

L'ÉCOLE ÉMARGÉE AU DÉSIR DU « DÉBILE »

Laure Razon

Maître de conférences en psychopathologie clinique
Université de Strasbourg, France

Résumé

L'éducation située du côté de l'inventivité, liée à la singularité de l'enfant, et non pas comme manière d'ingurgiter ou non du savoir, comme moyen de réfuter le non-sens de la compétition, offre aux enfants étiquetés comme fous ou débiles, la possibilité d'avoir leurs mots à dire sur ce qu'ils sont en réalité. En leur restituant une parole, un désir, ainsi que les moyens d'accéder à un savoir, le leur en premier lieu, certains de ces enfants deviendront comme le disait Françoise Dolto : « des génies à leur manière ». L'école de Bonneuil, fondée en 1969, par Maud Mannoni, accueillant des enfants exclus du système scolaire et social, se singularise (sur le versant éducatif) par des apprentissages variés et appropriés : aller travailler chez l'artisan, quel que soit l'âge de l'enfant, s'éveiller à la créativité, plus encore à la vie, par le biais d'ateliers de théâtre, de peinture, de contes, etc., ou encore partir à l'étranger pour se vivre autrement dans une autre langue. Sur les bases de ce travail mené par M. Mannoni et de témoignages que j'ai recueillis, je compte souligner en quoi et comment l'école peut être différente, pour ceux qui se présentent dans une différence ; en quoi le professionnel de l'éducation peut, au-delà du savoir, transmettre la possibilité à un enfant d'advenir comme sujet et, pourquoi pas, réintégrer par le biais du désir l'apprentissage dit traditionnel.

Introduction

L'école dans sa forme traditionnelle d'apprentissage peut se révéler un lieu de vie insoutenable pour certains enfants, soit parce qu'ils se trouvent en difficultés d'adaptation au cadre ou au rythme, soit parce que cela ne correspond nullement à leur mode d'assimilation d'un savoir. Ainsi, lorsqu'un enfant se situe du côté d'une déficience intellectuelle, d'une pathologie psychique ou dans une rébellion face à son environnement familial ou social, très vite les effets de la nocivité des lieux auront des impacts sur son évolution psychique et très rapidement également un vécu d'exclusion et de marginalisation se fera ressentir.

Par conséquent, l'école peut faire symptôme, signant néanmoins quelquefois une bonne santé psychique, dans la mesure où l'enfant refuse de se soumettre à un système où il perd ce qui le fonde et le mobilise, en résumé son désir, sa créativité et sa singularité. Les cas de figure sont différents,

mais le résultat demeure le même : le sentiment de ne pas avoir sa place au sein d'un groupe social. Le rejet peut émerger en premier lieu du côté de l'enfant, puis dans un second temps jaillir du système scolaire face auquel, dès lors, l'enfant ne peut plus lutter à armes égales.

L'enseignement scolaire privilégie l'assimilation d'un savoir pour des enfants « sans problèmes » et devant le rester. L'éducation se réalise au profit d'un système de normalisation du sujet et la question de la singularité et de la différence est vite effacée au profit de celle de la compétition. Difficile d'être lent, d'être rêveur ou turbulent dans une classe ; difficile de se réaliser et de se connaître si ce n'est dans un rapport de supériorité ou d'infériorité à l'autre. À l'opposé, une éducation située du côté d'une inventivité articulée à l'originalité de chacun offre à ces enfants étiquetés comme fous ou débiles, simplement parce qu'ils sont en marge par rapport à une norme sociale prédéfinie, la possibilité d'avoir leurs mots à dire sur ce qu'ils sont en réalité, c'est-à-dire des sujets dont l'apprentissage est possible, peut-être jusqu'à un certain point, mais possible si on entre dans leur univers et si l'on accepte la résonance de leur différence. Ainsi, ces enfants sont nos enseignants puisqu'il importe de partir de leur monde pour découvrir et faire émerger ensemble les outils de leur désir d'apprentissage.

