

Sujet et personne

Introduction

Marie-Louise MARTINEZ
CNEFEI SURESNES

Résumé : Le retour aux notions de sujet et de personne, après les décennies du soupçon et de la déconstruction de l'humanisme, n'est pas régression idéaliste, solipsiste et monologique. Il correspond à une maturation réflexive. Les recherches qui se tournent vers l'archéologie du sens et vers l'émergence de nouvelles articulations conceptuelles foisonnent. Elles s'avèrent particulièrement pertinentes pour penser la pratique éducative, rééducative ou thérapeutique, auprès des plus en difficulté ou handicapés.

6

Dans ce nouveau dossier de la Nouvelle revue de L'AIS, nous voudrions rappeler que **le sujet et la personne** de l'élève est la véritable vocation ultime de l'éducation, comme parcours. Cette finalité, loin d'être en contradiction avec les deux autres finalités qui lui sont plus relatives (**la construction des savoirs** : objet du numéro 1-2 et la **socialisation dans une intégration citoyenne** : discutée dans le numéro 3 et qui fera l'objet, sous un autre point de vue, du numéro 6), pourrait en être, tout à la fois le support, le vecteur et le résultat. Elle est finalité absolue car elle est toute dirigée

vers l'émergence de la personne qui est, selon Kant, la valeur absolue « *Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, comme un fin et jamais simplement comme un moyen* » (1), et, par rapport à laquelle, toute autre finalité, pour importante qu'elle soit, n'est que relative.

Paradoxalement, elle ne peut émerger à l'issue du processus éducatif qu'à condition d'être considérée présente dès le commencement comme dès l'origine. Sans doute ne peut-on éduquer à la personne et au sujet, advenus et reconnus *a posteriori*, que si on trai-

(1) Emmanuel Kant « *Fondements de la métaphysique des mœurs* » ; Œuvres Philosophiques, Gallimard, Pléiade, p. 295.

te l'élève comme sujet et personne, déjà là, *a priori*. C'est-à-dire si l'éducateur obéit à la maxime, citée plus haut. Pourtant, se situer au plan transcendantal n'interdit pas d'être réaliste. Comme Kant lui-même, dans son anthropologie, reconnaissons que les éducateurs (ou pire, les formateurs) que nous sommes sont loin d'être encore capables, toujours et partout, d'édicter l'impératif et de lui obéir. « *L'homme est un animal qui a besoin d'un maître. Mais où va-t-il trouver ce maître? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Or ce maître à son tour est comme un animal qui a besoin d'un maître* » (2). Comment un être éduicable à l'infini peut-il être éduqué par un éducateur aussi imparfait? Le problème est redoutable et les théories de la Reproduction ou autres qui ont fleuri, en sciences de l'éducation, nous l'ont assez confirmé. Aussi préférons-nous recourir à la notion d'émergence. Nous parlerons d'émergence (3) du sujet et de la personne, comme possibilité nouvelle, due à une transcendance externe ou à une transcendance interne, selon les convictions de chacun. L'aspiration au sujet et à la personne pour l'élève, ainsi ne nous serait pas interdite, surtout si nous la préparons et l'attendons, quelle que soit notre imperfection sur le plan personnel, social, ou institutionnel. Mais à l'évidence, l'émergence (dans et par l'éducation) d'une subjectivité plus libre, autonome, responsable et solidaire, n'est pas vraiment encore à

l'ordre du jour, pour tous ni pour chacun, dans l'école. Certes, le parcours est toujours plus ou moins long de l'état actuel vers la finalité, de la déclaration de droit vers la réalisation de fait, ici, cependant, l'obstacle paraît plus sérieux qu'un simple délai dans l'accomplissement de la trajectoire. Il mérite d'être minutieusement examiné. Car enfin n'y aurait-il pas quelque obstination voire provocation à parler d'ordre des finalités à l'heure du positivisme scientifique, ou de sujet et de personne quand l'air du temps semble s'y opposer cyniquement?

