., Le BASTARD-LANDRIER, S. et PIQUEE, C. (2016). « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives ». *Les cahiers de l'IREDU*, octobre 2016.

E

- ENRIQUEZ, E. (1983). *De la horde à l'Etat. Essai de psychanalyse du lien social*. Gallimard.
- ENRIQUEZ, E. (1989). « Cornelius Castoriadis : un homme dans une œuvre », dans Giovanni Busino, *Autonomie et autotransformation de la société*, Librairie Droz « Travaux de Sciences Sociales », 1989 (), p. 27-48.
- *ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.

F

- FAURE, S. (1921). *L'enfant*. Paris : Editions du monde libertaire. Gallica / BNF.

- FAURE, S. (1924). « Electeur, écoute ». Groupe de propagande par la brochure à distribuer, 1919. Bureau antiparlementaire, réédition de 1924. Gallica / BNF.
- FAURE, S. (1933). « Propos d'éducateur : modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale ». *La Brochure mensuelle*, n°127-128, juillet-août 1933. Gallica / BNF.
- FAURE, S. (1935). « La liberté : son aspect historique et social ». *La Brochure mensuelle*, n°148, avril 1935. Gallica / BNF.
- FAURE, S. (1992). *Ecrits pédagogiques de Sébastien Faure*. Paris : Editions du monde libertaire. Gallica / BNF.
- FAURE, S. (2009a). *La douleur universelle*, 1895. Paris : Les éditions Invisibles.
- FAURE, S. (2009b). *Propos subversifs*. Douze conférences prononcées entre 1920 et 1921. Paris : Les éditions Invisibles.
- FAURE, S. (dir.) *et al.* (1934). *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale.
- *FEINBERG, M. E. *et coll.* (2007). « Parenting and adolescent antisocial behavior and depression ». *Arch. Gen. Psychiatry*, 2007, 64, 457-465. Cités par Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, Paris : Elsevier Masson, 2011.
- FELOUZIS, G. et HANHART, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ?* De Boeck.
- FELOUZIS, G., FOUQUET-CHAUPRADE, B. et CHARMILLOT, S. (2015). « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », *Revue française de pédagogie*. Récupéré le 30 mars 2016 du site [revues.org : http://rfp.revues.org/4738](http://rfp.revues.org/4738)
- *FERENCZI, S. (1970). « Sur l'ontogénèse de l'intérêt pour l'argent », 1914. Paris : Payot, 1970. *Œuvres complètes II*, traduction par J. Dupont, M. Viliker et P. Garnier.
- FERRASSE, J. (1992). *Formation et personnalisation des adultes*. Polycopié interne aux sciences de l'éducation à l'Université-Toulouse-le-Mirail.
- FERRER i GUARDIA, F. (1901). *Bulletin de l'Ecole Moderne*, du 30 octobre 1901.
- FERRER i GUARDIA, F. (2009). *L'Ecole moderne*, 1901. Bruxelles : Couleur livres asbl.
- *FERRIERE, A. (1972). *L'Ecole active*, 1922. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
- *FITZGERALD, F. S. (2011). *La Fêlure*, 1936. Paris : Gallimard.
- *FLAVIGNY, H. (1977). « De la notion de psychopathie », *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 1977. Cité par Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, 2011.
- FONVIEILLE, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Economica.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1985). « La vie, l'expérience et la science ». *Revue de métaphysique et morale*, n° spécial Canguilhem, 1985.
- *FOUCAULT, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982*. Paris : Seuil.
- *FOUCAULT, M. (2005). *Maladie mentale et psychologie*. Paris : PUF.
- FOUCAULT, M. (2012). *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*. Paris : Seuil. Edition numérique, « Le Foucault Electronique ».
- FRAENKEL, B., REICH, W., FROMM, E., MARCUSE, H., CARUSO, I. A. (1969). « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ». *L'homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques*, n°11, janvier-février-mars 1969.
- FREINET, C. (1937). « Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école ». *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* n°2 d'octobre 1937.
- FREINET, C. (1949). « Les Dits de Mathieu ». *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n° 47 de juillet 1949.
- FREINET, C. (1959). « La méthode globale, cette galeuse ». *L'Éducateur* n° 19 du 30 juin 1959.
- FREINET, C. (1961). *Méthode Naturelle de Lecture*. Cannes : Ecole Moderne Française.
- FREINET, C. (1964). *Les Invariants pédagogiques*. Cannes : Ecole Moderne Française.
- FREINET, C. (1967). *L'éducation du travail*, 1946. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- *FREIRE, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*, 1970. La Découverte.
- FREUD, A. (1978). *Le Moi et les mécanismes de défense*, 1936. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. D'après la huitième édition allemande de *Die Traumdeutung* publiée par Freud en 1929 et éditée dans les *Gesammelte Werke*, tome II-III, en 1942. Trad. en français par I. Meyerson, révisée par Denise Berger. Paris : PUF, 1967.
- FREUD, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Traduction de 1923 révisée par Laplanche et Pontalis. Paris : Gallimard, 1978.
- FREUD, S. (1908a). « La morale sexuelle "civilisée" et la maladie nerveuse des temps modernes ». *La vie sexuelle*, traduit par Denise Berger, Paris : PUF, 1977, et G.W., t. VII.
- FREUD, S. (1908b). « La création littéraire et le rêve éveillé », paru d'abord dans la *Neue Revue* en 1908, ensuite dans la 2e série de la *Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre*, 1908. *Essais de psychanalyse appliquée*, Les classiques des sciences sociales, 1933.
- FREUD, S. (1909). « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans ». Dans *Revue Française de Psychanalyse*, trad. par Marie Bonaparte, Tome II, n° 3, 1928.
- FREUD, S. (1913). *Totem et Tabou*. Trad. S. Jankélévitch, 1923. Paris : Payot et Rivages, 2001.

- FREUD, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Trad. par O. Mannoni. Paris : Payot, 2012.
- FREUD, S. (1915a). *Métapsychologie*. Dans *Revue Française de Psychanalyse*, T. IX, n° 1, 1936.
- FREUD, S. (1915b). *Considérations actuelles sur la guerre et la mort*. Trad. par S. Jankélévitch en 1920. Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1915-1917). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Conférences dispensées entre 1915 et 1917. Trad. par Anne Berman en 1936. Paris : Gallimard, 1971. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1916). *Introduction à la psychanalyse*. Leçons professées en 1916. Trad. par S. Jankélévitch en 1921. Paris : Payot, 1962. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1917). « Sur les transformations des pulsions particulièrement dans l'érotisme anal » (1917), traduit de l'allemand par Edouard Pichon et Henri Hoesli, dans *Revue Française de Psychanalyse*, Tome II, n° 4, 1928.
- FREUD, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Trad. par S. Jankélévitch en 1920. Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1921). *Psychologie collective et analyse du moi*. Trad. par S. Jankélévitch en 1921. Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1923). *Le Moi et le ça*. Trad. par S. Jankélévitch en 1923. Paris : Payot, 1968. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1924). *Court abrégé de psychanalyse*. Paris : PUF, 1985 ; OCF.P, XVI, 1991.
- FREUD, S. (1924b). « Le problème économique du masochisme » (1924). *Névrose, Psychose et perversion*, trad. fr. D. Guérineau. Paris : PUF, 1973 ; OCF.P, XVII, 1992 ; GW, XIII.
- *FREUD, S. (1925). *Sigmund Freud présenté par lui-même*. Paris : Gallimard, 1991.
- FREUD, S. (1927). *L'avenir d'une illusion*, 3^e éd. Trad. par Marie Bonaparte, revue par l'auteur en 1932. Paris : PUF, 1973. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Originellement publiée en français dans la *Revue française de psychanalyse* en 1934. t. VII, n° 4/1934 et t. XXXIV, n° 1, 1970. Paris: PUF, 1971. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1933). *Essais de psychanalyse appliquée*. Textes de 1906 à 1923, trad. par M. Bonaparte et E. Marty. Paris : Gallimard, 1971. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1938). *Abrégé de psychanalyse*, posthume 1940. Traduit par A. Berman, revue par J. Laplanche. Paris : PUF, 1985, *OCF.*, XX, 2010 ; *GW*, XV.
- FREUD, S. (1939a). *Moïse et le monothéisme*. Trad. par A. Berman, 1948. Paris : Gallimard, 1980. Les classiques des sciences sociales.
- FREUD, S. (1939b). « Analyse terminée et analyse interminable ». Trad. par A. Berman, *Revue française de psychanalyse*, Tome XI., n°1, 1939.

- FREUD, S. (1953). *La technique psychanalytique*. Textes de 1904 à 1919 choisis par D. Lagache. Trad. *Œuvres complètes* sous la direction de J. Laplanche. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1973). *Névrose, Psychose et perversion*. Textes de 1894 à 1924 rassemblés, trad. par D. Guérineau. Paris : PUF, 1973 ; OCF.P, XVII, 1992 ; GW, XIII.
- FREUD, S. et EINSTEIN, A. (1933). *Pourquoi la guerre ?* Correspondance entre Albert Einstein et Sigmund Freud à l'initiative de l'Institut International de Coopération Intellectuelle ; trad. par Blaise Briod. Société Des Nations, 1933. Les classiques des sciences sociales.
- *FREUD, S. et JUNG, C. G. (1975). *Correspondance*. Tome 1 : 1906-1909. Paris : Gallimard.
- FROMM, E. (1969). « Tâche et méthode d'une psychologie sociale analytique », traduit par Ladmiral Jean-René. *L'Homme et la société*, n°11, 1969, « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ».
- FROMM, E. (2004). *Avoir ou être ?* Paris : Robert Laffont.
- FURTOS, J. (2005). « La santé mentale face aux mutations sociales », Congrès International de Lyon, octobre 2004, Onsmip : Furtos J., Laval Ch. (dir.), 2005, « Souffrir sans disparaître », *La santé mentale en actes*, Erès.
- FURTOS, J. (2011). « Les enjeux cliniques de la précarité », *Le Carnet Psy*, n° 156, sept. 2011.

G

- GABARRON-GARCIA, F. (2016). « De la psychothérapie institutionnelle à l'analyse institutionnelle, les contradictions de la psychiatrie : expériences labordiennes », *Sud/Nord* 2016/1 (n° 26), p. 95-108. DOI 10.3917/sn.026.0095
- *GALEANO, E. (1981). *Les Veines ouvertes de l'Amérique latine*. Paris : Plon.
- GARDOU, C. (2012). *La société inclusive. Parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Erès.
- GAULEJAC de, V. (1997). « L'envie, un sentiment social », paru dans la *Revue Française de Psychanalyse*, tome LXI, janvier-mars 1997.
- GAULEJAC de, V. (dir.) et al. (2008). *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Erès.
- GAVARINI, L. (2016). « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2016/2 (Vol. 49), p. 19-41. DOI 10.3917/lsdle.492.0019
- GEFFARD, P. (n.d.). « Fernand Oury et la PI ». Récupéré du site du *groupe de Pédagogie Institutionnelle de la Gironde* : http://pig.asso.free.fr/Fernand_Oury.htm
- GÉNÉREUX, J. (2010). *La Grande Régression*. Paris : Seuil.
- GÉNÉREUX, J. (2014). *Jacques Généreux explique l'économie à tout le monde*. Paris : Seuil.
- GÉNÉREUX, J. (2016). *La déconomie*. Paris : Seuil.

- *GIROUD, G. (1937). *Paul Robin. Sa vie, ses idées, son action*. Paris : Mignolet et Storz.
- GORI, R. (2011). *La dignité de penser*. Les Liens qui Libèrent.
- GORI, R. (2013). *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Les Liens qui Libèrent.
- GORI, R. *et al.* (2005). « Les TCC ne sont pas des psychothérapies ». *Le Carnet PSY*, 2005/8 n° 103, p. 24-25. DOI : 10.3917/lcp.103.0024
- GORI, R., CASSIN, B. et LAVAL, C. (dir.) (2009). *L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences*. Mille et une nuits.
- GROSS, O. (2011). *Psychanalyse et révolution*. Recueil d'articles publiés entre 1913 et 1920. Editions du Sandre.
- GUATTARI, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité*. Paris : Maspero.
- *GUÉRIN, D. (1969). *Essai sur la révolution sexuelle*. Paris : Pierre Belfond.
- GUÉRIN, D. (1979). *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*. 4 vol. Paris : Maspero.
- *GUESDE, J. (1882). « Une formule prétendue communiste ». *L'Egalité*, 14 mai 1882.

H

- *HAIM, A. (1970). *Les suicides d'adolescents*. Paris : Payot. Cité par Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, Paris : Elsevier Masson, 2011.
- HAMELINE, D. (2015). Intervention lors de la journée hommage à Philippe Meirieu, à l'occasion de son départ à la retraite, organisée par l'Université Lumière Lyon 2, le 10 janvier 2015. Récupéré de : <https://www.youtube.com/watch?v=3jcOmKWXR7o&feature=youtu.be>
- HEIDEGGER, M. (1968). « De l'essence de la vérité ». Conférence publique faite en automne et en hiver 1930 à Brème, à Marbourg-sur-Lahn, à Fribourg-en-Brigau et en été 1932 à Dresde. *Questions I*, Paris : Gallimard. Les classiques des sciences sociales.
- HEIDEGGER, M. (1971). « Qu'est-ce qu'une chose ? ». Texte du cours professé à l'Université de Fribourg-en-Brigau en 1935-1936. Traduit de l'Allemand par Jean Rebol et Jacques Taminaux. Paris : Gallimard.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (2013). *Quinze pédagogues*. Paris : Fabert.
- HOUSSEIER, F. (2004). « Un pionnier dans l'histoire de la psychanalyse : August Aichhorn et le traitement de la délinquance dans la première moitié du XXème siècle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*. Récupéré du site *revues.org* : <http://rhei.revues.org/709>
- HOUSSEIER, F. et MARTY, F. (dir.) (2007). *August Aichhorn : cliniques de la délinquance*. Nîmes : Champ social éditions.

I

- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.

IMBERT, F. (2005). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF Editeur.

J

JACOTOT, J. (1823). *Enseignement Universel Langue Maternelle*. Louvain : édition de Paw.

*JACQUARD, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Stock.

*JANKELEVITCH, V. (1960). « Avec l'âme tout entière – Hommage à Bergson », *Bulletin de la Société française de philosophie*, 1960. Cité par Philippe Meirieu, 1999.

JEAMMET, P. (2004). « La dépendance pathologique à l'environnement : une approche psychopathologique des troubles du comportement des adolescents ». *La nouvelle revue de l'AIS*, Editions du Cnefei, n°26, 2^e trimestre 2004.

JEAMMET, P. (2007). « Actualité du trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. Paris : Elsevier Masson.

*JUNG, C. G. (1975). Lettre à Freud du 25 septembre 1907. Dans Freud, S. et Jung, C. G., *Correspondance*. Tome 1 : 1906-1909. Paris : Gallimard.

K

*KALAORA, B. et SAVOYE, A. (1989). *Les Inventeurs oubliés*. Paris : Champ Vallon.

KANT, E. (1913). *La Religion dans les limites de la Raison*, 1794. Paris : Félix Alcan. Les classiques des sciences sociales.

KANT, E. (1985). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, 1785. Paris : Gallimard.

KANT, E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : J. Vrin.

KAUFMANN, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*, 3^e éd. Paris : Armand Colin.

KEYNES, J. M. (2002). *La pauvreté dans l'abondance*. Recueil de textes écrits entre 1925 et 1937. Paris : Gallimard.

KOHOUT-DIAZ, M. (2014). « Enseigner en Itep ? Pas sans l'élève et pas sans concertation. Conversations avec des enseignantes d'Itep. ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la scolarisation*, n°67, novembre 2014.

*KORCZAK, J. (1899). « Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku » [Le développement de l'idéal de l'amour du prochain au XIX^e siècle], dans : Czytelnia dla Wszystkich [Lectures pour tous], n°52, 1899.

KORFF-SAUSSE, S. (dir.) (2009). *La vie psychique des personnes handicapées : Ce qu'elles ont à dire, ce que nous avons à entendre*. Toulouse : Érès.

KORFF-SAUSSE, S. (2010). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Pluriel.

KRISTEVA, J. (2012). *L'avenir d'une révolte*. Paris : Flammarion.

- KROPOTKINE, P. (1885). *Paroles d'un révolté*. Préface par Elisée Reclus. Paris : Flammarion.
- KROPOTKINE, P. (1892). *La conquête du pain*, 2^e éd. Préface par Elisée Reclus. Paris : Stock.
- KROPOTKINE, P. (1896). *L'Anarchie. Sa philosophie, Son idéal*. Ouvrage rédigé en 1896 à l'occasion d'une conférence à Paris, salle de Tivoli, mars 1896. Paris : P.-V. Stock.
- KROPOTKINE, P. (1906). « L'Etat - son rôle historique ». Paris : *Les Temps nouveaux*. Gallica / BNF.
- KROPOTKINE, P. (1913). « La loi et l'autorité ». Paris : *Les Temps nouveaux*. Gallica / BNF.
- KROPOTKINE, P. (1914). « L'esprit de révolte ». Paris : *Les Temps nouveaux*. Gallica / BNF.

L

- *LACAN, J. (1953-1954). *Les Ecrits techniques de Freud*. Le Séminaire, Livre, I.
- *LACAN, J. (1956-1957). *La relation d'objet*. Le Séminaire, Livre IV.
- *LACAN, J. (1958-1959). *Le désir et son interprétation*. Le séminaire, Livre VI.
- *LACAN, J. (1959-1960). *L'éthique de la psychanalyse*. Le Séminaire, Livre VII.
- *LACAN, J. (1968-1969). *D'un Autre à l'autre*. Le Séminaire, Livre XVI.
- LACAN, J. (1970). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- LACAN, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Le Séminaire, Livre XI. « Les fondements de la psychanalyse », 1964. Texte établi par J.-A. Miller. Paris : Seuil.
- LACAN, J. (1974). *Télévision*. Dialogue entre J.-A. Miller et J. Lacan. Paris : Seuil.
- *LALANDE, A. (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 10^e éd. Paris : PUF.
- *LAPLANCHE, J. (1987). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : PUF.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B. et LAGACHE, D. (dir.) (1981). *Vocabulaire de la psychanalyse*, 7^e éd. Paris : PUF.
- LAREAU, A. & WEININGER, E. B. (2003). « Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment ». *Theory and Society*, vol. 32, no 5/6, 2003, p. 567-606.
- LE BOHEC, P. (1996). Actes des rencontres « Centenaire de Freinet », Rennes, octobre 1996.
- LE BON, G. (1905). *Psychologie des foules*, 1895. Paris : Félix Alcan, 9^e édition, 1905. Les classiques des sciences sociales.
- *LE MOIGNE, J. L. et ORILLARD, M. (1995). « L'intelligence stratégique de la complexité, en l'attente de bricolage et de bricoleurs », *Revue internationale de systémique*, vol.9, n°2.
- LEBOVICI, S., et al. (2004). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Presses Universitaires de France « Quadrige », 2004, 2^e éd.

LEBRUN, J.-P. (2008). « Une économie de l'arrière-pays ». *Che vuoi ?* 2008/1 (N° 29), p. 121-134. DOI 10.3917/chev.029.0121

LEMAY, M. (1993). *J'ai mal à ma mère*. Paris : Fleurus.

LEVI-STRAUSS, C. (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*, 1949. Paris : Mouton et Maison des Sciences de l'Homme.

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

LOPEZ, D. (2014). « Enseigner et apprendre en Itep : la pédagogie au cœur des contradictions ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°67, 3^e trimestre 2014.

M

*MAKARENKO, A. S. (1957a). *Œuvres complètes en sept volumes*, 2^e éd., vol. 4, Moscou.

*MAKARENKO, A. S. (1957b). *Œuvres pédagogiques choisies en deux volumes*, vol. 1, 1957.

*MALATESTA, E. (1920). *Umanità Nova*, du 12 juillet 1920.

*MALATESTA, E. (1922). *Umanità Nova*, du 30 septembre 1922.

*MALATESTA, E. (1924). *Pensiero e Volontà*, du 15 août 1924.

*MALCHE, A. (1923). « Ecole active et centres d'intérêt ». *L'Éducateur* du 19 mai 1923.

MALTHUS, T. R. (1963). *Essai sur le principe de population*, 1798. Paris : Gonthier. Les classiques des sciences sociales.

MANNONI, M. (2004). Préface à Neill, A. S., *Libres enfants de Summerhill*. La Découverte.

MARCELLI, D. et BRACONNIER, A. (2011). *Adolescence et psychopathologie*. Elsevier Masson.

MARCUSE, H. (1969). Entretien avec trois journalistes, *L'Express*, n° 898, 23-29 sept. 1968. « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ». *L'Homme et la société*, n° 11, 1969.

MARCUSE, H. (1983). *Eros y Civilizacion*. Madrid : SARPE.

MARIS, B. (2004). *Antimanuel d'économie. Tome 1. Les fourmis*. Editions Breal.

MARIS, B. (2012). *Marx, ô Marx, pourquoi m'as-tu abandonné ?* Paris : Flammarion.

MARTY, F. (dir.), AZOULAY, C., BIRRAUX, A., BOKANOWSKI, T., BRUSSET, B., CHAGNON, J.-Y., ...VERDON, B. (2008). *Les grands concepts de la psychologie clinique*. Paris : Dunod.

*MARX, K. (1848). « Discours sur la question du libre-échange ». Discours prononcé à la séance publique du 7 janvier 1848 de l'Association démocratique de Bruxelles.

*MARX, K. (1869). « Lettre de Marx à Engels du 27 juillet 1869 ». Dans Marx, K. et Engels, F., *Correspondance*, t. X. Paris : Editions Sociales, 1983.

- MARX, K. (1948). *Misère de la philosophie. Réponse à la Philosophie de la Misère de M. Proudhon*, 1847. Traduction française de 1948. Les classiques des sciences sociales.
- MARX, K. (1972). *Manuscrits de 1844*. Editions sociales. Les classiques des sciences sociales.
- MARX, K. (1980). *Critique du droit politique hégélien*, 1843. Traduction d'Albert Baraquin. Paris : Les Editions sociales, 1975. Les classiques des sciences sociales.
- MARX, K. (1993). *Le Capital. Critique de l'économie politique*. Livre premier. Paris : PUF.
- MARX, K. (1996). *Travail salarié et capital*, 1849. Trad. fr. 1891, édition publiée à Pékin en 1996 aux Editions en langues étrangères. Les classiques des sciences sociales.
- MARX, K. et ENGELS, F. (1845). *La Sainte famille ou Critique de la critique critique contre Bruno Bauer et consorts*, 1845. Les classiques des sciences sociales.
- MARX, K. et ENGELS, F. (1949). *Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt*, 1875. Trad. française de 1949. Les classiques des sciences sociales.
- MARX, K. et ENGELS, F. (1952). *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach*, 1845. Les classiques des sciences sociales.
- *MARX, K. et ENGELS, F. (1983). *Correspondance*. Editions Sociales.
- MAUSS, M. (1923-24). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives*. Article originalement publié dans l'Année Sociologique, seconde série, 1923-1924. Les classiques des sciences sociales.
- MAUSS, M. (1926). *Manuel d'ethnographie*. Les classiques des sciences sociales.
- MAUSS, M. (1969). *Les origines de la notion de monnaie*. Communication faite à l'Institut français d'anthropologie. « Comptes rendus des séances », II, tome I, supplément à l'*Anthropologie*, 1914. Paris: Les Editions de Minuit.
- *MEIRIEU, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale.
- MEIRIEU, P. (1999). « Apprendre autrement aujourd'hui ? ». 10e Entretiens de la Villette, 1999. Récupéré du site : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>
- MEIRIEU, P. (2003a). « De l'ennui en pédagogie ». Conférence donnée lors de la journée d'étude organisée par le Conseil national des programmes à Paris en janvier 2003. Récupéré du site de Philippe Meirieu : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf>
- MEIRIEU, P. (2003b). « Apprentissage et transgression ». Conférence aux Entretiens Nathan en 2003. Récupéré du site : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/TRANSGRESSION.pdf>
- MEIRIEU, P. (2006). *Eléments d'épistémologie de la pédagogie* (2006). Récupéré du site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.pdf>
- MEIRIEU, P. (2007). « Au-delà des grilles, la liberté ». Intervention de Philippe Meirieu au colloque organisé par le collectif « Pas de 0 de conduite », le 10 novembre 2007 à Paris. Récupéré du site de P. Meirieu : https://www.meirieu.com/ARTICLES/grilles_liberte.pdf

- MEIRIEU, P. (2008a). « L'école mise au pas ». Conférence au Palais de la Mutualité à Paris, février 2008. Récupéré du site : https://www.meirieu.com/ARTICLES/colloque_psys.pdf
- MEIRIEU, P. (2008b). *La pédagogie ne connaît pas de préalables*. Synthèse de la conférence donnée par Philippe Meirieu au colloque de l'AGSAS, le 6 octobre 2008. Récupéré du site de Philippe Meirieu : https://www.meirieu.com/ARTICLES/agsas_prealables.pdf
- MEIRIEU, P. (2011). « Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps... », extrait d'un entretien avec Luc Cédelle, 2011. Récupéré du site de Phillippe Meirieu : https://www.meirieu.com/ACTUALITE/competences_entretien_cedelle.pdf
- MEIRIEU, P. (2015). *C'est quoi apprendre ?* Editions de l'Aube.
- MEIRIEU, P. (2016). « Pour le symbolique, nous n'avons pas grand-chose en magasin... ». *Le Café pédagogique*, le 18 mars 2016.
- MEIRIEU, P. et FRACKOWIAK, P. (2008). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Edition de l'Aube.
- MEIRIEU, P. (dir.), DAVIET, E., CYRULNIK, B., STIEGLER, B., MATHON, O., MALICOT, A., ...DESARTIX, A., (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement.
- MENDEL, G. (1968). *La révolte contre le père*. Paris: Payot.
- *MILL, J. S. (1990). *De la liberté, 1859*. Paris : Gallimard.
- MILLE, C. et HENNIAUX, T. (2007). « Carences affectives et négligences graves ». *Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Psychiatrie/Pédopsychiatrie*. Paris : Elsevier Masson.
- *MILLER, D. et G. (1991). *Psychanalyse 6 heures ¼*. Paris : Seuil.
- MONTAGNER, H. (2006). *L'arbre enfant*. Odile Jacob.
- MORE, T. (1997). *L'Utopie, 1516*. La Dispute.
- MORIN, E. (1986). *La méthode, tome 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (1994). *Sociologie*. Paris : Fayard.
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2005b). « Voir dans l'autre à la fois sa différence et son identité avec nous ». Entretien avec Edgar Morin conduit par P. Bonjour et B. Peny, *Reliance*, 2005/3 n°17.
- MOSCOVICI, S. (1972). *La société contre nature*. Paris : Union générale d'édition. Les classiques des sciences sociales.
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1985). *L'âge des foules*. Bruxelles : Editions Complexe. Les classiques des sciences sociales.
- MOSCOVICI, S. (1991). *Psychologie des minorités actives*, 3^e éd. Paris : PUF.

MOSCOVICI, S. (2006). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin.

MUCCHIELLI, L. (2007). « Dix ans d'évolution des délinquances en France ». *Regards sur l'actualité*, n°336, 2007, p. 5-16.

MUCCHIELLI, L. (2012). Article paru au journal *Les Echos.fr*, 5 septembre 2012. Récupéré de : https://www.lesechos.fr/05/09/2012/lesechos.fr/0202249811685_laurent-mucchielli-cnrs-----a-marseille-la-banlieue-est-dans-la-ville-.htm

MUCCHIELLI, L. (2016). « Regard sur les perdants du système ». Entretien avec Laurent Mucchielli, propos recueillis par Jean-Marie Harribey. *Les Possibles*, n°9, le 29 mars 2016.

MUGNY, G., OBERLÉ, D. et BEAUVOIS, J.-L. (1995). *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : PUG.

N

NEILL, A.S. (2004). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte.

*NEYRAUT, M. (1974). *Le transfert*. Paris : PUF.

NIETZSCHE, F. (1900). *Généalogie de la morale*, 3^e éd. Trad. Henri Albert. Gallica / BNF

NIZAN, P. (1965). *Les chiens de garde*, 1932. Paris : Maspero.

O

OGILVIE, B. (2003). « Par delà masculin et féminin », *Critique* 2003/5, n° 672, p. 371-382. Récupéré du site *Cairn.info* : <http://www.cairn.info/revue-critique-2003-5-page-371.htm>

OGILVIE, B. (2010). « Au-delà du principe de scolarisation ! », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2010/2 (n° 80-81), p. 13-22. DOI 10.3917/lett.080.0013

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

*OURY, F. (2004). Texte de 1980 reproduit dans la revue *Institutions*, n°34, mars 2004.

OURY, F., OURY, J. et POCHET, C. (1986). *L'année dernière j'étais mort*. Matrice.

OURY, F. et VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

OURY, F. et VASQUEZ, A. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Matrice.

*OURY, J. (1962). *Education et techniques*, n°9, décembre 1962.

*OURY, J. (1980). *Onze heure du soir à La Borde*. Paris : Galilée.

P

PAIN, J., (2002). *Formations*, revue de Paris 8, 2002.

- PAIN, J., (2008). « Faire de l'école la nécessité du désir », conférence prononcée à Huy (Belgique), le 6 mai 2008, pour la journée « Crochets » de l'Aide à la jeunesse. Récupéré du site Calaméo : <http://fr.calameo.com/read/00016205874c6b946aed6>
- PAIN, J., (2014). « L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier n°67, novembre 2014.
- PAIN, J., (2015). « Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle : l'institution au centre du changement ». *VST - Vie sociale et traitements* 2015/1 (N° 125), p. 40-46. DOI 10.3917/vst.125.0040
- PASCAL, B. (1669). *Les Pensées de Pascal*. Paris : P. Lethielleux Libraire-éditeur (n.d.).
- *PAULSEN, W. (n.d.). *L'Ecole solidariste*. Centrale du PES de Belgique.
- PECHBERTY, B. (2015). « Formation et séduction ». *Enfances & Psy* 2015/4 (n°68), p. 162-170. DOI 10.3917/ep.068.0162
- PIAGET, J. (2008). *La représentation du monde chez l'enfant*, 1947. Paris : PUF.
- PIKETTY, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Paris : Seuil.
- PLATON (2007). *Le Banquet*. Paris : Flammarion.
- PLON, M. et al., (2004). *La pulsion de mort entre psychanalyse et philosophie*, ERES « Hors collection », 2004. DOI 10.3917/eres.reyfl.2004.01.0002
- *POLANYI, K. (1983). *La grande transformation*, 1944. Paris : Gallimard.
- PONTALIS, J.-B. (2011). *Un jour, le crime*. Paris : Gallimard.
- POUPART, J., RAINS, P. et PIRES ALVARO, P. (1983). « Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine ». *Déviance et société*, 1983 - Vol. 7 - N°1. pp. 63-91. Récupéré de : http://www.persee.fr/doc/ds_0378-7931_1983_num_7_1_1777
- PROUDHON, P.-J. (1846). *Système des contradictions économiques ou philosophie de la misère*. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.
- PROUDHON, P.-J. (1873). *Qu'est-ce que la propriété ou Recherches sur le principe du droit et du gouvernement*, 1840. Paris : Librairie internationale, A. Lacroix et Cie éditeurs. Nouvelle édition de 1873. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.
- PROUDHON, P.-J. (1923). *Idée générale de la révolution au XIXe siècle*, 1851. Réédition de 1923. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

Q

QUINO (1978). *Gente en su Sitio*. Barcelona : Editorial Lumen.

R

RABELAIS, F. (1542). *Œuvres complètes*. Source gallica.bnf.fr / BNF

- RANCIERE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- RANK, O. (1934). *Au-delà du freudisme. La volonté du bonheur*, 1929. Paris : Librairie Stock.
- RANK, O. (2002). *Le traumatisme de la naissance*, 1928. Paris : Payot et Rivages.
- REICH, W. (1969). « L'application de la psychanalyse à la recherche historique », traduit par Jean-Marie Brohm, additif à la 2e éd. de 1934 à son *Matérialisme dialectique et psychanalyse* publié en 1929. *L'Homme et la société*, n°11, 1969, « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ».
- REICH, W. (1970). *Matérialisme dialectique et psychanalyse*, [Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse], publié en 1929 dans *Unter dem Banner des Marxismus*, puis en 1934 dans *Verlag für Sexualpolitik*, Copenhague. Edition La Pensée Molle.
- REICH, W. (1972). *Ecoute, petit homme !*, 1945. Paris : Payot et Rivages.
- REICH, W. (1998). *La psychologie de masse du fascisme*, 1933. Paris : Payot.
- REICH, W. (2013). *La fonction de l'orgasme. Psychopathologie et Sociologie de la Vie Sexuelle*, 1927. Trad. éditions du Nouveau Monde, 1975. Paris : Les atomes de l'âme.
- REVAULT D'ALLONNES, M. (2004). « Pulsions de mort et intraitable socialité », dans Michel Plon et al., *La pulsion de mort entre psychanalyse et philosophie*, ERES « Hors collection », 2004 (), p. 33-40. DOI 10.3917/eres.reyfl.2004.01.0002
- REY, O. (2014). Colloque du SNPDEN de Besançon, le 14 mai 2014, dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°515, sept-oct. 2014.
- *REY-FLAUD, H. (1998). *Autour du malaise dans la culture de Freud*. Paris : PUF.
- RICARDO, D. (1847). *Des principes de l'économie politique et de l'impôt*, 1817. Trad. de l'Anglais par Francisco Solano Constancio et Alcide Fonteyraud, 1847, à partir de la 3e éd. anglaise de 1821. Les classiques des sciences sociales.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un Autre*. Paris : Seuil.
- ROBBES, B. et AFGOUSTIDIS, D. (2015). « Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/4 (N° 72), p. 59-72.
- *ROCHÉ, S. (2001). *La délinquance des jeunes*. Paris : Seuil.
- ROGERS, C. (1996). *Liberté pour apprendre*, 1969. Paris : Dunod.
- ROHEIM, G. (1969). « La psychologie de la perception du temps », article paru dans la revue *Psychoanalytical Quarterly*, traduit par Trèves Eddy. *L'Homme et la société*, n°11, 1969, « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ».
- *ROMERO, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres. Les ZEP contre la démocratie*. La Découverte et Syros. Récupéré le 17 janvier 2014 du site Internet *Questions de classe* : <http://www.questionsdeclasses.org/?Les-ZEP-contre-la-democratie>

ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.