Ce sont les enfants et les adolescents qui nous ont tout appris... Ce sont les enfants autistes qui nous ont fait découvrir le rôle et l'importance pour eux des jeux d'eau et, plus tard, des ordinateurs. Ce sont les jeunes psychotiques, « allergiques scolaires », qui, à peine âgés de dix ans, nous ont conduit « hors institution » : au restaurant, chez le boulanger, le menuisier ; nous faisant comprendre ainsi qu'ils n'accepteraient l'institution que si l'essentiel de la vie, pour eux, se déroulait ailleurs - dans un travail ou un projet à l'extérieur (Mannoni, 1995, p. 90).

Ce que je souhaite développer durant cet exposé c'est à quel point toute l'histoire et tout l'être d'un enfant sont en jeu lorsqu'il s'agit de son rapport au savoir et à l'apprentissage. Pour cela, je m'appuierai sur le travail mené à l'école expérimentale de Bonneuil, que je présenterai dans un premier temps, pour ensuite illustrer mon propos sur la base de deux angles spécifiques d'apprentissage : la découverte d'une langue étrangère et le travail à la campagne. Au creux de cette articulation entre sujet, désir et savoir, nous découvrirons à quel point les enfants sont là pour nous apprendre où se situent les lieux d'un accès possible au savoir.

1. Points de repère du fonctionnement de l'école de Bonneuil

Maud Mannoni était une psychanalyste militante, engagée pour défendre tout enfant et adolescent exclus d'un système social ou familial. Elle crée, en 1969, l'École expérimentale de Bonneuil (centre d'études et de recherches pédagogiques et psychanalytiques). « Bonneuil accueille, pourrait-on dire, les enfants troublés par le système » (Mannoni, 1976, p. 21). Située près de Paris, cette institution aux inspirations de l'antipsychiatrie vise à donner aux enfants en souffrance psychique une chance de ne pas finir enfermés en psychiatrie, sclérosés dans leur pathologie, étiquette ou mode de fonctionnement mortifère.

« Sous fond d'un cadre aux contenants et aux repères psychanalytiques, le travail mené vise à offrir à chaque enfant l'opportunité d'advenir au travers des expériences de vie » (Mannoni, 1976, p. 55). La notion d'enseignement se fonde sur cette articulation d'une possible rencontre entre un sujet « à trouver » (ou retrouver) et un support d'apprentissage donnant sens à cette rencontre. Ainsi domine à Bonneuil l'importance d'un *ailleurs* signant l'ouverture constante de pouvoir renégocier sur une autre scène, tant géographique que psychique, ce qui peut l'être du côté de la vie. Dans ce *mouvement*

d'un fort-da, associant la question de la *séparation*, une place psychique nouvelle est envisagée ; le tout soutenu par la dimension de la *créativité* du soignant et de l'enfant, comme nouage du symbolique, du réel et de l'imaginaire.

Sur les bases d'un mouvement, d'un aller-retour entre le connu et la découverte d'un univers inconnu, l'ailleurs se présente, d'un point de vue psychique, comme la possibilité pour l'enfant ou l'adolescent de se déprendre de son univers mortifère, de cette violence qui règne en lui, mais aussi de ses craintes, peurs et angoisses comme unique point de rencontre avec l'autre. Ce sont des lieux nouveaux pour un miroir différent, pour une parole et des liens différents, en résumé, il s'agit d'une nouvelle donne, présentée à l'enfant, l'obligeant, s'il y adhère, à se situer forcément différemment face à lui-même. L'objectif consiste pour l'enfant à entrer dans un nouveau monde et un nouveau rapport au monde en abandonnant progressivement ses lieux d'impasse.

Lorsque le déplacement des repères du sujet s'opère, cela entraîne un décalage envers lui-même, inaugurant une aire de découverte où ce qui fait différence peut s'entendre, puis se soutenir. Les environnements géographique, social, économique, relationnel, familial, intellectuel, affectif, mais surtout psychique sont autant de lieux où tout sujet s'installe au fil de son histoire. Autant d'ailleurs où quelque chose d'une différence peut être opérante pour les enfants de Bonneuil. « Permettre que se crée *une situation nouvelle* à partir de laquelle le sujet pourra se définir autrement » (Mannoni, 1979, p. 152).