Provocation aujourd'hui de se réclamer de concepts fortement ancrés et arriérés dans la philosophie occidentale, trésors hérités des traditions tressées grecque, judéo-chrétienne et romaine, repensés et réassumés par le XIII^e siècle, la Renaissance et les Lumières du XVIII^e siècle, quand les termes plus neutres d'individu ou d'Homme sont déjà eux-mêmes critiqués ou taxés d'ethnocentrisme. Sujet et Personne ne sont-ils pas des surenchères déplacées alors que le terme d'Homme paraît excessif et que l'humanisme semble irrémédiablement disqualifié? « *Si c'est un homme...* » est le titre éloquent d'un récit bouleversant de Primo Levi sur sa détention dans les camps de concentration nazis. Et ne faut-il pas entendre ici cette étrange formulation hypothétique comme une accusation frémissante? Le suicide de ce témoin désespéré des camps des deux totalitarismes du siècle ne vient-il

(2) Kant E. *Réflexions sur l'éducation*, (trad. et notes de Philonenko. A.), Vrin, 1993 (7^e édition), p. 73.

(3) L'émergence est une notion biologique à l'origine. « Elle désigne le surgissement de propriétés nouvelles non nécessairement prévisibles à partir d'une situation antérieure. (...) de l'apparition dans une structure de qualités... ». Voir *Encyclopédie philosophique universelle*, PUF, 1991.

pas ruiner toute certitude ou espérance humaniste (4)? Les philosophies du soupçon, les post-modernes ou les sciences sociales, avec leurs critiques légitimes mais en dissolvant la raison dans un perspectivisme relatif, n'ont-elles pas définitivement décrié et rabaisé la superbe humaniste? Enfin, le recours tragique pascalien à « *l'homme qui passe infiniment l'homme* » n'aurait-il pas été lui-même, décrédibilisé voire ridiculisé, par une kyrielle de démystificateurs et de désenchantés? Ces questions loin d'être rhétoriques doivent être prises au sérieux.

Provocation, encore de croire que le processus éducatif, par la dynamique intersubjective et par la relation interpersonnelle qu'il met en œuvre, pourrait permettre l'émergence et l'affirmation en plénitude de la personne de l'élève, au moment même où la crise sociale semble le plus s'accuser, en accusant l'éducation! Les sociétés occidentales modernes ne peuvent plus se bercer de l'illusion d'un progrès économique, social et culturel, elles doivent affronter les verdicts de l'exclusion et de l'aggravation de la fracture sociale. L'école qui doit sélectionner, dans un tel contexte, bon gré mal gré, est davantage conduite à disqualifier qu'à qualifier : l'ascenseur social est en

panne. Amertume, frustration, ressentiment, perturbent encore les relations dans l'école et la violence s'enflamme à tous propos. Échec scolaire, illettrisme, exclusion, prison, prise en charge psychiatrique, dans leurs manifestations plus ou moins paroxystiques, accompagnent, concluent et prolongent, pour beaucoup d'élèves, le parcours éducatif scolaire.

Provocation, enfin, à brandir ces notions porteuses des plus hautes espérances humaines dans les champs de l'AIS! L'élève en difficulté ou handicapé, malchanceux, mal né, importun, indésirable, dérangent, marginal, incivique, dans ce contexte social plus difficile, n'est-il pas encore plus encombrant? Peut-on voir chez lui autre chose que du « mauvais sujet », du non-sujet, « humain non-personne » comme le décrète une certaine bioéthique (5)? Ne suffirait-il pas d'attendre, en faisant contre mauvaise fortune bon cœur, des lois plus réalistes qui permettraient enfin de « gérer » mieux la naissance et la fin de vie? L'éradication de ce tiers non voulu, trouble fête, n'apporterait-elle pas dans un avenir, plus ou moins lointain, des solutions plus « nettes »? Ne s'agirait-il pas, pour patienter, de faire le gros dos, de garder profil bas, de continuer à « orienter », de jouer

(4) « *Ce contre quoi je me suis insurgé et dont je ressens profondément la nocivité, c'est cette espèce d'humanisme dévergondé issu, d'une part de la tradition judéo-chrétienne, et, d'autre part, plus près de nous, de la Renaissance et du cartésianisme, qui fait de l'homme un maître, un seigneur absolu de la création* »; Levi Strauss; Entretien avec Jean-Marie Benoist, *le Monde* des 21 et 22 janvier 1979; cité par Jean-Michel Besnier; « *L'humanisme déchiré* »; éd. Galilée, 1993.