ROSNER, M. (1969). « Aliénation, fétichisme, anomie », traduit de l'anglais par B. Novelet. *L'Homme et la société*, n°11, 1969, « Freudo-marxisme et sociologie de l'aliénation ».

ROUSSEAU, J.-J. (1754). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Les classiques des sciences sociales.

ROUSSEAU, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Les classiques des sciences sociales.

ROUSSEAU, J.-J. (1963). *Du Contrat Social ou Principes du droit politique*. D'après l'édition de 1762. Paris : Union Générale d'Éditions. Les classiques des sciences sociales.

S

SADE, Marquis de (1795). *La Philosophie dans le boudoir*. Les classiques des sciences sociales.

SCHMID, J. R. (1971). *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, 1936. Paris : Maspero.

SCHNEIDER, M. (2004). « Pulsion de mort et "refus de la féminité" », dans Michel Plon *et al.*, *La pulsion de mort entre psychanalyse et philosophie*, ERES « Hors collection », 2004 (), p. 49-64. DOI 10.3917/eres.reyfl.2004.01.0002

*SEGALEN, M. (2000). *Sociologie de la famille*, 5^e éd. Paris : Armand Colin.

*SIMON, P. et STAVO-DEBAUGE, J. (2004). « Les politiques anti-discriminations et les statistiques : paramètres d'une incohérence ». *Sociétés contemporaines*, n° 54, 2004.

SMITH, A. (1881). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, 1776. Tome 1. Traduction française de Germain Garnier, 1881, à partir de l'édition revue par Adolphe Blanqui en 1843. Les classiques des sciences sociales.

SMITH, A. (1999). *Théorie des sentiments moraux*, 1759. Traduction de Biziou, M., Gautier, C. et Pradeau, J.-F. Paris : PUF.

SOULÉ, M. *et al.* (2004). « La carence de soins maternels et ses effets », dans Lebovici, S., Diatkine, R., Soulé, M., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF, 2004, p. 2529-48. DOI 10.3917/puf.diatk.2004.01.0001

SPINOZA (1929). *L'Éthique*, 1677. Trad. Appuhn, Charles. Edition revue et corrigée d'après l'édition de Heidelberg, 1925. Paris : Garnier.

STIEGLER, B. (2015). *L'emploi est mort, vive le travail !* Entretien avec Ariel Kyrou. Mille et une nuits.

*STIKER, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique*, 3^e éd. Paris : Dunod.

STIRNER, M. (1899). *L'Unique et sa propriété*, 1845. Traduction française de l'Allemand par R.L. Reclaire. Paris : P.V. Stock. Les classiques des sciences sociales.

T

- *TAP, P. et MALEWSKA-PEYRE, H. (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris : PUF.
- TARDE, G. (1910). *L'opinion et la foule*. Paris : Felix Alcan. Les classiques des sciences sociales.
- TCHAKHOTINE, S. (1952). *Le viol des foules par la propagande politique*. Paris : Gallimard.
- THÉLOT, C. (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan.
- THÉLOT, C. (2004). « Pour la réussite de tous les élèves ». Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole.
- TOCQUEVILLE, A. de (1835). *De la démocratie en Amérique*. 13^e édition parue du vivant d'Alexis de Tocqueville. Les classiques des sciences sociales.
- *TOMKIEWICZ, S. (1992). « Avantages et inconvénients de la classification. Handicaps et inadaptations ». *Les cahiers du CTNERHI* 57, 1992, p. 87-95.
- TYSZLER, J.-J. (2009). Dans Chemana, R. et Vandermersch, B., *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse.

V

- *VASQUEZ, A. (1964). « Quelques idées actuelles sur les groupes d'enfants », *Education et techniques*, n°17, octobre 1964, p. 1-16.
- VIAL, M. (2010). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- VOLINE (1934). Dans *L'Encyclopédie Anarchiste*. Paris : La Librairie Internationale.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

W

- WILLHELM, C. (2006). « L'Education nationale et la loi de 2005 ». *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 22-25. Récupéré le 8 février 2015 du site Internet *Cairn.info* : http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RELI_022_0022
- *WINNICOTT, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- WINNICOTT, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- *WINNICOTT, D. W. (1989). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.

Publications scientifiques et ministérielles

- AIRE (2014). « Expérimentation du fonctionnement en dispositif des ITEP », rapport d'enquête, juin 2014.
- ASSEMBLEE NATIONALE (2012). « L'enseignement scolaire », rapport du 10 octobre 2012.
- BULLETIN OFFICIEL hors-série n°3 du 19 juin 2008, « relatif aux horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ».
- CESE (2015). « Une école de la réussite pour tous », rapport adopté le 28 mai 2015.
- CFTMEA (2012). Roger Misès (dir.), *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*, 5^e éd. Rennes : Presses de l'EHESP, 2012.
- CIM-10-CA (2012). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*, Dixième révision (CIM-10). © Organisation mondiale de la Santé, 2012.
- CIRCULAIRE interministérielle 2007-194 du 14 mai 2007, relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charges des enfants accueillis.
- CIRCULAIRE n° 2009-087 du 17 juillet 2009 sur les CLIS, publiée au BO du 27 août 2009.
- CNESCO (2016). « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'Ecole amplifie-t-elle les inégalités ? ». *Rapport scientifique*, septembre 2016.
- COUR DES COMPTES (2012). « La politique de périnatalité : l'urgence d'une remobilisation ». Rapport public annuel, février 2012.
- CRAP (2005). « L'évaluation des élèves ». *Les Cahiers pédagogiques*, dossier n°438, 2005.
- CRAP (2017). « Antidotes ». *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n°46, avril 2017.
- CREDOC (2011). « Consommation et modes de vie », n° 245, novembre 2011.
- DECRET n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.
- DECRET n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 « relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap ».
- DECRET n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements.
- DECRET n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap, au JORF n°0287 du 12 décembre 2014.
- DECRET n° 2015-477 du 27 avril 2015 « instituant une indemnité de sujétion allouée aux personnels enseignants du second degré assurant des enseignements devant plus de 35 élèves », JORF n°0100 du 29 avril 2015.

- DEGESCO (2015). « Education Prioritaire. Tableau de bord national – Données 2014-2015 », juin 2015.
- DEPP (2005). « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire ». Dossier n°166, mai 2005.
- DEPP (2014). « Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves », note n°36, novembre 2014.
- DEPP (2015). « À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement », note d'information n°4, février 2015.
- DEPP (2015). « Diplôme national du brevet 2014 », note d'information n°10, mars 2015.
- DEPP (2015). « Les enseignants non titulaires du second degré public », note d'information n°14, mai 2015.
- DEPP (2015). « Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle », note d'information n°25, août 2015.
- DEPP (2016). « La dépense pour le parcours d'un élève ou d'un étudiant en France et dans l'Ocde en 2012 », note d'information n°5, février 2016.
- DEPP (2016). « Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé », note d'information n°36, décembre 2016.
- DSM-IV-TR (2005). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 4^e édition, traduction de Guelfi, J.D et Crocq, M. A., Masson, 2005.
- EUROSTAT (2016). « Un enfant sur quatre exposé au risque de pauvreté ou d'exclusion sociale dans l'UE », communiqué de presse du 16 novembre 2016.
- EURYDICE (2010). « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe ». Bruxelles : Commission européenne, 2010.
- FAO, FIDA et PAM (2015). « L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde 2015. Objectifs internationaux 2015 de réduction de la faim: des progrès inégaux ». Rome, FAO.
- FRANCE STRATEGIE (2016). « Quelle finalité pour quelle École ? ». Son, Thierry Ly (rapporteur) *et al.*, septembre 2016.
- HAS (2014). « Conduite à tenir en médecine de premier recours devant un enfant ou un adolescent susceptible d'avoir un trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité », décembre 2014.
- IFE (2011). « Efficacité éducative et pilotage par les résultats : trois déconstructions ». *Veille et Analyses*, dossier n°65, sept. 2011.
- IFE (2012). « Vers une éducation plus innovante et créative ». *Veille et Analyses*, dossier n°70, janvier 2012.

- IFE (2016). « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 112, octobre 2016.
- IGEN (2015). Delahaye, J.-P., rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire », mai 2015.
- IGEN-IGAENR (2012). Rapport n°2012-100 de juillet 2012 relatif à la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.
- IGEN-IGAENR (2014). « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé ». Rapport du 10 décembre 2014.
- INRP (n. d.). « Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale ». UMR Education Politiques.
- INSEE (2008). « Recensements de la population de 1962 à 1999, enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007 », *INSEE Première*, n°1195, juin 2008.
- INSEE (2008). « Les familles monoparentales », *INSEE Première*, n°1195, juin 2008.
- INSEE (2010). Niel, X., « Les facteurs explicatifs de la mortalité infantile en France et leur évolution récente », document de travail de l'INSEE, octobre 2010.
- INSEE (2012). « Les niveaux de vie en 2010 ». *INSEE Première*, septembre 2012.
- INSEE (2014). « Les revenus et le patrimoine des ménages ». *INSEE Références*, « Vue d'ensemble: inégalités de niveau de vie et pauvreté 2011 », 2014.
- INSEE (2014). « Bilan démographique 2013 ». *INSEE Première*, n°1482, janvier 2014.
- INSEE (2015). Apouey, Bénédicte H. et Geoffard, Pierre-Yves, « Le gradient et la transmission intergénérationnelle de la santé pendant l'enfance », *Économie et statistique* n° 475-476, 2015.
- INSEE (2016). « Les habitants des quartiers de la politique de la ville. La pauvreté côtoie d'autres fragilités », *INSEE Première*, n°1593, mai 2016.
- INSERM (2005). « Troubles des conduites, chez l'enfant et l'adolescent », éditions Inserm, 2005.
- IPP (2014). Institut des Politiques Publiques, « La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France », rapport n°4, juin 2014.
- IPP (2016). « Evaluation des Programmes de Réussite Educative », rapport n°13, mars 2016. Etude réalisée en partenariat avec la DEPP et le CGET.
- LOI n° 2002-2 du 2 janvier 2002 « rénovant l'action sociale et médico-sociale », publiée au Journal officiel du 3 janvier 2002.
- LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », inscrite au Journal Officiel de la République Française, JORF n°36 du 12 février 2005.
- LOI n° 2005-380 « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole », du 23 avril 2005, inscrite au Journal Officiel de la République Française, JORF du 24 avril 2005.

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », inscrite au Journal Officiel de la République Française, JORF du 9 juillet 2013.

OBSERVATOIRE DES INEGALITES (2014). « La grande pauvreté en France », octobre 2014.

OBSERVATOIRE DES INEGALITES (2017). Extrait du *Rapport sur les inégalités en France*, sous la direction d'Anne Brunner et Louis Maurin, édition de l'Observatoire des inégalités, juin 2017, 176 p. Récupéré le 2 juin 2017 du site de *l'Observatoire des inégalités* : http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=2289&id_rubrique=64

OCDE (2010). Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Résultats du PISA 2009, « Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage » (Volume II), OCDE, 2010.

OCDE (2013). « SF2.1 Taux de fécondité », Base de données de l'OCDE sur la famille, 2013.

OCDE (2014). Panorama de la Société 2014. Les indicateurs sociaux de l'OCDE. « La crise et ses retombées », 2014.

OCDE (2014). « Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 », OCDE, 2014.

OCDE (2016). « Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed », PISA, OECD, 2016.

OCDE (2016). « Qui sont les élèves peu performants ? », PISA à la loupe, No. 60, Éditions Ocede, Paris.

ONDRP (2014). Bulletin mensuel de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales, octobre 2014.

ONZUS (2014). Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles, rapport annuel 2014.

OXFAM INTERNATIONAL (2015). « Insatiable richesse : toujours plus pour ceux qui ont déjà tout », janvier 2015.

UNICEF (2012). « Mesurer la pauvreté des enfants », *Bilan Innocenti n° 10*, mai 2012.

UNICEF (2014). « Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches », *Bilan Innocenti 12*, Centre de recherche de l'UNICEF, Florence, 2014.

UNICEF (2016). « Équité entre les enfants », *Bilan Innocenti 13*, avril 2016.

UNICEF FRANCE (2015). « Nous les enfants ! », rapport des enfants au Comité des droits de l'enfant des Nations unies sur le respect de leurs droits en France. Paris : 2015.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : « Trouble des conduites » (DSM-IV, Diagnostic and Statistical Manual - Révision 4).....	p. 447
ANNEXE 2 : « Identité sexuée et relation à l'autre sous l'impact de la puberté et de ses aléas » (Marcelli et Braconnier, <i>Adolescence et psychopathologie</i> , 2011).....	p. 448
ANNEXE 3 : « Evolution du "tronc commun" des états-limites » (Bergeret, <i>Psychologie pathologique. Théorie et clinique</i> , 2012).....	p. 449
ANNEXE 4 : Rapport de l'Assemblée Nationale, <i>Enseignement scolaire</i> , le 10 octobre 2012.....	p. 450
ANNEXE 5 : « Evolution de la pauvreté des enfants » (UNICEF, 2014).....	p. 451
ANNEXE 6 : « La pauvreté dans les Zones Urbaines Sensibles » (ONZUS, 2014).....	p. 452
ANNEXE 7 : « Milieu socio-économique défavorisé et échec scolaire » (notes de la DEPP, 2015-2016).....	p. 454
ANNEXE 8 : « Le conflit paradigmatique dans la vision du monde » (Vial, <i>Se former pour évaluer</i> , 2010).....	p. 456
ANNEXE 9 : « L'échec scolaire expliqué par l'empêchement de penser » (Boimare, <i>Ces enfants empêchés de penser</i> , 2008).....	p. 457
ANNEXE 10 : Quino, <i>Gente en su Sitio</i> , Editorial Lumen, 1978.....	p. 458
ANNEXE 11 : Retranscription des entretiens.....	p. 459

Trouble des conduites

Caractéristiques diagnostiques :

La caractéristique essentielle du Trouble des conduites est un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet (Critère A). On peut classer ces conduites en quatre catégories principales : conduites agressives où des personnes ou des animaux sont blessés ou menacés dans leur intégrité physique (Critères A1-A7), conduites où des biens matériels sont endommagés ou détruits, sans agression physique (Critères A8-A9), fraudes ou vols (Critères A10-A12), et violations graves de règles établies (Critères A13-A15). Trois comportements caractéristiques (ou plus) doivent avoir été présents au cours des 12 derniers mois, et au moins un au cours des 6 derniers mois.

La perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel (Critère B). On peut faire le diagnostic de Trouble des conduites chez des sujets âgés de 18 ans ou plus, mais seulement en l'absence des critères de la Personnalité antisociale (Critère C). Les comportements caractéristiques se produisent habituellement dans des contextes variés : à l'école, à la maison ou à l'extérieur. Les sujets atteints de Trouble des conduites ayant tendance à minimiser leurs problèmes de comportement, le clinicien doit souvent s'informer également auprès de ses proches. Cependant ces derniers peuvent n'avoir qu'une connaissance limitée des problèmes, du fait d'un manque de surveillance ou parce que l'enfant ne leur dit pas ce qu'il fait.

Les enfants ou adolescents ayant un Trouble des conduites déclenchent souvent les hostilités ou réagissent agressivement envers les autres. Ils peuvent se montrer brutaux, menaçants ou avoir des comportements d'intimidation (Critère A1) ; commencer les bagarres (Critère A2) ; utiliser une arme susceptible de blesser sérieusement autrui (p. ex., un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu) (Critère A3) ; faire preuve de cruauté physique envers des personnes (Critère A4) ou des animaux (Critère A5) ; commettre un vol en affrontant la victime (p. ex., agression, vol de sac à main, extorsion d'argent, vol à main armée) (Critère A6) ; ou contraindre quelqu'un à avoir des relations sexuelles (Critère A7). La violence physique peut aller jusqu'au viol, aux coups et blessures et, dans de rares cas, jusqu'à l'homicide.

Un autre trait caractéristique du trouble est la destruction délibérée de biens appartenant à autrui ; il peut s'agir d'un incendie volontaire avec intention de provoquer des dégâts importants (Critère A8) ou de la destruction délibérée du bien d'autrui par d'autres moyens (p. ex., briser les carreaux d'une voiture, commettre des actes de vandalisme à l'école) (Critère A9).

Les actes frauduleux ou les vols possibles comprennent par exemple le fait de pénétrer par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui (Critère A1.0) ; le fait de mentir ou de trahir des promesses afin d'obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des dettes ou à des obligations (p. ex., « arnaquer » les autres) (Critère A1.1) ; de voler des objets d'une certaine valeur sans affronter la victime (p. ex., vol à l'étalage, contrefaçon) (Critère A1.2).

On peut aussi observer des violations graves de règles établies (p. ex., règles scolaires ou parentales). Les enfants peuvent rester dehors tard la nuit en dépit des interdictions de leurs parents, avant l'âge de 13 ans (Critère A13). Ils peuvent régulièrement fuguer et passer la nuit dehors (Critère A14). Pour constituer un symptôme du Trouble des conduites, la fugue doit s'être produite au moins à deux reprises (ou une seule fois sans revenir à la maison pendant une longue période). En revanche, les fugues qui sont la conséquence directe d'abus sexuels ou de sévices corporels n'entrent pas en ligne de compte pour ce critère. Les enfants font souvent l'école buissonnière, avant l'âge de 13 ans (Critère A15). Chez les sujets plus âgés, ce sont des absences fréquentes du travail sans raison valable.

ANNEXE 2 : Identité sexuée et relation à l'autre sous l'impact de la puberté et de ses aléas.¹²¹⁵

TABLEAU 7-I. – *Les aléas de la représentation préconsciente/consciente de l'identité sexuée.*

	<i>Pensée consciente ou préconsciente</i>	<i>Signification symbolique</i>	<i>Travail psychique d'élaboration</i>
1	Le sexe que j'ai	Reconnaissance de son sexe	Affirmation narcissique/phallique de l'identité sexuée (enfance-œdipe)
2	Le sexe que je n'ai pas	Reconnaissance de la différence des sexes	Acceptation de l'épreuve de la réalité (enfance-latence)
3	Il me manque quelque chose	Acceptation de la castration symbolique	Renoncement à la toute puissance infantile (début d'adolescence)
4	L'autre est pourvu de ce qui me manque	Reconnaissance de la complémentarité des sexes	Elaboration de la position dépressive : acceptation de la dépendance (adolescence)
5a	Le vagin n'est pas dangereux pour le pénis	Neuralisation de l'oralité agressive	Dégagement de l'archaïque maternel (le contenant détruit le contenu)
5b	Le pénis n'est pas dangereux pour le vagin	Neutralisation de l'analité agressive	Dégagement de la violence mâle (le contenu détruit le contenant)

TABLEAU 7-II. – *La réélaboration de la relation à l'autre sous l'impact de la puberté et de ses aléas.*

	<i>Le vécu conscient ou préconscient</i>	<i>Signification symbolique</i>	<i>Travail psychique d'élaboration de...</i>
1	L'excitation provoquée par le parent de l'autre sexe	Débordement traumatique : la menace incestueuse	L'œdipe direct ou positif
2	La soumission isogénérique : le refuge auprès du parent du même sexe	Menace de confusion identitaire : le besoin parricide	L'œdipe indirect ou négatif
3	L'alliance aux pairs	Attraction homophile : la menace homosexuelle	L'inscription de la barrière générationnelle
4	Le premier amour : l'objet d'amour	Menace de la solitude : la radicale altérité de l'autre	L'inscription dans la différence des sexes

¹²¹⁵ Marcelli, D. et Braconnier, A., *Adolescence et psychopathologie*, 7^{ème} éd., Elsevier Masson, 2011, p. 186-188.

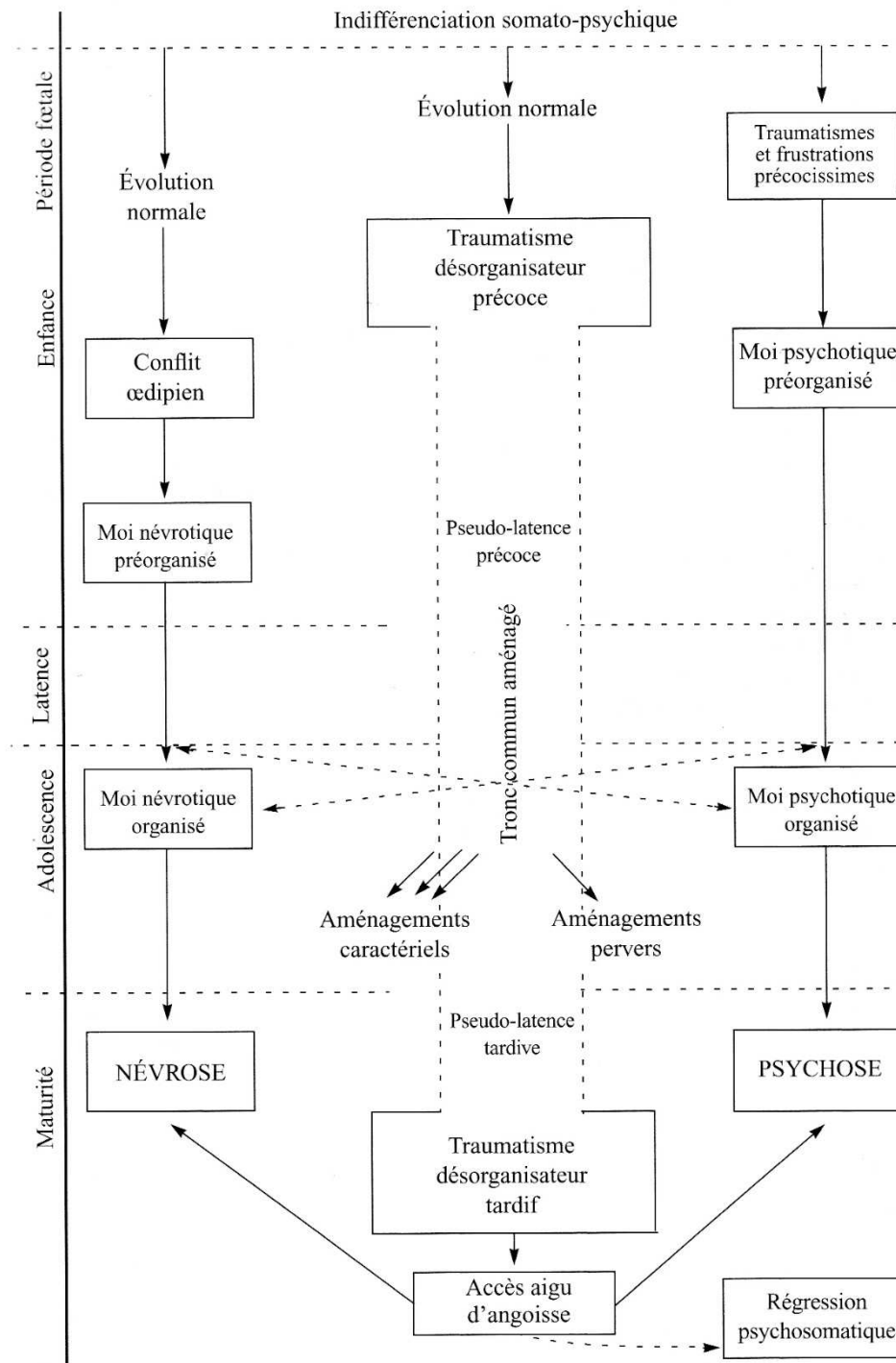


Figure 5
Tableau général de l'évolution des modes d'organisation.

¹²¹⁶ Bergeret, J. et al., *Psychologie pathologique. Théorie et clinique*, 11^{ème} éd., Elsevier Masson, 2012, p. 209.

ANNEXE 4 : Rapport de l'Assemblée Nationale, *Enseignement scolaire*, 10 octobre 2012

*Évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré
(France métropolitaine + dom hors Mayotte, public et privé)*

Année scolaire		2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Taux de croissance annuelle moyen depuis 2006	Évolution entre 2006 et 2011	
									En effectifs	En %
Classe ordinaire	Préélémentaire	29 683	27 822	27 691	28 111	27 465	27 391	-1,6	-2 292	-7,7
	dont public	91,1	90,5	90,5	90,6	91,1	91,2			
	Élémentaire	41 716	42 226	46 560	51 018	55 844	58 698	7,1	16 982	40,7
	dont public	88,5	87,0	86,7	86,8	86,6	86,6			
Clis		39 684	39 634	40 231	41 051	42 985	44 428	2,3	4 744	12,0
dont public		94,9	94,4	94,4	94,2	94,0	93,9			
Total 1^{er} degré		111 083	109 682	114 482	120 180	126 294	130 517	3,3	19 434	17,5

Source : réponse au questionnaire budgétaire du rapporteur pour avis

Répartition des élèves par type de troubles public + privé (2011/2012)

Types de troubles	1 ^{er} degré		dont CLIS		1 ^{er} + 2 nd degré	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Troubles intellectuels et cognitifs	60 513	46,4	34 009	76,5	90 658	43,1
Troubles du psychisme	27 192	20,8	4 211	9,5	40 772	19,4
Troubles du langage et de la parole	14 149	10,8	1 921	4,3	29 692	14,1
Troubles viscéraux	2 283	1,7	139	0,3	3 721	1,8
Troubles moteurs	9 746	7,5	1 059	2,4	19 081	9,1
Troubles visuels	2 444	1,9	278	0,6	4 721	2,2
Troubles auditifs	3 994	3,1	681	1,5	7 459	3,5
Plusieurs troubles associés	8 495	6,5	1 993	4,5	11 651	5,5
Autres troubles	1 701	1,3	137	0,3	2 640	1,3
Total	130 517	100	44 428	100	210 395	100

Source : DGESCO, audition du rapporteur pour avis, 18 septembre 2012.

Évolution des principales dépenses liées à la scolarisation des enfants handicapés

(en millions d'euros)

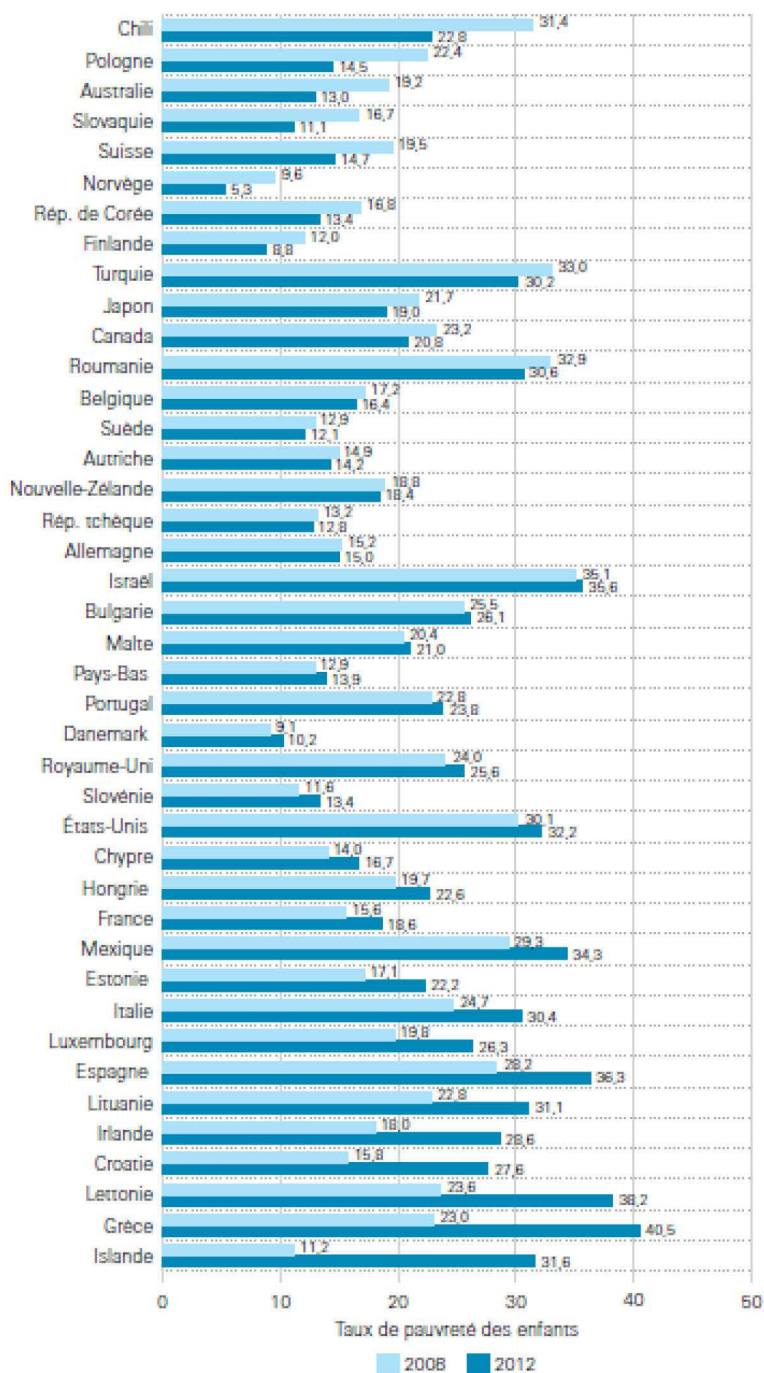
	2007	2008	2009	2010	2011	2007-2011
Enseignants spécialisés ²²⁸	558,4	599,6	640,7	637,2	663,3	+ 18,79 %
AVS/EVS (ensemble)	186,6	272,7	327,3	347,3	373,8	+ 100,34 %
Matériel pédagogique adapté	9,7	10,2	8,7	9,4	12,4	+ 27,84 %

Source : IGEN et IGAENR, rapport n° 2012-100 (juillet 2012).

ANNEXE 5 : « Evolution de la pauvreté des enfants »¹²¹⁷ (UNICEF, 2014)

Tableau de classement 1 Évolution de la pauvreté des enfants (par rapport à 2008)

Rang	Pays	Évolution (2008-2012)
1	Chili	- 8,67
2	Pologne	- 7,90
3	Australie	- 6,27
4	Slovaquie	- 6,60
5	Suisse	- 4,80
6	Norvège	- 4,30
7	République de Corée	- 3,40
8	Finlande	- 3,20
9	Turquie	- 2,76
10	Japon	- 2,70
11	Canada	- 2,44
12	Roumanie	- 2,30
13	Belgique	- 0,80
13	Suède	- 0,80
15	Autriche	- 0,70
16	Nouvelle-Zélande	- 0,40
17	République tchèque	- 0,40
18	Allemagne	- 0,20
19	Israël	0,55
20	Bulgarie	0,60
20	Malte	0,60
22	Pays-Bas	1,00
22	Portugal	1,00
24	Danemark	1,10
25	Royaume-Uni	1,60
26	Slovénie	1,80
27	États-Unis	2,06
28	Chypre	2,70
29	Hongrie	2,90
30	France	3,00
31	Mexique	5,00
32	Estonie	5,10
33	Italie	5,70
34	Luxembourg	6,50
35	Espagne	8,10
36	Lituanie	8,30
37	Irlande	10,60
38	Croatie	11,80
39	Lettonie	14,60
40	Grèce	17,50
41	Islande	20,40



Voir notes et sources de données p. 44.

¹²¹⁷ UNICEF, « Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches », *Bilan Innocenti 12*, Centre de recherche de l'UNICEF, Florence, 2014.

ANNEXE 6 : La pauvreté dans les Zones Urbaines Sensibles¹²¹⁸ (ONZUS, 2014)

Tableau 1

Dernières données disponibles sur les revenus et la pauvreté dans les Zus et le territoire métropolitain

	Zus	Unités urbaines avec Zus (Zus comprises)	France métropolitaine
REVENUS FISCAUX DES MÉNAGES EN 2011 (1)			
Part des ménages fiscaux non imposés (%)	58,9	37,1	39,0
Revenu fiscal moyen des ménages (euros)	22 661	37 758	36 557
Revenu fiscal moyen par UC (euros)	12 752	23 712	22 739
Structure des revenus des ménages			
Part des salaires (%)	71,3	65,0	63,0
Part des revenus des professions non salariées (%)	2,0	5,2	5,8
Part des pensions et rentes (%)	24,6	23,2	24,8
Part des autres revenus (%)	2,0	6,6	6,4
ALLOCATAIRES DES CAF AU 31/12/2013 (2)			
Ensemble des allocataires (ou foyers allocataires)	1 060 466	6 176 087	11 206 603
Composition des foyers allocataires Caf			
<i>Isoiés (%)</i>	41,6	41,1	36,7
<i>Familles monoparentales (%)</i>	20,7	16,5	15,7
<i>Couples sans enfant (%)</i>	7,3	5,4	5,0
<i>Couples avec un ou deux enfants (%)</i>	18,6	26,8	31,6
<i>Couples avec trois enfants ou plus (%)</i>	11,7	10,2	11,0
Population couverte par les Caf	2 627 759	15 748 208	29 675 496
<i>Rapportée à la population 2011* (%)</i>	66,4	50,6	46,5
Part des allocataires Caf			
percevant le RSA (%)	33,0	20,6	18,4
dont RSA socle	26,7	16,1	14,2
dont RSA activité seul	6,3	4,5	4,2
percevant une aide au logement (%)	74,4	60,2	54,1
percevant l'allocation aux adultes handicapés (%)	10,6	8,4	8,5
dont les ressources sont constituées			
à 50 % ou plus par des prestations Caf (%)	38,9	25,6	23,0
à 100 % par des prestations Caf (%)	24,0	15,7	13,9
TAUX DE COUVERTURE DE LA CMUC AU 1^{er} TRIMESTRE 2013 (%) (3)			
Ensemble	21,7	9,1	7,2
<i>Hommes</i>	20,4	8,8	7,0
<i>Femmes</i>	23,0	9,3	7,4
<i>Moins de 18 ans</i>	34,7	16,8	13,1
<i>25-49 ans</i>	21,0	9,0	7,3
<i>50-59 ans</i>	16,7	6,6	5,4

Source: (1) Revenus fiscaux localisés 2011 (Insee-DGFiP) pour la France métropolitaine (2) Fichiers des Caf au 31 décembre 2013 (Cnaf-Insee) (3) CNAV/TS-Insee 2013 (4) enquêtes Revenus fiscaux et sociaux 2011 et 2012 (Insee-DGFiP-Cnaf-Cnev-CCMSA).

Traitement: Onzus.

Lecture: En 2011, le revenu fiscal moyen par unité de consommation s'élevait à 12 752 euros en Zus, contre 23 712 dans les unités urbaines abritant ces quartiers et 22 739 dans l'ensemble du territoire métropolitain.

