



# Apprendre à vivre en société multiple

Jacques Pain

DANS **ENFANCES & PSY** 2009/2 n° 43 , PAGES 66 À 76  
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 1286-5559

ISBN 9782749210476

DOI 10.3917/ep.043.0066

Date de mise en ligne : 01/10/2009

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2009-2-page-66?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour érès.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



**Jacques Pain**

## Apprendre à vivre en société multiple

*Jacques Pain est professeur  
émérite ès sciences  
de l'éducation à l'université  
de Paris X-Nanterre.*

Se demander en 2009 de quoi les enfants ont besoin met en question à la fois la notion d'enfance, la notion de besoins, et bien sûr la notion de société, puisque nous sommes dans l'une des plus grandes mutations « sociétales » jamais à l'œuvre.

J'insiste beaucoup depuis quelque temps, du fait des voyages effectués ces dernières années, sur la précarité des concepts, des valeurs, sur leur « naturalisation » toujours nécessaire, certains diraient leur « traduction ». Les besoins sont eux aussi socialisés par la précarité, dans le même mouvement confus et global de ce vingt et unième siècle à peine ébauché. Les besoins de l'être humain vont avec son développement, nous montrait déjà Henri Laborit (1974), y compris son développement social. Nous avons ainsi une multitude de publications qui sont parfois complémentaires, souvent contradictoires, mais qui ne sont pas audibles de la même façon dans le Maghreb, en Turquie, en Afghanistan, en Afrique subsaharienne ou en Amérique latine, moins encore en Asie du sud-est ou à Madagascar. L'enfant n'est pas une entité abstraite mais l'enfance est un concept à penser avec précaution. Nous avons à travailler avec l'interdisciplinarité, la transversalité pour fonder une épistémologie des besoins de l'enfance aujourd'hui, étant entendu que nous renverrons à chaque fois à une application concrète, sur le terrain, en fonction des climats, des latitudes, des parentalités, des structures familiales, des conjonctures et des situations.



## LE BESOIN, LE DÉSIR ET LA DEMANDE

De quels besoins parlons-nous ? La notion de besoin est discutée depuis l'aube des temps humains. Nous allons évoquer quelques-unes des théories et des « pédagogies politiques » du besoin. Car les pédagogues, dont je suis, se sont eux aussi posé la question des besoins pour essayer de fonder, sinon en droit du moins en culture, les meilleures méthodes – déjà ! – qui permettent d'apprendre, de savoir. Apprendre « naturellement », disait Freinet, qui parlait bien de l'enfant en chair et en os qu'il avait été et de ceux dont il se chargeait.

Dans mes cours de pédagogie institutionnelle à l'université de Nanterre, je prenais, pour commencer de manière assez simple, le triangle lacanien besoin-désir-demande comme point de départ d'une réflexion sur la vie quotidienne et la pédagogie « en institution ». Le besoin c'est l'insatisfaction, mais l'insatisfaction que l'on peut remplir et même combler. C'est une insatisfaction relative, relative aux caractéristiques du désir, comme la circonscrivent les philosophes et la psychanalyse. Le besoin espère, invoque le désir et l'organise. Le désir est une insatisfaction à très long terme. C'est le rapport à soi-même et à la construction de l'objet du besoin qui la met en partition. Nous pouvons mieux comprendre pourquoi l'être humain, qui est un être de désir, peut autant ouvrir sa demande, masque multiple d'un désir « logo » (Klein, 2001). Dès 1970 d'ailleurs, Veblen insistait sur la demande de statut social que les luttes de prestige d'une société à consommation ostentatoire impliquaient.

