

Pour une pédagogie de la révolte : Fernand Deligny, de la solidarité avec les marginaux au perspectivisme

Marlon Miguel



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/grm/1696>

DOI: 10.4000/grm.1696

ISSN: 1775-3902

Publisher

Groupe de Recherches Matérialistes

Electronic reference

Marlon Miguel, « Pour une pédagogie de la révolte : Fernand Deligny, de la solidarité avec les marginaux au perspectivisme », *Cahiers du GRM* [Online], 14 | 2019, Online since 12 June 2019, connection on 14 June 2019. URL : <http://journals.openedition.org/grm/1696> ; DOI : 10.4000/grm.1696

This text was automatically generated on 14 June 2019.

© GRM - Association

Pour une pédagogie de la révolte : Fernand Deligny, de la solidarité avec les marginaux au perspectivisme

Marlon Miguel

Introduction : se solidariser avec les marginaux

- 1 À quelques exceptions près, l'œuvre de Fernand Deligny est tombée dans l'oubli pendant vingt ans. Si par le passé, son nom était strictement lié à la psychopédagogie, son œuvre ressurgit aujourd'hui en tant qu'objet complexe s'adressant à différentes disciplines. Un grand et important volume de sa correspondance de la période 1968-1996 est paru en septembre dernier¹ et montre à quel point, malgré son isolement géographique et institutionnel, Deligny est resté un personnage important d'une large scène intellectuelle. Parmi ses interlocuteurs figurent des noms tels que François Truffaut, Chris Marker, Robert Kramer, Louis Althusser, Franck Chaumon, Françoise Dolto, Jacques Nassif, Marcel Gauchet et Félix Guattari. Et au-delà de ces interlocuteurs directs, son œuvre et sa pensée s'adressent à de disciplines aussi diverses que l'anthropologie, l'éthologie, la psychiatrie, la philosophie, le cinéma et les arts, le milieu de l'éducation². Même si au fil des années et en particulier à partir du milieu des années 1970, la pensée de Deligny devient de plus en plus théorique et conceptuelle, l'intérêt majeur de sa réflexion aujourd'hui, c'est qu'elle entretient toujours un rapport direct à la pratique. Mieux, sa pensée se nourrit de sa pratique quotidienne en y trouvant ses matériaux en même temps que cette pratique évolue elle-même en fonction de sa réflexion.
- 2 La vie de l'auteur est marquée par plus de cinquante ans d'expérimentations – ou de *tentatives*, comme il préfère les nommer – avec ce qui fut appelé depuis 1943 « l'enfance inadaptée »³. Malgré des différences et des discontinuités importantes, ces expérimentations diverses gardent une préoccupation et une position communes. D'une

part, Deligny se désolidarise de l'homme normal et adapté – et même plus, il affirme se « désolidariser de ses semblables »⁴ ; il prend la décision de ne pas prendre part au spectacle où l'on enferme tout ce qui est considéré comme dissemblable. Deligny renvoie à une impression-souvenir-image d'enfance qui le travaille toute sa vie et finit par devenir une anecdote récurrente dans ses écrits tardifs : lorsqu'il visite, la nuit, une foire à Lille, il aperçoit dans une cage quelques petits singes qui le regardent. Il sent, à ce moment-là, un effondrement et conclut :

Jusqu'alors, à mes semblables, je n'y avais jamais pensé. Je les savais innombrables. J'étais abasourdi de honte et de colère. (...) Voilà ce qu'on venait voir dans le hourvari, les cris, les lumières. On ; j'ai pensé on ; comme on apprend le nom de l'inéluctable. (...) Pour ce qui me concerne, voilà donc la scène décisive, à partir de laquelle tout ce dont on était capable ne m'a jamais vraiment surpris. En mon for intérieur, j'étais prêt à l'esquive (...) Voilà donc les semblables tels qu'ils sont, foire ou pas. C'est toujours la foire. Là où ma peine a été la plus grave, la trace gravée ayant sans doute échappé le support si profondément que la trace est passée à travers, c'est d'être regardé par les singes comme un on alors que je n'en étais pas solidaire. (...) À soixante-dix ans sonnés, j'en suis toujours là et ce que je pense du ON, j'imagine que les braves gens des siècles d'antan le pensaient du diable, qu'il était partout, qu'il était à craindre parce que foncièrement malfaisant⁵.

- 3 Dans cette scène mythique de formation, Deligny sent d'abord la solitude de ne pas être avec « ses semblables » et d'être regardé par ces singes qui le voient comme encore un autre, parmi tous ces autres qui viennent les voir. Ils regardent le jeune Deligny comme s'il faisait partie de ce même ON qui les avait encagés, qui venait les regarder pour s'amuser, qui donnait les règles du jeu, qui décidait des positions des uns et des autres. L'ON, notion récurrente dans ses écrits tardifs, est le nom de cette force impersonnelle, mais matériellement constituée, qui prend une allure inéluctable, et fixe les choses dans leurs positions selon des degrés de semblabilité et de dissemblabilité.
- 4 D'autre part, et c'est le versant positif de la même question, Deligny se décide donc de se solidariser avec ceux qui échappent à la semblabilité du ON. En 1980, dans un texte intitulé *L'homme sans convictions*, retrouvé récemment lors du travail d'organisation des archives de Deligny et repris en annexe dans la réédition de ses *Œuvres*⁶, il les regroupe dans ce qu'il appelle les *marginiaux*. « Je suis marginal ? Les marginaux, ça existe ; ils forment une sorte de tout. J'en suis solidaire ? De même les fous, les délinquants, les demeurés, les dissidents... Toutes ces solidarités s'entrecroisent en un point dont les données ne sont pas de mon ressort »⁷.
- 5 Mais que veut dire cette solidarité avec les marginaux ? Qui sont ces marginaux ? L'actualité de la pensée de Deligny, plus facilement entendue aujourd'hui qu'il y a quelques décennies, est en rapport direct avec ces problèmes qui impliquent : (1) une mise en perspective du sujet majoritaire et du « sujet-que-nous-sommes », du sujet agissant ; (2) l'acceptation que toute action et pensée sont forcément situées, et qu'engager une position critique est d'abord comprendre d'où on parle. En ce sens, aussi bien dans le cas de la clinique que dans celui de l'éducation, il n'y a ni de processus de guérison, ni processus pédagogique sans une mise en question à la fois des procédures de ces mêmes processus et de ce que signifie la visée à atteindre à travers ces processus, la cure/la guérison ou la formation/la progression.
- 6 Sans prétendre développer ici tous les aspects de ces problèmes qui marquent l'actualité de la pensée pratique de Deligny, nous aimerions souligner surtout ce qui pourrait être appelé une *pédagogie de la révolte*. Une telle pédagogie, malgré sa dimension encore

tâtonnante, annonce déjà des problèmes tardifs liés à une image matricielle et iconique de la normalité et à la nécessité d'un perspectivisme qui changerait le terrain de la pratique, son propre objet et ses coordonnées.

Une pédagogie de la révolte

Mon droit à la rage présuppose que, dans l'expérience historique à laquelle je prends part, le lendemain n'est pas quelque chose de « pré-donné », mais un défi, un problème. Ma rage, ma colère, se fonde sur ma révolte face au refus du droit à « être davantage » inscrit dans la nature des êtres humains.