* Il s'agit de la population du recensement 2011 pour les unités urbaines abritant des Zus et la France métropolitaine; pour les Zus, il s'agit de la population des ménages fiscaux issue des sources fiscales 2011.

¹²¹⁸ ONZUS, Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles, rapport annuel 2014.

Tableau 1 (suite)

Dernières données disponibles sur les revenus et la pauvreté dans les Zus et le territoire métropolitain

	Zus	Hors Zus France métropolitaine	France métropolitaine
LA PAUVRETÉ EN 2012 (4)			
Taux de pauvreté			
Sous le seuil de 60 % (%)	38,4	12,2	13,9
<i>Hommes</i>	38,4	11,8	13,4
<i>Femmes</i>	38,4	12,7	14,3
<i>Moins de 18 ans (années 2010-2011)</i>	51,4	16,4	19,6
<i>18-24 ans (années 2010-2011)</i>	48,0	20,9	23,3
<i>65 ans et plus (années 2010-2011)</i>	14,3	8,1	8,0
Sous le seuil de 40 % (%)	10,1	3,3	3,7
Entre les seuils de 40 % et 60 % (%)	28,3	8,9	10,2
Intensité de la pauvreté (%)			
Sous le seuil de 60 %	22,7	20,0	20,5

Source : (1) Revenus fiscaux localisés 2011 (Insee-DGFIP) pour la France métropolitaine (2) Fichiers des Caf au 31 décembre 2013 (Cnaf-Insee) (3) CNAM/TS-Insee 2013 (4) enquêtes Revenus fiscaux et sociaux 2011 et 2012 (Insee-DGFIP-Cnaf-Cnav-CCMSA).

Lecture : En 2012, 38,4 % des hommes résidant en Zus vivaient sous le seuil de pauvreté à 60 % (soit 987 euros mensuels).

ANNEXE 7 : Milieu socio-économique défavorisé et échec scolaire, notes de la DEPP

1. DEPP, note d'information n°10, mars 2015.

2 – Résultats du diplôme national du brevet selon le sexe, l'âge et l'origine sociale et par série - Session 2014

	Série générale		Série professionnelle		Ensemble des séries	
	Répartition des présents (%)	Taux de réussite (%)	Répartition des présents (%)	Taux de réussite (%)	Répartition des présents (%)	Taux de réussite (%)
Ensemble des candidats	100,0	86,0	100,0	78,7	100,0	85,4
Sexe						
Garçon	49,5	83,2	61,5	77,4	50,5	82,6
Fille	50,5	88,8	38,5	80,8	49,5	88,2
Âge*						
15 ans ou moins	82,9	91,2	25,7	85,2	77,8	91,0
16 ans ou plus :	17,1	61,0	74,3	76,5	22,2	65,6
- 16 ans	15,9	61,7	57,0	78,8	19,6	66,1
- 17 ans ou plus	1,2	52,5	17,3	68,8	2,7	61,9
Origine sociale**						
Très favorisée	23,5	96,1	5,7	86,6	21,9	95,9
Favorisée	14,0	90,9	8,9	84,3	13,5	90,5
Moyenne	29,7	86,4	29,8	81,8	29,7	86,0
Défavorisée	32,8	76,4	55,6	75,3	34,9	76,3

* Âge : en théorie, les candidats passent le DNB l'année de leurs 15 ans.

** Origine sociale : voir « Définition ».

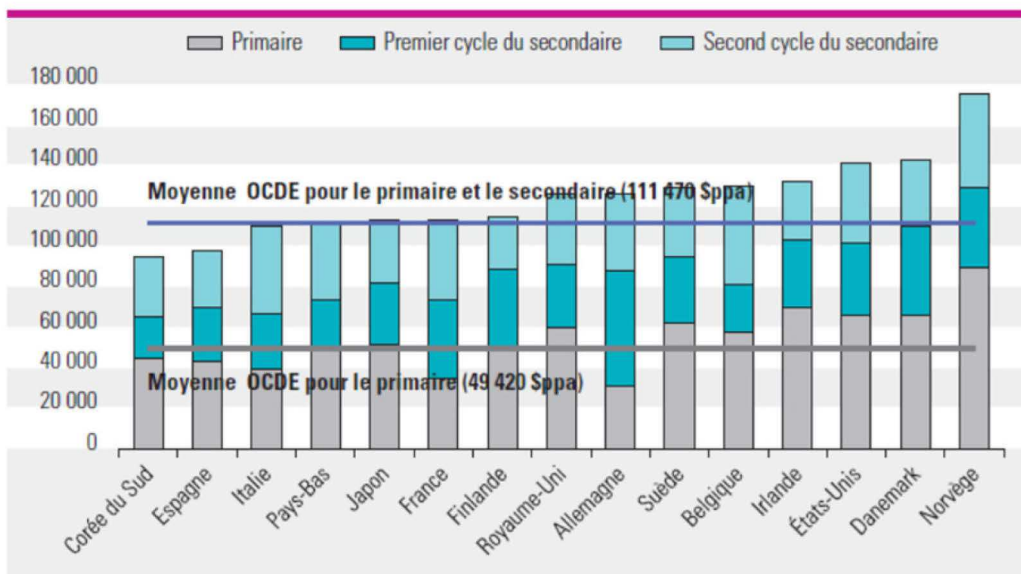
Champ : France métropolitaine et DOM.

Source : MENESR-DEPP, application de gestion Ocean, fichiers des candidats au DNB.

2. DEPP, note d'information n°5, février 2016, « La dépense pour le parcours d'un élève ou d'un étudiant en France et dans l'OCDE en 2012 »

1 – Dépenses cumulées par élève des établissements d'enseignement sur la durée théorique des études primaires et secondaires en 2012

En équivalents USD convertis sur la base des ppa pour le PIB



Lecture : en 2012, la dépense cumulée de la France sur la durée études primaires et secondaires s'élevait à 112 620 \$ppa par élève (35 060 pour le primaire, 38 350 pour le premier cycle du secondaire et 39 210 pour le second cycle du secondaire).

Les pays sont classés par ordre croissant des dépenses totales par élève cumulées sur la durée des études primaires et secondaires.

Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2015.

3. DEPP, note d'information n°25, août 2015, « Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle ».

1 – Proportions d'élèves figurant parmi le quart des élèves les plus faibles aux évaluations standardisées de fin de troisième (en %)

	Traitement de phrases lacunaires	Mathématiques	Lecture silencieuse	Mémoire encyclopédique	Raisonnement sur cartes à jouer
Catégorie sociale du responsable de l'élève					
Défavorisée	38,4	38,2	35,9	38,5	33,0
Moyenne	25,2	25,6	25,1	24,5	24,7
Favorisée	19,0	20,7	21,5	18,5	23,5
Très favorisée	10,8	10,0	12,8	9,9	15,6
Diplôme du responsable de l'élève					
Aucun diplôme ou CEP	43,9	44,7	39,9	45,1	38,0
BEP ou CAP	28,8	29,8	28,7	28,0	27,2
Baccalauréat	18,9	19,2	21,6	19,1	21,9
Enseignement supérieur	11,1	9,4	12,9	9,7	15,4
Nombre de livres au domicile					
Moins de 30 livres	44,1	44,1	40,4	44,7	38,4
De 30 à 99 livres	27,5	27,9	27,7	27,2	26,6
De 100 à 199 livres	17,3	17,0	19,3	16,9	19,4
200 livres ou plus	10,4	10,9	12,1	8,9	15,2
Fréquence d'écoute de la télévision					
Jamais ou presque jamais	18,6	16,9	17,3	17,7	19,7
De temps en temps	24,1	24,2	24,4	24,5	25,6
Régulièrement	27,3	27,4	27,1	26,3	25,5
Retard scolaire					
« À l'heure » en troisième	15,9	14,5	16,7	16,5	17,6
Redoublement au collège uniquement	39,6	45,7	41,8	38,4	41,4
Retard à l'entrée au collège	61,8	63,8	55,3	57,9	50,2

Lecture : 38,4 % des enfants d'origine sociale défavorisée figurent parmi le quart des élèves qui présentent les scores les plus faibles à l'épreuve de traitement de phrases lacunaires.

Champ : collèges publics et privés sous contrat, France métropolitaine + DOM.

Source : MENESR-DEPP, panel 2007.

ANNEXE 8 : Le conflit paradigmatique dans la vision du monde¹²¹⁹ (Vial, 2010)

TABLEAU 4 : *Le conflit paradigmatique dans la vision du monde — la tresse dépliée : le sujet est le troisième brin*

Échelle	Mot-étiquette possible	
	Paradigme mécaniciste	Paradigme biologique
inspiration philosophique	idéalisme essentialisme nature humaine	holisme personnalisme énergétisme vitalisme
rattachement épistémologique revendiqué	positivisme nominalisme déterminisme rationalisme	dans la mode actuelle du « constructivisme » partout opposé au béhaviorisme. dans le mysticisme consensuel
mode de raisonnement survalorisé	disjonctive : le « ou » réduction - isolement analytique atomisme le fabriqué le faire	conjonctive : le « et » correspondances synchrétique confusionnisme le senti le verbe
figure tutélaire invoquée	Parménide	Héraclite d'Éphèse
symboles génériques affectionnés	l'horloge le moteur l'objet le cristal l'ordinateur	le texte le vent, le fol, le tors le sujet la fumée le tourbillon
statut du discours prépondérant	Ratio convaincre argumentation technique information explicatif rapports de forces logique formelle	pathos et mythos suggérer, émouvoir poésie fantasmatique, communication symbolique ruses de sens associations analogiques
méthode de recherche privilégiée	l'expérimentalisme	la clinique
type de relation formative induite	le magister le guide le maître	la convivialité l'empathie le maternage
esthétique	le classicisme le raide - le dépouillé- le clean	Le rococo l'échevelé, l'enjolivé, le filigrané
En résumé : deux formes dégradées	le brin rationnel de la Raison	Le brin du reste (tout ce qui n'est pas le rationnel) et du Sacré

¹²¹⁹ Vial, M., *Se former pour évaluer*. De Boeck, 2010.

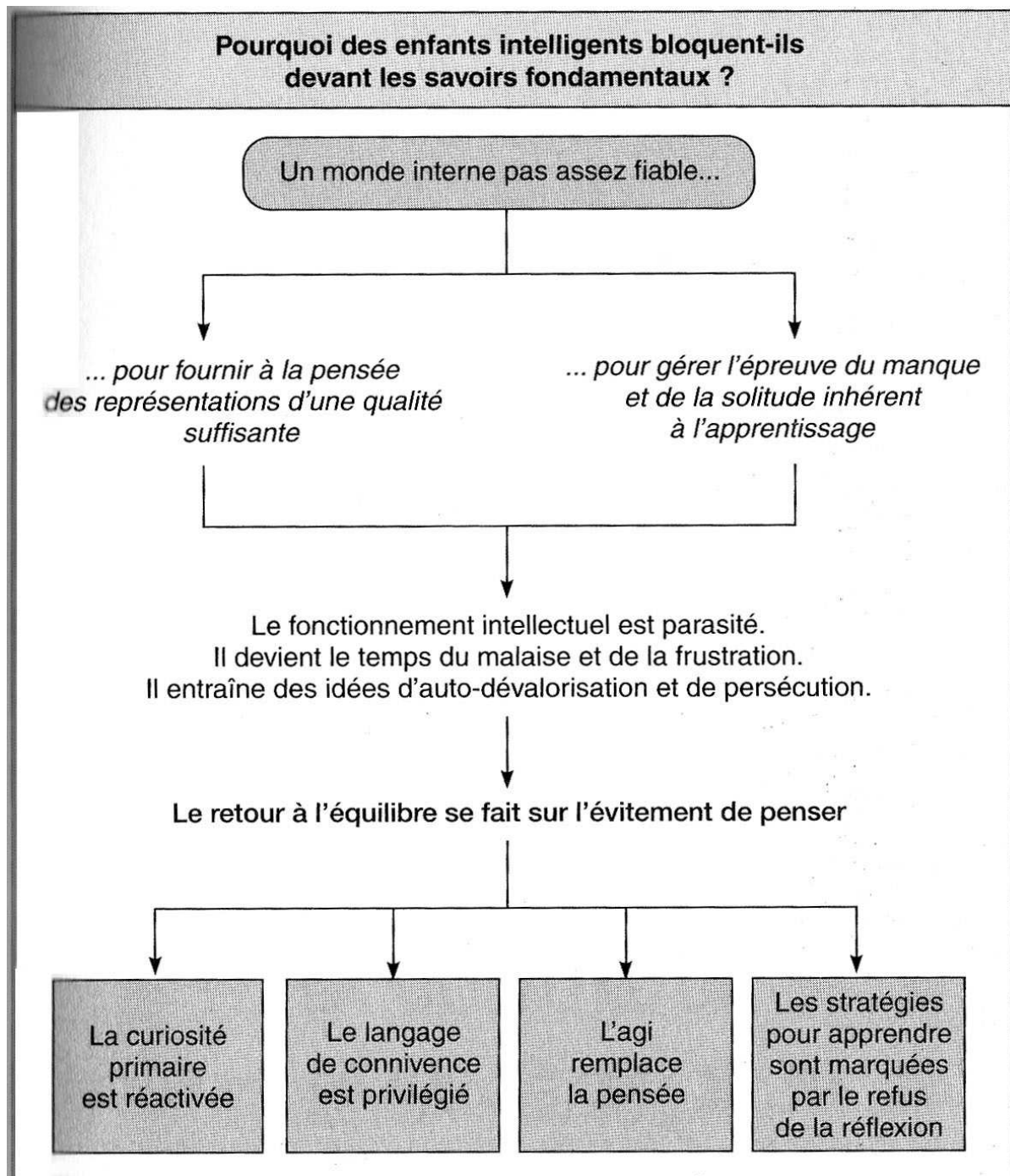
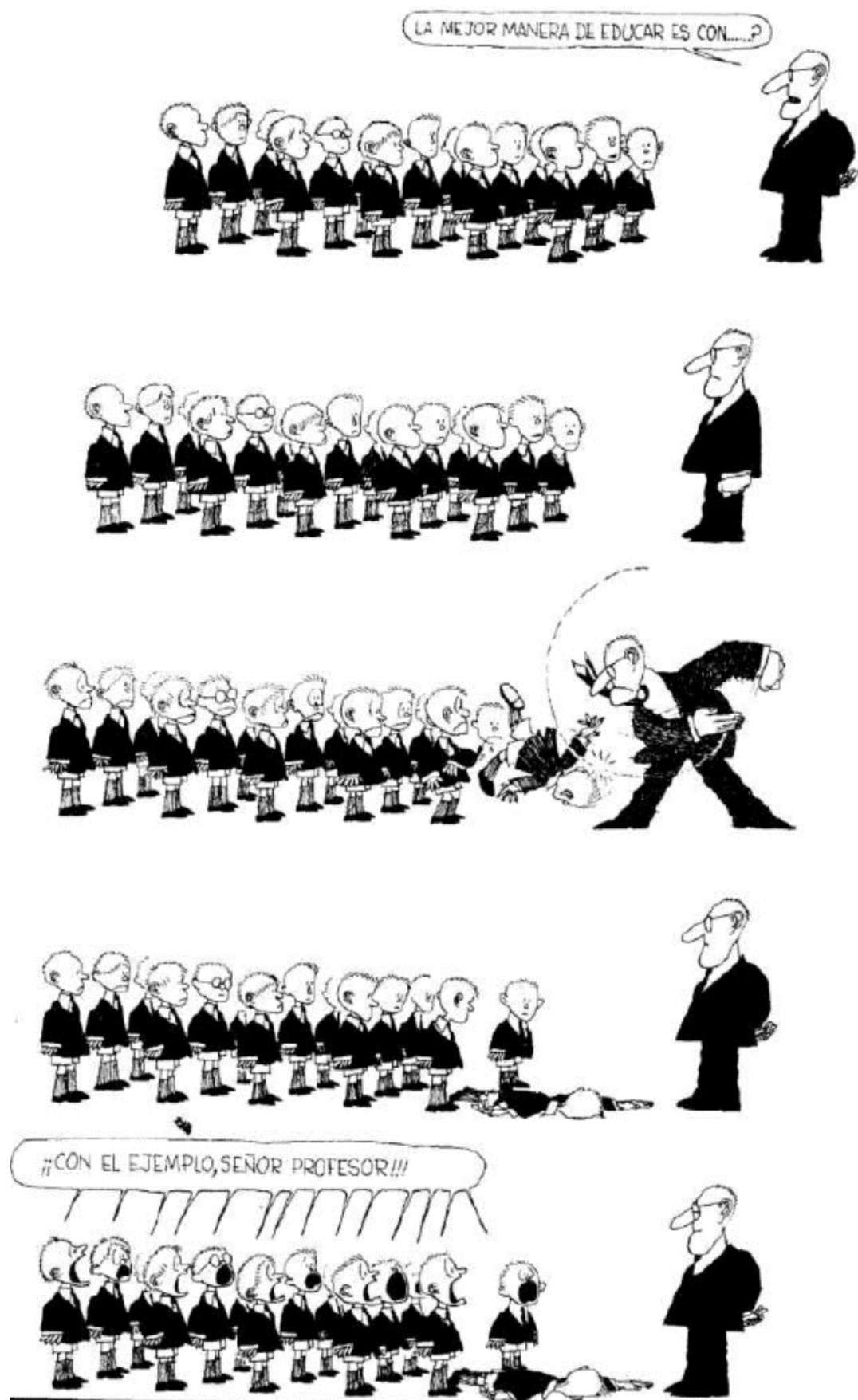


Figure 4.1. L'échec scolaire expliqué par l'empêchement de penser.

¹²²⁰ Boimare, S., *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2008, p. 65.

ANNEXE 10 : Quino, *Gente en su Sitio*, Barcelona: Editorial Lumen, 1978.



ANNEXE 11 :
Retranscription des entretiens

MICHKA, L. (14 ans)

Enquêteur : Bonjour Michka. Je te remercie d'avoir accepté de participer à cette *interview* sur la question du fonctionnement des ITEP. Alors, la première question que j'aimerais te poser, c'est comment tu perçois la prise en charge des élèves en ITEP. Ce que tu perçois comme des points plutôt positifs (ou des avantages) et ce que tu perçois plutôt comme des points négatifs (ou des inconvénients). Alors, par quoi tu voudrais commencer ? Les aspects positifs (s'il y en a) ou négatifs (s'il y en a) ? Ce qui m'intéresse c'est que tu me dises ce que tu penses vraiment.

Informateur : Alors, points positifs, on a plusieurs avantages. Au niveau du BSR¹²²¹, tout ça.

D'accord, donc pour passer des attestations, des diplômes ou des trucs comme ça.

Et points négatifs, euh, je sais pas.

Alors pour toi tout va bien, tu ne vois pas de points négatifs ?

Ben si, c'est chiant.

Alors, le côté chiant, c'est plutôt quoi ?

Euh, le transport, tout ça. Les jeunes.

Alors, le transport, pour venir du domicile jusqu'ici ?

Voilà.

Toi, tu es interne ou demi-pensionnaire ?

Interne.

Donc, tu passes toute la semaine ici ?

Ouais.

Et t'aimerais pouvoir rentrer plus souvent chez toi. Ça, ce serait le côté plutôt négatif ? L'internat ?

Ouais.

Ok. Est-ce qu'il y a d'autres points négatifs ? Au niveau de la classe ? Alors c'est pas parce que je suis enseignant que tu dois pas me dire les points négatifs, hein.

Alors la classe, euh, c'est chiant d'être avec tout le monde en fait.

Ok. Alors toi, tu préférerais que ce soit comment ?

Pas être, euh, parce que des fois on est 3 ou 4.

Et alors là c'est trop ?

Ouais. Moi j'aimerais bien par exemple être avec [Kévin, K.] ou quelqu'un, enfin tu vois, qu'une personne, une seule personne.

Une personne avec toi ?

Ouais.

¹²²¹ Brevet de Sécurité Routière.

Donc deux, ça te semblerait bien pour travailler, pas plus ?

Ouais.

**Est-ce que tu vois d'autres points positifs ou négatifs sur le fonctionnement de l'ITEP ? [silence]
Non ? L'entre midi et deux ? Parce que moi, je ne suis pas trop là pour le voir.**

C'est pas bien.

C'est pas bien l'entre midi et deux ? Alors, plutôt négatif ?

Ouais.

Alors c'est quoi que tu retiendrais plutôt comme points négatifs sur l'entre midi et deux ?

Ben c'est, c'est pas bon... la nourriture.

Ah, déjà, la nourriture. C'est des plats sous vide qu'on vous amène ?

Oui, en barquettes.

Et ça, c'est pas terrible ?

Ouais.

Et à part la nourriture, sur la prise en charge, les activités proposées ?

Les activités ça va.

D'autres idées ?

Non.

Alors quelle différence selon toi entre l'ITEP, l'institution, et le milieu dit « ordinaire », c'est-à-dire par exemple le collège ? Pour toi, c'est plutôt quoi la différence ? Alors, au niveau de la classe, des apprentissages, les rapports avec les jeunes aussi, enfin toutes les idées qui peuvent te venir.

Ben, l'ITEP, l'internat, ils tolèrent beaucoup de choses, comparé au collège.

D'accord. C'est plus strict, le collège ?

Ouais.

Est-ce que tu vois d'autres différences entre fonctionnement ITEP et fonctionnement collège ?

Au niveau de la classe aussi, on peut travailler à notre rythme.

Ouais.

Et voilà, au lieu d'être stressé par, euh, les trucs scolaires là, on peut faire ce qu'on a envie de faire en fait. Et donc si j'ai envie de faire des maths aujourd'hui, au lieu de faire de l'histoire, je fais des maths.

Ok, donc tu peux demander ce que tu as envie de faire, alors qu'au collège, bon, c'est plutôt le prof qui impose. Ok. Alors, est-ce que tu préférerais être pris en charge au collège ou plutôt ici ? Et pourquoi ?

Ben, ça tiendrait que de moi, je préférerais être au collège, ce qui n'est pas le cas, mais je préférerais être au collège, parce que, au niveau de mon avenir après, les études et tout ça. Parce que là quand on est en ITEP, je pense pas que, avec tout le retard qu'on a pris, et tout ça, je pense pas, euh, ...

Tu penses que ce serait difficile de réintégrer le collège ? Est-ce que tu envisages quand même comme une possibilité d'intégrer le collège ou est-ce que tu penses envisager autre chose ?

J'envisage autre chose, la DIMA¹²²² par exemple.

D'accord, donc avec une partie scolaire et une partie dédiée aux apprentissages professionnels. Et il y aurait une branche particulière...

Oui, la carrosserie.

Ok. Ça, ça te brancherait bien ?

Ouais.

T'as déjà fait un stage en carrosserie ou pas encore ?

Non.

T'as pas l'âge ?

Ben, dans deux semaines.

D'accord, dans deux semaines tu auras 14 ans. Ok, donc on pourra à ce moment-là se préoccuper de la question d'un stage en carrosserie. D'accord. Alors, est-ce que tu peux me dire à quel âge tu as quitté le milieu dit ordinaire, c'est-à-dire l'école classique ? L'âge ou le niveau scolaire, avant de basculer sur l'ITEP et de quitter le milieu ordinaire.

J'ai fait un an en 6^{ème}, donc j'avais 11 ans.

D'accord. T'as fait la scolarité en 6^{ème} jusqu'à la fin de l'année ou...

J'ai fait jusqu'à la fin de l'année, jusqu'à juin, et après je me suis fait viré.

Ok, donc en fin d'année. D'accord. Comment ça se passait en classe ?

Ben, j'avais des bonnes notes, enfin j'avais la moyenne, je dis pas que j'avais des bonnes notes.

D'accord. Donc c'était plutôt pas mal sur le plan scolaire ?

11 de moyenne, et puis, voilà. Ça partait bien, et puis je me suis laissé entraîner par les autres, à sécher les cours et tout ça.

D'accord. Alors, qu'est-ce que selon toi t'a conduit à quitter le collège pour être orienté vers l'ITEP ?

Le comportement.

Le comportement en classe ? Le comportement général à l'école ?

A l'extérieur.

A l'extérieur de l'établissement ?

Non.

A l'extérieur de la classe ?

Oui.

Quoi, par exemple ?

Ben, je me battais, j'insultais des jeunes...

Ok. Donc du coup, pour le collège, ça passait pas trop.

¹²²² Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance.

Alors tu m'as parlé du comportement, j'aimerais que tu me dises, c'est quoi pour toi les troubles du comportement ? Alors je t'avoue qu'il n'y a pas grand monde capable de définir ce que c'est, y compris les spécialistes. Donc j'aimerais avoir ton avis à toi. Pour toi, ça veut dire quoi « troubles du comportement » ?

Moi je dirais que c'est [inaudible] en fait. En fait, les troubles du comportement ça dépend pour qui. Y'en a qui sont excités, y'en a qui s'énervent plus vite, euh, y'en a qui n'aiment pas être avec les gens en fait.

D'accord, certains pour qui c'est compliqué d'être avec d'autres. D'autres idées pour essayer d'expliquer ce que c'est les troubles du comportement ?

Par exemple, moi, je suis à la fois excité, des fois, et des fois énervé.

D'accord. Donc tu fais une différence entre excitation et énervement ?

Ouais.

D'accord. Et donc, ce serait un peu autour de « ça » que tu définirais les troubles du comportement ?

Ouais.

Ok. Alors, question suivante. Les ITEP dépendent de la MDPH, Maison Départementale des Personnes Handicapées. Alors, est-ce que toi tu te considères comme une « personne handicapée » ?

Non. Parce que quand je me ballade dans la rue, c'est pas écrit sur ma tête que je suis ITEP.

D'accord.

Et puis voilà, moi je suis pas handicapé, je me considère pas handicapé.

Alors, ce serait quoi pour toi, comment tu définirais le handicap ?

Ben, euh, quelqu'un qui n'est pas bien dans sa tête. Parce que par exemple il n'est pas bien comme nous, mais quelqu'un qui est, euh, ben voilà quoi, il est comme au Château là-bas, ceux qui sont en IME.

D'accord. Donc pour toi, les IME correspondent plus à une forme de handicap que les élèves dits ITEP ?

Ouais.

D'accord. Ok.

Parce qu'avec les IME, enfin certains IME, mais pas tous, les éducateurs nous disent qu'ils peuvent pas parler avec eux. Ils comprennent rien en fait.

Et oui, pour eux, la compréhension, le langage, c'est difficile. Alors que pas du tout pour les élèves d'ITEP puisque, la preuve en est, on peut faire des *interviews* ensemble. Est-ce que tu crois que je pourrais aussi faire des *interviews* avec les IME ?

Je sais pas.

Ce serait sûrement plus difficile.

Plus difficile, ouais.

Ok.

Ça dépend avec quels IME. Par exemple, si tu prends [Prénom] ou [Prénom]...

Avec eux ce serait possible ?

Ça dépend quels IME.

Ok. Donc, comme tu me disais tout à l'heure pour les ITEP, ils sont tous différents...

Y'en a qui sont plus ITEP que IME.

Ok, c'est intéressant ce que tu me dis. Donc, la différence des fois, euh, n'est pas forcément facile à établir ? Dans certains cas en tout cas.

La différence des fois, elle est pas très grande. Y'en a, ils devraient pas être aux IME.

D'accord. C'est des questions pas faciles, hein ? Alors, la loi de 2005 parle de « personnes handicapées », même si je t'avoue que ça ne me plait pas beaucoup, parce que ça sous-entendrait qu'une personne est handicapée, que c'est comme ça et ce sera toujours comme ça.

Quelqu'un d'handicapé en même temps, aussi, j'ai pas fini, l'handicapé ça serait quelqu'un comme les IME ou quelqu'un dans un fauteuil roulant ou avec un bras cassé, quelque chose comme ça. Moi je dirais handicapé parce qu'il ne peut pas se servir de ses jambes...

Ok, tu parles d'une autre forme de handicap. Y'a le handicap plutôt mental et le handicap moteur. C'est vrai que certaines personnes fonctionnent bien sur le plan mental, mais sont en fauteuil roulant pour x raison. D'accord. C'est important de faire la différence entre les différentes formes de handicap, tu as raison. [Silence].

Alors certains se sont rendu compte que ça pouvait être stigmatisant de parler de personnes handicapées, et préfèrent parler de « situation de handicap ». Donc, toi, tu m'as dit que tu ne te considérais pas comme une personne handicapée, ce que je comprends tout à fait, mais si on parlait de situation de handicap, est-ce que tu penses que ce serait plus pertinent ?

Oui, parce que des fois je suis en situation de handicap. Par exemple, quand je m'énerve, j'arrive pas à m'arrêter, et là je suis en situation de handicap. Parce que, en fait, euh, je vais m'énerver, mais je prends du temps à me calmer.

D'accord. Et tu y arrives plutôt bien d'habitude, ou c'est difficile ?

En fait, moi je dirais que quand on est à l'ITEP, on n'est pas comme quand on est dehors. Parce que quand on est à l'ITEP, on sait qu'y'a des choses qui sont tolérées, des choses qui sont pas tolérées, et que dans la vie si on dit un gros mot à quelqu'un, il va pas le prendre comme si je le disais à un éducateur. En fait, on est bloqué à l'ITEP, on est bloqué toute la semaine, mais on est libre. En fait, on peut dire, je vais pas me faire taper parce que j'ai insulté un éduc, ou quelque chose comme ça, vous voyez. Mais si je suis dans la rue, et que je dis à un mec « ta gueule », ben là je vais charger.

Ouais. En tout cas, y'a des chances que ça se passe mal, d'accord. Donc, tu adaptes ton comportement de façon différente quand tu es en dehors de l'établissement ?

Ouais.

Donc ça veut dire que tu es capable de le faire. Ok.

Alors, pour passer à une autre question, comment tu perçois ton avenir ? Qu'est-ce que tu souhaiterais faire plus tard ? Comment tu te projettes ? Comment tu aimerais que ton avenir se présente ?

Ben, comme quelqu'un de normal, fonder une famille, et faire bien attention que mes enfants ne vivent pas dans quelque chose de pourri, qu'ils vivent bien, qu'ils manquent de rien, qu'ils suivent à l'école et tout ça quoi. Fonder une famille et tout ça, avoir sa maison, son boulot, avoir une vie normale.

Ok, d'accord. Et donc plutôt carrosserie pour ce qui est du boulot, d'après ce que tu m'as dit. Bon, et bien dernière question, juste pour te demander si tu voudrais ajouter quelque chose pour conclure cette *interview*. Quelque chose que tu aimerais dire et que l'on n'a pas évoqué ensemble. Est-ce que tu voudrais ajouter autre chose ?

[Silence]

Par rapport à ce qu'on a dit...

Je sais pas.

Non ? Et bien ok, d'accord. Je te remercie en tout cas d'avoir participé à cette *interview*, c'est important pour moi. Je vais voir avec tes collègues s'ils sont d'accord eux aussi.

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

ZADIG, B. (13 ans)

Enquêteur : Bonjour Zadig, merci d'avoir accepté de participer à cette *interview*. Alors, j'aimerais recueillir ton avis, ton avis sincère, ce que tu penses vraiment. Alors, la première question que je voudrais te poser, c'est comment tu perçois ta prise en charge en ITEP. [...] Alors d'un côté les points positifs, d'un côté les points négatifs, s'il y en a.

Informateur : Tu sais que tu bégaies ?

Je bégaie ?

Ouais.

Bon, je vais essayer de faire attention. Alors, points positifs, points négatifs, tu préférerais commencer par quoi ?

Euh, négatifs.

Négatifs. Alors les points négatifs, selon toi, dans le fonctionnement de l'ITEP.

Ben, c'est que les chefs de service c'est des trous du cul.

Pourquoi ?

Ben parce que ils cassent les couilles. Parce que ils, enfin en tout cas dans cet ITEP là, ils cassent les couilles parce que, euh, ce qui casse les couilles, euh, comment dire ça, [silence]...

Prend ton temps pour le formuler

[silence]

Donc eux particulièrement, les chefs de service, « cassent les couilles » selon toi, mais à cause de quoi ? Ce qui te vient en premier à l'esprit. Qu'est-ce qui est le plus chiant ?

Ben, ce qui est chiant en fait, c'est que ils te demandent pas l'avis quoi. Ils opposent des choses sans demander les avis des autres.

Par rapport à quoi ?

Je sais pas, euh, ça dépend, c'est, y'a plein de trucs.

Ce qui te vient en premier.

Ils se prennent pour les chefs et tout ça, ça c'est chiant déjà, et après c'est que, ils opposent des choses aux jeunes, sans demander, euh, ...

Sans demander leur avis ?

Voilà.

Par rapport à quoi ? Aux temps de classe ? Par rapport aux temps des repas ?

Ouais, y'a un peu de ça. [Silence]. Après aussi ce qui est chiant c'est que, ils ont peur des jeunes, donc, du coup, ils leur imposent pas les règles.

Alors, là, tu parles des chefs de service ou du personnel en général ?

Non, non, des chefs de service. Ils imposent des règles aux éducateurs, parce qu'ils ont peur des jeunes, comme ça ils imposent pas directement aux jeunes, comme ça les jeunes, ils pètent pas les plombs.

D'accord, ok. Donc ils se servent des éducateurs pour faire passer leur message à eux ?

Voilà, en gros, c'est un peu ça.

D'accord.

[Silence]

Ok. Et t'aimerais être consulté, euh, sur les décisions qui sont prises, par exemple ?

Ouais, ouais.

Ok, d'accord. Ben c'est aussi un peu pour ça que je fais ce travail-là, c'est aussi pour recueillir la parole des jeunes, à qui on la donne finalement assez peu. C'est aussi pour ça que ça m'intéresse de recueillir la parole des jeunes. D'autres points négatifs ? Alors, dans le fonctionnement général, hein, ça peut être aussi sur le temps de classe – c'est pas parce que je suis prof que t'as pas le droit de contester la prise en charge de la classe – ou le temps de prise en charge éducative, les ateliers, l'entre midi et deux, tout ce qui peut te venir à l'esprit. Toujours, pour l'instant, dans ce qui est négatif ; on verra après si on trouve des points positifs, peut-être qu'il y en a.

Y'a pas assez de bouffe. La bouffe, elle est dégueulasse.

Ah, la bouffe est dégueulasse. Bon.

Et y'en a pas assez.

Alors, c'est pas bon au niveau qualité, et niveau quantité, y'en a pas assez non plus.

En fait, quand c'est dégueulasse, y'en a trop, et euh, quand c'est bon, y'en a pas assez.