La demande, elle, est la clé des sociétés imaginaires. La demande, qui est toujours une demande de fiction, un prétexte, sous prétexte de médiation, est une demande d'être avec l'autre ou mieux d'être l'autre. Une demande dont le point de départ est moi-même et dont le point d'arrivée est à nouveau moi-même, en passant par l'autre. Le besoin, on peut y remédier. Le désir, on peut le susciter et lui fournir des leurres, disaient Lacan et Guattari, le « fomentier », disait Fernand Oury. Sans jamais savoir s'il va mordre au leurre. La demande, elle, se contente du premier plan sur lequel s'arrête le désir et elle le confond avec le besoin. Il ne faut donc pas, évidemment, s'arrêter à la demande. Et l'analyse de la demande, comme on dit en analyse institutionnelle, est applicable au travail quotidien en société développée. Car si ce triangle besoin-désir-demande est éminemment pédagogique, c'est parce que le besoin est une notion entièrement prise dans le développement humain et ses inscriptions sociales, sur les bords de Seine comme sur les bords du Maroni.



## LA QUESTION DU BESOIN EN PHILOSOPHIE

La question du besoin, directement ou indirectement, taraude la philosophie et nous sommes toujours dans une valse hésitante entre les besoins naturels et les besoins sociaux, à la recherche des besoins proprement humains, ce qu'Aristote essayait de cerner à travers le « propre de l'homme ». Entre les besoins naturels et les aspirations, nous sommes là dans cette quête balbutiante qui traverse toute la philosophie. Pour Aristote, l'homme est un animal politique, un animal « de cité » pour lequel il ne suffit pas d'être heureux en solitaire. Le vrai bonheur, et sa vertu, c'est d'être entre amis et de bien vivre entre amis, en communauté, collectivement. Les dimensions de l'affectivité et de la culture sont déjà présentes et liées dans la réflexion sur les besoins dès l'origine de la philosophie (Canto-Sperber, 1996).

Épicure, quant à lui, situe dans les besoins naturels : vivre, le bien-être, être heureux ; dans les aspirations naturelles : la sexualité, le jeu, la science ; dans les aspirations humaines : la richesse. Mais il invoque aussi les aspirations mystiques. Il est en effet difficile d'échapper à cette complexité de l'être humain qui peut faire d'une idée, aussi mystique soit-elle, son « besoin » central.

La solidarité et la convivialité seraient-elles d'essence sociale humaine ? C'est tout le débat contemporain sur les théories et les politiques de la justice de Rawls à Habermas, qui tout entier tourne autour de la notion de juste et d'injuste et tente de repérer des besoins « invariants », que ces théories les appellent « potentialités » ou « biens premiers ». Les biens premiers ne sont pas toujours faciles à définir, mais on retrouve toujours cette idée liminaire d'être bien, « quiet » dans une certaine satisfaction ; d'y avoir du plaisir, du désir et d'être à la longue à peu près – c'est déjà un cas de figure très avancé – maître de ses propres demandes.

La philosophie et le débat philosophique reviennent fortement sur cette dimension fondamentale des « biens premiers », du « premier » besoin. Si les besoins premiers sont respirer, boire, manger, se couvrir, se protéger, c'est dans un réductionnisme radical, propre à certaines situations extrêmes. Nous héritons, en philosophie, d'une anthropologie de la raison et de la pensée qui évoque, par un réductionnisme phénoménologique, le besoin comme concept d'une expérience première témoignant d'une pensée prisonnière du corps. Les notions et les concepts ne sont pas immuables et nous sommes dorénavant loin d'un Rousseau et de sa philosophie de l'origine, où le besoin n'est pas questionné comme tel dans l'état de nature mais est une conséquence de la civilisation. Le besoin de l'autre en présence et en parole force la pensée, depuis Épicure et Aristote, jusqu'aux théories de la reconnaissance américaine.