Paulo Freire, *Pedagogia da indignação*

- 7 Le « premier » Deligny, celui qui travaille à l'intérieur des principales institutions d'État concernant la jeunesse en difficulté (l'école et la classe de perfectionnement ; l'hôpital psychiatrique ; le centre juridico-social de prise en charge de la délinquance), se rend compte très vite qu'il doit prendre des positions singulières s'il ne veut pas participer d'un système de *reproduction* sociale très puissant qui est mis en marche dans le contexte de discussion sur la rééducation dans les années de Vichy et dans l'immédiat après-guerre. Prendre parti veut dire prendre la décision de se désolidariser de l'image dominante pour pouvoir ainsi se solidariser avec ceux-là mêmes qu'il devrait en principe rééduquer. Tel est le sens, par exemple, d'un énoncé typique et provocateur de cette période : « Je m'en excuse (tacitement) auprès de ceux qui m'ont confié (en fait) des responsabilités. J'étais vendu, archi-vendu à l'autre camp, au camp des casseurs de vitres et des voleurs de poules »⁸.
- 8 Cette phrase très significative de la position Deligny se trouve dans *Les vagabonds efficaces*, publié à la fin de 1947 et datant de la même époque que d'autres ouvrages comme *Pavillon 3* (1944), *Graine de crapule* (1945), *Puissants personnages* (1946) et *Les enfants ont des oreilles* (1949). Ces textes, fortement inspirés par le style du roman social, répondent aux expériences institutionnelles vécues par Deligny pendant ces années. Ils sont encore le réflexe d'une période marquée par la guerre, ainsi que par la transformation de la compréhension de l'anormalité et de la déviance. La formulation de la notion d'« enfance inadaptée » est en rapport direct avec le passage à un nouveau paradigme où les pratiques d'exclusion sociale donnent lieu progressivement à des pratiques d'inclusion. Toutefois, Deligny s'aperçoit très vite que ce changement de paradigme, dans l'horizon du capitalisme, engage de nouvelles modalités de violence fondées sur la docilisation et la production de sujets efficaces, d'après leurs résultats scolaires par exemple, ou leur résultat au travail, bien plutôt que sur le soin ou une prise en charge réelle des sujets. Les textes de la deuxième moitié des années 1940 se ressentent d'une telle mécréance.
- 9 *Les vagabonds efficaces* est un texte particulièrement remarquable de cette séquence. D'abord par sa valeur littéraire, même s'il reste encore très différent de la radicalité conceptuelle et de l'étrangeté de la langue caractéristiques de ses écrits plus tardifs, conséquences de la vie en commun avec des enfants autistes mutiques. Le style de Deligny travaille sur différents niveaux à la fois – parfois poétique et très imagé, parfois descriptif et réflexif, ou encore colloquial, voire même vulgaire – ; et le texte se construit sur un ton virulent et provocateur qui essaie de tordre la langue afin de critiquer la morale

bourgeoise-catholique persistant dans le milieu et dans l'esprit éducatif de l'époque. Il s'agit d'un rapport à dimension littéraire, d'une chronique ou encore d'un « carnet de bord », comme dit l'auteur, qui fait le récit de presque un an de fonctionnement du Centre d'Observation et de Triage (COT)⁹ de la Région Nord (à Lille), dont il était le directeur.

- 10 Toute la critique de la *semblabilisation* que Deligny développe plus tard et sur laquelle nous reviendrons rapidement en conclusion commence à s'ébaucher pendant cette période. Elle n'est pas encore formulée explicitement, mais Deligny introduit déjà un soupçon concernant les pratiques de réinsertion, de réadaptation et d'inclusion. (Ré)éduquer ou (ré)adapter revient à rendre l'autre semblable à « soy »¹⁰, à le rendre « comme tout le monde » – comme ON. Mais vu que quelques-uns ne peuvent pas être comme tout le monde, qu'ils ne s'adaptent pas à ce qu'ils sont censés devenir, alors Deligny prend une décision : il ne (ré)éduquera pas, il ne (ré)adaptera pas. Ou, dit plus précisément, l'éducation devra engager une toute autre forme selon laquelle devenir quelqu'un ne doit être pas devenir *conforme* à ce que l'ON pense qu'il faut être – même si cet ON change d'avis sur cette conformité à chaque génération.
- 11 La *con-formation* est dans la racine de la conception ordinaire de l'éducation : devenir en fonction d'une *forme* préexistante que l'enseignant, l'éducateur, le travailleur social connaissent d'avance et que celui qui est éduqué ou rééduqué doit apprendre, développer, acquérir, plus exactement incorporer. Car la formation implique l'introjection d'une image – ou comme l'indique le mot allemand *Bildung*, qui contient celui d'image (*Bild*), la formation est le développement de cette image intérieure. Bien évidemment, personne n'intègre ou ne développe jamais ni complètement ni fidèlement une telle image, mais l'image constitue la moyenne ou la matrice à partir de laquelle on peut mesurer le progrès d'apprentissage et d'adaptation sociale.
- 12 Cette conception de la formation implique aussi un certain rapport à une source qui est naturelle et biologico-physiologique. Mieux, l'incapacité de « bien » développer l'image matricielle est souvent explicitée et expliquée à travers des corrélations physiologiques. Ces corrélations permettent à leur tour de naturaliser certains milieux sociaux comme intrinsèquement malades et, par conséquent, dangereux. Il est intéressant de noter, avec Michel Chauvière, qu'un courant important et engagé dans la conceptualisation de la notion « d'enfance inadaptée » s'est efforcé de la penser en des termes proches de ceux utilisés pour la tuberculose, situant le diagnostic dans une étiologie familialiste¹¹. D'une part, les familles des enfants considérés, et le milieu social qui est le leur, apparaissant comme la cause principale du développement dans l'individu de la maladie de l'incapacité d'être éduqué. D'autre part, la prise en charge des individus commence par une opération d'isolement de leurs familles/milieux condition de tout traitement rééducatif. On trouve également cette époque un discours biologisant « héréditariste », suivant lequel la pathologie dont souffriraient les inadaptés est perçue comme un mal hérité. On assiste ainsi à une prolifération de catégories telles que les « hérédéo-alcooliques » ou les « hérédéo-malheureux », par exemple. Comment ne pas penser au film *La bête humaine* de Jean Renoir, adaptation inspirée du roman homonyme d'Émile Zola et sortie en 1938 ? Jacques Languier, un machiniste aux pulsions meurtrières joué par Jean Gabin, est un hérédéo-alcoolique-malheureux typique. Le film s'ouvre sur une réflexion à propos de cet homme qui a cette faute originaire de caractère, cette *tare* héréditaire constitutive du mal, rassemblant ses pulsions meurtrières, ses délires, sa dépendance à l'alcool en un même destin malheureux inéluctable.