D'accord. Ok. [Silence]. Toi tu manges là tous les midis ?

Ouais, tous les midis.

Ok. Bon, alors, la bouffe, ça c'est un point négatif qui serait à améliorer. Sinon, sur le temps entre midi et deux, hormis la nourriture, sur l'accompagnement que vous avez, les activités qui vous sont proposées, est-ce que...

Ben en fait, c'est que les activités, c'est que y'en a qui z'ont pas envie de le faire, et y'en a d'autres qui z'ont envie de le faire, donc on est obligé, les éducateurs ils nous forcent à faire ce qu'on veut pas faire, et euh, nous on est obligés de le faire, et après, ben ça part en couilles, quoi. Et, ça part en couilles.

D'accord. Donc, là aussi, c'est des décisions qui sont prises, et...

Genre, si y'a par exemple, si y'a dix jeunes qui veulent aller à la patinoire, et que y'en a neuf qui veulent pas y aller, eh ben on va quand même y aller, et les neuf, ça va partir en couilles.

D'accord, donc obligation de participer aux activités qui sont décidées. Et on ne vous a jamais demandé de faire des propositions, des activités que vous aimeriez faire ? C'est toujours imposé ?

Ben ouais, c'est toujours imposé, parce qu'ils ont pratiquement pas de budget.

Ok, donc ça limite un peu aussi à cause de la « tune », quoi. [Silence]. Est-ce que tu verrais d'autres points négatifs ?

Euh, à part ça, non.

Alors, on a parlé de la nourriture, des activités, des chefs de service qui imposent un peu leurs vues, Euh, est-ce que tu verrais d'autres choses, plutôt sur le côté négatif ?

[Silence]

L'accompagnement en classe, est-ce que...

Ben, pour moi, ça va.

Ouais, ça te convient plutôt ? [Silence] Tu penses être écouté dans tes demandes ?

Ben ouais, ça va.

D'accord. [Silence]. Rien d'autre à ajouter sur les points négatifs, on passe aux points positifs ?

Ah, si, y'a, ce qui est chiant aussi, c'est quand le prof de sport là, il est chiant parce qu'il nous force toujours à faire des trucs.

Quels genres de trucs ?

Ben le sport, et tout ça, ben, il nous force à le faire.

Ah ouais, mais c'est un prof de sport, c'est...

Ouais, mais il a pas à forcer. Tu veux pas faire, tu veux pas faire.

Ok. Donc, toi, tu voudrais qu'on accepte des fois, que les enseignants ou les éduc, acceptent que vous n'ayez pas forcément envie de participer...

Ouais, voilà.

... à un cours ou une activité. Ouais. Ok. [Silence]. D'autres idées ?

Non.

On passe sur les points plutôt positifs, ou avantages, qu'on peut trouver dans l'Institution ITEP, et qui pourraient être retenus comme des points positifs. Est-ce qu'il y en a qui te viennent à l'esprit ?

Points positifs, euh... [Silence]. Ben [long silence].

Non ? Tu ne vois pas grand-chose de vraiment positif ? [Silence]. Donc, globalement, la prise en charge en ITEP pour toi, c'est plutôt négatif finalement.

Mmh... [Silence]. Si, ce qui est bien, c'est qu'on a la scolarité, mais, et qu'on est logé et tout ça, mais, après c'est chiant quoi, parce que t'es, euh, t'es quand même pas chez toi, tout ça.

Ouais, c'est sûr. Toi, tu dors jamais ici ?

Non, moi je dors pas ici.

Ok. Et là où tu dors c'est le, comment ça s'appelle déjà ?

Le CDEF¹²²³.

Ok. Et là-bas, c'est comment ? Niveau prise en charge générale.

Euh... pff [silence]

Par exemple si tu devais dire des points positifs, des points négatifs, qu'est-ce que tu dirais du CDEF ?

Ben, euh...

Moi, je connais pas du tout le CDEF, là, c'est toi qui m'apprendras des choses.

¹²²³ Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille

Ben, le CDEF, c'est un foyer, c'est, t'es un jeune qu'a [inaudible], t'as, de temps en temps tu vas chez toi, t'as de l'argent de poche et tout ça, t'es, c'est plutôt positif.

Ouais. Et combien vous êtes sur le CDEF, de jeunes ?

De jeunes ? Euh, moi, sur mon groupe, euh, sur la villa, on est, euh, 8-9.

Ah ouais, quand même. Et ça se passe bien dans l'ensemble ?

Ouais, ça va. [Silence].

Bon, on passe à autre chose ? Alors, quelle différence selon toi entre l'Institut ITEP et le milieu « ordinaire » ? C'est-à-dire le collège en général. Donc, plutôt au niveau de la classe, des apprentissages, etc., et de l'accueil et de la prise en charge aussi.

Ben déjà, c'est que entre l'ITEP et le collège, c'est pas pareil, parce que y'a moins de jeunes.

Ici, tu veux dire ?

Ouais. Ici, y'a moins de jeunes, et, euh, puis t'apprends moins que comme si t'étais au collège quoi.

Oui, y'a moins de temps de classe qu'au collège.

Par exemple, ici, on est combien, treize ?

Ouais, une douzaine, je dirais.

Et, euh, y'a pas, on n'est pas tout le temps en cours, y'en a qui sont en activités, y'en a qui sont au collège et tout ça.

Ouais, vous n'êtes jamais les douze, tous ensemble, au même endroit. Alors qu'au collège, vous êtes facilement trente dans la classe. [Silence]. Alors, est-ce que tu préférerais une prise en charge au collège, ou non ? Est-ce que ce serait pour toi, euh, préférable, d'être au collège, plutôt qu'ici, ou pas ?

Ben, euh, j'aimerais bien être au collège, mais en même temps un peu ici.

Alors, qu'est-ce qui te fait dire que tu aimerais être au collège ?

Ben, au collège, déjà j'apprendrais plus de trucs, et, puis euh, je serais pas toute la journée ici, euh, en train, j'sais pas, je serais pas tout le temps toute la journée ici, en train de, de tout le bordel là, y'a les jeunes qui foutent le bordel, et tout ça.

Pour toi, c'est pas « top » de passer la journée entière ici ?

Ouais. [Silence].

Au collège, ce serait plus facile d'y passer la journée qu'ici ?

Ouais, ouais, parce que, y'a pas, t'es moins avec les autres. En fait t'es, ici, c'est, euh, [silence], c'est, euh, comment dire, t'es pratiquement tout le temps avec les autres jeunes. Ils foutent le bordel et tout ça, donc euh, [silence]

C'est pas un climat apaisé, quoi.

Non, on dirait plutôt des IME. On croirait des tarés, quoi.

Ok.

Faire des batailles d'eau dans le couloir et tout ça, euh, bataille de savon, euh...

Ouais, c'est vrai [rires], c'est pas top. Bon, alors, pour passer à autre chose, j'aimerais savoir quand est-ce que tu as quitté le milieu « ordinaire » ? Ecole primaire classique ou collège, jusqu'à quelle classe tu es allé en milieu dit « ordinaire » ?

Alors, euh, j'ai arrêté en quart d'année de la 6^{ème}.

D'accord. Donc, t'as commencé une année de 6^{ème} au collège...

Ouais, et au quart de l'année j'ai quitté le collège, j'me suis fait viré.

D'accord. Donc tu avais quoi, onze ans, en 6^{ème}, douze, un truc comme ça ?

Ouais, entre 11 et 12 ans.

Ok. Alors tu t'es fait virer à cause de quoi, selon toi ?

Parce que, j'étais souvent violent et tout ça, je travaillais pas en cours, puis, euh [silence], j'ai fait des conneries, je tapais sur les autres, et...

D'accord, donc c'était plutôt à cause du comportement ?

Ouais.

Ok. Et après, t'es allé où, quand t'as quitté la 6^{ème} ?

Nulle part. Je suis resté à l'ITEP.

Donc, t'es venu en ITEP à partir de ce moment-là ?

Non, après le CM2, j'ai fait mon séjour d'essai à l'ITEP, donc deux jours. Après j'ai passé les vacances chez moi, la première semaine et, euh, l'avant-dernière semaine des vacances, euh, non, la dernière semaine des vacances, on a passé, on est resté à l'ITEP pour, euh, les vacances, on a fait les activités et tout ça, et après j'ai repris le collège.

Donc, t'étais inscrit à l'ITEP, mais en cours au collège ?

Ouais.

Et donc, à partir du moment où on t'a viré du collège, tu as intégré totalement l'ITEP ?

Ouais.

D'accord. Comment ça se passait en classe, au collège, avant d'arriver sur l'ITEP ? Donc, sur le temps de classe.

Ben, y'avait deux cours où ça s'était mal passé. Le premier, c'était un cours de maths, et j'ai couru après un jeune dans le couloir pour le taper. Et le deuxième, euh, j'ai commencé à insulter tout le monde, le prof et tout ça.

Ok. Et sinon, y'avait d'autres cours où ça se passait mieux ?

Après, les autres cours, ça se passait bien, ouais.

D'accord. Donc, c'était essentiellement deux...

Y'avait mon prof de sport aussi, deux fois. La première fois j'ai poussé la prof de sport, euh, contre une barrière en ferraille. Et la deuxième où, euh, après j'ai re-pété les plombs en cours.

Ok. Donc, c'était quand même compliqué quoi, dans certains cours en tout cas.

Ouais. [Silence]

Ok. Alors tu m'as dit que tu avais été orienté en ITEP plutôt pour des problèmes de comportement. Alors, par rapport à la question des « troubles du comportement », ça veut dire quoi pour toi, « troubles du comportement » ? Parce que beaucoup de spécialistes en parlent, mais finalement, on se rend compte que c'est pas si facile à définir. Donc, j'aimerais que tu me dises, qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, quand on parle de troubles du comportement. Comment tu définirais ça ?

C'est, euh, ... [silence].

C'est pas facile, hein, comme question. Dis-moi simplement ce que t'en penses.

C'est, euh, [silence], les troubles du comportement c'est, euh, [très long silence]

Par rapport à toi, ou à ce que tu as pu observer chez tes collègues, puisque c'est la raison généralement retenue pour une orientation en ITEP, les troubles du comportement.

[Silence]

Ou un exemple de situation qui pourrait illustrer, euh, de quoi on parle en fait quand on parle de troubles du comportement.

[Très long silence]

C'est pas facile, hein, de répondre à cette question. Même les spécialistes ne sont pas forcément toujours d'accord sur la question.

Les troubles du comportement c'est, euh, y'en a plusieurs troubles du comportement.

Alors, un exemple.

Y'en a, ceux qui pètent les plombs pour rien, tout ça. Par exemple, un truc où ils sont pas d'accord, ils commencent à péter les plombs. Après, y'a ceux qui tiennent pas en cours et tout ça, donc ils pètent les plombs pour rien. Et euh [silence]. J'sais pas.

Ouais, d'accord. C'est une bonne approche déjà. Alors, on va aborder un autre point, toujours par rapport aux ITEP, puisque c'est ce sur quoi je travaille. Alors, c'est la MDPH, donc Maison Départementale des Personnes Handicapées, qui décide d'une orientation en ITEP. Donc, les jeunes sont orientés par la Maison Départementale des Personnes Handicapées [*réaction de surprise de Zadig*]. Alors je voudrais savoir si tu te considères comme une « personne handicapée » ?

Non.

D'accord. Donc, pour toi, qu'est-ce que c'est une personne handicapée ?

Ben, y'a plusieurs types de handicapés. Y'a l'handicapé mentaux, genre autiste et tout ça.

Ouais.

Et y'a handicapés, ceux qui sont en fauteuil roulant, qui sont paralysés ou un truc comme ça.

Donc, tu me dis qu'il y a du handicap mental, du handicap moteur, comme ceux qui ont des difficultés pour se déplacer. Ok. Euh, des exemples de handicap mental ? Par exemple ceux qui sont sur le pôle IME, est-ce que tu considères que c'est des personnes handicapées par exemple ?

Ben y'en a ouais, parce qu'ils sont complètement tarés, ils sont comme ça [*fait la grimace en laissant pendre sa langue*]. Ils sont un peu touchés, y'en a ils sont touchés dans leur tête, quoi, c'est...

Et d'autres moins ? Sur l'IME ?

Sur l'IME, y'en a ils sont, ils peuvent s'en sortir, mais y'en a d'autres, ils peuvent pas du tout quoi, c'est...

Y'en a pour qui ce sera définitif, quoi ?

Ouais, y'en a ouais. Y'en a, ils resteront tarés jusqu'à la fin de leurs jours.

Mmh [silence]. Alors, certains auteurs tendent à moins parler de « personnes handicapées », parce que ça a un côté un peu stigmatisant. Comme tu dis, y'en a qui resteront handicapés pour le restant de leurs jours, mais ça a une connotation un peu péjorative « personne handicapée », en tout cas c'est mon avis. Dire de quelqu'un que c'est une personne handicapée, c'est un peu selon moi poser un handicap qui serait insurmontable et définitif. Du coup, certains parlent plutôt de « situation de handicap », plutôt que de personnes handicapées. Qu'est-ce que t'en penses ? Là aussi, c'est pas facile comme question. Par exemple, toi qui me dis que tu ne te considères pas comme une personne handicapée, est-ce que tu estimerais que tu pourrais être, des fois, en situation de handicap, ou pas du tout ?

Ce qui veut dire ?

Si « personne handicapée » ça a un côté un peu « fixe », qui voudrait dire, ben, t'es une personne handicapée, c'est foutu on pourra plus rien faire, est-ce que ceux qui parlent de « situation » de handicap, euh, est-ce que tu penses que c'est plus pertinent ? Est-ce que tu penses que ça a du sens de parler de situation de handicap ? Si je te demande, est-ce que tu penses être parfois en situation de handicap, est-ce que tu me dirais plutôt oui, ou plutôt non ?

[Silence] Non. J'sais pas.

Est-ce que ça te semble tout aussi négatif de parler de situation de handicap que de personnes handicapées ?

[Silence]

Est-ce que tu trouves que c'est préférable, ou pas ?

[Silence] Euh, je sais pas.

Personnellement, je préfère parler de situation de handicap, parce que ça dévie le regard de la personne dite « handicapée », vers l'histoire de sa vie qui fait que elle peut se retrouver en situation de handicap, ou de difficulté. Mais après voilà, c'est quand même des choses un petit peu compliquées. Alors j'aimerais te poser maintenant une question plus personnelle, par rapport à toi, comment tu perçois ton avenir ? Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard ? Comment tu te vois plus tard et qu'est-ce que tu aimerais faire ?

Ben moi après je sais pas, parce que j'ai que 13 ans.

Oui, bien sûr. Moi non plus à ton âge je ne savais pas ce que je voulais faire. Mais un truc que t'aimerais bien faire, dans l'idéal, même si ça peut changer, hein.

Ben, pff, j'sais pas. J'vais p'tête travailler un peu avec ma mère, dans une association pour les animaux.

Ok. Travailler avec les animaux, c'est un truc qui te plairait ?

Ouais.

Ok. Bon, eh bien, est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose, par rapport à tout ce qu'on a dit avant ? Quelque chose que tu aurais oublié de dire et que tu voudrais ajouter ? Ou le mot de la fin. [Silence]. Tu penses avoir tout dit ?

Ouais.

Ok. Eh bien, je te remercie Zadig pour cette *interview*. [FIN DE L'ENREGISTREMENT]

ZACHARY, C. (14 ans)

Enquêteur : Bonjour Zachary. Je te remercie tout d'abord d'avoir accepté de participer à cet entretien. C'est mon téléphone qui nous servira de micro, comme pour les « micro-trottoir » où un journaliste interviewe les passants, ben, c'est un petit peu le même principe. C'est moi qui serai l'enquêteur, et toi, l'informateur. Alors, le premier point que j'aimerais aborder, ben c'est celui qui concerne les « troubles du comportement ». De quoi on parle quand on parle de troubles du comportement ? Pour toi, ça veut dire quoi ?

Informateur : [inaudible]

Alors, parle dans le micro, sinon, on n'entend pas très bien. Alors, pour toi, c'est quoi les troubles du comportement ?

J'en sais rien moi.

T'as quand même une idée.

Non.

T'as pas une idée ? [Silence]. Pourtant, tu es ici, en ITEP, ce qui veut dire qu'on a dit de toi que tu avais des troubles du comportement. C'est pour ça que tu es ici. Tu as bien une petite idée de ce qu'on entend par-là, quand on parle de troubles du comportement.

Ben, j'ai fait que des conneries.

Alors, des conneries, mais est-ce que quelqu'un qui fait des conneries, on dit de lui, forcément, qu'il a des troubles du comportement ?

Ben, j'ai fait beaucoup de conneries.

Ok, donc ça veut dire qu'il y a un aspect, euh, répétitif, ou quantitatif, quand ça fait trop...

Ouais

...on commence à s'y intéresser. C'est quoi, pour toi, des conneries qui pourraient conduire un jeune à être orienté en ITEP ?

C'est parce que j'étais déscolarisé.

Ouais, mais alors ça, c'est quoi ? C'est la cause des troubles du comportement ?

Ouais.

Donc, si t'es plus scolarisé, t'as des troubles du comportement ? Ça veut dire qu'on prend un jeune de l'école, on le sort, et automatiquement...

Ouais, mais quand t'es viré de plusieurs collèges, après...

Ah, donc c'est une conséquence, c'est pas une cause. Ça veut dire que si tu as des troubles du comportement, ça implique que tu risques de te faire virer et que donc tu risques d'être déscolarisé.

Ouais.

Ok. Alors, des exemples de conneries qui pourraient conduire...

J'sais pas, au collège.

Alors, au collège, qu'est-ce qui pourrait faire qu'un jeune de collège, qu'on le vire, et, qu'on parle de troubles du comportement à son sujet ?

[Silence]

Autrement dit, qu'est-ce qu'il pourrait avoir fait ? Des exemples qui te viennent à l'esprit. Ou que tu connais, ou que tu penses, qui pourraient conduire un jeune à être exclu.

Ah, c'est que je suis tout le temps à taper des gens, casser les casiers, à tout.

Ok. Donc une accumulation...

Ouais, de conneries.

De conneries. Ok. Mais quel lien entre l'accumulation de conneries, selon toi hein, et troubles du comportement ? Est-ce que quelqu'un qui fait des conneries tout le temps, est-ce que ça veut dire qu'il a des troubles du comportement ? Selon toi.

[Silence]

Donc, tu m'as dit « beaucoup de conneries », c'est ce qui caractérise les troubles du comportement. Beaucoup de conneries, donc, répétition. Est-ce que t'aurais d'autres idées, selon toi, pour caractériser les troubles du comportement ? Pour répondre à cette question : de quoi on parle quand on parle de troubles du comportement ?

[Silence]

Donc, tu m'as dit « beaucoup de conneries ». Est-ce que tu peux pas préciser un peu plus ?

[Silence]

Quels types de conneries peuvent être, à ton avis, liés aux troubles du comportement ? [Silence]. Parce que, faire des conneries, tous les jeunes font des conneries. J'en ai fait moi aussi, tout le monde en a fait. Mais qu'est-ce qui peut faire que... Un exemple de conneries selon toi qui pourrait illustrer des troubles du comportement.

Des grosses conneries ?

Ah, je sais pas, c'est toi qui sais.

Au collège ou dehors ?

Ben, euh, ben tiens, est-ce qu'il n'y a de troubles du comportement que dans le cas de la scolarité ou est-ce qu'il y a aussi des troubles du comportement hors scolarité ?

Les deux.

D'accord. Donc, les troubles du comportement, ça peut être à la fois lié au monde de l'Ecole et à la fois lié à, la société ?

Mmh. [Silence]

Quels exemples t'aurais, hors scolarité par exemple, pour qualifier quelqu'un qui aurait des troubles du comportement ? Un exemple de conneries...

Voler des voitures.

Ok. Voler des voitures. Alors pourquoi quelqu'un qui volerait des voitures, au lieu de le qualifier de voleur, on le qualifierait de porteur de troubles du comportement ? Qu'est-ce qui ferait que quelqu'un qui vole des voitures, ne serait pas seulement un voleur, mais porteur de troubles du comportement ?

Parce que à force de faire des conneries à chaque fois, t'es, ben t'as un truc.

Ok. Donc, on finit par se dire que, au bout d'un moment, on se pose la question de savoir s'il n'y aurait pas un trouble.

Moi, je suis venu ici pour ça. Parce que je faisais que me faire virer, et que je faisais que des conneries, j'écoutais pas les parents, c'est pour ça.

Alors avant d'arriver ici, avant d'être en ITEP, où est-ce que tu étais ?

Chez moi.

Mais t'étais scolarisé ou déscolarisé ?

J'suis allé dans un collège, mais après j'ai été viré, j'suis allé dans un autre. Après j'suis allé en internat, j'suis dans un collège.

Alors, l'internat était dans le collège ?

Non. Mais après, j'y allais jamais presque. J'faisais rien. Mais ils me voulaient plus, j'crois.

Pourquoi ?

Parce que je faisais rien. [Silence]

Au niveau travail, tu veux dire ?

Ouais.

Est-ce que ça a un lien avec les troubles du comportement, le manque de travail ?

J'sais pas moi, ouais.

Est-ce que toi tu te considères comme porteur de troubles du comportement ?

Non. Parce que je suis allé au collège la semaine dernière.

Ouais. [Silence]. Donc, c'est pas, euh, tu te sens pas concerné par cette, euh, appellation de « troubles du comportement » ?

Non.

D'accord. [Silence]. Et les autres, qui sont comme toi ici, en ITEP, est-ce que...

Oui.

Attends, j'ai pas posé la question [rires]. Est-ce que selon toi, ils ont des troubles du comportement ?

Ouais.

Ou au moins certains d'entre eux.

Ouais. Certains d'entre eux.

Alors, pourquoi ?

Ben quand l'autre là, comment il s'appelle là, [Prénom 1] il fait le cheval, il fait des trucs bizarres, il devient fou lui, il est fou. C'est même plus des troubles du comportement, il est fou.

Ouais, ok.

[Prénom 2] il fait tout le temps des conneries, aussi. Il casse des vitres et tout. Et après, j'sais pas, moi. Y'a que des fous ici.

Ouais, mais « fou », c'est tellement vaste...

Ouais, mais il fait le cheval, il fait le chien, le chat...

Donc, ça, c'est des troubles du comportement ?

Ben ouais.

Ok. Pourquoi ?

Ben, dans la rue, tu vas pas voir un mec qui fait le chat ou le chien.

C'est vrai [rires]. Donc, c'est le non-respect, des règles de vie ?

[Silence]

Comme je t'ai dit, la folie, c'est flou comme terme. Quand on dit de quelqu'un qu'il est fou, ben, on n'en sait pas plus sur lui, quoi. [Silence]. Donc, les troubles du comportement, ce serait une forme de folie, selon toi ?

Ouais.

Ok. Donc, je résume ce que tu m'as dit. Toi, tu ne te sens pas représenté par cette appellation de « troubles du comportement ».

Ouais.

Par contre, tu estimes que certains des jeunes qui sont ici, on peut dire d'eux qu'ils ont des troubles du comportement, parce qu'ils ont un comportement qui s'approche de la folie de par certains aspects. Faire le cheval, c'est selon toi une forme de troubles du comportement qui s'approche de la folie.

Ouais.

Ok. Alors on va laisser de côté pour l'instant la question des troubles du comportement, quitte à y revenir si jamais tu as d'autres idées. On peut tourner, y revenir, on s'en fout. Le deuxième thème que je voudrais aborder, c'est celui du handicap. Alors pourquoi aborder la question du handicap, c'est parce que les jeunes qui sont envoyés en ITEP, pour cause de troubles du comportement, sont envoyés en ITEP par la MDPH. Tu sais ce que ça veut dire MDPH ?

Ouais, euh, « M », ...

M-D-P-H, la MDPH. [Silence]. ITEP, on l'a vu ce matin, c'est « Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique ». Les jeunes qui sont envoyés en ITEP sont envoyés par la MDPH : « Maison Départementale des Personnes...

Handicapées.

Du coup, ben, c'est pour ça que j'aborde la question du handicap. Pourquoi est-ce que c'est la Maison des « personnes handicapées » qui envoie les jeunes porteurs de troubles du comportement en ITEP ?

Et les IME.

Alors, est-ce que toi tu te sens, tu te considères, comme porteur d'un handicap ?

Non.

Ou comme personne handicapée ?

Non.

Ok. Alors ma question est la suivante : c'est quoi pour toi le handicap ? Qu'est-ce que ça veut dire une personne handicapée ?

Ben, genre quelqu'un, il lui manque un bras.

D'accord, oui, c'est une forme de handicap.

Un malade, aussi.

« Malade » ? C'est un peu flou ça aussi, c'est comme « folie ». Est-ce que tu peux préciser ? Quand t'as un rhume, ...

Ben non !

... est-ce que t'es une personne handicapée ?

Ben, non.

Alors « malade », quel genre ?

J'sais pas moi, le manque de croissance là, ou des trucs comme ça.

Ouais, pourquoi pas.

Ils arrivent pas bien à grandir.

Ok.

Y'a plein de trucs, là [*il s'énerve et gribouille sur une feuille de papier*].

Eh bien justement, dis-moi ceux qui te viennent à l'esprit.

Eh ben y'en a aucun !

Ben si, tu m'as dit celui qui n'a pas de bras par exemple.

Ben voilà.

C'est un handicap moteur. Celui qui est en fauteuil roulant, c'est du même ordre, sauf que c'est pas les bras c'est les jambes ; il est « empêché » de marcher comme tout le monde, il a besoin d'être dans un fauteuil, donc on parle de handicap moteur. Est-ce qu'il y a d'autres formes de handicap ?

Mental.

Handicap mental, ok. Est-ce que pour toi, les troubles du comportement, ça pourrait être une forme de handicap mental ?

Non. J'sais pas.

C'est pas facile, hein. Là, on aborde des thèmes que je traite dans le cadre de la recherche universitaire. Après, voilà, celui qui a un handicap, pour lui, c'est pas universitaire, c'est son quotidien de vie. Donc, tu m'as dit que tu ne te considères pas comme une personne handicapée. Est-ce que tu te considères comme porteur d'un handicap ?

Non.

D'accord. Y'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, la bonne réponse c'est ce que tu penses être vrai selon toi. Donc, on a vu différentes formes de handicap, moteur, mental ; est-ce que tu as des exemples de handicap mental ?

Schizophrène.

Oui, pourquoi pas. La schizophrénie, c'est une maladie mentale, mais quand t'es schizophrène, ça veut dire que t'es en situation de handicap, parce que dans la vie de tous les jours, c'est handicapant, parce que c'est pas facile de vivre avec ça. [...]. Alors, on va passer au point suivant, qui concerne l'ITEP en tant qu'institution, ou dispositif. Alors, selon toi, plutôt bien, plutôt pas bien ?

C'est de la merde.

Alors, c'est de la merde. Alors, comme toute à l'heure, je vais te demander de préciser un peu. Qu'est-ce qui est pas cool ? [Silence]. Dans le fonctionnement...

Y'a rien à faire ici [*toujours en gribouillant*].

Alors, rien à faire. Est-ce que tu peux préciser ? Rien n'est proposé...

Ouais

...ou ce qui est proposé n'est pas bien ?

Les deux.

Les deux. Donc, pas assez de propositions, et ce qui est proposé, tu trouves que c'est pas terrible.

Ouais.

Alors, plutôt dans quel cadre ? Ce qui est proposé au niveau des activités ?

De tout.

Ouais, mais, encore une fois, moi j'ai besoin d'un peu de précision, parce que quand tu me dis « tout », c'est trop vaste [*je suis trop direct !*]. Quelques exemples de trucs pas cool. [Silence]. Dans le fonctionnement et la prise en charge. Qu'est-ce qui te saoule, en gros, le plus ?

Parce que j'suis pas chez moi, du coup y'a rien à faire, j'peux pas voir mes potes.

T'es à l'internat toute la semaine ?

Ouais.

Ok. Et donc ça te manque de voir tes potes en semaine ?

Ouais.

Tu les vois que le weekend ?

Mmh.

Ok. Donc, c'est l'internat qui te saoule en premier ?

Ouais.

Le fait d'être coincé ici toute la semaine. [Silence]. Donc, en point négatif, on verra après s'il y a du positif selon toi ou pas, premier point négatif donc, tu dirais l'internat, être coincé ici, ne pas voir tes potes, et ça fait chier. Quoi d'autre ? Ce que tu trouves négatif dans la prise en charge ici.

[Silence]

Qu'est-ce qui te saoule ? Alors, tu m'as parlé du manque d'activités, de l'internat qui te pèse. Qu'est-ce qui te saoule d'autre ? Ou qu'est-ce que tu trouves chiant ou pas terrible ?

[Silence] J'sais pas. C'est de la merde, y'a tout qu'est cassé ici.

Ok. Donc, bâtiments délabrés ?

Ouais.

Ouais. C'est pas faux, j'ai vu des trucs, hein... Bon, apparemment, l'année prochaine, ce sera sur [Ville]. Bon, pour l'instant, faut faire avec. Mais ouais, t'as raison de le dire. Quoi d'autre encore, que tu trouves négatif, dans le fonctionnement de l'ITEP ou la prise en charge ? Qu'est-ce qui te saoule ?

[Il gribouille]

Donc, tu m'as dit, manque d'activités, l'internat ça te gave, la vétusté des locaux. Quoi d'autre ?

[Silence]. Les éducateurs, ils sont casse-couilles. On a droit à rien, à rien faire.

Manque de liberté ?

Ouais.

Qu'est-ce que tu voudrais pouvoir faire et que tu peux pas faire ?

[Il gribouille] Déjà l'autre là, il veut qu'on se couche tôt, et moi j'ai pas envie de dormir.

C'est quoi les horaires de coucher ?

Le lundi : 21 heures. Mardi : 22 heures. Euh, mercredi : 21 heures. Le jeudi : 22 heures, et voilà.

Ok. D'accord. Ça fait partie aussi de tout internat, y'a des heures de coucher, c'est sûr. Puis après, ça peut saouler quand on te force à aller au lit et que t'as pas sommeil. C'est sûr. [Silence]. Alors, prise en charge éducative, manque d'activités...

Oui.

Tu trouves ? Faudrait proposer d'autres trucs ? Grosso modo, tu te fais chier, quoi.

Mmh.

Ok. On y reviendra si jamais t'as d'autres idées. On va passer au dernier thème qui m'intéresse, celui de la classe, et des apprentissages. Comment c'est pour toi, la classe, apprendre ? Classe et atelier, ça marche ensemble. Comment ça se passe pour toi ? Comment tu le perçois ?

[Silence]

Plutôt bien, plutôt pas bien ? Plutôt difficile ? Qu'est-ce que...

Bien, un peu.

Plutôt bien dans l'ensemble ? Ouais. Tu me dis pas ça parce que je suis enseignant ? [rires]. Si y'a des trucs qui te font chier en classe, n'hésite pas à le dire. Là, je suis pas là en tant qu'enseignant, je suis là en tant que chercheur. Donc, ça se passe plutôt bien, la classe ? [Silence]. A tous les niveaux ? Aussi bien au niveau des apprentissages que de la cohabitation avec les autres jeunes ?

Mmh.

Donc, ce serait le point le plus positif sur l'ITEP ? [Silence] Le moins pire ? [rires]

Ouais.

Ok. [rires]. D'accord. Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi, par rapport à la classe et aux apprentissages ?

Quelle classe ?

Ben, la classe c'est avec [Mme enseignante] et [M. enseignant].

J'y vais pas ici en classe, c'est de la merde, ils servent à rien.

T'y vas pas ? Mais pourtant, tu venais avec moi avant.

Avant.

Ok.

Là c'est de la merde, ils servent à rien.

Et là t'as laissé tomber alors ?

Ouais.

Et, euh, t'as de la classe qu'ici, ou tu vas aussi des fois au collège ?

C'était un essai que j'ai fait.

Et alors ?

J'sais pas, ils ont rien dit.

Ah, t'as fait un essai et on t'a rien dit à la suite de cet essai ?

[il gribouille]

Et c'était un essai dans quel but ?

Pour pouvoir, pour l'année prochaine, que j'aille au collège.

D'accord. Et on t'a pas donné de réponse ?

Non.

Combien de temps il a duré cet essai ?

Deux semaines.

Ah, quand même, deux semaines. Et comment ça s'est passé ? C'était où ?

A [Ville], là.

A [Ville] ? Et ça s'est passé comment ?

Bien.

Ouais ? Et, euh, pas mal ? Pas trop chiant ? Avec les jeunes, comment ça se passait ?

Bien.

Ouais ? Y'avais des filles aussi, ou que des garçons ?

Ben, des filles.

Non, je dis ça, parce qu'ici, des filles, on n'en voit pas beaucoup.

C'est des putes ici.

Non ! Enfin, ça, après, tu peux le penser, mais... [J'ai oublié les conseils de Marcel Mauss dans son Manuel d'ethnographie]¹²²⁴. Ok. Donc, t'as pas eu de suite, par rapport à cette expérience ? [Silence].

¹²²⁴ « [...] ne porter aucun jugement moral. Ne pas s'étonner. Ne pas s'emporter. » Dans Marcel Mauss, *Manuel d'ethnographie* (1926). Les classiques des sciences sociales, p. 6.

C'est quand même bizarre. Donc, la classe, plutôt pas terrible ? Enfin, c'est « moins pire », mais c'est pas top non plus ?

Non, c'est de la merde ici. J' préfère aller au collège. Ils servent à rien ici. [Il gribouille]. Ils font toujours les mêmes choses. [Mme enseignante], elle fait tout le temps des maths.

Manque de diversité, alors ?

Mais même, j'aime pas. C'est [inaudible], c'est de la merde.

Qu'est-ce que t'aimerais faire en classe ?

Ben rien, mais j'veux aller au collège, parce que, avec eux, c'est mieux.

Mais t'auras de la classe au collège aussi.

Ouais, ben voilà.

Qu'est-ce qui serait mieux au collège, selon toi ?

Parce que là-bas y'a des potes, et tout, c'est mieux. Ici, y'a que des gogols ici.

Ok. Donc, ce qui te plairait au collège, c'est pas tellement par rapport aux apprentissages, mais plutôt par rapport aux potes que tu pourrais avoir ?

Ouais.

Ici, comment ça se passe avec les autres jeunes ?

Bien, mais ils sont cons.

Alors, ça se passe bien, mais ils sont cons. C'est un peu contradictoire, non, ce que tu me dis ? Alors, ils sont cons. Est-ce que tu peux préciser ?