### LES BESOINS « PARTICULIERS »

D'ailleurs, cette théorie des besoins a fait pragmatiquement école chez les Anglo-Saxons, en terme de pédagogie des besoins particuliers (*Special Needs*) et en ce qui concerne le handicap – pris au sens large de « différence ». Il est intéressant de penser qu'on pourrait reprendre cette théorie des *Special Needs* pour la généraliser aux besoins tout court. Car sont-ils autres que particuliers ? Les Anglo-Saxons ont ce mérite de penser les besoins spécifiques, les « enfants à besoin particulier », largement, du handicap moteur à la précocité intellectuelle et au haut potentiel cognitif, dans cette optique des différences qui a cette fois ses bons côtés pour nous, enfin « contre » nous, les assistants zélés de l'école universelle.

On en discerne bien l'intérêt dans les reprises spécialisées que nous pouvons en faire. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques* (Bonjour, Lapeyre, 2000) nous résume les réquisits. Quatre sphères se mutualisent dans les approches du problème. Les sphères affective (sécurité, affirmation), relationnelle (appartenance, intégration), cognitive (réflexivité dialectique), instrumentale (repérage, instrumentalité) sont autant de besoins. Nous voyons se dessiner un schème interactionnel. Ce sont là les besoins de la vie en société.

### DU CÔTÉ DES SCIENCES HUMAINES

Le besoin est autant travesti qu'investi dans nos sociétés. Qui nous dit que dans le besoin matériel et dans le besoin de sécurité on ne va pas chercher une appartenance coûte que coûte, voire une contre-appartenance auprès de ses bourreaux ou de ses geôliers, comme la violence ou ces mêmes théories de l'apprentissage chez les animaux, en particulier les singes, nous l'apprennent ? Qui nous dit, après tout, qu'on ne va pas développer une problématique d'estime et de réalisation de soi dans l'insécurité, une obsession positive, pour la pallier ou la dépasser ? Bettelheim et Primo Levi nous ont beaucoup appris là-dessus. Plus modestement, les chômeurs et les sans-papiers ont relevé le gant de la dignité depuis quelques années.

#### *De Maslow à Henderson*

Maslow reste une référence. Il touche du doigt ce qui est aujourd'hui une constante dans les travaux de la psychologie sociale, cette dimension du lien social entre appartenance, estime et réalisation de soi, qui à notre avis est aussi un produit de la société de consommation, de la société médiatique avancée, centrée sur l'image et l'individuation abstraite. Nous avons, comme Naomi



La **pyramide de Maslow** illustre que les premiers besoins sont des besoins matériels, physiologiques, psychologiques, physiques, des besoins de subsistance. Qu'ensuite nous avons des besoins de sécurité. Que s'inscrivent alors des besoins d'appartenance, puis d'estime de soi, puis enfin de réalisation de soi.

Klein dans *No logo* le montre bien (2001), la production, l'invention et la construction de besoins qui d'ailleurs, dans cette dialectique du pire et du fantasme, vont permettre une réalisation personnelle là où le substrat matériel vient à manquer.

Après Maslow nous avons choisi de nous attarder sur la théorie des besoins de Virginia Henderson (1994), une infirmière qui travaille sur les soins. Ces dernières années, j'ai dirigé une doctorante qui travaillait autour de cette notion de clinique infirmière, d'humanité dans le soin et de soin de l'humain, spécifiquement auprès des « grands terminaux ». J'ai beaucoup appris. Virginia Henderson, dès 1947, énonce quatorze besoins, là encore il s'agit tout d'abord des besoins primaires, biophysologiques : respirer, boire, se mouvoir ; et des besoins matériels, psychophysologiques : se mouvoir, bouger, circuler. Les besoins secondaires, psychosociologiques, nous conduisent à éviter les dangers, à temporaliser notre existence, à construire quelque chose dans l'ordre du social. Enfin elle indique aussi les besoins à dimension spirituelle. On retrouve là cette dimension mystique, d'agir selon ses croyances, de se recréer, d'apprendre à travers ses croyances. L'idéologie, la croyance, les théories humaines du quotidien, ces « arrangements » de la réalité sont étroitement liés dans la manière que nous avons de vivre notre destin ambulatoire et enracinés dans l'inconscient.