- 13 Deligny se bat justement contre cette *naturalisation* de l'inadaptation et du milieu¹². Son effort consiste à montrer qu'il y a certainement une corrélation intrinsèque entre inadaptation et milieu, mais qu'elle doit être pensée en termes plutôt socio-politiques que biologiques. Pour Deligny, l'inadaptation, dans la majorité absolue des cas, est avant tout le fruit des circonstances défavorables dans lesquelles le jeune inadapté a évolué – misère, faim, conditions précaires d'habitation, exploration de la main d'œuvre des parents. Si elle ne peut pas être entièrement réduite à ce type de causalité, l'inadaptation peut toutefois être sociologiquement identifiée – autrement dit, sa signification ne s'épuise pas dans de telles déterminations sociales, mais s'éclaire largement du milieu social particulier dont l'inadaptation est fonction. C'est dans ce contexte, que Deligny reprend et met en pratique les notions de « circonstance », « situation » et « milieu ».

a. Mettre en situation : le principe des *circonstances* contre la non-fixité du caractère (Wallon, Makarenko)

- 14 Ses principales références sont, d'une part, le psychologue Henri Wallon et, d'autre part, l'éducateur soviétique Anton Makarenko. Suivant une approche matérialiste, Wallon considère que l'objet de la psychologie n'est pas une quelconque sphère intérieure du sujet, mais les situations, c'est-à-dire la capacité acquise d'un individu à réagir à des circonstances et à un milieu donné¹³. Ces notions jouent un rôle fondamental pour Deligny car elles permettent de montrer la dimension fortuite de la production d'un sujet et, par conséquent, aussi de son inadaptation. Un individu est conçu comme un être situationnel et le véritable éducateur devient ainsi, selon lui, un « créateur de circonstances »¹⁴ capable de fabriquer un nouveau *milieu* pour l'inadapté, capable de (re) *mettre en situation*, selon d'autres circonstances complètement différentes, celui qui doit être « rééduqué ».
- 15 Pour Makarenko, la question se pose de manière semblable. Makarenko devient une référence centrale dans les années 1950, mobilisée en particulier par le Parti Communiste en France. Comme Wallon, Makarenko pense le sujet à partir de l'extériorité du milieu et non pas de son intériorité. L'éducation ici est pensée donc comme une transformation profonde de l'intériorité de l'enfant, à partir non pas de son vécu, et de la sédimentation de son passé en un « caractère », mais de la mise en relation de l'enfant comme être de milieu avec une collectivité et avec de nouvelles situations. Cela revient à insister sur la détermination dedans par le dehors, de l'intériorité par l'environnement, et à faire valoir, contre la fixité du caractère, sa plasticité. Derrière la pensée pédagogique mise en avant par Makarenko se trouve donc une alternative à un courant hégémonique de la psychologie de l'enfance, représenté Jean Piaget et par ses thèses sur l'égocentrisme infantile¹⁵.
- 16 Ce que Makarenko enseigne – et que Deligny suit à la lettre – c'est que ce n'est pas à la personnalité humaine en tant qu'essence inébranlable qu'un éducateur doit tenir, mais aux circonstances. Cela, dans le contexte de la discussion sur l'inadaptation et la délinquance, est un aspect essentiel : un enfant qui vole, par exemple, ne le fait pas à cause de son caractère ou d'une mauvaise tendance. C'est là ne pas voir la part déterminante des circonstances. D'où ce principe pédagogique de Makarenko qui consiste en l'oubli du passé des enfants et du non rappel de leurs fautes passées. Comme le remarque le pédagogue social Alexandre Vexliard, dans un numéro d'*Enfance* – revue créée, entre autres, par Wallon –, de 1951 :

Ayant affaire à des enfants et adolescents qui avaient déjà un « passé », Makarenko veut mettre au point des méthodes susceptibles de produire une transformation profonde, voire brutale, du monde intérieur de l'enfant. Si l'enfant est déclassé par suite de circonstances défavorables de son existence, il s'agit de le relever au niveau d'une « conscience humaine normale ». L'éducateur devra avant tout, oublier le passé du jeune délinquant et à plus forte raison, ne jamais rappeler ses fautes¹⁶.

- 17 L'ignorance du passé, jouant le rôle d'un oubli actif, ouvre pour l'éducateur la possibilité de se débarrasser de ses préjugés vis-à-vis de l'enfant, tandis que pour l'enfant une telle ignorance rend possible comme une manière de fuir la *fixation* de sa « personnalité » à ses actes passés. Pour l'un comme pour l'autre, il s'agit de faire toute la place à la puissance de l'individu à ce moment-là. À l'histoire passée d'un sujet constitutive de l'individualité de son caractère, l'éducateur substitue donc le milieu de la collectivité au présent¹⁷.
- 18 Deligny lit notamment le premier Makarenko, celui du *Poème pédagogique* et qui a conçu dans les années 1920, à la naissance de l'Union Soviétique, la Colonie Gorki, une colonie d'enfants délinquants à Poltava, en Ukraine, constituée majoritairement d'orphelins de la guerre civile. Makarenko fait de cette colonie un lieu d'expérimentation sociale, où la pédagogie elle-même n'est pas un système de principes préconçu, mais une activité situationnelle, à être développée avec et en fonction de ceux qui doivent être éduqués – d'où la forme aussi de ce livre, un « poème » et non pas un manuel. Makarenko pense que l'éducation passe forcément par la collectivité, par la mise en relation entre les uns et les autres, bien plutôt que par une direction de l'éducateur selon certains principes stables. Dans les mots de Makarenko lui-même : « La tâche de l'éducateur n'est pas du tout d'éduquer. Il répugne au bon sens de penser qu'une dizaine d'individus cultivés réunis par hasard à la colonie Gorki puissent éduquer cent trente délinquants. (...) Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, c'est le milieu »¹⁸.
- 19 Nous n'avons pas le temps ni l'espace de développer ici en détail la pensée pratique de cette figure ambiguë qu'est Makarenko. Nous avons seulement l'intention de montrer la constellation dans laquelle les propositions théoriques et pratiques de Deligny émergent. Deligny apprend avec Makarenko, mais aussi Wallon, que le *milieu*, les *situations* et les *circonstances* sont des concepts beaucoup plus efficaces pédagogiquement pour penser l'éducation et la rééducation – et qui renvoient à une vision de monde beaucoup plus fine, politiquement plus consistante et critique. Ici, le « sujet », être isolé, constitué, bâti, ne constitue plus le noyau de la rééducation ; il s'agit, au contraire, de tramer une vie nouvelle vie quotidienne – Deligny parlera plus tard du *coutumier*¹⁹ – pour l'individu.
- 20 Toutefois, si Deligny reprend presque à la lettre certains de ces principes pratiques, il conçoit le fonctionnement de ses tentatives bien différemment que Makarenko. L'éducateur soviétique avait mis en place une colonie où des enfants et adolescents vivaient de manière permanente et étaient comme transplantés d'une ancienne à une nouvelle réalité. Et il le fait tout d'abord parce que les conjonctures françaises et soviétiques sont complètement différentes – si dans cette dernière il y a un État fort qui s'occupe de l'avenir de ces jeunes, en France, la situation est bien différente et leur seul avenir serait, dans le meilleur des cas, de devenir une main d'œuvre instable et précaire. Dans la perspective de Deligny, il ne s'agit donc pas de créer un milieu artificiel arraché à la réalité sociale d'origine de l'individu, mais bien plutôt un espace où il découvrira ses aptitudes, apprendra un certain *sens de la collectivité* et développera une vision critique de la société en mettant en rapport son état d'inadaptation et sa réalité sociale d'origine.

b. Du COT à La Grande Cordée : les tentatives pédagogiques de Deligny

- 21 Makarenko a sans doute été déterminant pour que Deligny trouve d'autres pistes pour sa pratique. Il gardera en particulier *l'ignorance du passé*, la notion de *circonstance* et avec elle l'idée de *mettre en situation* collectivement. Mais Deligny, réfléchit à une pédagogie encore plus *située*. Non par hasard, il évoquera plus tard de plus en plus la question fondamentale de *l'où on parle*. La pédagogie n'est donc pas un savoir neutre et pour cette raison – et cela devient une constante dans toutes ses tentatives – Deligny préfère travailler avec des non-spécialistes. Lorsqu'il travaille dans l'asile d'Armentières pendant la guerre, il recrute des anciens ouvriers du textile et leurs femmes pour travailler avec lui. Il prolonge le principe dans le C.O.T. de Lille, en préférant recruter en tant qu'éducateurs non pas les diplômés chargés d'un savoir figé, mais ceux venant des milieux populaires.