Ils sont fous.

Ils sont fous. Donc, ils seraient porteurs de troubles du comportement ?

Ouais.

Ok. Et porteur d'un handicap, ou pas ?

J'sais pas, ça.

C'est pas facile, hein.

Je crois savoir, mais, troubles du comportement, oui.

Un exemple de troubles du comportement, par rapport à tes collègues...

L'autre, là, il fait le chien et tout. Y'a [Prénom 1] qui fait que faire des conneries. [Prénom 2], il fait que faire chier, il fait des trucs bizarres, là.

Ok. Donc, si je reprends ce que tu m'as dit, globalement t'as plutôt une vision...

Y'a que [Kévin K.] qui est bien.

Ouais ?

Lui, c'est un mec gentil.

D'accord. C'est déjà bien d'avoir un pote. [Silence]. Donc, ouais, pour reprendre ce que tu m'as dit, t'aurais une vision plutôt négative de l'ensemble du fonctionnement ITEP, liée au manque d'activités

proposées, au manque de liberté du fait de l'internat, aux locaux qui sont pas terribles, et aux autres jeunes qui sont pas faciles à vivre. Est-ce que je résume bien ce que tu m'as dit ?

Ouais.

Ok. Je reprends ce que tu me dis, en reformulant autrement, pour m'assurer que j'ai bien compris ce que tu m'as dit. Est-ce qu'il y aurait d'autres trucs que tu voudrais ajouter et que tu n'aurais pas dit ?

Non.

Non ? Tu penses n'avoir rien oublié par rapport aux thèmes qu'on a abordés, tout ça ? [Silence] Ok. Alors, on va arrêter là. Je te remercie en tout cas pour cet entretien. Pour moi, c'est super. Ça me permet d'avancer sur mon travail. Donc, on peut arrêter là l'entretien. Je te remercie Zachary.

[Il continue à gribouiller]

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

JOCE, J. (16 ans)

Enquêteur : Alors, bonjour Joce.

Informateur : Bonjour.

Je te remercie d'avoir accepté pour moi de faire cet entretien. Alors, là, je dis ton prénom, mais je t'assure un anonymat total, c'est-à-dire que, comme je te le disais ce matin, tout ce que me diras, je ne dirai jamais qui l'a dit, et de toute façon, je change les prénoms. Donc, toi, Joce, je t'appellerai...

Antoine.

Antoine, ou, peu importe, c'est pour que personne ne sache d'où ça vient, et qu'on ne puisse pas t'attaquer sur ce que tu aurais pu avoir dit. Tu peux donc dire en toute liberté ce que tu veux, ce sera parfaitement anonyme. Alors le premier thème qui m'intéresse, dans le cadre de mes recherches, porte sur la question des troubles du comportement, puisque c'est la raison pour laquelle les jeunes sont orientés en ITEP. Donc, j'aimerais que tu me dises, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire les troubles du comportement ? Quand on parle de troubles du comportement, de quoi on parle ?

Ben, qu'on perturbe la classe. Qu'on perturbe les autres.

D'accord. Alors, ça peut être un comportement qui va gêner dans le groupe, par exemple, dans le cadre de la classe, mais, euh, que dans le cadre de la classe ?

Non, partout là où y'a un groupe.

D'accord. Donc, troubles du comportement, c'est, euh, perturber le groupe, par exemple ?

Mmh.

Est-ce que t'aurais un exemple à me donner de troubles du comportement ?

J'sais pas, en classe, y'a un contrôle, on peut s'amuser à jeter un stylo sur d'autres personnes.

D'accord. Pendant un contrôle sur table par exemple. Alors, en quoi ça gêne ?

Ben, c'est que ça dérange les autres, ça les empêche de se concentrer.

Ouais, ok. Alors après, y'a pas de bonnes ou mauvaises réponses, je ne suis pas là pour juger, mais pour recueillir ce que tu penses. Alors, est-ce que tu aurais un autre exemple, qui pourrait illustrer, selon toi, un trouble du comportement ?

[Silence]

Dans le cadre d'un groupe. [Silence] Non ? Est-ce que t'aurais d'autres éléments à me donner, sur, euh, sans forcément me donner un exemple, mais, euh, selon toi, qu'est-ce que ça implique les troubles du comportement ? Au-delà de « gêner ». Est-ce que tu verrais d'autres choses pour m'expliquer...

Euh, non.

Alors, selon toi, qu'est-ce qui fait que, à un moment, on va décider d'orienter un jeune en ITEP ?

Ben, euh,...

Est-ce qu'un jeune qui jette un stylo pendant un contrôle, puisque c'est l'exemple que tu m'as donné, est-ce que c'est suffisant pour l'envoyer en ITEP ?

Non. [Silence]. Y'a pas que ça.

Ouais. Alors, qu'est-ce qui pourrait y avoir d'autre, qui, à ton avis, pourrait conduire...

Parce que ils font trop de bêtises, et que les adultes en ont marre au bout d'un moment, quoi. Et que, ils arrivent plus à nous contenir.

Ok. Donc, là, tu me dis plusieurs choses. D'abord tu me dis, accumulation de bêtises, et, en même temps, plus de contrôle. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi un jeune qu'on n'arrive pas à contenir ?

Ben, qui se déplacerait pendant les cours, qui casserait des portes, qui bousculerait les adultes, qui frapperait le Principal.

Ok. Et qui n'écouterait pas ce qu'on lui dit ?

Voilà.

Pour toi, ce serait ça peut-être, ne pas arriver à le contenir, ça veut dire que le jeune n'est pas accessible, et qu'il continue.

Oui.

D'accord. Donc, tu m'as donné d'abord un exemple, celui d'une forme de provocation en jetant un stylo. Tu notes en même temps que ça suffit pas, il faut aussi une accumulation pour qu'on arrive à décider de ça. Et en même temps, un manque de contrôle, lié peut-être aussi à un manque d'écoute. Ça peut aussi ne pas être facile d'écouter, quand on est un peu dans des moments difficiles, d'arriver à écouter quelqu'un qui nous parle, non ?

Mmh.

Ok. Est-ce que t'aurais d'autres éléments...

Non.

Sur la question des troubles du comportement. Non ? Bon, alors, on va changer de thème, mais on pourra y revenir si jamais. Alors, on a essayé de définir ce à quoi ça pourrait ressembler, les troubles du comportement, tu m'as donné quelques idées et quelques exemples. Ensuite, on va parler d'un autre thème, c'est celui du handicap. Alors pourquoi je te parle de la question du handicap, ben parce que quand on décide d'envoyer quelqu'un en ITEP, ben la décision dépend de la MDPH. Ça te dit quelque chose, peut-être, ce nom, MDPH ?

Ben, euh, Maison, de la Parentalité et Handicap.

Ok. Alors, « Maison » pour le « M », oui, mais c'est Maison, Départementale, alors départementale parce que c'est par...

Département. 31, Haute-Garonne.

Exactement. Chaque département a une MDPH, des « personnes handicapées ». Elle a été créée par la loi de 2005 concernant les personnes handicapées. Donc, c'est la MDPH qui décide d'envoyer des jeunes dans l'institution ITEP. Du coup, ma question, vu qu'on considère que les jeunes qui bénéficient du dispositif ITEP sont aussi des jeunes qui dépendent de la MDPH, et qu'ils sont donc considérés comme des personnes handicapées, qu'est-ce que ça évoque pour toi ? Est-ce que tu penses être une personne handicapée, ou pas ?

Ben oui, puisque j'ai du mal à me concentrer, donc ça devient un handicap.

D'accord.

J'ai du mal à me concentrer en cours, à respecter les règles.

Ok. D'accord. Alors en quoi c'est un handicap, pour toi, de pas arriver à te concentrer, d'avoir du mal à respecter les règles ? En quoi c'est handicapant ?

[Silence].

Qu'est-ce qui, euh, qu'est-ce qui fait que c'est un handicap de pas pouvoir se concentrer et d'avoir du mal à respecter les règles ?

Euh...

En quoi ça t'handicape ?

[Silence].

Tu sais que le premier sens du mot « handicap », ça vient de l'anglais...

Hand, ça veut dire la main.

Oui !! *Hand in cap* : « la main dans le chapeau ». En fait, c'était dans le cadre d'un jeu, les concurrents qui étaient meilleurs que les autres, on leur donnait un poids, à porter, pour égaliser les chances avec les autres concurrents. Du coup, celui à qui on donnait le poids, était « handicapé » du poids qu'on lui donnait, et qui amoindrissait ses performances. Donc, si on remonte à l'origine du terme « handicap », ça veut dire un poids qui pèse sur nous et nous empêche d'avancer, ou d'avancer comme on voudrait. Donc du coup, pour revenir à ce que tu me disais, difficultés de concentration, difficultés à respecter les règles, en quoi ça peut être une gêne, ou un poids, dans ta vie ?

[Silence]

Ça t'empêche de quoi de pas te concentrer ?

Ben de faire plein de choses.

Par exemple.

D'aller avec des copains, parce qu'après on peut partir très vite à faire des bêtises.

Ouais.

Et on peut pas être en cours, en classe tout seul, parce que sinon on fait aussi des bêtises, on va faire n'importe quoi.

Ouais. Ok. Donc, ça peut gêner pour, euh, à la fois pour les apprentissages – on y reviendra après, ce sera mon dernier thème les apprentissages – mais ça peut aussi conduire à faire des bêtises en se laissant entraîner par les autres, de pas arriver à respecter les règles.

Mmh.

D'accord. Est-ce que t'aurais d'autres idées sur, euh, le handicap c'est quoi pour toi ?

Ben, une personne dans un fauteuil roulant, elle est handicapée.

D'accord.

Elle peut pas marcher comme les autres personnes.

D'accord. Donc pour elle aussi, y'a un poids, une gêne, qui fait que, au niveau moteur...

Et les aveugles, ils sont handicapés.

Ok. Donc, y'a plusieurs formes de handicap. Alors ce serait quoi qui caractériserait selon toi le handicap des jeunes dont on dit qu'ils souffrent de troubles du comportement ? C'est quoi leur handicap à eux ?

Ben d'avoir du mal à se concentrer.

Ok.

Et qu'ils sont hyperactifs.

D'accord. C'est quoi, pour toi, hyperactif ?

Ben, on bouge trop.

D'accord. Trop d'agitation ?

Oui. Beaucoup d'énergie en nous.

D'accord. Ce qui pourrait expliquer aussi que ce soit difficile de se concentrer quand on est trop agité.

Mmh.

Ouais, c'est super intéressant ce que tu me dis. [Silence]. Euh, d'autres formes de handicap qui te viendraient à l'esprit ?

Ben, y'a les trisomiques.

Ouais, trisomiques, c'est quelle forme de handicap ?

Mental.

D'accord. Est-ce que tu vois d'autres formes de handicap mental ? et, je te pose deux questions à la fois, est-ce que tu penses que, en même temps, concernant les troubles du comportement, on peut parler d'un handicap mental, ou pas ?

Euh, oui.

Ok. Est-ce que tu peux expliquer un peu plus. Je te demande pas l'avis d'un médecin, ou, euh, je demande vraiment l'avis des jeunes, donc, n'aie pas peur de me dire ce que toi tu penses. Donc, tu me dis que ça relèverait plutôt d'un trouble mental, les troubles du comportement, une forme de handicap, ou en tout cas quelque chose qui se passe dans la tête, qui fait que, on est conduit à s'agiter un peu plus. D'autres idées sur ta perception du handicap ? Comment tu perçois le terme de « personne handicapée » ? Est-ce que c'est péjoratif pour toi ? Est-ce que ça a un côté négatif.

Non.

D'accord. Ok. Non, je te dis ça parce que certains de tes collègues m'ont dit que ça les gênait un peu qu'on parle d'eux comme personnes handicapées. Donc, toi, tu penses que c'est pas gênant ?

Non.

D'accord. Ouais, ben c'est intéressant, ça permet de voir qu'il y a des avis...

Eux, ils sont nés comme ça, c'est pas de leur faute, donc, euh, faut les accepter.

D'accord. Est-ce que tous les handicapés sont nés comme ça ?

Pas forcément.

Des exemples ?

Pas tous. Euh, « Grand corps malade ».

Le chanteur ?

Oui.

Ok. Il a quoi de particulier ?

Parce que lui, maintenant, il est un peu handicapé. Par rapport à son dos, quand il avait sauté dans une piscine quand il était jeune. Il s'est fait mal au dos et maintenant il marche avec une canne, parce qu'il a du mal à marcher.

Ah ouais, je savais pas ouais.

Avant il devait marcher très bien, mais il a dû faire une bêtise, il a sauté dans une piscine et voilà.

Ok, d'accord. Donc ça peut être lié à, euh, un accident.

Voilà.

Ok. Est-ce que ça peut être aussi, puisqu'on parle d'accident, un accident qui soit un accident de vie ? Je sais pas trop comment le dire pour être clair.

Un choc émotionnel.

Ouais ! Par exemple ?

Perdre les cheveux.

Ok. Alors ça peut être un accident de voiture, ou autre, mais ça peut être aussi un accident de parcours de vie.

Ouais.

Ok. C'est super intéressant. [Silence]. Alors maintenant, j'aimerais parler, toujours dans le même cadre, mais sur un autre thème, celui de l'ITEP à proprement parlé, de la prise en charge. Alors avant, j'aimerais que tu me racontes un peu, vite fait, euh, avant d'arriver en ITEP, t'étais où ?

Au collège.

Où ça ?

A [Collège X], à [Ville].

D'accord. Ok. Je le connais pas. Et comment ça se passait, au collège ?

En début d'année, un petit peu bien, mais en fin d'année ça a commencé à, à partir en cacahuètes quoi.

T'étais en quelle classe ?

6^{ème}.

D'accord. Et ça, c'était quand ?

Y'a, euh, trois-quatre ans.

Donc, euh, t'as fait ton parcours au primaire, t'as fait ta première année de 6^{ème} et c'est là que ça a commencé à se dégrader ?

J'ai même pas terminé l'année de 6^{ème}.

D'accord, t'es parti avant.

Mmh.

T'as senti qu'y'avait un changement entre le primaire et le collège ?

Un petit peu.

A quel niveau ?

Ben y'avait toujours les mêmes copains, donc pour moi, ça changeait pas trop. Mais après, au niveau de la classe, c'était difficile un peu à suivre à des moments. C'était des nouveaux thèmes que je comprenais pas, et quand, j'ai fait à peu près, j'ai moins fait qu'en CM2. Bon, j'ai eu, j'ai des cours que j'ai loupé, je sais plus quand, euh, vers le CM1.

Ouais.

Y'a des cours que j'ai eu un peu moins, donc j'étais perdu.

Alors comment ça se fait, qu'est-ce qui s'est passé ? Bon, si y'a des questions auxquelles tu veux pas répondre, parce que c'est embarrassant, tu me le dis clairement, hein. Alors, qu'est-ce qui a fait, avant ton arrivée en 6^{ème}, qu'est-ce qui a pu se passer avant, au CM1 ou CM2, qui fait que tu n'as pas pu suivre tous les cours ?

Non, ben, euh, j'me faisais souvent virer de cours, donc je pouvais pas, euh

C'est le prof qui te virait de la classe ?

Oui.

Et t'allait où à ce moment-là ?

Ben, dans une classe, quand j'étais en CM2 j'allais dans une classe de CM1. On me donnait un travail à faire. Et après, ben, quand j'avais terminé le travail, je suivais le cours de CM1.

Ok. Alors que t'étais en CM2.

Oui. Parce que j'avais terminé la punition, donc euh, pour attendre la récré, on me laissait avec la classe. Et après je revenais dans ma classe.

Ok. [Silence]. Donc, on va revenir à la 6^{ème}. Tu m'as dit que t'avais commencé l'année, et puis c'est parti un peu en cacahuètes, tu m'as dit. Qu'est-ce qui s'est passé ?

Ben, j'faisais un p'tit peu des bêtises pendant les cours, et aussi pendant la récré. Et, en milieu d'année, vers euh, septembre, ils ont commencé à mettre en place quelque chose qui faisait que j'y allais le, j'ai été dans un hôpital de jour à [Lieu], le lundi matin et mardi matin.

D'accord. Donc tu alternais hôpital de jour et collège ?

Voilà. Et après on m'avait rajouté, j'crois, le vendredi matin.

A l'hôpital de jour ?

Oui. Et donc j'y allais moins [au collège]. Et après j'avais pas de cours j'crois. Y'avais des jours où j'avais pas de cours. Le seul jour où j'étais entièrement en cours, c'était le lundi, euh non, le jeudi.

D'accord, là t'avais la journée entière.

Oui, parce que le vendredi souvent j'allais en hôpital de jour, et, la classe, j'avais qu'une heure de cours, une semaine sur deux j'avais deux heures, et donc je terminais vers trois heures.

D'accord. Et comment ça se passait à l'hôpital de jour ?

Ça allait.

Mieux qu'au collège ?

Un petit peu mieux. J'avais un petit peu de classe aussi. Une petite heure de classe. Et voilà.

Alors, ça se passait un peu mieux, tu me dis, à l'hôpital de jour, pourquoi, à ton avis ?

Ben, parce que y'avait plus de personnes pour s'occuper de moi, et que, ils savaient, euh, ils reprenaient un peu les trucs de CM1-CM2.

Ok. Donc ils revenaient sur les trucs que t'avais pas bien assimilés, euh

Voilà.

Ouais, c'est intéressant ça. Et donc ensuite, t'as fini l'année de 6^{ème} comme ça ? T'es allé jusqu'au bout de la fin de l'année scolaire.

Euh, non. J'me suis arrêté vers, euh, mai-juin, par là.

Ouais. Et là t'as fait quoi ?

Ben, quand les 3^{èmes} commençaient à passer le brevet, ben je me suis arrêté un mois avant, à peu près. Donc je restais chez moi.

D'accord. Et donc là, ça a été ta dernière année en collège ?

Voilà. Non. Après j'ai fait aussi la 5^{ème} à [Ville], quand j'étais à l'ITEP, à l'internat de [Ville].

Mais, euh, c'est collège ou c'est ITEP ?

J'étais à l'ITEP, mais on allait au collège normal.

D'accord. Donc t'étais sur l'ITEP quoi, le...

ITEP de [X]

Oui, non mais, le soir pour manger par exemple, et pour dormir ?

Oui, toute la semaine, et je rentrais chez moi le weekend. J'allais à l'internat le dimanche soir et je rentrais chez moi le vendredi après-midi.

Ok, et les jours de la semaine, t'allais tous les jours au collège, des journées complètes ?

Euh, en début oui, je mangeais à l'internat.

Donc le midi tu revenais manger sur l'internat, et tu repartais...

Ouais, et après, ben, ils se sont rendus compte que non, alors ils m'ont fait arrêter. J'avais plus le droit d'aller en cours si j'avais pas d'AVS¹²²⁵, alors j'étais obligé d'aller avec une AVS. L'AVS, je l'ai depuis le CM2.

La même AVS ?

Non. Ça se passait bien au CM2, j'avais une personne et une femme, un homme et une femme. Et là ça se passait très bien avec la femme, mais avec l'homme ça se passait pas très bien. Et puis ça me gênait parce qu'il fumait, donc ça il sentait vraiment, il sentait juste avant le cours, et donc, euh...

Et toi, tu fumes pas ?

¹²²⁵ Auxiliaire de Vie Scolaire.

Non. Mais ça me gênait parce qu'il venait juste de fumer.

Et qu'il avait une haleine à tabac. Et ouais, quand on n'est pas fumeur, c'est pas une odeur agréable, c'est sûr.

Donc ça se passait très bien, et après, euh, en 6^{ème}, j'ai eu une autre AVS, mais ça se passait pas très bien non plus. Et après, à [Ville], ben ils en ont eu marre, donc ils m'ont laissé avec deux AVS, deux femmes, et j'ai été obligé d'être avec une AVS. Sans AVS j'avais pas le droit d'être en cours.

Ouais. Ok. [Silence]. Et donc, euh, la 5^{ème}, ça été la dernière année avant que tu viennes ici, sur l'ITEP ?

Sur [l'annexe] ?

Oui.

Là, j'y suis que depuis janvier.

Et oui. Moi, j'ai travaillé là de septembre à décembre, j'avais vu ton nom sur les listes, mais on n'avait pas eu l'occasion de se rencontrer.

Non, j'ai jamais été, de septembre à décembre je suis resté chez moi.

Ok, donc, c'était l'année dernière que t'étais en 5^{ème}...

Non, y'a deux ans. L'année dernière j'étais en famille d'accueil, et au collège du [Ville].

Ah ouais, ok.

Et là, on m'avait donné que deux heures. J'y allais que le lundi, je crois, et le jeudi. Donc là, je devais aller déjà avec une AVS, j'allais dans une salle à part, donc euh, je faisais un peu la 6^{ème} et la 5^{ème}, on mélangeait parce que là j'aurais dû faire une quatrième. Et, euh, avant décembre, j'ai fait n'importe quoi, euh, un jour j'en ai eu marre, parce que je restais que en salle, j'allais même pas en classe. Donc je suis parti, j'suis allé aider les éboueurs qui passaient. Donc je suis sorti du collège, et donc le Principal en a eu marre, ou j'sais pas quoi, et voilà. On m'a cherché dans tout le collège, et moi j'tournais en rond, quand je les voyais je partais, et voilà.

Et donc, ils t'ont exclu ?

Voilà.

Ok.

Et après, euh, on m'avait mis en demi-journée un peu à [l'annexe], donc j'allais au collège de [Ville]...

Ah oui, le nouveau collège.

...avec [Mme enseignante] [*en classe annexée*] et monsieur [enseignant].

Ah, je connais pas. Il est quoi, lui ?

Prof aussi, je crois.

C'était un prof du collège ?

Non, du Château.

D'accord. Ok. Donc, euh, ici, tu es arrivé cette année à [l'annexe]. Comment ça se passe, globalement ? Alors, pas trop pour ce qui est de la classe, parce qu'on va y revenir toute à l'heure, mais plutôt sur la prise en charge en ITEP, c'est-à-dire l'internat, euh, le rapport avec les éducateurs, l'entre midi et deux, les activités. Comment ça se passe ?

Moi, là, je suis pas en internat. Je viens que le lundi matin, à 10h30 et je repars le soir à 16h30.

D'accord.

Donc, euh, voilà. Je fais ça le lundi et le jeudi.

Donc, journée complète le lundi et journée complète le jeudi ?

Voilà. Et le reste, je suis chez moi.

D'accord. Et chez toi, tu vis avec qui, si c'est pas indiscret ?

Y'a mon père, ma mère et mon p'tit frère.

D'accord. Et c'est pas trop long les journées ?

Non, ça va.

Tu t'occupes ?

Mmh. Je me lève quand même à 6 heures.

Tous les matins ?

Moui.

Même quand tu viens pas ici ?

Oui. Même le samedi, dimanche.

Ah oui, t'es un « lève-tôt » [rires].

Mouais.

Et le soir, tu te couches à quelle heure ?

A 1 heure.

Tu dors pas beaucoup. Cinq heures par nuit ?

A peu près, ça dépend des jours, des fois je me couche à minuit, et, euh, ça dépend.

Et t'es pas fatigué le matin ?

Non, ça va.

Après, ça dépend des gens, y'en a qui n'ont pas besoin de dormir beaucoup. Moi, si j'ai pas dormi 7-8 heures, je suis un peu dans le coaltar, quand même. Et donc, ici, comment ça se passe ? Les deux jours où tu es pris en charge ici.

Ben, j'arrive le matin, le lundi matin on fait une petite réunion, comme on a fait ce matin.

Ouais, réunion d'accueil, ouais.

Voilà, on fait une réunion d'accueil pour dire ce qui s'est passé le weekend, tout ça. Et après cette réunion, on va manger. Et après on a un petit temps où on, souvent on va dans la salle et on fait un petit pingpong, soit on joue dehors avec un ballon.

Temps libre ?

Ouais, voilà. Et après on a des heures de cours, donc on change de cours et après y'a un éducateur qui reste et avec qui on termine un peu l'après-midi pendant que les autres vont en cours. On n'est pas tous en cours ensemble.

Ok. Et au niveau, euh, rapport avec les éducateurs, tout ça, ça se passe plutôt bien ? Pas trop de problèmes ?

Non, ça va.

Et avec tes collègues, avec les autres jeunes, comment ça se passe ?

Ça va. Y'en a certains qui cherchent un peu, euh...

Les embrouilles ?

Voilà, les embrouilles. Et y'en a qui font en sorte qu'y'ait des embrouilles. Donc, ils disent « ouais, il a dit ça », il te dit ça pour que l'autre s'énerve, et voilà.

Mmh. [Silence]. Est-ce que tu penses que ça peut être lié, ce que me dis, avec les troubles du comportement ?

Oui, aussi.

Ouais, ça peut jouer aussi dans le rapport avec les autres ? [Silence]. Sinon, globalement, ça va, c'est pas trop dur, la prise en charge, tu le vis pas trop mal ?

Oui, ça va.

Et ben c'est important déjà. Ok. On va pouvoir attaquer le dernier thème, qui me tient particulièrement à cœur en tant qu'enseignant, c'est la classe. Donc sur classe en ITEP, qu'est-ce que tu aurais à me dire de la classe ? Comment ça se passe ?

Euh, bien. On est avec une enseignante, et, ben, on travaille, ça dépend des, en début d'année je faisais beaucoup de maths.

Ouais.

Et là ça se calme un peu, de temps en temps on fait des maths, et après, euh, on travaille, euh, ça dépend, voilà, des jours.

D'accord. C'est plutôt quoi le plus facile pour toi en classe, et c'est quoi plutôt le plus dur ?

Euh, je sais pas.

T'es plutôt français, plutôt maths ?

Euh, plutôt maths que français.

Tu préfères les maths ?

Ouais.

C'est quoi qu'est difficile en français, pour toi ?

Les conjugaisons, tout ça.

C'est vrai, la grammaire française est particulièrement compliquée. C'est plus simple en espagnol.

J'ai jamais parlé espagnol.

Ben, en espagnol, on écrit comme on entend. T'entends comme ça, t'écris comme tu entends, tu te trompes pas. En français, quand on te dit d'écrire « dauphin »...

D-A-U-P-H...

C'est ça, alors qu'en espagnol, un dauphin ça se dit un « delfin ». Si tu l'écris comme tu l'entends, ben t'as juste. En français, si tu écris comme tu entends, t'as juste à moitié. Sinon, dans l'ensemble, la classe, ça se passe comment ? Au niveau des apprentissages, hein.

Mmh, ça va.

Ça va ? C'est pas trop dur ?

Maintenant, [Mme enseignante], ben elle fait en sorte qu'on rattrape les années qu'on a perdues.

Donc, vous revoyez des notions qui n'étaient pas bien assimilées, ou quoi.

Ouais.

Ok. Et, euh, apprendre avec les autres, est-ce que ça se passe bien ou pas ?

Oui, ça va. Moi, j'ai un peu de mal quand on est à quatre. Après, à trois ou à deux ça va.

Alors, 2 ou 3 ça va, à partir de 4 ça commence à être difficile ?

Mmh. Ça dépend après des jeunes qui sont avec moi.

D'accord. Qu'est-ce qui peut faire que ça devient difficile, quand vous êtes plus de 3 ?

Ben, ça commence, on déconne ensemble, à plus se concentrer, à faire quelques bêtises

Mmh, d'accord. Donc tu veux dire que quand vous êtes ensemble...

... à faire des dessins, euh, obscènes, voilà.

D'accord. Au lieu de faire le travail demandé par exemple ?

Ouais, on s'amuse entre nous.

Ok. Donc ça rejoint p'tête un peu ce que tu me disais toute à l'heure, euh, si vous êtes trop nombreux, euh, vous avez tendance à vous laisser emporter, si y'en a un qui fait le con, il risque d'entraîner les autres à faire les cons aussi ?

Ouais.

Ok. Bon, eh ben écoute, on a abordé les quatre thèmes qui me tenaient à cœur. Est-ce que t'aurais d'autres choses à me dire sur des choses qu'on a vues ? Tu m'as dit à peu près tout ce que tu avais à dire ?

Ben oui.

Et ben écoute, c'est impeccable. Je ne sais pas combien de temps on a parlé ensemble, voyons, eh !, une demi-heure ! On a tcharé finalement. En tout cas, je te remercie Joce pour cet entretien.

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

KEVIN, K. (14 ans)

Enquêteur : Alors, merci Kévin d'avoir accepté de faire cet entretien avec moi. J'aimerais tout d'abord que tu me racontes un petit peu ton parcours, avant d'être arrivé dans cet établissement. Ça fait combien de temps que t'es sur l'ITEP ?

Informateur : Ça va faire 3 ans.

Là, c'est ta troisième année ?

Oui.

Ok. Ça se passe comment, dans l'ensemble ?

Euh, au début ça se passait pas très bien, avec les jeunes, tout ça. Et, euh, depuis qu'on a changé d'établissement en fait, ça va un petit peu mieux.

Tu veux dire d'être passé du Château à l'annexe ?

Oui.

Ok. D'accord. T'étais où avant ces 3 années ? Tu viens d'où ?

Alors, j'étais au collège à Toulouse. Donc, euh...

En centre-ville ?

Oui. En 6^{ème} j'étais. Euh, bon, ça se passait pas tellement bien. J'avais des problèmes de comportement, j'arrivais pas à travailler, tout ça.

En classe, c'est là que ça se passait le moins bien ?

Ouais, en classe surtout. Je travaillais pas, j'écoutais pas, je faisais rien. Et, bon, j'avais ce qu'on appelle des éducatrices, qui nous aidaient à, un peu nous aider à mieux nous comporter, et tout ça, mais ça n'a pas marché. Du coup, on a trouvé, ben justement, l'ITEP du Château de [X]. Moi, je savais pas ce que c'était, je savais que c'était un internat, mais voilà, sans plus.

D'accord. Et t'es arrivé ici en tant qu'interne, directement ?

En tant qu'interne.

Ok. Donc, toute la semaine, et tu rentrais chez toi le weekend ?

Oui.

D'accord.

Donc, ben j'arrive, donc euh, c'était pour moi, enfin j'étais, déjà, rien que la prérentrée, et niveau esthétique, c'était bof, c'était pas tellement joli, donc, euh, ...

De quoi tu parles, de l'établissement ?

L'établissement ouais, c'était pas tellement joli, enfin, je pensais pour moi que c'était une prison quasiment.

Ah bon ?

Donc euh, ben, en fait on a fait l'état des lieux, en me disant que c'était ma chambre, tout ça, en rentrant. Donc, euh, les chambres étaient assez grandes quand même.

Et tu avais une chambre individuelle ou tu la partageais ?

Non, individuelle. Donc, euh, ça c'était bien, pour l'intimité. Mais, euh, les locaux étaient sales.

T'étais sur quelle unité ?

Euh, « Pavillon ». Donc, euh, ben, c'était pas accueillable, enfin pour moi, parce que c'était pas, euh, très joli. Donc, euh, après, une fois que je suis rentré, ben on m'a montré un peu les classes. Donc, les classes, c'était un peu mieux, enfin, c'est plus accueillant, disons qu'on s'y plaît dans la classe...

Moins délabré que sur l'internat ?

Ouais. Donc, euh, pour moi, j'ai fait plusieurs classes. Ma première classe c'était, ben, euh, pour nous évaluer, enfin comment on est, tout ça. Donc, ça, c'est la première classe, donc ça, j'ai réussi à la sauter directement. La seconde classe c'est, euh, une préparation pour aller au collège.

Ok. Ça c'est la première année, quand t'es arrivé ?

Oui, voilà.

D'accord.

La première année. Donc, euh, quand j'ai fait cette seconde classe, euh, c'était, enfin y'avait des jeunes qui me ressemblaient, qui étaient volontaires à travailler, tout ça. Euh, on s'entendait plutôt bien avec les autres. Ça c'était bien, on s'entraidait, tout ça.

Ceux avec qui tu étais en classe, c'était les mêmes que ceux avec qui tu étais à l'internat, ou pas du tout ?

Non, pas du tout. C'est un groupe mélangé. Donc c'était IME et ITEP mélangés.

Ouais. D'ailleurs c'était ça au début quand je suis arrivé ici.

Donc, c'était plutôt bien cette classe. Je m'y suis bien plu. Après, les cadres, enfin le Directeur, tout ça, a décidé comme quoi, ben, j'étais assez, comment dire, j'étais capable d'aller au collège. Donc, ils m'ont rajouté des heures petit à petit, euh, en classe...

En classe, au collège ?

Au collège, voilà.

Alors, c'était une classe annexée où vous alliez tous ensemble, ou c'était dans une classe du collège ?

J'étais directement dans une classe du collège.

D'accord. Comme cette année, en fait ?

Voilà. Donc, euh, j'ai commencé à, pour moi c'est le début, donc euh, c'était un peu dur pour moi.

Quel niveau de classe c'était ?

C'était 5^{ème}.

Ok. Donc, t'avais quitté le collège, avant de venir ici, en 6^{ème}. T'avais fini l'année de 6^{ème}, ou c'était en cours d'année ?

C'était, non, j'avais terminé. Et, bon, j'ai quasiment rien fait dedans, mais...

Mmh, c'est ce que tu me disais toute à l'heure. Donc, après, t'as attaqué sur une 5^{ème}, mais à partir du Château. Ok.

Donc, euh, ça commençait avec, euh, 2 heures, 3 heures de cours par semaine.

Ouais. Ça te plaisait ?

Au début, non.

Non ? C'était quoi qui te déplaisait ?

C'est le fait de dire aux gens que j'étais dans un internat. Parce que pour eux, l'ITEP, ça leur faisait penser comme un malade, euh, enfin, un malade mental, enfin voilà.

Ouais, parce qu'ils savent pas ce que c'est. On reviendra après dans la discussion sur la question des troubles du comportement et tout ça, voir ce que t'en penses. Ok.

Donc, euh, je suis arrivé, je faisais quelques heures, et euh, ben pour moi ça me plaisait pas trop, donc euh, le temps qui fallait que je me réhabitue que j'aïlle dans un collège, tout ça. Donc j'ai dû attendre au moins quatre mois pour qu'ils me rajoutent un peu plus d'heures.

D'accord. Donc, là, t'étais à peu près à combien, avant qu'ils te rallongent, en nombre d'heures ?

En nombre d'heures avant, ben j'étais à peu près à trois heures par semaine.

D'accord.