Tout ce que nous évoquons se joue dans la petite et la moyenne enfance et se métabolise dans l'adolescence. C'est dans ces années-là et particulièrement dans l'adolescence que vont se peaufiner, s'articuler ces besoins dans la dimension d'un désir qui peut être, et sera toujours d'ailleurs, un désir à conjonction narcissique, mais qui peut avoir la vertu de nous pousser, plus que jamais bien guidés, bien construits, bien cadrés, à apprendre et surtout comprendre. Comprendre, apprendre sont bien présents chez Virginia Henderson. Chez nos philosophes aussi, apprendre est quelque chose qui ne tient pas du virtuel, de l'optionnel, du luxe. Il est clair – ce que les psychanalystes essaient de comprendre à travers la pulsion de curiosité, ou l'épistémophilie du savoir – qu'il s'agit d'apprendre pour comprendre. Nous sommes faits pour ça. Le rapport au savoir est lui aussi social, mais il rejoint dans l'expertise et la pratique la transcendance : l'*insight* est une mise à feu du concept.

### ***Patrick Simon et la psychologie des émotions***

Patrick Simon travaille, pour l'Institut de documentation et de recherche sur la paix, à la recherche des « besoins fondamentaux ». Sa préoccupation est de savoir si la paix (le « besoin de

paix ») se situe dans ces besoins fondamentaux. Il évoque comme d'autres – ce que l'on rencontrera aussi dans les théories des émotions – l'équilibre personnel, l'exploration, l'individualisation, la sociabilité, la prise de conscience, la créativité, l'intention. Ici également on peut incriminer la hiérarchisation ou la succession des processus, mais pensons-les comme un ensemble multiple, combinatoire. Il nous parle d'une culture de paix qu'il articule avec les droits de l'homme et qui va dans le sens des théories de la justice. La question des droits humains peut en effet être entendue comme un besoin fondamental. Nous réintégrérons du coup la société et la famille dans les besoins.

Patrick Simon regroupe les besoins en trois catégories : les besoins primaires, toujours dans la dimension de la psychophysio-physiologie ; les besoins secondaires, où commence à s'insérer et à se construire la culture ; et les besoins tertiaires qui sont de l'ordre de ce qu'il appelle « les futilités » ! Mais, dans sa définition du besoin, manque actuel ou virtuel, voire sensation de manque, d'inconfort, de privation, il revient sur ce que des psychologues des émotions ont mis à jour depuis longtemps, ce besoin de calme, de tranquillité, pour configurer la première éducation de la toute petite enfance. La capacité de développement des émotions, ces protections affectives intimes contre les problèmes de la vie, dans une large gamme, dépend de cet « équilibre ». C'est cette large gamme qui va pouvoir être utilisée par la suite et servir à la conscience, appuyer les démarches de la vie quotidienne, permettre de lui résister et de l'interpréter. Ces émotions ne peuvent se constituer d'une manière souple et mobile que si cette tranquillité, cette quiétude, sont assurées. « Quiétude » est un terme employé par certains psychanalystes, certains psychologues. Elle peut être projetée, entendue et organisée dans l'ordre d'une paix intérieure, puis extérieure. Nous n'irons pas jusqu'à convoquer les religions, mais nous pouvons les évoquer dans le sens où la plupart d'entre elles visent à produire un effet de sécurisation et de tranquillisation sur l'être humain. Ce n'est pas un hasard si dans cette mondialisation souvent tempétueuse les religions jouent un rôle de premier plan. La paix mentale est à ce prix, et la justification vaut pour le droit. Patrick Simon a cet intérêt majeur de nous brancher sur la dimension de la culture, du savoir, inévitablement savoir sur soi. Nous retrouvons cette préoccupation chez Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois, qui pensent leurs douze besoins entre les sciences humaines et la pédagogie (1997). Des besoins affectifs, cognitifs, sociaux, et des besoins qui sont des « valeurs ». L'attachement, l'expérimentation, la considération font avec les tendances intellectuelles, ontologiques et esthétiques un paradigme des besoins « post-modernes ». Comprendre, apprendre, savoir. Et alors, rêver ?