Éducateurs... ? Qui êtes-vous ? Formés, comme on dit, dans des stages ou dans des cours nationaux ou internationaux, instruits sans aucun souci préalable de savoir si vous avez dans le ventre un minimum d'intuition, d'imagination créatrice et de sympathie envers l'homme, abreuvés de vocabulaire médicoscientifique et de techniques esquissées, on vous lâche, pour la plupart enfantins issus de bourgeois, encore tout encoquillés dans vous-mêmes, en pleine misère humaine.²⁰

Pour les enfants issus de toutes les misères, il faut des compagnons d'une autre trempe.²¹

- 22 Qui sont ces éducateurs d'une autre trempe ? Et pourquoi eux ? Deligny cherche des personnes venant des mêmes milieux populaires que la plupart des jeunes inadaptés pour devenir les éducateurs de son Centre. Parlant une langue qui leur est plus proche, dotés d'un vécu semblable, ces « vagabonds » sont d'une efficacité étonnante. Ils sont en effet beaucoup plus aptes à produire les « circonstances de choc » qui aident à rompre le cercle vicieux et infernal dans lequel se retrouvent les jeunes délinquants. Pour ceux qui doivent être rééduqués, avoir à leur côté des personnes venues du même milieu social d'origine plutôt que des éducateurs imprégnés d'idées abstraites apprises dans des manuels et gros d'une morale bourgeoise incompatible avec leur réalité quotidienne, constitue déjà en soi une brèche ouverte dans la logique de la prise en charge de la délinquance et du jeu de renvoi entre le délinquant et son éducateur. Les éducateurs de Deligny sont des hommes du peuple, des hommes d'action à la fois solides et souples, capables d'inventer des situations intéressantes avec les enfants, sans pour autant forcer une identification. Car si toute la proposition de Deligny suit le principe de se solidariser avec ces « marginaux », cela n'implique nullement une opération d'identification, ni « l'accrochage » affectif typique du scoutisme, par exemple. La position de Deligny est plus proche de l'idée d'émancipation héritée de la tradition révolutionnaire, selon laquelle l'enjeu est que les jeunes deviennent capables par eux-mêmes de développer une conscience critique.
- 23 Deligny est également critique du volontarisme pédagogique ou, selon la formule d'Émile Copfermann, du « catéchisme pédagogique de bonne volonté »²². Il cible la condescendance avec soi-même typique de certains éducateurs qui font ce métier d'éducateur par mauvaise conscience. Le travail pédagogique ne devrait pas être, selon lui, l'application d'un certain nombre de principes moraux, mais un travail d'action concrète fondé sur une recherche rigoureuse et un tâtonnement expérimental permettant d'agir avec chaque jeune en fonction de son impasse et de ses conditions singulières. Un extrait très connu des *Vagabonds efficaces* résume cette conception : « Tout

effort de rééducation non soutenu par une recherche et une révolte sent par trop rapidement le linge de gâteaux ou l'eau bénite croupie »²³.

- 24 Dans cette perspective, l'éducateur ne suit pas des principes moraux et pédagogiques. Il est responsable des *occasions*, de la mise en place de *circonstances favorables*. Plutôt que de diriger de manière directe le processus pédagogique, il doit être capable de provoquer des comportements qui surprennent le jeune délinquant lui-même « afin qu'il apprenne à se connaître non point par une introspection savamment guidée, mais parce que placé dans des situations nouvelles qui aspirent un comportement nouveau »²⁴. Et cet apprentissage, à l'inverse de l'introspection, raccroche le jeune à l'extériorité qui lui appartient, le rebranche à son milieu. La révolte – ou l'indignation comme l'appellerait Paulo Freire – contre l'état de choses actuel et la reproduction constante de l'injustice sociale est en correspondance ici avec la compréhension critique de l'étiquette de l'inadaptation et de l'éducation que le jeune a subie jusqu'alors, une éducation impossible fondée sur des valeurs et une morale qui ne correspondaient nullement à sa réalité, une éducation devenue « cathédrale déserte »²⁵ qu'on ne peut que craindre.
- 25 Les idées qui commencent à être conçues à l'époque du C.O.T. seront ensuite largement explorées à partir de 1948, époque de la création de La Grande Cordée, réseau de prise en charge de jeunes délinquants. Ce réseau consiste à mettre en place, pour chaque « cas », un nouvel ensemble de circonstances permettant de faire basculer le jeune inadapté dans un autre rapport à soi, aux autres et au monde. Il fonctionne sur l'idée de projets formulés par le jeune et d'un ensemble de contacts de l'association La Grande Cordée lui permettant de tenter de les réaliser. Dans un premier moment, les jeunes pris en charge sont interrogés sur leurs désirs, attentes, rêves... En fonction de ce premier contact, ils sont ensuite envoyés dans un lieu pour un « séjour d'essai » afin de travailler et d'apprendre un métier – selon leur intérêt pour, par exemple, les avions, les animaux ou la mer, ils pourront être envoyés respectivement dans un aéroport, une ferme ou un bateau. La notion de « dispositif d'existence » (ou ses variantes dans le texte : « dispositif actuel d'existence », « dispositif habituel d'existence », « dispositif d'existence nouveau », « dispositif de séjours d'essai »), corrélée à celles de « milieu d'appui » et de « régime de vie », devient centrale pendant cette période. C'est en fait ce dispositif qui est à proprement parler en charge d'« éduquer ».
- 26 Comme dans la plupart de ses expérimentations sociales, Deligny ne joue jamais un rôle très actif ou imposant. Il est plutôt responsable du dispositif : tisser un contexte de travail lié au projet en question qui s'élabore entre les souhaits et les séjours possibles. La relation ne s'établit pas face à face, de sujet à sujet, mais elle est toujours médiatisée par ce projet et le collectif qui y est impliqué – car si dans un premier moment, il s'agit d'un désir abstrait du jeune inadapté, lors du séjour d'essai son projet-rêve personnel est raccordé immédiatement au projet du lieu comme tel, où il est mis en rapport avec d'autres personnes. On peut voir dans ce dispositif d'existence la mise en pratique de l'idée makarentiste que les circonstances produisent le sujet et sont le point nodal du processus pédagogique. Cette idée qui, comme nous avons vu, circule beaucoup en France dans l'après-guerre, n'est que l'actualisation d'une idée classique chez Marx, ébauchée en particulier dans la troisième thèse sur Feuerbach : il s'agit du « changement des circonstances » (*die Veränderung der Umstände*) ou de la « modification des circonstances » (*das Ändern der Umstände*). Selon Marx, l'homme peut se transformer car son activité est capable d'abord de changer les circonstances environnantes, et il y a là une *action*

réciproque. C'est donc Marx déjà qui énonce que l'éducateur doit être lui-même éduqué par le changement des circonstances²⁶.