Ils m'ont rajouté encore trois heures, donc j'étais à six heures par semaine. Et donc là, ça allait pas trop, parce que, euh, j'y allais quasiment pas, donc je restais en classe annexée. Et après, euh, enfin, je travaillais, mais, ça me plaisait pas en fait. Donc, euh, pour moi, enfin, j'arrivais pas à, euh, enfin voilà.

Et alors, à la suite de ça ?

Ben, j'suis resté comme ça toute une année, sans, euh, sans quasiment rien faire, en 5^{ème}, et euh, ben j'avais pas les capacités pour euh, rentrer dans une 4^{ème}. Donc, il fallait que je redouble, mais quand je suis passé en 4^{ème}, ils m'ont dit que ça servait à rien de redoubler, ça mettait plus les jeunes pas très bien, enfin, pour eux.

C'est d'ailleurs vérifié ce que tu me dis, par des études qui disent que, dans la plupart des cas, le redoublement n'est pas profitable. Ça arrive qu'il le soit, mais pas dans la majorité des cas. Dans la plupart des cas, le jeune qu'on a fait redoubler, ben, ça le dévalorise, il se dit « on m'a fait redoubler, donc, je suis bon à rien », et au lieu de le motiver, ça fait souvent l'inverse. Enfin, c'était juste une parenthèse pour te dire que ce que tu dis, c'est confirmé par des études.

Ouais. Et donc, ben voilà, donc du coup, ils ont pas voulu que je redouble, ils ont préféré que je rentre directement en 4^{ème}.

D'accord. Donc du coup, t'as pas redoublé ta 5^{ème} et t'es passé en 4^{ème} directement. Et comment ça s'est passé ?

Ben, là, j'ai quand même, enfin, j'ai grandi, donc j'ai un peu changé, au niveau de moi, et j'me suis dit, quand même, bon, les études quand même, il faut s'y accrocher, parce que c'est pas donné non plus pour plus tard.

On n'a rien sans rien.

Voilà. Donc euh, ben au début ils ont commencé, vu que j'étais volontaire pour aller au collège cette fois-ci, mais comme l'année dernière je leur ai montré que j'étais pas motivé, donc du coup ils ont pas préféré, enfin, ils ont préféré faire comme l'année dernière, à me rajouter trois heures au début.

D'accord. Donc, t'as commencé la 4^{ème} avec trois heures semaine.

Voilà.

Ok. Comme t'avais fait pour la 5^{ème}.

Voilà. Donc ils m'ont évalué pendant un mois. J'y allais tous les jours, tous les jours, tous les jours, ils ont vu que j'étais motivé, donc ils m'ont rajouté pas trois heures, mais six heures.

Donc t'es passé à neuf ?

Voilà. Neuf heures. Donc, là, j'étais content. Bon, comme les jeunes me connaissaient de l'année dernière, ça c'était plutôt bien.

Donc tu t'es fait quelques potes, des copains, des copines ?

Ouais. Donc, ça se passait bien, j'étais vraiment bien accueilli dans cette classe. Euh...

C'était pas les mêmes jeunes en 4^{ème} ? C'était dans le même établissement ?

C'était dans le même établissement, mais c'était pas du tout les mêmes jeunes. Donc, c'était un autre groupe, que je connaissais pas du tout.

Et qui était mieux, finalement ?

Ouais. Franchement ouais.

Combien d'élèves à peu près, t'as une idée ?

Ils étaient 28. Ils sont 28 plutôt. Donc, euh, c'est une grande classe. On s'entend tous bien. Y'a vraiment pas d'embrouille.

Ok. Ça c'est la classe où tu es cette année, en 4^{ème} ?

Ouais.

D'accord. Ok.

Donc là déjà, ça s'est vraiment bien passé pour les neuf heures, et là donc, euh, cette année, enfin en ce moment même, là je suis quasiment à temps complet au collège.

D'accord. Ouais, c'est bien.

Et juste, je ne fais pas mathématiques, ni anglais.

Ok. C'est les deux seules matières que tu fais pas ?

Non. J'suis un peu...

Et on t'a dit pourquoi ? Y'a une raison particulière ?

Ben, pour les maths, ils ont dit qu'y avait pas le niveau.

Et ben ouais, mais justement, c'est en faisant des maths que...

Ben moi, j'leur ai dit en réunion que, ben oui, vous me dites ça, mais ça fait depuis la 6^{ème} que j'ai pas fait des maths, et pour ma 3^{ème}, ben, j'fais comment du coup ?

Ouais, c'est pas faux. Puis bon, c'est pas très logique de te dire que t'as pas le niveau, et de te priver de maths, alors que, justement, faudrait en faire. Tant pis si t'as pas le niveau, mais pour l'avoir, ou progresser, il faut en faire quoi. Enfin après, c'est mon avis perso, mais bon.

Et pour l'anglais, ben, l'anglais je sais pas. Ils m'en ont pas parlé. Pourtant, j'ai quand même des bases en anglais. Donc euh...

Ouais, puis quand t'arrives à ce niveau, avec la presque totalité des cours, je sais pas si y'a des raisons valables, mais je trouve que c'est dommage d'éliminer anglais et maths, enfin c'est dommage de ne pas faire la totalité. Ça te plairait toi de faire l'anglais et les maths, pour avoir un emploi du temps complet au collège ?

Ben oui. Parce que moi, ça va me faire un entraînement pour l'année prochaine, quand je serai plus à l'internat.

L'année prochaine tu pars d'ici ?

Je pars d'ici.

Et où est-ce que tu vas aller ?

Euh, je rentre chez moi.

D'accord. Et le collège ?

Et le collège sera à côté de chez moi aussi.

D'accord. Donc tu vas changer aussi de collège.

Voilà. Je ne serai plus en ITEP.

Ok. Donc, plus de prise en charge institutionnelle à côté de la prise en charge scolaire.

Voilà.

Ok. Tu seras un élève *lambda*.

Voilà. [Silence]. Pour le collège, personnellement pour moi, les maths, euh, j'ai envie de faire maths, mais ils veulent pas, parce qu'ils disent que, ben euh, j'ai pas les moyens, mais bon..., c'est compliqué.

Ok. Alors, le premier point que j'aimerais aborder parmi les thèmes qui m'intéressent, c'est notamment la question des troubles du comportement, puisque tu évoquais ça toute à l'heure, j'aimerais que tu me dises, c'est quoi, pour toi, les troubles du comportement ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Sachant que c'est une question pas facile. En même temps, y'a pas de bonne ou de mauvaise réponse, puisque, la bonne réponse, c'est ce que tu penses toi.

Pour moi, les troubles du comportement, ben c'est, euh, comment on agit avec les jeunes, ben, c'est-à-dire, euh, p'tête qu'on a plus envie de se battre, enfin on cherche beaucoup la bagarre.

Ouais.

Et, euh, enfin ça pour moi, ça c'est un trouble du comportement. Y'a aussi au niveau du travail. On répond au professeur, enfin quand on est au collège, tout ça.

D'accord. Donc c'est lié, euh, la façon dont on se comporte, c'est lié aussi à la façon dont on travaille.

Ouais.

D'accord.

Voilà. [Silence]

T'aurais, j'sais pas, un exemple pour illustrer ce que pourrait être un trouble du comportement ?

Ben, par exemple, euh, un jeune qui fait son travail correctement, euh, ben celui-là qui a des troubles du comportement, ben il va le chercher, l'embêter, pour qu'il s'énerve justement, il cherche la bagarre, tout ça.

D'accord.

Voilà.

Est-ce que tu dirais de toi que tu as des troubles du comportement, ou pas ? Est-ce que tu estimes avoir des troubles du comportement ?

Au début d'année, quand je suis arrivé à l'internat, j'en avais. C'était sûr. Mais j'ai commencé à grandir et à changer, donc euh, maint'nant, à c't'heure-ci, euh, je n'ai plus du tout de troubles du comportement.

D'accord. Ce qui peut expliquer aussi, qu'en même temps, tu progresses sur le plan scolaire, puisque, comme tu me le disais, c'est lié. Euh, tu me dis, au début, quand t'es arrivé, t'avais des troubles du comportement. T'aurais un exemple aussi ? [...] Un souvenir de quelque chose que t'aurais pu faire, toi, et qui pourrait illustrer un trouble du comportement ?

Oui. Quand je suis arrivé tout au début de l'année, euh, y'avais un jeune, euh, qui avait un aspect, euh, enfin physique, un peu, euh, laid. Donc, je le taquinais un peu sur son physique, tout ça, je l'insultais et tout ça, enfin je, et euh, j'l'avais frappé volontairement, et euh, voilà. Je, bon, j'avais eu des problèmes par la suite, mais, euh, voilà.

C'est un peu le pendant des troubles du comportement, c'est qu'après, tu te fais taper sur les doigts. Bon, ben, c'est déjà bien d'en avoir conscience, d'avoir conscience en plus que t'as progressé et que t'as évolué. [...] L'autre point que j'aimerais aborder, c'est la question du handicap. Pourquoi le handicap, eh bien parce que les jeunes qui sont envoyés en ITEP, sont envoyés en accord avec la MDPH. MDPH, tu sais ce que ça veut dire ?

Euh, non.

Alors : « Maison Départementale des Personnes Handicapées ». Et donc, les jeunes orientés en ITEP, dont on dit qu'ils souffrent de troubles du comportement, on dit aussi qu'ils sont des « personnes handicapées », ou bien en « situation de handicap » – ça évolue encore sur la question, car c'est assez compliqué. Alors, même question que toute à l'heure, pour toi, c'est quoi le « handicap » ? Qu'est-ce que ça veut dire quand on parle de handicap ?

Ben, pour moi, le mot « handicap », c'est une personne, enfin, une personne qui peuvent pas être au collège, enfin qui ont vraiment des problèmes, qui peuvent pas, euh, travailler, qui embêtent quasiment tout le monde, euh...

Donc, quelque chose qui les empêche de se mélanger aux autres ?

Ouais.

Ou pas toujours dans les meilleurs conditions, quoi ?

Voilà. Mais ils ont plus, enfin, ils ont pas mal de problèmes au niveau mental. Pour moi, donc, euh, ils s'accordent pas, ils connaissent pas la société..., enfin le, le social, enfin, pour moi, ils pourraient pas être sociables avec les autres. Donc, euh, voilà.

Donc du coup, c'est handicapant, de pas pouvoir s'insérer dans la société ? C'est dans ce sens-là ?

Voilà.

D'accord. Est-ce que toi, tu te considères comme « personne handicapée », ou « porteur » d'un handicap ? Ou l'avoir été ?

Non.

D'accord. [Silence]. D'autres éléments sur la question du handicap, qui te viendraient à l'esprit, pour essayer de clarifier...

Non.

Alors, l'autre point qui m'intéresse, eh bien, c'est l'ITEP en lui-même, la prise en charge institutionnelle. Comment ça se passe pour toi, dans l'ensemble ? Alors, points positifs/points négatifs. Commençons par ce que tu veux.

Alors, les points positifs, donc, ce qui est bien c'est que, on fait énormément d'activités.

Avec les éducateurs ?

Ouais. Donc ça, ce qui est bien, c'est qu'on sort un peu de l'internat.

Quoi comme activités ? Celles qui te plaisent le plus par exemple ?

Ben y'a piscine, cinéma, entre autres. On fait plein d'autres activités, comme le « laser-game », et euh, « accrobranches » de temps en temps. Voilà.

Ok. Donc, niveau, euh, activités proposées, c'est plutôt pas mal ?

Ouais, c'est bien.

Ok. D'autres points positifs ?

Euh, oui. Plutôt, enfin, avec les jeunes, ça se passe très bien.

Ouais.

Y'a vraiment plus du tout de, euh, de problèmes avec les jeunes. C'est comme une famille, euh, avec les jeunes on s'entend tous bien, on est comme des frères et sœurs, c'est plutôt bien. Et quand y'a une embrouille, on va essayer de séparer la chose, de rétablir la paix dans le groupe. Donc, ça, c'est très bien quand même.

Ok. Et ça a toujours été comme ça depuis que t'es arrivé, euh, l'entente sur l'internat ?

Non. Ça a commencé, euh, cette année. Quand y'a, euh, quand les Itep restent avec les Itep.

Ok. Vous n'êtes arrivés sur [l'annexe] que depuis cette année ?

Oui.

D'accord, c'est la première année. Donc, c'est mieux ici, sur l'internat, que ça pouvait l'être sur les unités du Château ?

Oh oui, largement.

C'est lié à quoi ? Le public a changé ? C'est pas les mêmes groupes ? C'est lié aux éducateurs qui ont changé ? A quoi, selon toi, l'amélioration ?

L'amélioration, c'est les bâtiments, disons. Les locaux.

D'accord. C'est mieux ici, que c'était sur le Château.

Ouais. Et ce qui est bien, c'est que, ben euh, les groupes qu'y'avait dans le Château, c'était dans le groupe, enfin, c'était dans le Château en lui-même.

Mmouais...

Donc, on pouvait pas, euh, sortir, enfin, sortir de, enfin bouger quoi, de sortir de l'institut.

Tu veux dire que les activités se faisaient dans l'enceinte du Château ?

Non, pas les activités, mais, c'que j'voulais dire c'est par exemple, si on n'est pas bien, euh, dans les locaux, on peut aller dehors, se calmer ou faire quoi que ce soit, tandis que quand on était dans l'institut on pouvait pas.

Il fallait rester en classe par exemple, c'était contraint ?

Ouais.

Ok. D'autres points positifs ?

Non, c'est bon.

Alors, on passe aux côtés négatifs ?

Ouais.

Alors, en gros, qu'est-ce qui te saoule ?

Ce qui est saoulant, ben c'est le soir. C'est qu'on se couche, euh, tôt.

A quelle heure ?

Alors le lundi, mercredi, on se couche à 21 heures et demie, et le mardi et jeudi, à 22 heures.

Ok. Et toi, t'aimerais pouvoir te coucher plus tard ?

Un peu, ouais, un peu plus tard.

Et si tu restes dans ta chambre à dix heures, t'es obligé de te mettre dans le lit et éteindre les lumières, ou tu peux lire, écrire ?

Oui, on peut lire, écrire.

Ok. Mais pas sortir de la chambre ?

Voilà. Tu peux pas sortir de la chambre. Mais au bout d'un moment, quand on est à minuit et qu'on est toujours debout, le veilleur vient nous dire d'aller se coucher. Après, l'autre point négatif, c'est qu'on peut pas garder le téléphone non plus sur soi, euh, la journée et le soir.

A quel moment vous avez le droit d'avoir le téléphone alors ?

Euh, après les cours, vers, euh, 17 heures.

Ok. Quand tu rentres du collège...

Voilà.

... t'as un moment où on te donne le téléphone, et tu peux t'en servir.

Ouais.

D'accord.

Après c'est différent, ceux qui sont pas au collège, ils ont pas le droit de l'avoir, euh, la journée, ils ont droit que l'avoir le soir à partir de, euh, après les cours. Les collégiens ont le droit de l'avoir sur eux, euh, au collège, tout ça. Mais à partir du coucher, on n'a plus droit au téléphone.

Et au collège, si tu sors le téléphone en classe ?

Ben, ils nous prennent le téléphone, et c'est confisqué, normalement, toute la semaine. Voilà.

Ouais, vaut mieux éviter de le sortir.

Et éteint dans le cartable.

Bon, après, c'est un peu normal aussi. Si y'a trente élèves, et que ça sonne toutes les cinq minutes, ça peut être emmerdant. D'autres points négatifs, sur la prise charge en ITEP, sur le fonctionnement, dans les rapports avec les autres ?

Euh, non.

Alors, le dernier point qui m'intéresse, c'est la classe, ou les apprentissages au sens large. Alors, tu m'en as déjà parlé un peu dans ta présentation, mais, étant au collège, j'imagine que t'as pas trop de classe ici. T'en fais un petit peu de classe, ici ?

Ben, avant que j'intègre quasiment complètement le collège, oui, j'avais, je faisais des classes, enfin, j'étais dans une classe où je travaillais, euh, avec d'autres personnes.

Donc, là, tu me parles de cette année ?

Cette année, ouais.

Donc, euh, que je me rappelle ce que tu m'as dit, t'as pas commencé directement à presque temps plein cette année, ça s'est fait petit à petit ?

Voilà.

D'accord. Donc, avant d'être en prise en charge au collège, t'avais des cours ici, puis t'en as eu de moins en moins.

Voilà.

Comment ça se passait les cours ici ?

Euh, au début ça se passait bien, et quand on était, euh, deux ou trois dans la classe, enfin deux ça passait, trois, euh, enfin c'est pas qu'on se chamaillait, mais on n'arrivait plus trop, à, euh...

Ça se dégradait un petit peu ?

Voilà, ouais.

Et au-delà de trois ?

Au-delà de trois, euh, on travaillait pas.

Pourquoi ?

Ben, euh, on faisait que parler, on parlait pas des cours, on se concentrait pas, on faisait n'importe quoi.

C'est plus difficile de se mettre au travail quand on est plus nombreux ?

Ouais.

Et au collège, pourtant, vous avez des gros effectifs.

Ben, au collège, c'est un peu différent. Enfin, euh, à l'internat on connaît, euh, la personne qui est, on dort dans le même institut, tout ça, donc, on a plus d'affinités. Tandis qu'au collège, bon, c'est des amis, enfin, c'est un peu différent. Enfin c'est différent vu que, on dort pas dans la même maison...

Y'a moins de liens entre les jeunes au collège qu'ici ?

Ouais.

Et en même temps, c'est ce qui ferait que lorsqu'il y a trop de lien, vous avez tendance à plus parler et moins écouter ?

Ouais, voilà.

D'accord. [Silence]. Donc, euh, c'était plus difficile d'apprendre ici, qu'au collège ? Les conditions sont meilleures au collège, qu'ici, pour apprendre ?

Ouais.

Avec les profs, comment ça se passait ici ? Bon, j'ai un peu enseigné avec toi, donc j'ai une petite idée de comment ça se passait, mais j'aimerais que tu m'en dises un peu plus. Comment ça se passait avec les enseignants, plutôt bien, plutôt difficile ?

Ben, quand j'étais tout seul avec les enseignants, ça se passait plutôt bien.

Ouais. En individuel tu veux dire ?

Voilà, en individuel ça se passait bien, donc, euh, on travaillait bien. Donc ça c'est bien, ça nous apprend plein de choses. Euh, p'tête qu'y'a des enseignants qui connaissaient plus de choses que d'autres, enfin, par apport aux matières. Donc ça c'est plutôt bien, donc ça, on peut apprendre plus de choses, parce que si tous les enseignants connaissent la même matière, et que, enfin tout ça, après, euh...

Oui, au collège, vous avez plein de profs, chacun avec sa propre matière. Ici, vu qu'il n'y en n'a pas beaucoup, c'est sûr que c'est préférable de maîtriser un plus vaste ensemble de connaissances, qu'une seule discipline. Donc, ça se passait plutôt pas trop mal, si l'effectif était réduit, ici, je veux dire ; et au-delà de trois ça devenait un peu compliqué. [Rires]

Ouais. [Rires].

Bon, eh bien c'est parfait. Est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose, soit sur un des thèmes qu'on a abordés, soit sur autre chose qui tourne autour de ça et que t'aimerais dire, que tu n'aurais pas eu l'occasion ?

Non, ça suffit.

Non ? C'est bon ? T'as dit à peu près..., t'as fait le tour de ce que tu pensais ?

Ouais.

Bon, ok. Impeccable. Je te remercie, Kévin, en tout cas. Pour moi, c'est royal, ça me permet d'avancer dans mon travail. Je te remercie.

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

DIEGO, A. (14 ans)

Enquêteur : Alors d'abord, je te remercie, Diego, d'avoir accepté de faire cette petite *interview* avec moi.

Informateur : J'essaie.

Eh ben, c'est gentil en tout cas. Et ça me permet de faire avancer mon travail.

D'accord.

Alors, j'aimerais que tu me dises d'abord, vu que t'es pas souvent ici... C'est quoi d'ailleurs les jours où tu viens ici ?

Le jeudi après-midi et le ven-dre-di matin.

Explique-moi ton organisation de la semaine. Quand t'es pas là, où est-ce que tu es ?

Ben, quand je suis pas à [l'annexe], je suis en, au collège.

Ici, à... ?

A [Ville].

Ok. D'accord.

Puis à ma famille d'accueil. A [Ville].

Ouais, d'accord. Ça fait combien de temps que tu viens ici ?

[Silence]. Euh, au milieu de cette année, on va dire.

Ok. D'accord. Et avant tu faisais quoi ? Prise en charge complète, euh...

Oui, prise en charge complète au collège.

Ok, d'accord. Et donc, t'as commencé à venir ici en cours d'année ? T'étais pas venu l'année dernière...

Non.

Ni sur le Château, ni...

Non.

Donc, t'es venu directement sur [l'annexe] ?

Mmh.

Ok. Comment ça se passe ?

Ben, ça va, euh, ça va.

Ouais.

Des fois ça va, des fois ça va pas.

Alors, au collège ou ici ?

Ici. Au collège ça se passe bien.

Au collège, nickel ?

Ouais.

Ok. Aussi bien en classe sur ce qui est, on va dire, apprentissages, que, avec les collègues et tout ça ?

Oui.

Tu t'entends bien, plutôt, là-bas ?

Oui.

Et ici ?

Ici, moins. J'ai pas d'affinité ici. J'les aime pas, et ils sont trop débiles.

D'accord.

Non, c'est vrai [rires].

Non, mais après, dis-moi vraiment ce que tu penses. Si tu penses que...

Ben ils sont, euh...

C'qui m'intéresse, c'est ce que tu penses vraiment.

Ils sont différents de, euh, ils sont différents, un peu.

Différents des autres jeunes, par exemple ceux que tu connais au collège ?

Voilà. Ils sont vraiment très différents.

Elle porte sur quoi cette...

Je pense qu'au collège, euh, on va pas dire, euh, « fils de pute » à quelqu'un. Au collège, ils sont civilisés. Ici non. Ici, quelqu'un peut dire « fils de pute » à tout moment, et sans, sans remords. Dire : « Hey, fils de pute, ça va ? », ou euh, mais que des insultes. Au collège, euh, on ne s'insulte que quand y'a un gros problème, ou, euh... Ici non, même quand t'attaques pas, y'a des insultes qui volent.

Ouais. Ici, ils ont plus de mal avec les codes sociaux ?

Ouais. Ils sont particuliers.

Mmh. D'accord. Donc, ouais, tu préfères être au collège qu'ici ?

Ouais. Mais j'suis sûr que si, euh, ceux qui sont ici, ils devaient aller au collège, s'ils allaient au collège, ils vont se faire péter la gueule s'ils font ça, ça c'est clair, hein.

Ouais. C'est sûr que s'ils provoquent, euh...

Oh, ben oui.

... sans arrêt tout l'monde...

Enfin, certains.

Et tu penses que c'est volontaire, cette provocation ?

Ah oui ! C'est volontaire. C'est pas, euh, involontaire, c'est vraiment volontaire chez eux, quoi. Ils veulent, ils veulent insulter en fait. Y'a des gens qui aiment insulter, ben eux, ils aiment insulter.

Et t'as une idée de pourquoi ils font ça ?

Parce qu'ils ont été mal élevés, hein. C'est tout à fait ça, hein. Bon, après, on va pas dire que c'est toujours la faute des parents, c'est aussi leurs fréquentations.

Ouais, c'est très juste. [Silence]. Bon, alors, en premier thème, ben sur l'ITEP tiens, y'a pas d'ordre après tout. Donc, sur l'ITEP, la relation avec les autres, c'est pas, euh, d'après ce que tu m'as dit...

En fait, c'est que j'ai pas envie d'avoir des relations avec les autres [*intonation décroissante jusqu'au murmure*]. C'est que j'peux pas et j'veux pas, eh.

Ouais, ouais, ben ça se comprend, si t'as aucune affinité avec eux, bon, ben, c'est sûr, euh...

A part quelques personnes comme [Rebecca], et euh, [Katia], [Kelly], et peut-être Zachary, mais c'est tout. Et Zadig [*qui feint l'amitié pour « taxer » des cigarettes à Diego*].

D'accord.

C'est vraiment les seuls, euh, potes que j'ai. Voilà, c'est tout.

Ouais. Bon après, ils sont pas trop nombreux non plus, donc c'est sûr que. [Silence]. Alors, j'aimerais que tu me parles de la question des troubles du comportement. Pour toi, ça veut dire quoi quand on parle de troubles du comportement ? Alors, pourquoi je pose cette question, parce que les jeunes qui sont orientés en ITEP, la raison première invoquée, ben c'est les troubles du comportement. Mais...

Ben pour moi, le trouble du comportement, c'est, euh, c'est une, euh, ils se retiennent pas en fait...

C'est que ? [Je n'ai pas compris]

C'est que, ils peuvent péter à tout moment. Ils ont du mal après à garder pour eux, et ne pas, euh, divulguer, euh, directement.

D'accord.

Parce que eux, bon, il va leur arriver quelque chose, ils vont réagir tout de suite. Et ils vont, soit se bagarrer, soit insulter, mais euh, en ITEP, ça frite tout le temps, de toute façon, donc, euh, c'est pas les insultes qui vont me faire chercher le comment du pourquoi. Et, euh, par contre, ils en reviennent aux mains, quoi. C'est qu'ils sont trop cons.

Ok. Donc ils ont tendance à agir avant de penser ?

Oui. Mais en fait, ils forcent pas, quoi. Euh, « Tu m'as dit ça, ben j'te tape », « tu m'as dit ça, j'te tape. » Eux, c'est comme ça leur fonctionnement : « Ah, tu m'as dit ça, ben on va régler ça tout d'suite ». Du genre, « on va régler ça avec quelqu'un », et on va lui dire « on va mettre les choses au clair », non, eux c'est : « Tu m'as dit ça, ok, ben, euh, j't'encule à la sortie » ou, euh, des trucs comme ça.

Ok. Ils savent pas, euh...

Se retenir.

...discuter ? Négocier ?

Non.

D'accord. Alors, est-ce que toi tu penses, ou tu te considères, comme porteur de troubles du comportement ?

Non.

D'accord. Pas du tout ?

Non.

Ok. Alors, on va passer à un autre point. Donc, comme je te disais, les jeunes qui sont orientés en ITEP pour cause de troubles du comportement, le sont par la MDPH. Tu sais ce que ça veut dire MDPH ?

Oui. Avant c'était APAJH.

Alors, non, c'est pas pareil.

Avant, la MDPH c'était APJH, ou j'sais plus trop.

Alors, tu confonds l'association, qui était avant APAJH, tu as raison, qui maintenant est devenue RESO. Mais la MDPH, c'est une organisation qui s'occupe des personnes handicapées, et qui les oriente vers des instituts ou associations, parmi lesquels on retrouve APAJH ou RESO. Mais c'est la MDPH qui estime si une personne est « handicapée », ou, on dit aussi « en situation de handicap ». D'où ma question suivante, qui va porter sur le handicap. [Silence]. Pour toi, c'est quoi, le handicap ? Une « personne handicapée », qu'est-ce que ça veut dire, pour toi ?

Ben, le handicap, y'a plusieurs handicaps. Ils ont le handicap physique, ou le handicap mental. Ça dépend, quoi.

D'accord.

Et, euh, en fait, j'ai pas compris, quoi.

Alors, qu'est-ce que ça veut dire quand on parle d'une « personne handicapée » ? Qu'est-ce que t'entends, toi, par-là ? Qu'est-ce que ça représente pour toi ?

Ben, une personne en difficulté, une personne pas comme les autres, justement, parce que, c'est très rare, enfin, c'est pas commun d'être, euh, d'être paralysé d'un bras, ou d'avoir un truc mental, et, pour moi, les handicapés, ben quand j'en vois un, ou un handicapé, ça veut dire qu'il a besoin plus de personnes que nous on a besoin de personnes.

Pour s'occuper d'eux, tu veux dire ?

Voilà. Pour s'occuper de leur bien-être, parce que ils peuvent avoir un truc mental, et ne pas devoir faire la cuisine, ne pas devoir marcher, ne pas devoir, euh, y'a plein de choses.

Ouais. Des choses qui nuisent à leur autonomie ?

Oui. Ou par exemple, s'ils ont un accident, ils vont perdre un bras, ça c'est un handicap directement. *[Il augmente la cadence de sa parole]* Et euh, pff, et puis, ils vont avoir, euh, si, enfin, euh, moi j'suis en handicap parce que j'ai mal à la jambe, et, euh, j'ai du mal à marcher. Enfin, parce que je me suis fait mal hier, mais c'est quand même un handicap.

Ouais.

Voilà. Et, euh, les gens, enfin le handicap, peut disparaître, ou ne pas disparaître. Etre sourd, malentendant, ne pas parler, aveugle, c'est un handicap, et, euh, ben chaque fois ce qui arrive.

Ok. Donc, ce que tu me dis, c'est que t'as des formes de handicap qui sont, pour certains, permanentes, par exemple celui qui a perdu le bras et doit porter une prothèse, mais, y'a certaines formes de handicap qui sont, temporaires ?

Temporaires, euh, le temps qu'ils se soignent, quoi.

D'accord.

Ils se soignent, et après, ben ils ont plus de handicap.

Ok. Est-ce que les collègues dont tu m'as parlé tout à l'heure quand on évoquait les troubles du comportement, est-ce que tu les considérerais comme des personnes handicapées ?

[Silence]. Non.

Non ?

Non. A part, euh, moi je considère quelqu'un d'handicapé, quand y'a un truc mental, donc, les jeunes, je ne sais pas ceux qui sont à l'ITEP, s'ils ont un truc de handicap, s'ils ont un truc, euh, dans la tête, quoi. Et moi, pour moi, personne n'a un handicap, euh, un oui [*il fait allusion à un des jeunes anciennement IME, avant que l'on ne change son « étiquette »*].

Y'a personne d'handicapé à [l'annexe] ?

Voilà. A part si on compte le handicap comme trouble du comportement, on peut dire, enfin, je sais pas si ça marche pour le mot « handicapé ».

D'accord.

Pour les troubles du comportement.

Tu sais pas si on peut associer « troubles du comportement »...

Avec le handicap.

Ok.

Enfin, si, on peut l'associer, avec le handicap, dans un sens comme dans un autre. Mais si ça s'associe pas, ben pour moi non.

D'accord. Ok. [Silence]. Donc, comme je te demandais toute à l'heure si tu te considérais comme porteur de troubles du comportement, je te pose la même question pour le handicap : est-ce que toi tu te considères comme une « personne handicapée », du fait que la MDPH...

Non. Juste un handicap temporairement, vu que j'ai mal à la jambe.

D'accord.

Mais c'est pas un handicap comme les autres, hein, on peut avoir mal au bras, à la tête et tout, euh, moi j'me sens pas handicapé, euh, pas du tout.

Ok. Alors, on en vient maintenant à la prise en charge en ITEP, même si toi tu n'y es pas trop, puisque tu as la chance d'avoir une scolarité dite « ordinaire », mais comment tu perçois la prise en charge, quand tu es là, au sein de l'ITEP ? Alors, euh, sauf la classe, parce que nous l'aborderons en dernier point, mais sur la prise en charge en journée, euh, les activités avec les éduc. L'internat, tu n'y es pas ?

Non, j'y suis pas, mais les éducateurs, ils sont, pff, on va dire, euh, pas, euh, pas attentionnés, on va dire. Parce qu'il peut se passer quelque chose entre un jeune et un jeune, et ils vont faire semblant de ne pas voir.

D'accord.

Mais moi j'ai remarqué plein de choses. Par exemple, la dernière fois, [Prénom] avait pris ma veste, il faisait n'importe quoi avec, et [l'éducateur] était à côté de lui, et il a rien fait. Ça veut dire qu'il n'a pas réagi au fait que, euh...

Et il a vu ce qui se passait ?

Voilà, il a vu ce qui se passait, et il n'a pas réagi, il s'est mis en retrait, et il a rien fait. C'est, je crois que c'est tous les éducateurs, enfin, y'en a non, mais y'en a oui. Par exemple, [l'éducatrice], elle, direct elle va régler le problème, mais [éducateur 1], ou [éducateur 2], ou, euh, j'les connais pas tous, hein, mais, euh, ils vont pas régler la situation. J'crois qu'ils se mettent pas dans leur travail, et que, ils s'en foutent d'être ici ou pas, et qu'ils font mal leur travail. Pour moi, ils font mal leur travail, donc du coup, euh, ça change tout on va dire.

Donc, ils ne prêtent pas attention à des événements qui se passent autour d'eux, et...

Et nous, les jeunes, on sent très vite quand une personne est attentionnée à notre regard, ou pas. Et, euh, je crois que je suis pas le seul à voir que des chauffeurs s'occupent mal, s'occupent mal, d'eux. Parce que moi j'arrive à m'occuper tout seul. J'arrive à, je suis quelqu'un de, comment on dit ?

Autonome ?

Autonome, voilà. Ici, y'en a qui ne sont pas autonomes, ils ont besoin des éducateurs pour faire des choses. Ben, les éducateurs vont pas être là pour eux, pas tout le temps. Enfin du moins, pas des masses, quoi.

Ouais. Ça dépend des fois, et ça dépend des éducs...

Mmh.

Mais globalement, tu considères que c'est quand même un manque d'attention et de considération.

Voilà. Mmh.

Ben c'est important de le dire. Mon rôle sera justement de porter votre parole, c'est pourquoi c'est important aussi pour moi. [Silence]. Alors, d'autres points, positifs ou négatifs ?

Positif, euh, ce qu'y'a de positif, c'est qu'ils font, ils se [silence], quand ils ont envie de s'y mettre...

Les éducs, tu parles ?

Oui, les éducs. Ils vont emmener les jeunes, euh, à la piscine, par exemple. Bon, déjà, cette semaine, ils sont allés à la piscine, donc, euh, puis ils font des activités, mais, ils font des activités pour, euh, pour en faire, en fait. Pas pour, euh, moi je pense qu'ils font des activités pour faire, euh, genre qu'on s'occupe bien d'eux.

Pour se donner bonne conscience ?

Voilà. Pour se, euh, pour montrer qu'ils sont, on va dire, euh, « biens », on va dire. Tu vois ? Et non, pas du tout. Euh, moi, quand j'étais à l'internat du [X], c'était la même chose. C'était, bon, « on va à la piscine », euh, « je vous dépose », et après, les éducateurs, on les voyait pas pendant vingt minutes. Ils étaient ailleurs, quoi.

Ils font ça un peu comme une obligation ?