## QUELS BESOINS EN PÉDAGOGIE ?

Les pédagogues sont contraints, par la quotidienneté du problème d'enseigner et de « faire » savoir, à passer par une approche de l'enfant qui les mette en prise directe avec ce dont il a besoin, on dira communément ce qui l'intéresse. Fernand Oury postule que c'est la situation qui fait la nécessité d'apprendre. On voit s'ouvrir la voie royale de la pédagogie active. On a besoin d'apprendre pour comprendre et résoudre le problème. On découvre par exemple chez Decroly un lien essentiel, qui existe autrement chez Freinet et chez Oury, entre le besoin et l'intérêt. Le besoin et l'intérêt permettent, fondent le développement. C'est à partir de ce socle de motivation que l'affectivité, l'intelligence se construisent, dans l'intérêt des besoins dans une certaine mesure mis en situation, au cœur du développement de l'enfant, de l'adolescent, dans sa relation à la société.

Wallon, comme d'autres chercheurs qui ont inspiré l'éducation nouvelle, a pu montrer que l'intelligence n'est en rien quelque chose d'abstrait et d'auto-engendré. Jusqu'à Piaget qui reconnaît, par Freinet surtout, que cette intelligence n'a rien d'individuel, de solitaire, mais qu'elle est toujours une intelligence solidaire, une intelligence à plusieurs. L'édification de l'intelligence, selon Wallon ou Vigotsky, c'est une exploration de soi dans l'autre, c'est de l'autre « parlé » en soi. C'est dans un dialogue interne avec l'autre et avec ce questionnement, de curiosité, de culture, de mystique, que nous inventons la réflexion. Encore faut-il effectivement que les besoins premiers ou les circonstances s'y prêtent.

Chez Decroly, pédagogue belge nationalisé, comme Freinet en 1949 en France, on va retrouver ce que dégagent les psychologues – l'éducation nouvelle est en effet assise sur la psychologie de l'enfant. C'est ce que nous dit aussi la philosophie. Les besoins primaires, individuels : se nourrir, lutter contre les intempéries, se défendre du danger, des ennemis, agir, travailler solidairement, se reposer, vivre en paix sont des sphères ensemblistes qui se recourent.

Nous rejoindrions aussi Laborit et d'autres : se nourrir et se défendre ; lutter, d'une manière positive, élaborée – ajoutons : d'une manière non violente – ; et puis agir et travailler en solidarité, coopérativement. Laborit a montré mieux que quiconque la force vitale de l'organisation coopérative et la nécessité des « gratifications » affectives, chez soi, dans sa famille mais aussi à l'école, au bureau, au quotidien. On ne se moque pas, disait Fernand Oury, en classe ! Le respect ! Effectivement, l'enjeu est de savoir se reposer, dans ces mouvements sociaux multiples.

Ce que la pédagogie institutionnelle appelle « la parole » est une potion magique, humaine, au point qu'on ne voit pas comment s'en passer dans l'école, dans les institutions. Ni comment justement ne pas pointer du doigt les institutions qui continuent dans ces mêmes locaux et dans ces mêmes lieux de s'en passer. La parole « pleine » se prépare, s'accueille, se structure, elle a besoin de sujet. Elle nourrit l'humanité. L'être humain étant un être de parole, un « parlêtre », on ne voit pas très bien comment il n'aurait pas non seulement à s'en servir mais à en user, voire en abuser ; tout dépend des règles, des lieux, des places assignées à la parole et aux acteurs du drame humain dans les institutions qui sont les nôtres.