- 27 Parmi les projets qui semblent le mieux cristalliser ces idées se retrouvent, d'une part, l'écriture de « lettres collectives » et, d'autre part, la réalisation d'un film. Voyons d'abord le premier type de projets. Il s'agissait pour les éducateurs d'aider les jeunes à écrire des lettres à leur famille, mais également à d'autres personnes présentes dans les lieux du séjour d'essai afin de préparer ce séjour, son projet local, etc. Dans l'idée de la lettre, il y a bien sûr l'appropriation du langage et la prise de parole (la lettre est une manière pour les jeunes de s'exprimer, de formuler leurs mécontentements et leurs désirs), mais également l'importance donnée à ce que les jeunes apprennent à prévoir ce qu'ils ont à faire, à se projeter dans leur avenir et à le gérer – bref à prendre « la responsabilité de leur avenir », qui joue le rôle d'une espèce d'émancipation première et minimale. « La *lettre collective* est le premier moyen pratique de créer cette entente, de rendre efficace notre effort collectif »²⁷.
- 28 Le projet de film est l'autre type de projet important au sein de La Grande Cordée. Deligny souhaitait que le film se fasse mémoire de cette collectivité éparpillée dans des séjours d'essai partout en France, et aider, par là, à l'apprentissage de l'auto-organisation de la collectivité de La Grande Cordée. Tout tourne autour de la présence de la caméra. La caméra est mise en place comme une *occasion* pour un projet et pour l'apprentissage de quelque chose. Elle est la mise en place des circonstances qui rendront possibles les *initiatives* des adolescents. Apprendre à manier la caméra, à monter, à organiser des situations, des emplois du temps, à écrire des scénarios et tout cela ensemble, de manière plus ou moins autogérée. Parmi les projets divers, on trouvait l'idée de donner une caméra à des jeunes entre quatorze et seize ans afin qu'ils filment leur quartier natal, qu'ils fassent une cartographie filmée de leur territoire : les rues environnant leurs maisons, leurs chemins parcourus, les choses que leurs yeux voient tous les jours. Ensuite, des mois plus tard, une fois le matériel monté, ils regarderaient ces images avec leurs yeux « de maintenant », c'est-à-dire, d'une autre position, dans un autre « régime de vie »²⁸. Émancipation cette fois-ci par rapport au milieu d'origine des adolescents : il s'agit de comprendre en filmant leur *régime de vie*, de sorte qu'ils puissent développer une compréhension critique de leurs positions. Dans ce cadre, les techniciens-éducateurs aident les jeunes à utiliser le matériel, à affiner leur regard, à essayer de comprendre ce qui a été positif dans leurs « cas », ce qui a joué un rôle important, bref, ce qui a « fait occasion ». La caméra apparaît ainsi au cœur d'un travail de documentation du dispositif d'existence – en faisant l'inventaire des possibilités présentées par le séjour d'essai –, des effets de ce dispositif, et de la transformation des adolescents.
- 29 Aussi bien dans le cas des lettres collectives que dans le film, Deligny avance le principe que dans ces projets, ces jeunes considérés comme « sans avenir » par différentes instances peuvent se réapproprier leurs destins. Et cette réappropriation passe par une compréhension critique et collective. Depuis le C.O.T., Deligny insiste sur la nécessité de penser la rééducation et la réinsertion sociale dans le contexte de l'apprentissage de la constitution d'un réseau populaire d'entraide. Il est important que ces jeunes apprennent à s'entraider collectivement et qu'ils prennent conscience de la position qu'ils occupent dans cette société, que leurs « problèmes », leurs caractères, ne sont pas des maux à guérir, mais découlent de toutes les difficultés qu'ils ont dû vivre et surmonter pour arriver là où ils sont²⁹.

- 30 Deligny engage ainsi très concrètement la pédagogie rééducative dans une voie de politisation qui concerne la compréhension des enjeux sociaux, la mise au clair de ces enjeux et la prise de position commune³⁰. Copfermann remarque à propos de La Grande Cordée ce qui est déjà en germe dans le C.O.T. de Lille : « Sa chimie pédagogique pouvait produire tout autant des contestataires politiques »³¹. La révolte impliquée dans sa pédagogie est celle d'un réveil de la conscience critique et de la perception de la nécessité de s'entre-aider collectivement.

En guise de conclusion, une ouverture : le perspectivisme delignien contre la violence de la parole

- 31 Dans ses différentes *tentatives*, Deligny ne cherche pas proprement à éduquer, à guérir, ni à réhabiliter socialement. Cette position va se préciser au fil des années, en particulier lorsqu'il s'installe dans les Cévennes en 1967 et crée un réseau de lieux prenant en charge des enfants profondément autistes et pour la plupart mutiques. D'une certaine manière, parce que les autistes auxquels il a affaire représentent le seuil extrême de l'inadaptation, Deligny se voit comme obligé de radicaliser sa pensée et sa position. L'idée même de rééduquer qui apparaissait encore dans ses écrits des années 1940-1950 va donc disparaître complètement. Nous n'avons pas l'intention de développer ici les questions complexes liées à la prise en charge de l'autisme telle que pensée par Deligny ; ni de lire rétrospectivement son œuvre à travers la période cévenole, mais de voir en quoi des positions qui se précisent, se raffinent et se radicalisent durant cette période peuvent aider à approfondir des discussions émergeant dans l'époque où il travaille plus directement dans le milieu de l'éducation, de la pédagogie et de la réhabilitation sociale.
- 32 À partir de la période cévenole commence à se développer une nécessité interne à sa pensée, celle d'un *perspectivisme*. Il s'agit, encore plus qu'avant, non pas d'éduquer-guérir, mais bien plutôt de *mettre en perspective* le sujet majoritaire et en position de pouvoir (l'éducateur, le psychiatre, le travailleur social³²) – ou ce qu'il appellera de manière synthétique à partir des années 1970 « l'homme-que-nous-sommes ». Cette formule – encore un nom pour l'ON évoqué plus haut – est en effet intéressante car elle montre, encore une fois, que l'homme est toujours situé, que l'homme qui parle, éduque et enseigne, l'homme qui juge et guérit, prend ce qu'il est lui-même pour matrice de compréhension de soi et des autres. Deligny cherche alors à mettre en perspective cet homme-que-nous-sommes devenu matrice de tous les individus, à cause d'une très mauvaise tendance à vouloir voir le semblable et similaire partout. Il cherche à transformer sa pensée à travers la perspective offerte par d'autres images : des images marginales et liminaires qui mettent en échec la totalité, la totalisation de l'homme-que-nous-sommes ou de l'ON. Il cherche l'absence de langage de l'autiste pour penser le langage, le délire des fous pour penser le raisonnement, la déviance des délinquants pour le comportement, les dissidents pour penser la liberté, la paresse pour penser le travail, l'enfant sauvage inéducable d'Itard pour penser l'éducation, le tracer de l'indien Nambikwara pour penser le regard anthropologique. Autant d'exemples récurrents dans ses textes, qui mériteraient chacun un développement consistant. Et Deligny cherche à se « solidariser », à créer des nouvelles *alliances* avec ces personnages afin de produire de

contre-images de l'homme-que-nous-sommes. Nombreux sont les textes écrits au milieu des années 1970 qui révèlent la position perspectiviste de Deligny :

Il s'agissait cette fois-ci, à partir de la vacance du langage vécue pas ces enfants-là, de tenter de voir jusqu'où nous institue l'usage invétéré d'un langage qui nous fait ce que nous sommes, autrement dit de considérer le langage à partir de la 'position' d'un enfant mutique comme on peut 'voir' la justice – ce qu'il en est de – 'de la fenêtre' d'un gamin délinquant³³

Quand on se met du côté des délinquants, des fous, des lycéens, la justice, l'école, l'asile, ont une drôle de gueule ; et bien, de la même façon, quand on se met du côté des mutiques c'est le langage qui a une drôle de gueule³⁴