Ainsi, dans ce nouveau monde, dans la proposition d'une nouvelle perception du monde et de lui-même, à travers le mouvement dans des séjours en famille d'accueil, par l'apprentissage d'une profession, la découverte d'une autre langue, la créativité au sens fort du terme, le tout soutenu par une rencontre humaine engagée : « l'enfant arrive par là à occuper une place dans un espace imaginaire, jusque-là inhabité par lui » (Mannoni, 1982, p. 70). Naître autre dans un nouveau lien à l'autre.

L'adolescent se trouve, à son insu, entraîné par là dans l'édification d'une structure symbolique, réalisable au plan de la vie sociale. À mesure qu'il apprend à se repérer dans son nouveau territoire, d'autres règles du jeu se mettent en place pour lui. Cela entraîne que, dans les meilleurs des cas, un processus de subjectivation soit à l'œuvre, au cours duquel le sujet reconquiert ce qui, de lui, était le plus étranger (Mannoni, 1982, p. 64-65).

La rencontre est orientée dans la mesure où elle s'élabore dans la recherche d'un contexte sur mesure pour chaque enfant au risque cependant que rien n'advienne et que, à l'inverse, au détour d'un imprévu, quelque chose de l'inattendu surgisse, « car le *désir* surgit là où on ne s'y attend pas... » (Mannoni, 1985, p. 94).

2. L'étranger : l'ailleurs d'une langue

Certains enfants de Bonneuil iront à l'étranger et apprendront en quelques mois à parler là où c'est impossible sur le lieu de langue maternelle. La démarche de se rendre vers l'autre-étranger est l'un des chemins possibles pour que quelque chose se décentre de l'identification imaginaire enfermée dans la langue maternelle originelle. Bien sûr, tout autre est un étranger, mais là, l'étranger se présente dans une rencontre en miroir et une langue neuve et énigmatique, tel que cela se joue pour tout enfant dans son entrée au monde.

L'utilisation d'une langue étrangère, c'est alors une possibilité de déguisement offerte au sujet, qui peut s'autoriser dans une langue et en un pays étrangers, à trouver des repères

différents, parce qu'il se trouve désigné de façon autre dans la mesure où le statut d'étranger vient utilement se substituer à celui de « fou ». Les réponses « anormales », « provocatrices », pour peu qu'elles soient entendues à un autre niveau que celui du diagnostic médical, permettent, en ces conditions, que s'induisse un rapport différent à soi-même, aux êtres et au monde. Réduits dans leur milieu familial, en France, à un état infantile, les jeunes se retrouvent à l'étranger, projetés dans des situations où ils sont traités en adultes responsables, bien sûr dans un cadre de sécurité affective (Mannoni, 1988, p. 97).

Quitter sa langue maternelle consiste à abandonner celle de l'enfance, basée pour certains de ces enfants sous le sceau de la violence du lien originaire et de l'exil de leur être. Le chemin consiste à renoncer à la langue de la folie afin de renaître dans une autre, plus structurante et plus sécurisante. Il s'agit bien d'une Autre, n'ayant pas pu se trouver dans le lien premier à la mère du côté de la sérénité pulsionnelle. La langue étrangère offre à l'enfant l'occasion de prendre un nouvel appui sur le langage et, par ricochet, d'exister autrement ou plus justement, de se percevoir ou de se définir comme un autre dans le langage. Si, par exemple, le « Je » en français est terrifiant, le « I » anglais peut signifier un autre « Je », dans lequel il y aura la possibilité de s'installer et de parler en son nom propre. Il y a une ouverture défaussant l'identification à la langue originelle ainsi que la terreur des mots. « Comme si les mots étrangers avaient en eux-mêmes le pouvoir de le débarrasser de toutes les peurs qui habitent la langue maternelle » (Mannoni, 1976, p. 34).