On voit bien d'ailleurs, dans l'enseignement spécialisé, comment tout cela peut jouer, par exemple à travers les recherches de Sylvie Canat (2007) ou de Jean-Jacques Guillaumet (2007), qui ouvrent sur cette notion de culture humaine, y compris chez l'enfant handicapé, l'enfant « caractériel », l'enfant « à problème ». Il y a une dimension de la culture qui a été montée en chef d'œuvre par Serge Boimare (1997) avec ses mythes héroïques, dans lesquels il installe son public, un public d'un coup réveillé par la veille anthropologique qui sommeille en chacun d'entre nous. On voit bien comment la culture et l'appartenance par la culture, chez ces auteurs de la difficulté d'enseigner et d'apprendre, peuvent prendre corps. Pas par l'école tout court ou par sa lente distillation des savoirs, mais par une entrée mythique, mythologique, dans la science du monde, par une révélation « personnalisée », internalisée.

Il nous semble que les pédagogies actives, institutionnelles, sont les plus proches de la réalité. Fernand Oury insistait fortement sur le B.A. BA de l'installation d'une classe coopérative ou d'une classe « institutionnalisée », comme il disait, c'est-à-dire totalement humanisée. On se prend alors à rêver à une institution vraiment « institutionnalisée », son quartier, sa ville, son village, son entreprise, ses associations, nos réseaux intellectuels. Oury insistait sur ce qu'on appelle les « 4 L », qui sont proprement des concepts pédagogiques sociétaux et psychanalytiques. Installer tout d'abord et à la fois des Lieux, des Limites, des Lois, voilà les trois premiers L et, si nous avons bien discuté et décidé des lieux, des limites et des lois, un Langage commun dès lors est possible. C'est-à-dire quand un phénomène social de géographie humaine, de cadastrage du genre et du groupe humains, des relations humaines, est à l'œuvre. Ce qui veut dire qu'on peut le développer à l'école, dans une seule classe et pourquoi pas dans l'école tout entière. À la façon d'Hubert Montagner et de son projet d'école, où elle-même est pensée dans ses alentours, ses



« entours », dans les liens de l'école aux parents, à la ville, à la municipalité, à l'environnement. Les jeux, les salles, les espaces, le mobilier, le personnel, jusqu'aux oiseaux et aux animaux appelés en renfort, sont dans la microéducation d'une pensée coordonnée par une attention soignée et « suffisamment bonne ».

### UNE MICROÉDUCATION DU BESOIN ?

Le système, la structure, sont importants, mais dans le détail en situation, dans ce que nous pourrions appeler un « mécanisme microéducatif », dans la microéducation de tous les jours, il s'agit d'ouvrir le passage vers une intelligence sociale. C'est la *micro-éducation* qui va devenir le point clé du travail d'humanisation dans ce monde fragmenté. Mettre en place une démocratie d'apprentissage<sup>1</sup>, pensée « à partir » des besoins originels de l'enfant du vingt et unième siècle, à partir de la sécurité et du développement, du « savoir dans l'affectivité » invite dès lors à concevoir des espaces de socialisation psychiques fondamentaux.

Notre connaissance des émotions, de la structure « enfantine » mais quasi organique du psychisme, de la puissance du travail qu'elles peuvent faire dans la lecture intermédiaire des relations humaines, de l'environnement, de l'école et de la famille, nous indique la voie. Nous allons devoir absolument privilégier la petite enfance, l'enfance et jusqu'à un certain point l'adolescence, à distance mais d'une manière claire et nette, protectrice, en somme « adulte ». Car il y a des enfants, des adolescents et par ailleurs des adultes. Après tout, c'est ce que l'école de La Neuville nous a appris : ces enfants s'appellent eux-mêmes « les enfants » jusqu'à ce qu'ils soient des adultes, de par « la loi ». On ne décide pas tout seul d'être un adulte. Ça se voit, ça se vérifie et surtout ça se prouve. Les responsabilités obligent. La reconnaissance, l'autorisation, comme nous l'avons dit, Alain Vulbeau et moi-même (2003), l'autorisation qui nous est donnée de jouer ce rôle d'adulte est possible seulement après que la situation dans laquelle nous sommes intervenus l'a imposée.