Dans notre 'pratique', quel est l'objet ? Tel ou tel enfant, sujet 'psychotique' ? Certes pas. L'objet réel qu'il s'agit de 'transformer', c'est nous, nous là, nous proches de ces 'sujets' qui, à proprement parler ne le sont guère et c'est pourquoi, ILS y sont, là. Mais ce nous-là doit d'abord assumer le ON – l'idéologie ambiante aussi disparate et contradictoire soit-elle³⁵

- 33 Le *renversement de perspective* delignien propose plus particulièrement de regarder « notre » position – c'est-à-dire, celles de sujets « normaux » structurés par le langage verbal – à partir de la *position* mutique. Mais ce mouvement pourrait (et devrait) s'étendre à toute position minoritaire : celle du fou devant le psychiatre, du délinquant devant la justice, de l'élève devant le professeur et ainsi de suite. Un tel renversement implique un changement d'objet et de pratique. C'est ainsi, et le dernier extrait cité, issu d'une lettre de Deligny à Althusser, l'exprime clairement, que l'objet à transformer devient moins « l'autre » que le « soi » prenant en charge le premier. Tout cela montre comme la position de Deligny dans les Cévennes et envers l'autisme est une position plutôt *anthropologique* qu'à proprement parler *psychiatrique*. Il s'agit d'aller regarder non pas des anormaux, mais des individus structurés *autrement* et qui mettent en question la normalité du sujet observateur.
- 34 Deligny radicalise ainsi d'une certaine manière le geste de Lacan lorsque celui-ci réintroduit la psychose dans le champ analytique. Dans la perspective du psychanalyste la psychose n'implique pas simplement un désordre total, elle implique *un nouvel ordre*³⁶. C'est aussi le geste de Canguilhem : la pathologie est toujours l'imposition de nouvelles modalités de rapport entre le vivant et le milieu³⁷. Dans ce que nous appelons le *désordre*, il y a toujours un ordre immanent, fonctionnant selon une logique propre et une normativité interne. Mais Deligny va au-delà en faisant de l'autisme quelque chose provenant d'une *autre gravité*, d'une *autre structure*, d'un *autre mode d'être*, d'un *autre pôle*. L'autisme n'est plus donc pensé en tant que défaut, handicap ou manque, mais à partir d'une positivité qui dévoile un autre mode d'existence et le révèle en nous-mêmes. Cette positivité est identifiée à partir de la reconnaissance des régularités qui renvoient à un mode de fonctionnement différent de celui du sujet de parole. Et à partir de cette reconnaissance, il devient possible de mettre en pratique la création d'un « milieu propice pour les enfants », une espèce de machine thérapeutique qui sera ensuite transmise aux parents³⁸.
- 35 On peut alors revenir à la question de l'éducation. Si l'éducation traditionnelle et bourgeoise qui sert aux « adaptés » fonctionne d'ores et déjà selon une forme coercitive, elle l'est d'autant plus avec les soi-disant « inadaptés ». Afin d'être inclus, les inadaptés doivent, à tout prix, incorporer, intérioriser et développer l'image créée et promue par les classes dominantes, reproduite dans la langue correctement parlée, dans les « bonnes » idées et méthodes de penser et d'agir, dans les « bonnes » mœurs et valeurs. À la passivité et au silence de l'élève du modèle d'éducation classique, Deligny oppose, nous

l'avons vu, la nécessité d'une recherche et d'une révolte. Une importante réflexion de Deligny, mais qui ne sera jamais toutefois entièrement développée, y trouve sa racine : celle que l'éducation et les processus de la « haute-culture » constituent des dispositifs d'homogénéisation et surtout de colonisation – ou, dans les mots de Deligny, de *semblabilisation*. ON *semblabilise* l'autre qui doit plus ou moins – c'est-à-dire, à un certain degré de similitude – incorporer l'image supposée du « tout-un-chacun ». Une telle réflexion, en partie inachevée car Deligny n'en articule que des bribes dans différents textes, trouve son point de développement le plus haut vers la fin des années 1970 et au début des années 1980. Nous pouvons lire dans *L'humain et le surnaturel*, un texte de 1979, le passage suivant :

Or cette pose de s'y mettre, à genoux, est une des plus constantes chez ces enfants dont le moins qu'on puisse en dire, c'est que, pour ce qui les concerne, cet S qui s'y mettrait à genoux, il nous faut le supposer, de par le souci que nous avons de les semblabiliser, ce qui vient, à coup sûr d'un fort bon sentiment. Dans l'élan de ce bon sentiment, il semble entendu que c'est notre propre ressenti qui prédomine. Si nous nous trouvons à genoux c'est que nous nous y sommes mis, intentionnellement. Et de notre propre intention, nous en faisons don à l'autre, tant est grande notre générosité à son égard. Où se retrouve cette image de l'homme supposée la même pour tout un chacun³⁹.

36 Selon Deligny, juger un autiste à partir de cette perspective « nôtre » – celle d'un « S », d'un sujet constitué, structuré par le langage – et dire qu'il se met intentionnellement à genoux est lui imputer des intentions et des caractéristiques qui ne sont probablement pas les siennes. Plus, c'est déjà supposer qu'il y a, chez l'autiste, cette structure de la subjectivité telle que nous la connaissons et autour de laquelle gravitent les choses comme « nous » les percevons et connaissons. De la même manière, juger un individu comme « inadapté » engage la supposition d'une image donnée. ON suppose déjà une « image iconique »⁴⁰ ou encore une « norme » – une « matrice » ou un « code » seraient peut-être plus précis – que l'individu doit plus ou moins incorporer, à laquelle il doit tendre « ne serait-ce que virtuellement »⁴¹. Et la rééducation ou la réhabilitation sociale semblent supposer de manière encore plus forte cette image iconique, cette image-modèle correspondant à ce que l'individu déviant est censé devenir pour être ainsi réhabilité.

37 Dans les années 1970, Deligny verra dans le langage, dans la parole elle-même, cette tendance « meurtrière »⁴² obligeant l'autre à devenir ce que l'ON est. C'est le langage qui cristallise cette forme selon une forme unique, unifiante, et vide, en même temps qu'universalisante, totalisante. La parole meurtrière dit l'autre, l'inclut et le situe suivant sa position, son point de vue. Cette parole « nous » situe avant même de naître. « L'individu, le nous du langage, les méfaits du 'il'. Un enfant est battu. Un enfant est parlé »⁴³. Tel est le langage dans sa dimension la plus primaire. Il est intéressant que Deligny, malgré toute l'admiration qu'il voue à Lévi-Strauss, critique, de manière similaire à Jacques Derrida⁴⁴, ce que l'anthropologue français impute au chef Nambikwara dans son récit dans *Tristes Tropiques*. Lévi-Strauss présuppose ce qu'ils *voulaient* faire en traçant des lignes horizontales ondulées sur les papiers qu'il leur avait donné. Son récit devient ainsi une « analyse » du *vouloir du faire*, de leur « faire ». Et ce qu'ils *voulaient* faire serait, selon l'anthropologue, faire *comme* lui. Par quoi Deligny conclut : « Où se voit que dans la connaissance de l'autre prédomine la reconnaissance – de soy – qui est d'évidence »⁴⁵. Lévi-Strauss, à ce moment-là, n'arrive pas à se détacher de sa position et ainsi il se projette dans ceux qu'il observe. Son « soy » s'anticipe à l'analyse. Le langage reprend son

fonctionnement ordinaire, suivant sa puissance colonisatrice. La parole colonise l'autre en l'assimilant et en le faisant disparaître. C'est contre une telle colonisation que se jouent la révolte et le perspectivisme de Fernand Deligny.