Mais, il font ça COMME une obligation. Pour eux c'est une obligation de nous faire, « plaisir », entre guillemets, et de, comment dire, de voilà quoi, ils font, en fait, euh, ils s'y mettent pas, quoi.

Ouais. Ça vient pas du cœur, quoi ?

Non, ça vient pas du cœur, donc, euh. A part, euh, certains éducateurs, mais les autres, ça vient pas du cœur, du tout, du tout, du tout.

D'accord. Euh, d'autres points sur le fonctionnement, sur la prise en charge en ITEP, aussi bien positifs que négatifs ?

Non.

Ok. Alors, on va en venir au dernier point qui m'intéresse, plus particulièrement puisque je suis aussi enseignant, c'est sur la classe. Alors comment ça se passe en classe ? D'abord au collège, et puis après sur l'ITEP.

Au collège, c'est-à-dire ?

Alors, comment ça se passe globalement ta scolarité au collège ? D'abord au niveau des apprentissages.

Au niveau des apprentissages ?

Ouais. Comment ça se passe ?

Ben euh, les profs, euh, enfin, là-bas tu vois qu'ils ont du cœur. Et on sent, on sent que, ils font pas à l'arrache. Ils font pas, euh, « 3 fois 3, vous me marquerez le résultat, et puis c'est fini ». Non. Ils s'y mettent, ils nous expliquent la leçon. Si y'a des élèves qui n'ont pas compris la leçon, ils vont venir voir chaque élève pour, euh, pour faire comprendre, et euh, puis comme ça, bon, pour moi avec tous mes profs ça a été comme ça. Quand je comprenais pas, ils venaient voir, et voilà. Après, quand il y avait contrôle, quand ils voient qu'on a des difficultés, ils vont nous aider, mais sans nous dire la réponse. Et nous, on va directement trouver la réponse, si ils nous aident bien ou pas. Et, euh, la plupart du temps, ils nous aident bien.

Ok. Donc, ils sont plutôt attentionnés ?

Voilà. Et l'apprentissage [*il confond avec « enseignement »*] est, euh, correct.

D'accord. Des difficultés dans une matière plutôt qu'une autre ? Des facilités ?

De moi ?

Oui, pour toi.

Moi, j'ai des difficultés, euh, pff, en maths ? On va dire ça. Parce que, bon, j'aime pas trop les maths. Et j'y arrive pas non plus. Et sinon, euh, là on va dire où je suis le plus dedans, quoi, c'est quand même le français.

D'accord. Un peu comme moi, quoi. [Rires]

Oui [rires].

Bon, d'accord. Et avec les jeunes, tu m'as dit que ça se passait plutôt bien, y compris dans la classe ?

Ah non ! En classe, non, non, non !

Au collège, hein.

Ah, au collège ?

Oui, pour l'instant au collège. Après, on parlera d'ici.

Au collège, oui. Bon, après y'en a, bon, ça arrive des perturbateurs qui vont arriver, bon, pas des trucs graves, hein.

Combien d'élèves vous êtes en classe, au collège ?

En classe, trente.

Ouah, ouais ! Quand même.

Et oui, nous, on est normal on va dire. Parce que si on revient à celui de l'internat, ils sont pas plus de trois ou quatre, quand même.

Tu penses qu'on pourrait les mettre tous ensemble ?

Non.

[Rires] D'accord.

Imaginez déjà que y'ait cinq élèves dans la classe de [Mme enseignante] ou de, euh, d'une classe quoi. Ça va être du grand n'importe quoi.

C'est pourtant ce que j'avais quand je travaillais au Château, avant de venir ici. On avait douze jeunes pour deux adultes.

Ça a dû être compliqué.

Ben, carrément, ouais. On en avait six chacun, un en classe et l'autre en atelier.

Ici, ils sont obligés d'être un, deux..., allez, maximum trois, mais ça dépend des jeunes, hein. Sinon vous travaillez, euh, on va dire que ça dure une heure, on va dire ça comme ça. Que, bon, ils sont ici, ils sont pas au collège, euh, pff, ils ont pas envie d'être ici, donc, ils ont pas envie aussi de travailler. En fait, ils ont rien envie de faire. [Inaudible] c'est qu'ils rentrent chez eux, quoi. Et voilà.

Ok. Et donc, toi, quand tu es en classe ici, comment ça se passe ?

Avec [Mme enseignante] ?

Avec [Mme enseignante], avec...

De toute façon, je suis tout le temps avec [Mme enseignante], parce que je trouve que c'est la prof la plus, euh, qui est le plus dedans, quoi. La plus, euh, voilà. Et j'ai beaucoup d'affinités avec elle. Et, euh, elle travaille bien en fait. Enfin moi, à chaque contrôle que j'ai eu en maths, j'ai réussi grâce à elle. Et en français aussi, d'ailleurs j'ai eu un 19 grâce à elle.

Donc c'est un bon soutien ?

Ouais. Et on a vu aussi, pour les verbes irréguliers, chose qui est très difficile, là aussi elle m'a aidé. On a créé un jeu, avec tous les verbes, avec des tickets, tu pioches... Tu dis, par exemple, euh, c'est écrit « BE », tu dis : « WERE », « WAS », « BEEN », « ETRE », et t'as gagné un point. T'avance d'une case et tu recommences...

Ah ouais ?

...jusqu'à que tu perds. Des fois y'a des « SORRY », ça veut dire que t'arrêtes de jouer, et des fois y'a aussi des « JOKERS ».

Et alors, le Joker te permet d'avancer, même si t'as pas la bonne réponse ?

Voilà. Si t'as pas la bonne réponse, ben t'utilise le Joker et tu recommences.

Ça permet d'apprendre, tout en s'amusant ?

Voilà.

Ok.

A force de jouer, de jouer, de jouer, ben, à chaque fois que je viens ici, on joue, et à force de jouer plein pot, ben, euh, moi je les connais presque par cœur.

Ah, ouais.

A peu près 13 sur 20, à chaque fois.

Ah, c'est bien.

Une bonne moyenne, et, voilà. Grâce à [Mme enseignante].

Et quand t'as classe avec [Mme enseignante], t'es tout seul ?

Non, pas tout le temps. Des fois oui, quand les autres ont pas envie de travailler. Et des fois non.

Ok. Et quand t'es pas tout seul, comment...

Quand je suis pas tout seul, on est deux hein, maximum, allez, trois, maximum, mais pas plus. Parce que sinon, c'est le bordel. Même à deux. Euh, j'suis sûr vous mettez, euh, quelqu'un de perturbateur avec quelqu'un qui travaille, ça le fait pas. Déjà, il faut trouver celui qui veut travailler, et l'autre qui veut travailler. Pas celui qui veut travailler, avec le perturbateur.

Donc, s'il y a quelqu'un qui est dans la classe, qui n'a pas envie de travailler...

Ouais, c'est comme en maths, euh, tu additionnes pas, euh, pi avec le cosinus, ça marche pas.

D'accord. Ok. [Silence]. Bon, ben, on a fait à peu près le tour des thèmes que je voulais aborder. Est-ce qu'il y a quelque chose que t'aimerais ajouter, sur un des points...

Non.

Non ?

Moi j'aimerais aller jouer à mon jeu de verbes irréguliers [Rires].

Eh ben allez, vas-y, je te retarde pas plus. Je te remercie en tout cas.

Avec plaisir !

C'est super sympa.

De rien ! J'espère que je vous aurais été utile.

Ah ouais !

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

KATIA, S., (16 ans)

Enquêteur : Bonjour Katia, alors, star de la télé-réalité, c'est ça, si j'ai bien compris ? [rires]

Informateur : [rires]

Alors, on va aborder quatre thèmes de discussion. Un premier sur la question des troubles du comportement. Tu vas me dire ce que t'en penses, pour toi ça veut dire quoi. Ensuite on parlera de la question du handicap. Pour toi ça veut dire quoi le handicap, c'est quoi une personne handicapée. Ensuite on parlera de la prise en charge en ITEP, sur le fonctionnement, aussi bien éducatif que pédagogique, même si les enseignants, tu les vois pas trop ici, si j'ai bien compris. Et un dernier point enfin sur le scolaire. Comment ça se passe en classe, que ce soit ici ou ailleurs. Après, voilà, y'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, juste ton avis, c'est ce qui m'intéresse.

Alors, on va commencer par la question des troubles du comportement, puisque l'institution ITEP, enfin, les jeunes qui sont orientés en ITEP, le sont pour cause de troubles du comportement. Donc, j'aimerais avoir ton avis sur la question. Quand on parle de troubles du comportement, pour toi, ça veut dire quoi ?

Ben, genre euh, on n'arrive pas à se concentrer.

D'accord, donc, difficultés de concentration ?

Oui.

Dans quel cas ? Dans quel cas c'est pénalisant ?

Ben, genre au collège. Genre, euh, t'as vu, on n'est pas comme les autres. Genre, euh, on va plus rapidement s'énerver, euh,

Mmh

Enfin voilà quoi, on a la pression qui monte vite.

D'accord. Ok. Donc, euh, plutôt en situation de classe, ou ça peut être, euh,

Ben partout. Genre, euh, ça peut être au collège, dans la classe, en cours, c'est partout en fait.

Ok.

Genre, quand on pète un plomb, on pète un plomb, et on n'arrive pas à se détendre, rapidement, sans l'aide de quelqu'un. Genre un éduc, ou, euh,

Ouais. T'aurais un exemple d'une situation qui pourrait illustrer un trouble du comportement ?

[Prénom]

Dans quel cas ?

Ben, jeudi dernier, genre euh, on était dans le bureau avec [éducatrice], et, euh, il est rentré dans le bureau alors que [éducatrice] parlait de trucs personnels, et, genre euh, il voulait pas sortir, donc, [éducatrice] elle lui a demandé de sortir. Et comme lui, il était parti à cause d'une histoire personnelle, on va dire,

Parti ? Tu veux dire renvoyé ?

Oui, voilà. Donc, ça l'avait saoulé un peu. Il voulait appeler son père pour partir lui aussi, et [éducatrice] elle lui a dit « non, tu l'appelleras après que j'ai fini de parler à Katia », et là, il a pété un plomb, il voulait taper [éducatrice]

Ah ouais ?

Et donc, elle l'a fait sortir, enfin on l'a fait sortir du bureau, on s'est enfermées dans le bureau.

Y'avait pas d'autres éducs ?

Si, y'avait [éducateur] et tout, et aussi [éducatrice 2]. Alors il a commencé à péter tout dans la cuisine, à péter la table marron qu'y avait. Après, il est descendu en bas. Il s'est attaqué à la voiture de [éducatrice], il a commencé à jeter des coups de raquette dedans, raquette de ping-pong.

Ah, c'est pour ça qu'elles sont toutes pétées.

Voilà. Et après, il a péte le rétro de [éducatrice], et aussi la carrosserie. Et après, il pétait un plomb, il criait qu'il voulait tuer [éducatrice], qu'il voulait la taper, euh,

Et il arrivait pas à redescendre ?

Il arrivait pas à redescendre, donc on a fait venir les gendarmes. Après on a fait venir madame [la directrice], et après, [éducateur] l'a ramené chez lui. Et après il s'en voulait, il pleurait, enfin voilà quoi.

Ouais, après, quand il est retombé, il a réalisé ce qu'il avait fait peut-être. Donc, d'après ce que tu me dis, ce qui caractérise, entre autre, les troubles du comportement, c'est une forte émotivité, des émotions qu'on contrôle mal, et une fois que c'est monté, on a du mal à redescendre ?

Oui.

Ok. Euh, comment t'es arrivée toi ici ? Alors, tu n'es pas prise en charge en journée sur l'ITEP ?

Maintenant si, parce que je me suis fait virée du collège. Jusqu'au brevet.

Jusqu'aux épreuves du brevet ?

J'ai droit à y aller que pour les épreuves du brevet.

C'est quand les épreuves ?

Jeudi et vendredi prochain.

Ah ouais, la semaine prochaine. C'est bientôt. Alors, qu'est-ce qui s'est passé pour que tu sois exclue ?

Donc, euh, première fois, c'était genre, euh, j'avais passé un weekend de merde un peu, chez ma mère. Donc lundi, j'étais déprimée, y'avait même pas mon meilleur ami. Et mardi, j'étais déprimée, y'avait mon meilleur ami, j'avais pas mangé, donc après, en sortant du self, il voulait me faire arrêter de déprimer, donc on a été un peu débiles entre nous, [rires], on riait, et genre on s'est mis à chanter la chanson du Roi Lion, et genre là, y'a un livreur de couleur de peau noire qui est passé, au début il a rien dit et tout. Et après, la pionne, elle a attendu qu'il repasse, pour aller le voir, enfin, pour m'engueuler devant lui.

Mais c'est quoi qui posait problème ? Je vois pas le rapport entre la chanson du Roi Lion et

[elle chante]

J'ai pas vu le Roi Lion, alors, du coup, euh

C'est un truc africain. [rires]

Ah, d'accord. Donc, il aurait pu croire que c'était pour lui.

Oui, voilà.

Et c'était pour lui que vous l'aviez fait ?

Non. Mais après, du coup, eh ben, le mec, il s'est énervé contre moi. Après il est allé voir madame [la Principale].

Ah, ouais.

Donc, madame [la Principale] après, elle l'a calmé, parce qu'il était très énervé. Et du coup, euh, madame [la Principale], au début elle m'avait exclue que cette semaine, mais genre, euh, vendredi, eh ben, j'étais en cours, j'avais mon téléphone dans ma trousse, et genre, il était en mode silencieux, et quand on reçoit un message, il s'éclaire,

Ouais

Alors il s'est éclairé dans ma trousse, j'ai voulu l'éteindre vite fait, et le prof de maths il m'a chopée avec le téléphone.

Et vous êtes sensés l'avoir dans les cartables ?

Euh, ben non, on est sensé l'avoir, euh, où on veut, mais euh voilà, qu'on s'en sert pas quoi.

Donc, il pensait que t'envoyais des textos, ou euh,

Ouais, voilà. Et genre, euh, à la fin du cours, je suis allée le voir. Je commençais à m'énerver et à monter en pression un peu, et j'arrivais pas à me calmer. Au début, je lui fait, gentiment, j'en ai besoin parce que j'avais reçu un message du taxi qui confirmait qu'il venait me chercher à quatre heure, et à cinq heure, quand j'arrivais chez moi, fallait que j'appelle mon père parce qu'il était pas là. Donc du coup, je commençais à monter en pression, parce qu'il me disait je m'en fous, j'm'en fous, et après j'ai commencé à crier de partout « j'veux mon téléphone ! » et tout.

Il te l'avait confisqué ?

Ouais. Et y'a tout le monde qu'est venu me chercher, genre, euh, mes collègues, ils sont tous venus. Et après, du coup, euh, j'ai fait en partant, « il me casse les couilles, lui ».

Tu l'as dit à voix haute ?

Et oui. Et après du coup, euh, enfin non, j'ai pas dit ça. Genre, en fait, en sortant, y'avait les collègues, ils disaient, genre, « ouais, t'es une victime », ils rigolaient avec moi, pour me faire redescendre. Et genre, je les ai regardé et j'ai fait en rigolant, « vous me cassez les couilles », et le prof, il l'a pris pour lui, et il l'a dit à madame [la Principale] que j'avais dit « vous me cassez les couilles ».

Ok. Bon, j'espère que quand même, le brevet se passera bien, et que tu profiteras du temps que tu as pour le réviser. Alors, est-ce que tu as eu des interruptions dans ton parcours scolaire, ou jamais ?

C'est-à-dire ?

Est-ce que t'as déjà été déscolarisée ? Ou est-ce que t'as fait une scolarité continue sans jamais t'arrêter ?

Continue, mais j'ai redoublé mon CM1 parce que j'ai loupé six mois en CM1.

D'accord. Donc, ils avaient estimé que t'avais pas le niveau nécessaire pour passer en CM2, et t'as refait un CM1. Ok. Donc, tu as fait après un parcours « ordinaire » on va dire, au collège. Ok. Donc, toi, tu es prise en charge sur l'ITEP que pour l'internat ?

Ouais.

Ok. Donc, tu fais ta journée de collège, et quand t'as fini, tu rentres le soir à l'internat ?

Voilà, enfin, pas maintenant.

Ouais, mais, en temps ordinaire, tu es en scolarité à temps plein au collège, et sur l'ITEP que pour l'internat. Et pendant les vacances scolaires ? Parce que je sais qu'il y a des activités...

Oui, y'a les transferts, mais genre, euh, avant, enfin les deux premières années, quand on était à [Ville], j'y allais tout le temps. Mais là, cette année, je suis allée à un, le tout premier, et je vais aller au tout dernier, mais entre-temps, y'a eu deux ou trois autres, je les ai pas fait.

D'accord.

J'avais pas envie d'y aller [rires].

Oui, après, ça dépend de ce qui est proposé, y'a des trucs plus sympas que d'autres.

Moi, je trouve, déjà c'est abuser, genre, des gens viennent et soient avec nous, donc ça me saoule. [inaudible]. Encore, ce serait trois jours, ok, mais là, une semaine pendant les vacances, ça veut dire une semaine où tu vois pas tes parents.

Donc, qu'est-ce que tu fais quand tu pars pas en transfert ? Tu restes chez tes parents ?

Voilà. Je reste chez moi.

Et chez toi, tu y vas à quel rythme ? Que les weekends ?

Oui.

Semaine : internat du lundi au vendredi, et le vendredi soir, tu rentres chez tes parents, c'est ça ?

Mmh.

Et tu reviens que pour la semaine ?

Voilà.

D'accord. Ok. Alors, on a évoqué la question des troubles du comportement, j'aimerais maintenant avoir ton avis sur la question du handicap. Pourquoi la question du handicap, parce que les jeunes qui sont envoyés en ITEP pour troubles du comportement, sont envoyés par la MDPH. Tu sais ce que c'est la MDPH ? [Silence]. Alors, Maison Départementale des Personnes Handicapées. C'est elle qui décide si un élève relève ou non d'un dispositif du médico-social. IME par exemple, pour ceux qui sont plutôt sur le versant de la déficience, et ITEP, pour ceux qui sont plutôt sur le versant des troubles du comportement. Donc, c'est la MDPH qui s'en occupe, donc, du coup, les publics accueillis en ITEP sont considérés, de fait, comme des « personnes handicapées ». Alors, j'aimerais que tu me dises, pour toi, c'est quoi le handicap ? Ou une personne handicapée ?

Pour moi, une personne handicapée, c'est genre, euh, par exemple, ceux qui sont, euh, ceux qui peuvent pas, enfin qui ont du mal à parler, mais genre c'est pas nous, quoi. Genre pour moi, nous, on n'est pas handicapés, enfin déjà, on est normal.

« Nous », tu veux dire les jeunes pris en charge en ITEP, tu veux dire ?

Mmh.

Pour toi, c'est pas du handicap ?

Oui, on a certains problèmes de vie, mais on n'est pas handicapés quand même.

D'accord.

Pour moi, les handicapés c'est genre ceux qui peuvent pas se maintenir à eux tous seuls. Genre, qui ont besoin de quelqu'un tout le temps avec eux.

Ok, au quotidien, dans la vie.

Voilà.

Pour des raisons qui peuvent être différentes. Par exemple ceux qui ne peuvent pas se servir de leurs mains, là, c'est plutôt du handicap moteur, et, qu'est-ce que tu m'as dit ? Ceux qui ont du mal à parler ?

Oui, enfin, ceux qui ont un trouble, je sais plus comment on dit, dans les asiles, les bizarres là, les, voilà.

Ouais, donc, euh, tu dis « asile », ce serait plutôt du côté de la « folie » ? Tu associerais le handicap à une forme de folie ?

Oui, pour les asiles, mais nous on n'est pas handicapés. On a un problème, mais après, quand on s'en va d'ici, normalement c'est que c'est réglé.

Mmh.

Enfin, du moins, ça va peut-être l'être, ou ça va être en cours de règlement.

D'accord.

Que les handicapés, pour moi, c'est à vie. T'es handicapé genre de la naissance jusqu'à la fin, quoi.

D'accord. Donc, je reprends ce que tu m'as dit, pour m'assurer que j'ai bien compris. Le handicap, c'est quelque chose qui nuit à l'autonomie dans la vie de tous les jours, et qui, en plus, est permanent. Donc, il faudrait que ce soit permanent, pour le considérer comme handicap. Alors que, concernant les publics d'ITEP, il y a toujours une possibilité d'évoluer.

Mmh.

Et, ce n'est pas, selon toi, une forme de handicap. Ok, c'est intéressant, parce que ça donne des visions différentes sur ces publics qui relèvent pourtant de la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Alors que les autorités, reconnaissent les publics d'ITEP comme des « personnes handicapées », puisque ce sont les termes mêmes de la loi, toi tu estimes que non, parce qu'il y a une possibilité d'évolution, et que donc, ce n'est pas une forme de handicap. En tout cas en ce qui concerne les ITEP. Ok, d'accord. Euh, un exemple de forme de handicap que tu aurais pu voir, une situation ?

Ben, mon père, il avait des amis, genre, elle était handicapée, genre elle savait pas, enfin elle savait parler, mais genre elle parlait toute seule, enfin des trucs bizarres, quoi.

Donc, c'était pas un handicap moteur, mais plutôt mental ?

Voilà, handicapée mentale et, pour moi, elle, elle est handicapée, voilà, ça la suivra toute sa vie, elle a déjà vingt-huit ans, ça la suivra toute sa vie. Elle croit encore comme une enfant et ça la suivra toute sa vie, alors que moi, je sais que quand je m'en vais d'ici, normalement c'est que voilà, j'ai plus rien à faire ici [rires].

Ouais, ouais. C'est intéressant ce que tu me dis. Ok. J'aimerais que tu me parles maintenant, de la prise en charge, alors pas tant sur le plan scolaire, on abordera la question à la fin si tu veux bien, mais plutôt de la prise en charge éducative sur l'ITEP. J'imagine de toute façon que n'as pas eu trop de classe ici, sur l'ITEP ?

Non, à part avec toi le soir, pour les devoirs. Après, quand t'es parti, on l'a plus fait. Sinon, non.

D'accord. Alors, hormis la classe, on en parlera à la fin, euh, comment tu perçois la prise en charge éducative ? Alors, plutôt sur le temps de soirée, puisque tu n'es pas là en journée, mais aussi les

sorties, les activités proposées. Comment tu le perçois ? Alors, côtés positifs, côtés négatifs. Alors d'abord, qu'est-ce qui est plutôt bien, pour toi, sur le temps que tu passes ici ? S'il y a des trucs biens.

[Silence] Ben, enfin, que le soir on nous emmène à la piscine. Déjà, c'est bien.

Ouais. Combien de fois vous y aller par semaine ?

Ça dépend des semaines. Mais, genre, voilà, pour nous par exemple, les collégiennes, quand eux l'après-midi ils y vont, ben nous on y va. Donc du coup, le soir qu'ils nous amènent, ça c'est bien. Ça fait du bien un peu.

Ouais, ça détend.

Voilà.

Ça fait décompresser un peu.

C'est bien aussi quand on va à [Supermarché], ou enfin quelque part, qu'on puisse sortir un peu.

Ouais. C'est important de pouvoir sortir d'ici ?

Ouais, trop, parce qu'en fait, t'es là, t'as l'impression genre au début quand t'arrives, t'as l'impression que ça va vite se terminer et tout, genre, quand t'es en dernière année comme moi et que c'est bientôt fini, ben t'es là « mais quand est-ce que ça se termine », t'en peux plus quoi. Alors, c'est bien, mais genre, on sait que c'est pour nous, donc, euh, mais au bout d'un moment, c'est chiant.

Ouais. Mmh. Et, euh, avec tes collègues, comment ça se passe ? Avec les jeunes, dans l'ensemble.

J'adore [éducateur 1] et [éducateur 2].

[éducateur 1] et [éducateur 2] ? Ah, les éduc ! Ok, donc on est toujours sur les éduc, ok, d'accord [rires].

[Rires]

Donc, y'a certains éducateurs avec qui ça se passe mieux, avec qui tu as plus d'affinités ?

Oui, moi c'est [éducateur 1] que j'aime. Après, [éducatrice 3], quand on s'engueule, voilà, mais sinon je l'adore aussi. [Educateur 3], j'ai du mal un peu avec lui, il est « unique » [rires]

[Rires !] Ah, ça, chacun, on est tous uniques. Chaque individu est, par définition, unique.

Et [éducateur 4], ça va, j'ai pas de problème avec lui.

Donc, avec les éduc, ça se passe plutôt bien, dans l'ensemble ?

Ouais.

D'accord. Et avec les jeunes ? Pour en revenir à ma question précédente.

Ben, en fait, comme y'a que moi et [Kelly], déjà, en filles, ben on est tout le temps ensemble, et on en vient à se disputer.

Ah, c'est dommage.

Ben, non, mais c'est pas ça, mais comme on est tout le temps ensemble, comme y'a pas d'autres filles, euh,

Du coup, ça créé des tensions ?

Voilà, donc, des fois, enfin, des fois, moi j'en ai marre d'elle, genre, j'ai envie qu'elle se casse, quoi. Elle me saoule. Mais après, euh, parce que déjà, elle a du mal avec les garçons.

Elle s'entend pas bien ?

Voilà. Alors que moi, avec les garçons, je m'entends trop bien avec eux. Enfin au début non, enfin quand y'avait [Michka] non, je m'entendais pas du tout avec eux, mais là, depuis qu'y a plus [Michka], euh, on est ami, avec [Prénom] je m'entends bien,

[Michka] n'est plus là ?

Non.

Il a été...

Il est en demi, il est plus à l'internat le soir.

Ah, d'accord. Donc, il rentre chez lui tous les soirs.

Voilà.

D'accord.

Euh, [Prénom], je m'entends bien, [Kévin], je m'entendais bien, [Zachary], on s'entend bien.

Donc, globalement, plutôt bonne entente entre vous.

Oui.

T'aurais aimé qu'il y ait plus de filles, peut-être ?

Mouais... [*pas très convaincue, ni convaincante*]. Mais, après, y'avait [Zoé] aussi, mais, genre euh, j'la trouvais bizarre, elle [rires].

Tu dirais de [Zoé] qu'elle avait des troubles du comportement ?

Oui oui. Oui, genre, elle était bizarre.

Alors, versant handicap ou pas, pour elle, pour [Zoé] ?

Non, quand même pas. Mais, elle était bizarre, genre, comme elle allait plus avec les garçons qu'avec nous, quoi, on aurait plus dit un garçon qu'une fille.

Ouais. Elle un côté un peu « garçon manqué ». Quand je l'ai connue, y'a déjà quelques années, elle jouait au football, habillée en survêt tout le temps, mais par contre elle faisait du sport et elle se bougeait. Alors que là, dernièrement...

Alors que à [Ville], elle était tout le temps avec [Prénom]

Y'avait plus de filles à [Ville] ?

[Prénom 1], [Prénom 2], enfin c'était, voilà quoi. C'était vraiment, on était des filles [rires].

Ok. Bon, ben on va attaquer le dernier point. Ce qui touche à la scolarité. Bon, toi, sur l'ITEP, t'as pas de cours puisque tu es en prise en charge complète au collège – hormis, bon, l'épisode où tu t'es fait virer, mais ça n'a rien à voir de toute façon avec la question des apprentissages. Alors, comment ça se passe au niveau des apprentissages ? Qu'est-ce qui est pour toi...

Complicqué.

C'est compliqué ? Globalement ?

Le fait d'être, déjà, en internat, ça te rajoute un poids.

Ouais.

Et, euh, après, enfin j'sais pas, c'est compliqué déjà pour moi de me concentrer en cours, j'aime pas ça.

Ouais, alors c'est quoi...

Ben d'être assise tout le temps, ça, ça m'énerve, d'écouter parler, en fait, ça me saoule. Du coup je vais plus me divertir [*me dissiper*].

Tu trouves que c'est pas intéressant ?

C'est pas que c'est pas intéressant, c'est important pour nous aussi, ...

Euh, non, c'est pas ce que je veux dire, je ne dis pas « important » ou « pas important », mais est-ce que les profs arrivent à t'intéresser ? Parce que...

Non.

...tu peux avoir un prof de maths passionnant et un prof de maths super chiant.

[Inaudible], mais en un an de 3^{ème}, ils m'ont saoulée, et en quinze jours que je suis à travailler [ici] avec [enseignante], je comprends tout en fait.

Ok. Donc, les conditions sont mieux avec [enseignante] qu'en classe au collège ?

Voilà. Après, non, après j'aime être en cours avec mes collègues, mais les profs, quoi, euh,

Mais c'est plus dur d'apprendre là-bas. Ok. Euh, qu'est-ce que, donc là, t'es en 3^{ème} ?

Mmh.

Qu'est-ce que t'aimerais faire l'année prochaine ?

Je vais sur un CAP vente, puisque je peux plus faire CAP petit enfance, parce que j'aurai pas dix-huit ans l'année de mon CAP.

Mais bon, tu peux le reporter à plus tard, si c'est ce qui te tient à cœur.

Voilà, je vais le reporter à plus tard, mais là, je pars sur un CAP commerce.

Ok. Et ce serait où ? Tu le sais ?

Soit à [établissement 1], soit [établissement 2], soit [établissement 3].

D'accord. Et tu serais interne ?

Non, non.

Tu rentrerais tous les soirs ?

Oui.

Ok.

Et après, on voulait me faire faire un CFA, mais maintenant j'ai appris un nouveau truc, c'est qu'y'a les lycées « métiers aménagement », donc ça veut dire plus de stages que de cours.

Mmouais...

Et ça m'intéresse plus, parce qu'en fait, les cours, moi, euh,

Ouais, le moins possible.

Voilà.

Ouais, ok [rires]. D'accord. Bon, ben, écoute, euh, je pense qu'on a fait un peu le tour. Est-ce qu'il y a quelque chose que t'aurais aimé ajouter ? Par rapport aux thèmes qu'on a abordés, un truc que t'aurais oublié de dire, que tu aimerais dire ?

Non.

Non, c'est bon ? Tu penses avoir tout dit ?

Ouais.

Bon, ben, impeccable. Je te remercie Katia.

De rien.

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

KELLY, O. (14 ans)

Enquêteur : Alors, je te remercie, Kelly, d'avoir accepté de faire avec moi cet entretien. Alors, le premier point qui m'intéresse, c'est la question des troubles du comportement, puisque les jeunes qui sont orientés en ITEP, la raison invoquée, c'est qu'ils ont des troubles du comportement. J'aimerais donc que tu me dises, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire les troubles du comportement. Quand on parle de troubles du comportement, de quoi on parle ?

Informateur : De personnes qui ont des difficultés à se, euh, reconnaître, ou, euh, des défauts, ou euh, qui ont du mal à se contrôler.

D'accord. Ça veut dire quoi des difficultés à se reconnaître ? Qu'est-ce que tu veux dire par-là ?

Ça veut dire que, euh, ben des fois y'a des gens qui sont, euh, qui ont deux personnes dans leur tête, enfin des gens comme ça, ou des difficultés comme, euh, comme être, enfin, des fois y'a des jeunes qui viennent dans des ITEP qui zont rien à voir à être ici, y'a des gens qui viennent aussi pour, euh, qui zont du mal à étudier, qui zont des mauvaises notes, et y'a des gens qui zont des troubles du comportement.

D'accord. Donc, y'a plusieurs types de publics, au sein de l'ITEP, c'est ce que tu me dis ?

Mmh.

D'accord. Et ceux qui ont des troubles du comportement, euh, c'est quoi qui les caractérise selon toi ? Qu'est-ce qui te ferais dire que untel ou untel a des troubles du comportement ? Un exemple de situation...

Ben, [Prénom], la dernière fois, il a eu un trouble du comportement, il s'est emporté, il a cassé tout plein de choses, ou comme [Zachary], des fois, quand il s'énerve, il casse des choses, ou, euh, [Michka], quand il s'énerve, il va taper sur les murs, ou autre.

D'accord.

Il s'énerve contre les objets, et, ou [Prénom] la dernière fois quand il était énervé contre [éducatrice], il a tapé plein d'autres choses parce qu'[éducatrice] elle était dans une salle enfermée.

D'accord. Ok.

Voilà. Mais il a pas touché [agent d'entretien].

D'accord. Il s'en est pas pris physiquement...

...aux autres.

D'accord, mais à l'environnement, aux objets, et tout ça.

Voilà.

Ok. Donc, tu me dis, euh, « l'énervement », c'est ça qui caractériserait les troubles du comportement ?

Oui. Ou y'a plein de choses, enfin, les troubles du comportement c'est quand on se sent mal, ou qu'on a des problèmes avec sa famille, ou que, qu'on a des difficultés scolaires, ou d'autres choses. Voilà.

Ok. Donc, un ensemble de facteurs, qui font que ça peut constituer un trouble du comportement.

Voilà.

Ok. Alors, comment, toi, tu es arrivée sur l'ITEP ? Explique-moi un peu ton parcours, rapidement.

Ben c'est que j'ai eu, euh, ben moi, c'est, j'suis, j'ai des difficultés scolaires, et que du coup, ben, j'suis allée dans un internat pour, euh, augmenter ma moyenne, et pour aller dans des Bac, ou faire mon diplôme. Et du coup, moi j'ai pas de troubles du comportement, mais c'est juste que j'ai des difficultés scolaires.

D'accord. Ok. Alors en quelle classe tu étais quand tu es venue en ITEP la première fois ?

En 5^{ème}.

D'accord. Donc, jusqu'à la 5^{ème}, t'étais, on va dire, en milieu classique ?

Non. En 5^{ème}, j'suis allée dans un internat. Mais en 6^{ème}, j'étais en milieu classique.

D'accord. Donc, t'as fait ton année de 6^{ème}, et c'est en début d'année de 5^{ème}, ou en cours d'année, que t'es partie sur un internat ?

Au début d'année de 5^{ème}.

D'accord. Et donc là, l'internat, c'était dans un ITEP ?

Oui.

D'accord. Et tu étais sur l'ITEP que pour l'internat, et en classe au collège, ou t'étais en classe aussi sur l'ITEP ?

Non, en classe dans un collège.

Donc, pour la classe, c'était au collège, et l'ITEP, c'était juste le soir quand tu rentrais ?

Oui.

Ok. Et cette année ?

C'est la même chose.

C'est toujours pareil. Donc, t'es en prise en charge scolaire complètement sur le collège. En quelle classe déjà ?

En 4^{ème}.

4^{ème} générale ?

Oui.

Ok. On reparlera de la classe en dernier point, je garde le meilleur pour la fin [rires].

[Rires].