L'ailleurs d'une nouvelle langue peut ouvrir à l'espace du langage comme espace de virginité où de nouvelles racines peuvent prendre vie. Ce qui participe à cette possibilité, c'est que dans l'interaction d'une nouvelle et étrange rencontre, les deux sujets sont réellement, dans la langue, étrangers l'un à l'autre, ceci rendant paradoxalement l'autre du langage moins énigmatique et par conséquent, moins angoissant d'autant que l'un d'eux se situe dans l'accueil de l'étrangeté de l'étranger. Cette mère témoigne très justement de l'entente d'un malentendu : ce qui en France, chez notre enfant, est mis sur le compte de son étrangeté, « il est étrange, il est un peu dingue, etc. [...] tend à être mis en Angleterre sur le compte de son statut "d'étranger" [...] l'enfant échappe à son étiquette d'enfant fou ou débile ou anormal » (Mannoni, 1976, p. 33).

L'étranger accueillant est ici sans préjugés sur cet être qualifié de fou ailleurs dans son rapport au monde. Certes, inévitablement, il se questionne et ne comprend pas toujours l'étranger, mais cela peut glisser et s'entendre sur le registre rationalisant de l'étranger et non de l'étrange fou. La différence est directement posée dans l'échange et l'inconnu personnifié à travers ses comportements et sa langue. Un lien sécurisant se crée dans cette rencontre entre deux vrais étrangers et non plus sous l'inlassable sceau de l'exclusion à laquelle sont perpétuellement référés les enfants-fous. Bien sûr, cela n'évince pas une structure psychotique, mais permet au sujet la possibilité d'y trouver une gestion nouvelle et supportable de son univers intérieur ; d'être autre en lui-même et dans une forme d'échange à l'autre propice à l'apprentissage.

Écoutez, disait cette nourrice à la mère d'un enfant autiste, écoutez ce qu'il est en train de raconter au feu... Je crois bien qu'il est en train de lui dire qu'il m'accompagnera aux champs demain traire les vaches... Mais il ne parle pas, répondait la mère. Il est bavard votre fils, il n'arrête pas (Mannoni, 1976, p. 233-234).

Qu'il s'agisse de l'ailleurs d'une langue étrangère comme réceptacle ou d'un ailleurs dans des familles en province, le tout toujours basé sur une activité d'apprentissage, nombreux sont les enfants ou adolescents de Bonneuil à revenir transformés par l'expérience nouvelle.

Un adolescent de onze ans dit psychotique (mais franchement révolté), allergique aux institutions, fut notre premier enseignant. Nous avons compris alors combien il était important de prendre en compte le *refus* du sujet, lorsqu'il renvoyait à l'expérience d'une situation *intenable*. L'intenable à Bonneuil rappelait, en l'occurrence, à cet adolescent un passé d'enfermement institutionnel et d'abandon parental. L'idée d'être accueilli chez des fermiers qui possédaient cent vaches fit cesser sa révolte, et lui permit ensuite de former un projet, après avoir retrouvé « l'estime de soi » (Mannoni, 1995, p. 92).

Quand la relation se métamorphose, on se rend compte que, sur ce support relationnel, la question du désir du sujet est réactivée et qu'ensuite les questions d'investissement du monde et du scolaire surgissent, dans ce second temps uniquement.

3. La province : respirer un nouvel air

L'enfant est envoyé en province pour apprendre à vivre au sein d'une famille, participer à son quotidien en s'inscrivant également dans une activité de travail auprès d'un artisan ou d'un agriculteur. Le travail se réalise aussi, pour d'autres enfants, sur Paris ou sa région, à raison d'une ou deux journées par semaine.

Freud plaçait entre autres le travail dans sa fonction narcissisante permettant d'occuper une place dans un monde où chacun a besoin et compte sur l'autre afin de maintenir l'équilibre des rapports humains. L'enfant, partant au travail, découvre en premier lieu, pourrait-on dire, des gens qui travaillent ni pour le soin, ni pour la réduction, en résumé des personnes qui ne travaillent pas pour eux, dits malades. Par conséquent, ils saisissent qu'il est possible de s'occuper dans la vie à bien d'autres choses. Le travail peut rendre un sujet vivant, puisqu'il implique une place ouvrant au champ du savoir et de l'apprentissage, porte ouverte, s'il est soutenu, au désir. Être paysan, être ébéniste, être boulanger, c'est être dans un registre de création, de métamorphose et de passion de son activité. La transmission de cette dernière n'est pas une question de savoir puisque le savoir est avant tout un support à la question du désir. Le disciple découvre son chemin guidé par ce que l'autre entend de lui ; de cette rencontre maître-apprenti, chacun métamorphose l'autre du lieu de leur rencontre.