NOTES

1. Fernand Deligny, *Correspondance des Cévennes, 1968-1996*, Paris, L'Arachnéen, 2018.
2. J'ai essayé de reconstituer les mouvements de sa pensée et le contexte intellectuel dans laquelle elle se situe dans ma thèse *À la marge et hors-champs : l'humain dans la pensée de Fernand Deligny* (disponible en ligne ici : <http://www.theses.fr/2016PA080020>). Je renvoie aussi à des articles récemment publiés : « Le matérialisme délignien – Introduction à la Rencontre », in *Cadernos Deligny*, volume 1, Publication de la Rencontre Fernand Deligny, Université PUC-Rio, pp. 4-10 (version en portugais) et pp. 11-17 (version en français). <http://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny> ; « Un monde d'archives : Fernand Deligny et les pratiques du langage expositif », in *Revue Marges*, numéro 25 : « Archives », Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, 2017, pp. 121-141 ; « Le matérialisme concret de Fernand Deligny : vers une pensée du milieu humain ». In : *Actuel Marx*, numéro 62, Paris, PUF, 2017/2, pp. 124-139.
3. À ce sujet, voir les livres incontournables et contemporains de Pierre-François Moreau (*Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*, Paris, Éditions Retz, 1978) et de Michel Chauvière (*Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, Les éditions ouvrières, 1980).
4. L'expression est énoncée par Deligny lui-même dans un entretien avec Louis-Pierre Jouvenet (Jean-Michel Caillot-Arthaud, Claude-Louis Chalaguier, & Louis-Pierre Jouvenet, *Deligny : 50 ans d'asile*, Toulouse, Privat, 1988, p. 38).
5. Fernand Deligny, *Lointain prochain. Les deux mémoires*, Paris, Fario, 2012, pp. 24-27. Deligny revient sur cette histoire également dans d'autres textes et notes – voir par exemple *Mémoire d'asiles* (Inédit, Archives de l'IMEC, pp. 53-54).
6. Fernand Deligny, *Œuvres*, Paris, L'Arachnéen, 2017, Annexe, pp. 1-10.
7. Fernand Deligny, *Œuvres*, op. cit. p. 5.
8. Fernand Deligny, *Les vagabonds efficaces* (1947), repris dans *Œuvres*, op. cit. p. 171.
9. Les COT accueillaient des jeunes inadaptés pour une évaluation avant une décision judiciaire définitive concernant leurs destins. Deligny transforme son COT dans un « centre ouvert », lieu d'expérimentation sociale, et recrute des personnes issues de milieux populaires pour jouer le rôle d'éducateurs. Le Centre sera fermé un an après son ouverture.
10. Deligny emploie souvent l'ancienne graphie, sans doute en écho à ses lectures de La Boétie et de Montaigne, et au triple « roy-foy-loy » servant de matrice depuis lequel les colonisateurs considèrent négativement, sur le monde du manque, les peuples amérindiens comme primitifs.
11. Exemple de ce courant est le cas du docteur Georges Heuyer, qui a fait école. Heuyer relie la maladie mentale au dépistage, en insistant sur la prévention et le traitement à la fois. De même, l'inadaptation devient une maladie et un objet de clinique, rapportée à la famille comme instance génératrice des troubles. Heuyer produit ainsi une véritable « étiologie familialiste de la délinquance juvénile » (Michel Chauvière, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, op. cit. p. 75). À ce sujet, voir aussi : *Revue Recherches*, numéro 17, mars 1975, pp. 62-65.
12. Un manuscrit inédit sans titre datant des années 1950 dit la chose suivante : « Il nous a semblé qu'il était nécessaire, actuellement, de rompre le cercle vicieux qui consiste à étudier

l'inadapté social en tant que tel, en tant qu'individu qui subirait les conséquences de quelqu'insuffisance caractérielle comme d'autres subissent une malformation physiologique quelconque (...). Pour rompre le cercle vicieux, il fallait d'abord rompre avec le procédé d'observation et de cure caractérielle éventuellement en usage » (Fernand Deligny, Archives personnelles de Daniel Terral, *sans titre*, p. 3). Je remercie à Richard Copans, Michael Pouteyo et Daniel Terral pour m'avoir transmis ces textes inédits.

13. « L'objet de la psychologie peut être, au lieu de l'individu, une situation. (...) Le sujet n'est envisagé qu'à travers son comportement, en liaison étroite avec les circonstances qui le font réagir. Rien ne délimite *a priori* leur part et la sienne. (...) Car les rapports les plus primitifs de l'être vivant et du milieu sont ceux où leurs actions sont le plus totalement combinées ». (Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, p. 50).

14. Fernand Deligny, « Les vagabonds efficaces » (1947), *Œuvres*, op. cit. p. 212.

15. *La psychologie de l'intelligence* date de 1947 et *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* de 1955.

16. Alexandre Vexliard, « L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko » in : *Revue Enfance*, tome 4, n° 3, pp. 251-252, 1951. Disponible ici : <https://doi.org/10.3406/enfan.1951.1189>

17. Deligny remarque l'importance de ce thème de l'oubli du passé dans « De la personnalité de l'enfant et de deux manières de la respecter », In : *Revue La Raison*, numéro 13, premier trimestre 1956 : « Or, que fait Makarenko ? Il analyse la situation dans laquelle se trouve l'enfant. Il se tourne vers la circonstance avec un dédain total de la personne humaine. Un 'libre éducateur' frotté comme il se doit d'une certaine psychologie, étudierait la nature caractérielle de l'enfant, les raisons personnelles qui poussent cet enfant à des comportements antisociaux. [...] Si un enfant vole, c'est qu'il est voleur ? Mais 'voleur' est trop précis. La part des circonstances est encore bien plus grande dans un mot comme 'voleur' » (p. 101).

18. Anton S. Makarenko « La Colonie de Poltava dite Colonie Gorki » (1925), *L'éducation dans les collectivités d'enfants*, Paris, CEMEA, Les éditions du Scarabée, 1956, p. 57.

19. Il est intéressant à noter toutefois que si les positions et la « méthode » de Deligny changeront profondément des années plus tard dans les Cévennes, certains de ses principes, et en particulier la valeur donnée aux « circonstances », resteront intacts. « Az-zarh, mot arabe, évoque le dé, et si, étant d'asile, j'ai tant été de-ci, de-là, ce fut sans doute en quête de hasards nouveaux. [...] Et le fait est que ces circonstances nouvelles permettaient que le tout un chacun se renouvelle quelque peu et même énormément » (« Éloge de l'asile » (1983) in *A comme asile* [et *Éloge d'asile*] suivi de *Nous et l'innocent*, Paris : Dunod, 1999, pp. 97-98).

20. Fernand Deligny, « Vagabonds efficaces », op. cit. p. 164.

21. *Ibid.* p. 212.

22. *Ibid.* p. 216.

23. *Ibid.* p. 207.