Donc, là on était sur la question des troubles du comportement, j'ai eu ton avis sur la question, mais maintenant, j'aimerais qu'on aborde la question du handicap. Alors, pourquoi j'arrive au handicap, c'est parce que les jeunes qui sont orientés en ITEP, mais aussi en IME, tout ce qui relève du médico-social, sont gérés par la MDPH. Tu sais ce que ça veut dire M-D-P-H ?

Oui.

Alors le « M » ?

Médico.

Ah, non, c'est « maison ».

Maison.

Maison départementale des...

...des. Je sais pas.

« Personnes », pour le « P »...

« Handicapées ».

Oui, « Handicapées », pour le « H ». Donc, les jeunes qui sont orientés en ITEP, sont considérés comme porteurs d'un handicap. C'est la MDPH qui estime que ces jeunes ont besoin d'une prise en charge dans le médico-social. De la même façon que je t'ai demandé ce que c'était pour toi les troubles du comportement, qu'est-ce que c'est pour toi le « handicap » ? Ou une personne handicapée ? Comment tu le définirais ?

Ben, c'est que, par exemple j'ai un ami qui, euh, au collège, et qu'il a son visage, sa partie gauche, toute bloquée...

Hémiplégie, on dit ?

Voilà.

Tout un côté paralysé ?

Handicapé, oui.

Euh, bras, jambes ?

Oui.

Et comment il se déplace alors ?

Ben, euh, il se déplace normalement, mais il du mal à courir, à marcher, euh, voilà.

D'accord.

Ou alors, j'ai un copain, [Prénom], qui était à [Ville], et que il avait du mal à parler, qu'il était tout fin, et que nous, les jeunes, on l'aimait pas parce que, il nous faisait chier, il nous collait partout, euh, voilà.

Alors, le premier, c'était plutôt un handicap moteur, ou physique, et l'autre, c'était quelle forme de handicap alors ? Plutôt un handicap mental ?

Oui.

Ok. Donc, y'aurait deux formes de handicap ?

Oui, y'a plusieurs handicaps.

Moteur, pour tous ceux qui ont des difficultés de déplacement, et mental, ça regrouperait quoi selon toi ?

Et le mental, c'est que, ils se, enfin, le mental, c'est comme si, euh, moi, ce que j'ai vu, quand y'avait des IME qui sont venus ici, c'est que on dirait des personnes de 5 ans. Qui ne, enfin voilà, qui parlent pas très bien, ou alors qui parlent vulgairement, ou que, ils arrivent rien à faire dans leur vie, que ils sont obligés d'aller dans un ITEP, pour travailler scolaire dans un ITEP. Ils peuvent pas aller dans un extérieur, parce que ils peuvent insulter des gens, ou faire euh, voilà, pousser, enfin voilà.

D'accord. Donc là, tu me parles aussi bien pour les IME que pour les ITEP ?

Plutôt les IME.

D'accord. Et pour les jeunes qui sont en ITEP pour troubles du comportement, est-ce que tu dirais que c'est un handicap le trouble du comportement, ou pas du tout ?

Un peu, oui.

Qu'est-ce qui fait que ça peut être handicapant d'avoir des troubles du comportement ?

Ben, c'est que, euh, c'est un handicap parce que si on veut faire quelque chose qu'on tient à cœur plus tard, il faut qu'on s'accroche, et que les gens de l'ITEP, ou des IME, ils arrivent pas à se concentrer sur les travaux, et puis ça peut être dangereux pour leur vie, de plus tard.

Ok. Donc, c'est handicapant d'avoir ce genre de troubles ?

Oui.

Ok. Euh, maintenant on va passer à la prise en charge au sein de l'ITEP, son fonctionnement, même si toi tu n'as pas classe ici, donc la prise en charge pédagogique te concerne pas trop, mais du point de vue de la prise en charge éducative. Le temps où tu es sur l'ITEP, comment ça se passe pour toi ?

Alors, pour moi, y'a des choses bien et mal. En fait, c'est monsieur [chef de service], il fait rien. Quand on mange le soir, c'est pas bon du tout, c'est dégueulasse. C'est haché, on a toujours de la sauce tomate, on a toujours, euh, enfin voilà. Et moi, quand j'suis allée au rendez-vous, j'ai été bien claire, j'lui ai dit « on a que des trucs hachés avec des sauces tomates », et il a pas écouté, et ça, ça m'énerve. Et, euh, pour les éducateurs, et ben euh, par exemple ils ont [Prénom], enfin, ou des gens, ils ont, faut qu'ils se concentrent sur un jeune qui se sent pas bien, au lieu de lui laisser libre autre part, parce que c'est dangereux pour les jeunes d'avoir des gens comme ça. Par exemple, moi je suis une fille qu'est très sensible, et que j'ai pas trop de muscles et ni [Katia], du coup si y'a un jeune qui est comme ça qui nous attaque, on peut rien faire si l'éduc il est en haut [*le bureau des éducateurs se trouve à l'étage du bâtiment*].

Ok. Donc tu veux dire que les éducateurs ont tendance, des fois, à laisser les jeunes sans trop de surveillance, alors qu'au contraire, il faudrait être là pour surveiller davantage ?

Oui.

Donc, toi, tu le ressens comme insécurisant ?

Oui. Enfin, nous regarder, des fois, pas tout le temps, mais nous regarder, qu'est-ce qu'on fait, que, nous dire, enfin, euh, qu'ils sont là, quoi. Par exemple, si, euh, j'prends un exemple, si [Zachary] me fait tomber, que si un éducateur le voit, qu'il descende tout de suite pour, euh, nous séparer. Et que si il le regarde pas, euh, il peut très bien me faire mal, ou me faire saigner, et l'éducateur il sera pas là.

Ok. Et ça, ça arrive trop souvent selon toi, que les jeunes soient laissés à eux-mêmes, sans présence d'adultes ?

De temps en temps, mais ça arrive quand même souvent.

Mmh.

Et ce qu'y'a sur le truc d'éducatif, là, c'est que y'a pas assez de, y'a, enfin, c'est que monsieur [chef de service] il dit pas assez les informations, que par exemple quand y'a [Prénom], euh, il vient pas à l'arrêt [de bus], et que [éducatrice] elle se déplace pour rien, ça c'est pas bien du tout, il faut plus qu'il y ait de, euh...

Plus d'informations qui circulent.

Oui, ça c'est vraiment important.

Donc, mauvaise communication entre les adultes ?

Oui.

Ok. D'autres points sur la prise en charge ? Là, tu m'as plutôt dit du négatif...

Ben, positif, c'est que l'internat il est quand même bien. Ce que j'ai remarqué, c'est que le 1^{er} juillet, on avait un rendez-vous, euh...

[Zachary fait irruption dans la pièce et interrompt l'entretien. Kelly lui demande de sortir, sans succès. Après deux minutes de négociation, je l'escorte manu militari vers la sortie]

Alors, qu'est-ce qu'on était en train de dire ?

J'en sais rien.

Alors, on était sur les points négatifs, puis on est passé sur les points positifs, et tu me disais que l'internat, c'était pas trop mal fait...

Oui, alors, moi, quand j'étais à l'internat d'avant, je trouvais que le groupe était assez bien, mais que, quand on m'a rejetée sur cet internat, c'est que j'ai trouvé que les troubles du comportement étaient vraiment différents avec ceux qu'on était à l'internat [d'avant], et que ça allait pas du tout ensemble.

D'accord.

Mais que, sinon, l'internat, il est bien, et que les éducateurs sont biens, y'a un bon groupe, mais que y'a pas assez d'informations qui passent.

D'accord. Tu dis, quand t'as été « rejetée » de l'autre internat, qu'est-ce que tu veux dire par-là ?

Ça veut dire qu'en fait ils ont, enfin monsieur [chef de service], ou une autre personne...

[Problème de micro, propos inaudibles pendant 40 secondes. En substance, Kelly regrette son ancien internat]

Alors, avec les jeunes, au niveau de l'entente entre vous ?

Ben avec les jeunes, enfin pour moi, avec [Katia] ça se passe bien, mais des fois, euh, elle me critique, elle m'engueule, alors que des fois j'ai rien fait, mais, euh, je supporte vu que c'est quand même une amie pour moi. Mais après avec les garçons, des fois un jour ça va, un jour ça va pas, euh, ben quand ça va pas on les laisse, et on les laisse revenir tous seuls. Voilà. Sinon, c'est bien, ils sont biens.

Et quand ça va pas, c'est lié à leurs troubles du comportement, tu crois ?

Ouais. Par exemple, la dernière fois, quand y'avait toujours [Michka], avec [Katia] on se sentait pas encore bien adaptées, on a dormi ensemble, et [Michka] il a pété un câble. Parce qu'on a dormi ensemble, alors qu'à l'internat, on dormait toujours ensemble.

Et pourquoi il a pété un câble ?

Parce qu'on a dormi ensemble.

Mais en quoi ça le concerne, d'abord, et en quoi ça l'emmerde ?

Ben, parce qu'il voulait dormir avec son copain, et, euh, voilà.

Ah, il aurait voulu pouvoir faire pareil que vous avec ses copains.

Alors que, il a pas compris que nous, on se sentait pas encore adaptées, et il a pété une crise pour rien. Voilà.

D'accord. Donc, ça, c'était une expression d'un trouble du comportement selon toi ?

Oui. Parce qu'il est trop jaloux.

Mmh. [Silence]. Jaloux de ce que les autres pourraient avoir, et pas lui.

De ce que lui il a pas.

D'accord. D'autres éléments que t'aimerais apporter sur le fonctionnement de l'ITEP, sur la prise en charge, les rapports entre les jeunes ?

Si, y'a un truc qu'il faut que je dise, c'est que le chauffage, ils le mettent pas assez tôt, parce qu'on a vraiment froid dans la chambre. Et que des fois, l'eau, euh, on peut pas se doucher à plusieurs, parce que sinon elle est froide.

Y'a pas assez d'eau chaude pour tout le monde ?

Voilà.

Ok.

Voilà, c'est tout.

Ouais, mais c'est quand même important. On y passe du temps, on y passe les soirées. Et après, les weekends, tu rentres chez toi, chez tes parents ?

Oui.

T'es là toute la semaine ?

Oui.

Et ça va, c'est pas trop dur l'internat, de devoir dormir ici tout le temps, tu le vis bien ?

Oui, je m'y suis habituée.

D'accord. Eh bien on arrive au dernier point, plus scolaire, sur le fonctionnement de la classe. Alors toi, tu n'as jamais cours sur l'ITEP ?

Ben quand j'ai fini les cours vers 3 heures, si. Je vais étudier pour apprendre plus de trucs. Mais sinon, non, j'y vais pas.

Ok. C'est plus des heures d'études, quand tu es ici, que de classe à proprement parler. Et sur le collège, comment ça se passe ?

Sur le collège, ben euh, ça se passe bien, j'avais toujours en cours, enfin, j'ai des mauvaises notes, mais bon, voilà, sinon ça se passe bien.

Ouais. Et avec les collègues de classe ?

Ça se passe bien.

Ouais ? Tu t'es fait des copains et des copines ? L'ambiance est pas mal ?

Oui.

Et avec les profs, tes rapports avec les profs ?

Oui, ça va.

Ça va ? Ils sont pas trop emmerdants ?

Non. Enfin, ça m'emmerde les cours, mais bon, il faut bien les faire.

C'est quoi qui t'emmerde ?

Tout ce qui est pas art plastique et musique.

Ah, tu es une artiste. C'est bien. Et après, c'est quoi, c'est difficile ?

Voilà.

Ouais. C'est difficile ? Aussi bien les parties littéraires, comme le français, que plus scientifiques...

Voilà. Je sais lire, mais pour écrire, c'est difficile. Après, l'histoire-géo, j'aime bien, mais, euh, j'aime pas.

Sans plus, quoi.

Voilà. Et euh, maths, ça va, j'aime bien, mais bon, sans plus non plus, hein.

Ouais. Pas passionnant non plus ?

Ouais.

Qu'est-ce que t'aimerais faire plus tard ?

Conseillère matrimoniale.

Ah ouais ? Tiens. C'est pas souvent que j'entends ça. C'est bien. Donc là, tu m'as dit que tu étais en 4^{ème} cette année ?

Oui.

Tu vas passer en 3^{ème} ?

Non, je vais redoubler et je vais aller en SEGPA.

D'accord. Et ce sera où ? Tu le sais ?

Non. Je sais pas, j'ai pas encore eu l'information.

Ok. Ben écoute, je crois qu'on a fait un peu le tour. Est-ce qu'il y a quelque chose que t'aimerais ajouter à propos de ce dont on a parlé ?

Non, c'est bon.

T'as rien oublié ? Tu penses avoir tout dit ?

Oui.

Eh ben, c'est parfait. Je te remercie en tout cas Kelly, c'était super sympa d'avoir accepté. Et puis moi, ça me permet d'avancer dans mon travail.

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

REBECCA, O. (15 ans)

Enquêteur : Alors, dans le cadre de mes travaux, je m'intéresse à l'ITEP en tant qu'institution et aux jeunes qui sont pris en charge ici. Alors toi, tu n'es pas souvent ici. Quand est-ce que tu viens sur l'ITEP ?

Informateur : Le vendredi matin.

C'est tout ?

Oui.

Et le reste du temps, où est-ce que tu es ?

J'suis au collège.

Où ça ?

A [Ville].

D'accord. A l'EREA de [Ville] ?

Oui.

Comment ça se passe là-bas ?

Ça va.

Ça se passe bien ?

Mmh.

Aussi bien en classe qu'avec tes collègues ?

Mmhoui.

Mmhoui ? Alors, qu'est-ce qui, euh, d'abord sur le plan scolaire, comment ça se passe en classe ?

Ça va. Enfin, ça me saoule des fois, mais ça va.

C'est quoi qui te saoule ?

J'sais pas, les cours.

Les cours ne sont pas toujours intéressants ?

Non.

Et avec les collègues, dans la classe ?

[Rires] Hein ?

Avec les collègues de la classe ?

Si, ça va.

Ça va ? Y'a un bon groupe ?

Mmh.

Combien vous êtes à peu près ?

On était treize, mais on n'est plus que sept.

Ah ? Comment ça se fait ?

Parce qu'ils se sont faits virer.

Ah, d'accord. Bon.

[Rebecca gribouille sur une feuille de papier]

Alors, le premier point qui m'intéresse, c'est sur la question des troubles du comportement, parce que les jeunes qui sont orientés en ITEP, la raison invoquée, c'est celle des troubles du comportement. J'aimerais que tu me dises, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire les troubles du comportement ? De quoi on parle...

J'sais pas, j'ai pas de troubles du comportement !

Non, mais pas toi forcément. Vu que les jeunes qui sont ici...

C'est qu'ils sont fous.

Ils sont fous ?

Oui.

Alors, troubles du comportement, ça veut dire fous ?

Mmh.

D'accord. Est-ce que tu peux développer ? Fous pourquoi ?

Parce que c'est des fous, c'est tout. Moi, j'ai pas de troubles du comportement.

Non, mais, ça fait rien. T'as bien une idée sur la question quand même.

Non, j'ai pas d'idée.

Donc, tu me dis « fous », est-ce que tu peux développer, ou me donner un exemple ?

Ben, j'sais pas moi, on peut les mettre en prison, ou quoi.

T'as pas un exemple qui te vient à l'esprit, quelque chose que t'as vu ?

Si, [Michka].

Dis-moi, vas-y, un exemple.

J'sais pas, des fois il prend un bâton et il fait que taper les gens avec.

Comme ça ?

Oui, il est fou.

Sans raison ? Ça lui prend, et il le fait ?

[Silence]

Ok. Donc, tu raccrocherais la question des troubles du comportement, euh, à la folie ?

[Silence]

D'accord. Est-ce que t'aurais un autre exemple, différent, qui pourrait illustrer un trouble du comportement que tu aurais pu avoir l'occasion de voir ?

Non, c'est des fadas. C'est quand qu'je rentre chez moi ? J'ai envie de rentrer, ça m'a saoulé.

Eh oui, mais c'est pas très long, hein. Après, si tu veux qu'on arrête, je vais pas te forcer. C'est un petit quart d'heure. Après, c'est [Educateur] qui va s'occuper de te ramener.

[Propos inaudibles, mais Rebecca s'enquiert de savoir si je l'enregistre toujours]

Ah oui, on entend tout. Et après, tout ce qu'on dit, moi je dois le retaper à l'ordinateur. Je fais ça pour chacun des entretiens que je fais avec chaque élève.

C'est long ?

Ouais. Pour moi, ça va être un travail très long. Il faut non seulement les taper, mais c'est qu'une partie du travail, après, il faut que je compare...

Ça va te saouler à force.

Non, parce que c'est intéressant. Enfin, moi, la question m'intéresse, et en même temps, tu découvres des trucs, parce que tu te rends compte que, y'a des choses qui se ressemblent, des différences, et ça permet d'avancer et de mieux comprendre les choses. Alors, tant qu'on est sur la question des troubles du comportement, t'aurais pas un autre exemple, un truc qui t'aurait particulièrement choqué, ou paru bizarre ?

Non.

Pas d'autres exemples qui te viennent à l'esprit ?

Non. Si, des fois ils s'insultent pour rien.

D'accord. Les jeunes entre eux ?

Mmh.

Et toi, quand tu viens ici...

Aussi, j'en fais partie [rires].

Est-ce qu'ils t'ennuient ?

Non.

En général, ça se passe plutôt bien quand tu viens ici ?

Oui.

Ouais, ça va ? D'accord. Alors, on va passer au second point qui m'intéresse, et qui porte sur la question du handicap. Parce que les jeunes qui sont envoyés ici, le sont par la MDPH – Maison départementale des personnes handicapées – et c'est elle qui décide d'envoyer un jeune en ITEP pour troubles du comportement, en tant que « personne handicapée ». Pour toi, comme je t'ai demandé pour les troubles du comportement, c'est quoi le handicap ?

J'sais pas.

Ça veut dire quoi une personne « handicapée », pour toi ?

Une personne en fauteuil roulant.

Ouais, par exemple. Y'a d'autres formes de handicap ?

[Silence]

Là, tu me parles de handicap moteur.

Soit quand le comportement il va pas.

D'accord. Donc, par exemple, tu associerais la question des troubles du comportement à la question du handicap ?

Je sais pas.

Est-ce que, pour toi, une personne qui a des troubles du comportement, est-ce qu'on peut la considérer comme une personne handicapée ?

[Silence] Oui.

Ouais ?

[Silence]

Donc, c'est une forme de handicap, pour toi, le trouble du comportement ?

Mmh.

En quoi c'est handicapant d'avoir des troubles du comportement ?

Parce qu'on est bizarre.

Ouais, et ça fait quoi ?

[Elle gribouille]

En quoi le fait d'être « bizarre », ça peut être considéré comme un handicap ?

[Silence]. Des fois parce qu'ils font des trucs bizarres, ils ont des comportements bizarres.

Ouais. Donc, selon toi, on pourrait dire qu'à cause de ça, ils sont handicapés ou en situation de handicap ?

Mmh.

Ok. [Silence]. D'autres idées sur le handicap ?

Non.

Alors on va passer au...

...c'est fini ?

Ben, il me reste plus que deux thèmes. T'as vu, on est allé vite. Alors, ce qui m'intéresse maintenant, c'est la prise en charge et le fonctionnement en ITEP. Alors toi, évidemment, t'es pas là trop souvent, mais quand tu es là, comment ça se passe ?

Ça va.

Et avec les jeunes, ça se passe bien ?

Mmh.

Avec les éduc ?

Mmh.

Des points positifs, des points négatifs sur le fonctionnement de l'ITEP. Qu'est-ce qui te paraît plutôt bien, ici, quand tu viens ?

Ben tout, j'sais pas moi, les autres jeunes, les éducateurs.

Ouais. L'accueil qui est proposé.

Mmh.

Il est bien, ouais ?

[Silence, elle gribouille]

Ok. Alors ensuite, par rapport à la scolarité. Alors, ça t'es arrivé, des fois, d'être en classe ici ?

Non, enfin si, une fois, avec [enseignante].

Ouais. Ça se passe bien quand tu vas avec [enseignante] ?

Oui.

T'es plutôt toute seule avec elle, quand t'es en classe, ou...

Non, j'suis avec [Diego].

Ouais, t'as l'air de bien le connaître. Vous vous entendez bien tous les deux ?

Mmh.

Et est-ce que t'as déjà été en classe avec quelqu'un d'autre que [Diego] ?

[Michka], mais, euh, oui tout le monde.

Et comment ça se passe avec les autres ?

Bien.

Ouais ? T'arrives à te mettre au travail ? C'est pas trop difficile ?

Ben oui, ça va.

Ok. Et à l'EREA ?

Ça va.

Ça va aussi ? Ok. D'accord. Bon, ben ça aura été rapide. Est-ce que t'aurais quelque chose à rajouter et que tu n'aurais pas dit ?

Oui, j'ai faim.

Tu as faim. D'accord. Quand tu es l'EREA, tu manges à la cantine ?

Mmh.

Et, euh, c'est bon ?

Mmh, non. Mais je mange pas de porc. Parce qu'ils font soit du porc, soit [inaudible].

Et c'est un self ?

Oui.

Donc t'as la possibilité de choisir, le jour où y'a du porc, de prendre autre chose ?

Mmh.

D'accord. Ici, tu manges jamais ici ?

Si, j'ai déjà mangé une fois ici.

Une fois. D'accord. Mais bon, c'est rare.

Je déjeune des fois aussi.

Ok. Donc, quand t'arrives le matin...

Oui.

...des fois tu passes par ici avant d'aller sur l'EREA ?

Non, le matin, enfin le vendredi matin.

D'accord. Donc, il n'y a que le vendredi matin où tu es amenée à venir ici ?

Ouais.

Bon, c'est sûr que pour toi, tu n'as pas trop d'éléments, puisque tu n'es pas trop souvent là, mais ça fait rien, c'était quand même intéressant pour moi de recueillir ton avis. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter, que tu aurais oublié de dire, ou que tu aimerais dire...

Non.

...sur un des points qu'on a abordés ?

Non.

Non ? T'as tout dit ?

Mmh.

Bon, ben écoute, ça a été vite fait. Je te remercie en tout cas, c'était sympa de ta part.

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

SILVIO, C. (15 ans)

Enquêteur : Alors, je te remercie Silvio d'avoir accepté de faire avec moi cet entretien. Il va se diviser en quatre parties, ou quatre thèmes : le premier portera sur la question des troubles du comportement, puisque les jeunes qui sont orientés en ITEP, la raison invoquée, est celle des troubles du comportement. J'aimerais que tu me dises ce que ça veut dire pour toi. Le deuxième point, c'est sur la question du handicap, parce que les jeunes qui sont envoyés en ITEP pour troubles du comportement, c'est la Maison départementale des personnes handicapées qui les envoie, donc ça interroge la question du handicap. J'aimerais donc recueillir ton avis sur la question. L'avant dernier point, ce sera sur l'ITEP en lui-même, la prise en charge, qu'est-ce que t'en penses. Et le dernier point concernera plutôt la classe, ici ou ailleurs. T'es à temps complet au collège habituellement ? Comment ça marche pour toi la scolarité ?

Informateur : J'suis en alterné.

Donc, combien de temps sur le collège ? Quels jours tu es au collège, quels jours tu es ici ?

J'y vais deux après-midi et deux matins.

D'accord. Et quand t'es pas au collège, t'es ici ?

Voilà.

Donc, tu suis aussi bien les cours là-bas qu'ici ?

Oui.

D'accord, ok. Alors, on reparlera en dernier point de ce qui concerne la classe, si tu veux bien. On va commencer par la question des troubles du comportement. J'aimerais avoir ton avis. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi quand on parle de troubles du comportement ?

Pour moi, les troubles du comportement, c'est, euh, le mal du travail, enfin, l'excitation qu'on peut avoir qu'on n'arrive pas à gérer, les colères qu'on n'arrive pas à gérer, enfin des, euh...

Des émotions ?

Voilà. Des émotions qu'on n'arrive pas à gérer.

Ok. D'accord. Euh, est-ce que t'aurais un exemple qui te vient à l'esprit, une situation qui pourrait illustrer un trouble du comportement ? Que tu as pu voir ou observer. Un exemple.

[Silence]. Non.

Non ? Pas d'exemple en particulier ? [Silence]. Est-ce que toi, tu te considères comme ayant des troubles du comportement, ou pas ?

Ah ben oui, j'ai un exemple. Moi, par exemple, quand je m'excite, j'arrive pas à redescendre. Et ça, pour moi, ben c'est un trouble du comportement.

D'accord.

J'arrive pas à gérer mon excitation.

Ok. Donc pour toi, ce qui caractérise, en premier, les troubles du comportement, c'est des émotions qui envahissent, une excitation qu'on n'arrive pas à maîtriser ou à contrôler ?

C'est ça.

D'accord. Ok. Euh, d'autres façons de définir qui te viendraient à l'esprit ? [Silence]. Emotions envahissantes, c'est le point principal pour toi ?

Oui.

D'accord. Alors maintenant, on va passer au deuxième point, celui qui concerne le handicap. Alors pourquoi le handicap, c'est parce que, comme je te disais, c'est la Maison départementale des personnes handicapées...

...MDPH.

MDPH, oui, qui décide si tel ou tel individu doit être pris en charge dans le médico-social. Donc, pour les troubles du comportement, c'est les ITEP. Tu sais ce que ça veut dire ITEP ?

Institut, [silence]

Le « T » ?

Euh.

Théra-...

...peutique

Thérapeutique. Le « E » ?

Educatif.

Et le « P » ?

Pédagogique.

Ouais, c'est ça, exactement. Alors, y'a pas que les ITEP dans le médico-social, y'a aussi les IME. D'ailleurs, le Château de [X] a les deux agréments : ITEP pour les troubles du comportement et IME pour la déficience intellectuelle.

Ok.

Mais tous relèvent de la MDPH, donc, du coup, ça interroge le « H », c'est-à-dire le handicap. D'où ma question : pour toi, c'est quoi le handicap ? Ou, c'est quoi une personne handicapée ? [Silence]. Comment tu définirais une personne handicapée ?

Je sais pas.

Un exemple, comme je t'ai demandé à propos des troubles du comportement, qui pourrait illustrer une personne handicapée ?

[Silence]. Non.

Une forme de handicap, euh, y'a plusieurs formes de handicap. Qu'est-ce qu'il y a comme formes différentes, selon toi ?

Déjà y'a la forme où, par exemple, on n'a plus les jambes et on est sur un fauteuil roulant, tout ça, on est handicapé.

D'accord. Donc, handicap moteur ?

Voilà. Après, y'a l'handicapé, euh, dans la tête.

D'accord, euh, handicap moteur et handicap mental ?

Voilà. Et après, c'est tout.

Ouais, c'est les deux principales formes de handicap. Moteur, donc bras, jambes, on peut pas se déplacer comme on veut, on a besoin de béquilles ou de fauteuils roulants ou autre. Ou handicap, comme tu dis, dans la tête, c'est handicap mental. Est-ce que les troubles du comportement, pour toi, ça relèverait du handicap ?

Non.

D'accord. Donc, quelqu'un qui a des troubles du comportement, n'est pas forcément une personne handicapée ?

Non.

D'accord. Ok.

Parce que, par exemple euh, j'sais pas, il arrive pas à gérer ses émotions ou son excitation, eh ben, au bout d'un an, il peut arriver à les contrôler, et puis c'est bon hein.

Ok. Donc y'a possibilité de, d'évolution ?

Voilà.

Ok. Donc le handicap, ce serait plutôt, euh, définitif ?

Oui.

Ok. C'est intéressant. Alors, j'allais te demander, est-ce que toi tu te considères comme une personne handicapée, mais comme tu m'as dit que les troubles du comportement, c'est pas forcément du handicap...

...Non

...j'imagine que non. Donc toi, tout en relevant du dispositif de la MDPH, tu considères pas que t'es une personne handicapée ?

Non.

D'accord. Ok. [Silence]. Alors, avant-dernier point, qui concerne, eh ben, l'ITEP à proprement parler, en tant qu'institut ou Institution. Euh, comment tu le perçois...

...Eh ben, pour moi, déjà, un ITEP, avec une école intégrée, déjà c'est bien. Parce que, déjà, euh, ça permet de faire travailler les gens qui ne sont pas au collège.

Ouais.

Ça permet de faire redescendre le comportement, et ça les fait évoluer. Et, pour moi, l'ITEP, c'est plutôt bien.

D'accord, plutôt positif. Ok. Toi, quand est-ce que t'es arrivé en ITEP la première fois ?

Pff, euh, je sais pas.

Tu te rappelles pas ?

Non, là franchement, j'sais pas.

A partir de quelle classe, si tu te rappelles pas de quel âge ?

Je sais qu'en CE1-CE2, j'étais en ITEP. J'me rappelle, euh, je sais pas.

Le CP et le CE1, tu l'as fait en école primaire, ordinaire...

...Ouais.

Et le CE2, c'est à partir de là que t'aurais été orienté en ITEP ?

Oui.

D'accord. Et c'est quoi les raisons qui, selon toi...

...Non

...t'ont conduit à aller en ITEP, tu sais pas ?

Non.

D'accord. Tu penses que tu avais déjà des troubles du comportement à ce moment-là, ou pas ?

[Silence]. Je sais pas.

Tu sais pas ? Donc, depuis le CE2, t'as quitté complètement l'école ordinaire pour aller en ITEP...

...non

...ou t'étais en aménagé ou alterné...

...en aménagé.

Et là, t'es en quelle classe actuellement ?

4^{ème} SEGPA [*avec fierté*].

Ok, ouais. T'as bien progressé, c'est bien. Avant d'aborder la classe, on va y venir en dernier point, donc, plutôt positif l'ITEP, notamment parce qu'il y a aussi de la classe à l'intérieur, mais indépendamment de la classe, puisque c'est le dernier point qu'on va aborder, quels sont les points positifs ou négatifs dans la prise en charge en ITEP ?

Positif, c'est tout ce que je viens de vous dire, la classe, [inaudible] les gens. Et négatif, euh [silence], négatif c'est que, euh [silence], y'en a pas, j'crois.

Ouais ? Tout est bien ? Toi, tu dors là, le soir, ou tu rentres chez toi ?

Non, je rentre chez moi.

Tous les soirs ?

Oui.

Ok. Donc, l'internat, tu connais pas trop. Et le midi ? Entre midi et deux, tu manges où ?

Euh, au demi-internat, à [Ville].

[Silence]. Ah, oui, c'est vrai, à [Ville]. Jamais au collège ?

Non.

Ok, donc, pour manger, c'est toujours sur le demi-internat de [Ville].

Oui. J'y ai jamais mangé [*au collège*], on m'a enlevé un temps, parce que, euh, l'excitation.

D'accord. C'était pas facile à...

...non

...à gérer ?

Non.

Ok. Avec les autres, comment ça se passe ? Alors, puisque tu es à deux endroits différents, comment ça se passe, sur le collège, avec tes camarades, et ici ? Est-ce que ça se passe...

...là, à [annexe] ?

Ouais, et ici à [annexe].

Alors, pour l'instant, je préférerais être au collège.

Ouais ? Y'a une meilleure ambiance, là-bas, entre jeunes ? T'as plus d'amis ?

C'est pas que j'ai plus d'amis, parce que j'en ai quand même ici, mais bon, euh, pff, j'sais pas, y'a moins de violence là-bas déjà.

Ouais.

Déjà, c'est, ouais.

Ouais. C'est plus pesant ici, la violence ?

Par exemple, tout à l'heure, je me suis pris un coup de pied, donc.

Ah ouais, d'accord. Et donc, c'est des troubles du comportement, selon toi, qui apparaissent dans cette violence, ou ça n'a rien à voir ?

Je sais pas.

En tout cas, c'est plus apaisé au collège qu'ici ?

Ouais.

D'accord. Ok. Sinon, au niveau de l'entente, malgré les situations de violence, est-ce qu'il y a quand même un esprit de camaraderie ici, pas du tout, un peu ?

[Très long silence] Je sais pas [*chuchotement*]

Tu sais pas ? Quoi qu'il en soit, c'est quand même plus facile de vivre avec les autres au collège, que vivre avec les autres ici ?

Oui.

D'accord. [Silence]. Dernier point qui m'intéresse, d'abord en tant qu'enseignant, mais là, en tant que chercheur, alors, comment ça se passe en classe ? La scolarité, généralement ?

Généralement, la scolarité, pff, ça va.

Ouais, ça va ?

Avant, c'était, mais, catastrophique.

Ouais ? Dans quelles matières ? Certaines matières plus que d'autres ?

Toutes.

C'était difficile dans toutes les matières ?

Oui. Et là, ben, au fur et à mesure d'avoir travaillé à [Château], puis avoir travaillé ici, ou au collège encore, ben je trouve que ça m'a beaucoup amélioré au niveau scolarité.

Ouais. Donc t'as eu des progrès dans les résultats ?

Oui, oui.

Bon, c'est bien. Alors, comment ça se passe en classe ? D'abord ici, comment ça se passe ? Alors, ici, vous avez...

...Bien.

...des effectifs plus réduits.

Les deux. Au collège, c'est bien, et ici, c'est bien, parce que j'suis seul à chaque fois en classe.

D'accord. Et au collège, combien vous êtes dans la classe ?

On est douze.

Ok. Et ici, vous êtes combien ? Un ou deux ?

Premier, j'suis que moi.

Tout le temps ? T'es tout le temps tout seul ?

Ouais.

Ah ouais, ok. Donc t'as un prof pour toi tout seul ?

Voilà, c'est ça.

Et ça te convient comme ça, le fait d'être en individuel avec un prof ?

Ben déjà, euh, y'a moins de déconcentration, et voilà.

Ok. Donc, pour toi, la scolarité ça se passe finalement pas mal ? Aussi bien au collège qu'ici ?

Oui, oui.

Qu'est-ce que tu fais l'année prochaine ? Tu passes en 3^{ème} SEGPA ?

Oui.

Et où ?

A [Ville].

Ah, t'es pas loin en plus, entre l'un et l'autre. Bon, eh ben écoute, je suis content que ça se passe bien pour toi. Eh bien, on a fait le tour des questions que je voulais aborder. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter, sur un des points qu'on a abordés, ou autre chose que t'aimerais dire ?

Non.

Non ? C'est bon ? T'as rien oublié ?

Mmh.

Eh ben écoute, c'est parfait. Et je te remercie, c'est super sympa d'avoir accepté, et puis ça me permet d'avancer mon travail.

D'accord.

[FIN DE L'ENREGISTREMENT]