Cette microéducation des besoins tombe tout à fait sous la consigne d'Hubert Montagner qui, avec une constance, une rigueur et une force peu communes, insiste là-dessus : « La sécurité affective est la clé de voûte du développement des conduites et des équilibres du jeune enfant, quelles que soient ses particularités personnelles, familiales et autres », écrit-il dans l'épilogue de son livre *L'Arbre enfant*. Son travail prolonge et inspire des écoles que nous avons parfois rencontrées, en partie esquissées, ici ou à l'étranger, dans nos nombreux déplacements sur les terrains sensibles. Il nous est arrivé de connaître des écoles assez géniales, qui

1. La démocratie d'apprentissage, c'est la mise en place, dans la famille, à l'école, dans les institutions de l'enfance, dans les institutions de la ville mondiale, des structures éducatrices qui permettent un apprentissage émancipateur et protégé ; c'est d'ailleurs la traduction étymologique d'« éduquer », cette émancipation accompagnée. Car bien sûr il faut des compagnons et des accompagnants. L'être humain ne peut pas ne pas être accompagné, assisté : on n'enseigne pas à marcher, on s'y risque !

avaient pensé leurs structures, leur environnement, leurs points de socialisation, les cours et les toilettes, les couloirs, les entrées et sorties. Des écoles qui avaient pensé des points de rencontres, de parole, de groupes, une organisation collective de l'institution permettant cette démocratie d'apprentissage appelée de nos vœux.

La ligne psychanalytique et psychologique que j'ai ouverte ici nous amène directement à penser une autre école. En effet, si l'on pense l'école, les institutions, la société en fonction de ces besoins fondamentaux – de rencontres, finalement ; d'interpellation protégée ; de parole construite –, dans ce développement en puissance qui n'oublie pas l'angoisse, mais qui la tient, comme vigile, on comprend que là nous avons une libération de l'intelligence et des potentialités.

J'ai visité il y a quinze ans en Angleterre des écoles organisées en communautés scolaires, virant au collectif sans bien y penser, avec des lieux protégés, un vrai pouvoir pour les enfants et les adolescents. Où par exemple les délégués des élèves avaient le statut de véritables délégués, quasi syndicaux, avec leur local, leurs droits, leur reconnaissance. Les délégués des élèves, en France républicaine, sont comme les jeunes des banlieues, reconnus par défaut et ignorés sur le fond. En Allemagne, j'ai vu des écoles accueillant dans la rupture du mur des arrivants des pays de l'est, dans des circonstances conflictuelles difficiles imaginer des espaces ludiques d'accueil dans les cours, devant, derrière les établissements, qui permettent jeux plus ou moins durs, moments de repos, moments de contention quasiment psychique. Sous la surveillance des adultes, en particulier des professeurs – puisque, ailleurs que chez nous, il n'y a pas de surveillants. Les enseignants, partout ailleurs en Europe, sont autant éducateurs qu'enseignants. Il n'y a qu'en France que les enseignants ont cette revendication de cadres moyens d'être « déchargés » de l'éducation.

Il faut inviter et contraindre les théoriciens qui prétendent avoir une influence sur l'école, sur la société, à nous proposer des modèles, un peu comme Philippe Meirieu ou Hubert Montagner l'ont fait. L'Histoire regorge de pédagogies de la réussite, dans les heures les plus noires du monde. Nous trouvons dans les revues d'aujourd'hui des appels à une « pédagogie humaniste », en fait nous dirions « humanisée », c'est-à-dire conviviale et cadrée. Mais se rend-on compte que poser la question est déjà un problème ? Louis Bolk nous invite à la modestie. En effet, si l'homme est bien ce « fœtus de primate génétiquement stabilisé », il est irrémédiablement précaire et inscrit dans le besoin de l'autre. Alors, dans cette heure noire et rouge de l'avenir, n'est-il pas pensable d'avoir une priorité humaine ?