24. Fernand Deligny, Archives personnelles de Daniel Terral, *sans titre*, années 1950.

25. Fernand Deligny, « Vagabonds efficaces », op. cit. p. 210.

26. La troisième thèse sur Feuerbach dit précisément : « La doctrine matérialiste selon laquelle les hommes étant produits des circonstances et de l'éducation, des hommes changés sont aussi produits d'autres circonstances et d'une éducation changée, oublie que justement les circonstances sont changées par les hommes et que l'éducateur doit lui-même être éduqué. En conséquence elle en vient nécessairement à cela que la société est séparée en deux parties dont l'une est exhaussée au-dessus de la société. (comme par exemple chez R. Owen). La coïncidence de la modification des circonstances et de l'activité humaine ou auto-changement peut seulement être saisie et rationnellement comprise en tant que praxis révolutionnaire » (Karl Marx, *Thèses sur Feuerbach*, 1845, version modifiée par Engels en 1888, traduction de Pierre Macherey, *Marx 1845. Les « Thèses » sur Feuerbach*, traduction et commentaire, Paris, Amsterdam, 2008).

27. Fernand Deligny, Archives personnelles de Daniel Terral, *sans titre*, années 1950.
28. Fernand Deligny, « La caméra outil pédagogique » (1955), in *Œuvres*, *op. cit.* p. 416.
29. Copfermann le remarque de manière très précise : « L'expérience du Vieux Lille marque un tournant : les 'éducateurs', auxquels Deligny fait appel, ce sont des voisins : les mêmes qui portaient plainte quelques mois auparavant contre les voyous. Deligny a créé une situation où le milieu social se prend en charge : le pédagogue spécialisé, charriant toutes les scories de la morale, n'a plus qu'à apporter sa méditation » (Émile Copfermann, « Préface à la réédition de 1970 des *Vagabonds efficaces* », in Fernand Deligny, *Œuvres*, *op. cit.* p. 218).
30. Dans un contexte complètement différent, l'éducateur brésilien Paulo Freire a développé une méthode d'alphabétisation pour des adultes fondée sur l'idée des « mots générateurs ». Au lieu d'enseigner à partir de manuels, Freire propose de partir de la réalité sociale des individus et d'utiliser des mots de leurs milieux quotidiens – des mots de l'usine si l'un est ouvrier ou du champ si l'autre est agriculteur, par exemple. L'apprentissage, en outre, suivrait la discussion collective de leurs expériences de vie de sorte que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture soit aussi un processus de politisation, de réappropriation de sa propre histoire et de sa place dans un contexte social déterminé. L'alphabétisation plutôt que l'apprentissage du décodage des codes langagiers devrait engager un usage social et politique de ces connaissances acquises (cf. le quatrième chapitre de Paulo Freire, *L'Éducation comme pratique de la liberté*, Paris, Éditions du Cerf, 1971).
31. Émile Copfermann, « Préface à la réédition de 1970 des *Vagabonds efficaces* », *op. cit.* p. 216.
32. Ou on pourrait imaginer également l'ethnologue se mettant en perspective grâce à l'indien. Nous pensons à ce que l'anthropologue Eduardo Viveiros de Castro a pu formuler ainsi : « Ce que j'ai fait dans mon article à propos du perspectivisme fut une expérience de pensée et un exercice de fiction anthropologique. L'expression 'expérience de pensée' ne possède pas le sens ordinaire d'accès imaginaire dans l'expérience à travers la (propre) pensée, mais plutôt d'accès à (l'autre) pensée à travers l'expérience réelle : il ne s'agit pas d'imaginer une expérience, mais d'expérimenter une imagination. L'expérience, dans ce cas, c'est la mienne, en tant qu'ethnographe et lecteur de la bibliographie ethnologique à propos de l'Amazonie indienne, et l'expérimentation, une fiction contrôlée par cette expérience. C'est-à-dire, la fiction est anthropologique, mais son anthropologie n'est pas fictive » (Eduardo Viveiros de Castro, « O nativo relativo », in *Mana : Estudos de Antropologia Social*, volume 8, numéro 1, Rio de Janeiro : Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS-Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2002, p.123, notre traduction ; disponible ici : <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005>)
33. Fernand Deligny, « Nous et l'innocent », *Œuvres*, *op. cit.* p. 691.
34. Fernand Deligny, « Cahiers de l'immuable/ 1 », *Œuvres*, *op. cit.* p. 865.
35. Fernand Deligny, « Lettre à Althusser de septembre 1976 », in *Correspondance des Cévennes, 1968-1996*, *op. cit.*, p. 565.
36. cf. Jacques Lacan, *Les fondements de la psychanalyse*, Séminaire 11, 1964 <http://staferla.free.fr/S11/S11%20FONDEMENTS.pdf>
37. cf. Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 2011.
38. La « méthode » de Deligny suit un principe auquel il avait déjà pensé auparavant, à savoir que la relation à créer se fait non pas de manière directe de sujet à sujet, face-à-face, mais médiatisée par l'espace. Nous pouvons lire, par exemple, dans une lettre à Josée Manenti, le passage suivant : « il y a un "détour" possible pour lequel peut s'articuler la relation entre les autres et l'enfant (psychotique) c'est ce détour que je pressens, quand je dis qu'un idiot ne se balance pas n'importe où dans / par rapport à un "ensemble", dans l'espace proche qui lui est dévolu. Il y a une relation latente dans l'espace entre l'ensemble (les autres) et "lui" » (Fernand Deligny « Lettre à Josée Manenti du 15 janvier 1972 », in *Correspondance des Cévennes, 1968-1996*, *op. cit.* p. 151).

39. Fernand Deligny, « L'humain et le surnaturel », in *L'Arachnéen et autres textes*, Paris, L'Arachnéen, p. 152.
40. « L'homme que nous sommes a, comme on dit, une image de lui-même et cette image n'est pas image à proprement parler, mais imagerie, produit d'une naturalisation, l'homme est icône pour lui-même, icône incorporée » (Fernand Deligny, *Les fossiles ont la vie dure*, 1983, inédit p. 33)
41. Fernand Deligny, « L'Arachnéen », in *L'Arachnéen et autres textes*, op. cit. p. 60.
42. Fernand Deligny, « Quand même il est des nôtres », *Œuvres*, op. cit. p. 634
43. Fernand Deligny, « Lettre à Althusser, septembre 1976 », in *Correspondance des Cévennes, 1968-1996*, op. cit., p. 564.
44. cf. Jacques Derrida, « La violence de la lettre : de Lévi-Strauss à Rousseau », *De la Grammatologie*, Paris, Minuit, 1967.
45. Fernand Deligny, *Singulière ethnologie. Nature et pouvoir et nature du pouvoir* (1980), in *Œuvres*, op. cit. p. 1465.
-

ABSTRACTS

La vie de Fernand Deligny est marquée par plus de cinquante ans d'expérimentations avec ce qui fut appelé « enfance inadaptée ». La caractéristique de ces expérimentations est la solidarisation avec ces « marginaux ». Cet article vise à montrer comment cette solidarisation est passée, surtout dans le contexte de l'après-guerre, par la structuration d'une pédagogie critique. Cette « pédagogie de la révolte », inspiré d'une scène intellectuelle matérialiste, visait, à la fois, à politiser les jeunes inadaptés et à mettre en échec les postulats de naturalisation du caractère et de l'inadaptation.

INDEX

Mots-clés: inadaptation, pédagogie, révolte, Bildung, Deligny, Makarenko, perspectivisme

AUTHOR

MARLON MIGUEL

Marlon Miguel est chercheur postdoctoral à l'ICI Berlin Institute for Cultural Inquiry. Il est docteur en arts plastiques (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis) et en philosophie (Universidade Federal do Rio de Janeiro) ayant soutenu une thèse intitulée *À la marge et hors-champ : l'humain dans la pensée de Fernand Deligny* (2016). Il est également responsable pour le classement des archives de Fernand Deligny à l'Institut Mémoires de l'édition contemporaine (IMEC).