On s'aperçoit, chaque fois qu'un enfant revient d'un séjour en province, qu'il est transformé. Il s'est passé quelque chose avec des gens sans qualification, une relation de vie a pu s'établir, relation très différente de celle qui existe dans les institutions, où chacun vit par l'enfant, voire *de* l'enfant. J'aime aller, disait l'enfant, là où ça parle « nature » (Mannoni, 1976, p. 60).

Où ça parle vrai dans un lien entre deux sujets évinçant par la qualité relationnelle un questionnement perpétuel sur la folie et les symptômes. Les deux objectifs de cette démarche instaurée à Bonneuil sont d'initier l'enfant à ce que procure le fait de travailler en s'inscrivant dans cette place-là et de rencontrer un guide lui redonnant confiance en l'humanité. « Ce qui est opérant, c'est non pas la vertu du travail, mais la découverte du "compagnonnage", support d'un désir de savoir » (Mannoni, 1995, p. 93). Dans la force d'un lien accompagnant et soutenant émerge la sérénité d'une sécurité affective éprouvée, une constance inaugurant une confiance en l'autre et en soi.

C'est l'amitié que l'adolescent découvre parfois pour la première fois de sa vie. Les effets en sont bénéfiques dans la mesure où l'adulte réussit à se maintenir à une certaine place,

renvoyant l'enfant à un autre objet de désir que sa personne propre. Sur le plan transférentiel s'instaure un processus qui est bien de l'ordre de l'aventure analytique : ce qui se noue a pour destin de se dénouer, d'être abandonné ou même vomé (Mannoni, 1973, p. 165).

L'amitié, dont parle MM, ne s'inscrit pas comme valeur à prôner, mais plutôt comme manière de considérer cet enfant ou adolescent comme sujet, d'égal à égal sur ce registre. Sujet responsable, mais également sujet d'amour, oserai-je dire. S'adresser à eux de sujet à sujet forge un espace de construction et de relation. L'amitié est une reconnaissance aux effets narcissiques valorisant, mais aussi investissant la place que l'on occupe pour un autre dont on se préoccupe également. Question de transfert et d'inconscient, la rencontre est le reflet d'un choix d'un sujet ; une nouvelle donne face à une donne familiale jamais choisie.

Pour Maud Mannoni, le discours et le travail du monde rural sonnent justes, car emprunts d'une précieuse qualité humaine tendant à s'estomper dans l'anonymat des grandes métropoles.

Dans le monde rural de nos grands-parents, on prend encore le temps de vivre, d'écouter, de se parler. Écoutez cet enfant parler au feu, aux plantes, aux oiseaux, il a tant de choses à dire. La paysanne émerveillée devant cet enfant écoutait son langage sans paroles, elle communiquait avec un autiste mutique. Elle prenait le temps de vivre, aussi faisait-elle partie du monde agricole d'antan. C'est un monde schizophrénique et inhumain qui se construit maintenant, un monde où la valeur marchande, le « productivisme » emportent l'être de l'homme sur son passage (Mannoni, 1995, p. 26).

Grâce à tous les enjeux d'un travail manuel, d'un faire par soi-même, noué à une relation à l'autre vivante, peut être trouvé le goût d'apprendre de l'autre, pour son propre plaisir. Découverte nouvelle appelant à la question d'un désir naissant pouvant s'inscrire dans une perspective d'être et de projets, tant au niveau du travail que d'un retour à la scolarité, à la société, à l'humanité. « Ainsi, le scolaire soutenu par le *désir* de s'inscrire dans un "faire" a exactement donné à tel enfant la passion pour la mécanique (et la volonté de passer un C.A.P), à tel autre, le goût de vivre, tout simplement » (Mannoni, 1993, p. 127).