**Montagner** a tout récemment mis en place un projet d'école modèle, en Haute-Corse. L'accès est pensé dans le détail : le hall, la salle des maîtres, les bureaux, les archives, la salle de psychomotricité, les bibliothèques, les salles de réseaux, les salles de cours, rien n'est laissé au hasard. Y sont conçus des labyrinthes, des montages ambulatoires de cloisons, d'espaces de jeux, des niches qui environnement, encerclent, soutiennent, tiennent les classes. La société commence à l'école ! Les parents, les visiteurs sont accueillis dans certaines conditions, ils ont leur place. C'est dans ce développement écosystémique traduit dans l'architecture de cette école, accompagné d'un travail de relation avec les parents et la parentèle élargie, avec les réseaux qui la soutiennent, en tiennent lieu ou y suppléent, que s'incarne ce milieu symbolique qui coproduit un enfant dans ce que certains appellent son « élevage », d'autres comme moi son « éducation » ou, pour reprendre Meirieu, son « éducabilité ».



## BIBLIOGRAPHIE

- BOIMARE, S. 1999. *La peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BONJOUR, P. ; LAPEYRE, M. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*, Toulouse, érès.
- CANAT, S. 2007. *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*, Nîmes, Champ social.
- CANTO-SPERBER, M. 1996. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF.
- DESMET, H. ; POURTOIS, J.-P. 1997. *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.
- GUILLARMET, J.-J. 2007. *Écouter l'enfant, aider l'élève, les outils de la réussite*, Toulouse, érès.
- HENDERSON, V. 1994. *La nature des soins infirmiers*, Paris, Interéditions.
- HONNETH, A. 2006. *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte.
- KLEIN, N. 2001. *No logo*, Arles, Actes Sud.
- LABORIT, H. 1974. *La nouvelle grille*, Paris, Laffont.
- MASLOW, H.A. 2004. *L'accomplissement de soi*, Paris, Eyrolles.
- MONTAGNER, H. 2006. *L'arbre enfant*, Paris, Odile Jacob.
- SIMON, P. 1990. *Chemins vers l'autre*, Nîmes, Lacour.
- VEBLEN, T. 1970. *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard.
- VULBEAU, A. ; PAIN, J. 2003. *L'invention de l'autorité*, Vigneux, Matrice.

### Mots-clés :

Pédagogie active,  
pédagogie  
institutionnelle,  
apprentissage,  
microéducation.

### Key words :

Active pedagogy,  
institutional pedagogy,  
learning, micro-  
education.

### RÉSUMÉ

Se poser la question des besoins de l'enfant n'est plus simple, à une époque de mondialisation radicale où les théories sont multiples et portées par des points de vue apparemment différents. Aussi bien par la philosophie, en particulier les philosophies de la reconnaissance, et la psychologie, par les psychologies de l'enfant et la psychologie sociale de l'estime de soi ; ou encore la pédagogie, car les pédagogues comme les psychanalystes ont centré leur travail sur l'apprentissage du sujet humain. À partir de la sécurité de base sur laquelle se construisent la pensée et la socialisation, ces besoins doivent être pensés au quotidien des institutions, dans la perspective d'une *microéducation* sociale.

### SUMMARY

*The issue of children's educational needs became a challenging one, in a time of complete globalization, and when a number of theories are carried out from multiple standpoints, among which we may emphasize: the perspective offered by philosophy, dealing for instance with the question of recognition; the one of developmental and child psychology, social psychology and research works about self-esteem; the one of educationalists interested in pedagogy and methods, since pedagogues and psychoanalysts focused, overall, on the question of human subjects' apprenticeship. This set of notions concerning needs has to be taken into account in every day's practices implemented within organizations and institutions, as a basis for what I call a "social micro-education".*