Tout simplement, mais au prix de nombreux combats en amont, car cela demande des subventions, des agrégations, des luttes administratives, des contournements juridiques pour qu'un enfant puisse aller chez l'artisan pour tenter de renouer avec lui-même. MM s'est heurtée à l'interdit de faire travailler les enfants. Bien sûr, les droits de l'enfant sont là pour les protéger, mais nous entendons très bien qu'à Bonneuil, la démarche vise au bien de l'enfant et non à son exploitation. Malheureusement, l'institution administrative reste sourde à cela, fonctionnant dans une logique où le cas par cas n'a pas lieu d'être et ceci au mépris d'un sujet en souffrance. L'organisation mise en place par Bonneuil, dans cette constante recherche de lieux de vie pour ces enfants exclus, est très lourde et très fragile dans le même temps, car si l'un des points de rencontre défaille, tout le travail échafaudé risque d'être mis en péril. Sauver un sujet est pour MM à ce prix là, au prix d'investissements d'adultes pour un humain.

Conclusion

Ces enfants hors du système scolaire traditionnel, hors les murs d'une institution inadaptée à leur mode relationnel, nous enseignent combien il y a de possibilités à penser et à œuvrer, afin que puissent s'articuler la question du savoir et du désir et au-delà qu'émerge simplement le désir de s'inscrire et d'être dans l'humanité que nous partageons.

Inscrit dans une réalité du monde du travail, le lien au scolaire par conséquent prend sens : cela devient utile de savoir compter et proportionner une recette pour créer du pain. Grâce à tous les enjeux d'un travail manuel, d'un faire et transformer par soi-même, ce qui peut être trouvé, c'est le goût d'apprendre de l'autre, pour son propre plaisir.

À travers cette expérience de Bonneuil, nous voyons à quel point la relation maître-disciple s'inaugure dans un respect mutuel visant à la naissance d'un disciple se nourrissant tout autant de ce qu'il est que de la transmission qu'il reçoit et accepte justement parce qu'elle se base sur un respect mutuel. Il n'est, sur ce registre, ni question de soumission impliquant opposition ou rébellion ni fantasme de tuer ou de dépasser le maître puissance d'autorité, mais de désir et de plaisir. Les élèves sont doués dès lors qu'ils peuvent se nourrir de la pensée d'un autre ; pensée portée par un véritable désir d'échange et de transmission ou encore au plus juste enseigner serait pour moi par définition : rencontrer le moteur d'un désir mobilisant notre rapport au savoir.

Bibliographie

- Mannoni, M. (1995). *Les mots ont un poids, ils sont vivants*. Paris : Denoël.
- Mannoni, M. (1993). *Amour, haine, séparation. Renouer avec la langue perdue de l'enfance*. Paris : Denoël.
- Mannoni, M. (1988). *Ce qui manque à la vérité pour être dite*. Paris : Denoël.
- Mannoni, M. (1985). *Un savoir qui ne se sait pas*. Paris : Denoël.
- Mannoni, M. (1982). *D'un impossible à l'autre*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M. (1979). *La théorie comme fiction*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M. (1973). *Education impossible*. Paris : Seuil.

Notice professionnelle

Laure Razon est rattachée à la Faculté de psychologie de l'Université de Strasbourg, Unité de Recherches en psychologie : subjectivité, connaissances et lien social (EA 3070 et spécialisée en psychopathologie familiale, sous des thématiques variables : fonctionnement et dysfonctionnement de la famille incestueuse (*Enigme de l'inceste*, ed. Denoël, 1996) ; constructions et effets d'un secret de famille sur l'histoire d'un sujet ; l'enfant porteur d'un symptôme parental. Elle termine actuellement un ouvrage sur Maud Mannoni, psychanalyste, innovante tout au long de son parcours et de son œuvre, sur la théorie et le travail concernant principalement les enfants psychotiques, et plus largement tous ceux qui vivent dans leur différence. Les enseignements de Laure Razon sont variés : encadrement des mémoires en Master, enseignements thématiques et méthodologiques, pôle axé sur le parcours du projet professionnel des étudiants de la première à la dernière année.

laure.razon@unistra.fr