(5) Voir ici même « *Sous les masques les visages...* », note 24, p. 90, H. Tristan Engelhardt évoqué par Charles Gardou. Il y a effectivement chez Engelhardt l'aboutissement du processus de critique de la raison dans le relativisme nihiliste, amorcé par les dits philosophes du soupçon. Pour cet auteur la dissolution du lien entre humain et personne, *human non person* et *person non human*, est le préalable pour une éthique futuriste ouverte à la découverte d'autres mondes planétaires comme aux transformations artefactuelles, biophysiques et symbiotechniques de l'homme. (voir « *The foundations of bioethics* », Oxford University Presse, 1986, et pour une discussion intéressante voir « *Aux fondements d'une éthique contemporaine*, H. Jonas et H. T. Engelhardt » Gilbert Hottois éd., Vrin, 1993).

avec la carte scolaire, de comptabiliser positivement les « capacités » et les « besoins spécifiques », bref d'écarter pudiquement ces notions démodées, ronflantes et somme toute déplacées ? Eh bien, nous répondons trois fois non. Quoiqu'on en ait dit, il y a, dans ces droits de l'Homme et de la Personne dont on fête aujourd'hui le cinquantième anniversaire, beaucoup plus qu'un normativisme abstrait et ethnocentrique. Il s'agit bien là d'un droit universel qu'on n'a pas fini de redécouvrir, de comprendre et de faire advenir dans les contextes les plus divers.

L'éducation n'est pas simple machine à reproduire ni à exclure, elle n'est pas seulement comme pouvait le clamer Althusser dans les années soixante-dix, « *appareil d'état voué à assujettir le prolétaire à l'idéologie* ». Elle pourrait bien être l'incontournable processus d'émergence d'un citoyen critique pour une Cité plus juste. Et, au-delà, comme Kant l'avait entrevu, le mouvement même de l'anthropogénèse (« *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* » (6)).

L'inadapté, handicapé, ce tiers exclu, cet empêchement de tourner en rond, pourrait bien être l'indispensable pivot du sens et de la conscience, manifestant, pour lui et pour les autres, les besoins universels d'une anthropologie relationnelle de la personne. La personne fragile et problématique (au sens vulgaire du terme mais aussi au sens étymologique – à venir en avant –), n'est certes pas (pas encore...) suffisamment libre, responsable, consciente, rationnelle, etc. pour être personne

achevée. Mais qui peut prétendre à l'être pleinement, le sommes-nous jamais autrement que dans l'advenir, et le projet ? Le sujet diminué ou sévèrement handicapé n'est pas pour autant *objet*, fût-ce de notre sollicitude, ni *human non-person* (Engelhardt). À part entière éduicable, il a droit au respect et à la considération, inconditionnellement, en tant que personne singulière (Saint-Thomas) (7), ou que sujet de droit (Kant). Enfin, sur le plan relationnel, il est bien possible que, précisément, cette même reconnaissance, en acte, soit une aubaine pour le processus intersubjectif (externe et intime) que demande l'assomption et l'accomplissement de chacun au sujet personnel. Au-delà du paradoxe, plus que jamais, la question du sujet et de la personne, nous semble d'actualité, justement dans l'éducation et, tout particulièrement, auprès des plus handicapés (voir Charles Gardou). Il ne s'agit pas là de volontarisme humanitaire, encore moins de philanthropie désuète pour les ateliers protégés de la bonne conscience. Nous voudrions laisser voir qu'il y va tout simplement du (bon) sens et d'un bon usage de la raison. L'enjeu profond de la compréhension et de la mise en œuvre de ces concepts dans leur pleine acception n'est pas seulement éthique mais pragmatique. Non seulement la survie ou le renouveau de l'anthropologie, l'existence d'un savoir sur l'homme, mais l'exercice efficace de la pédagogie ou de la didactique en dépendent. Pour cela, nous avons cru bon de scruter les concepts, dans leur histoire,

(6) Kant « *Réflexions sur l'éducation* », (1777), *op. cit.* p. 73.

(7) Voir ici même Dr Ph. Caspar, sur Saint-Thomas.

leurs définitions, leurs interprétations, leurs inter-relations, leurs stratifications, sans jamais parvenir, bien entendu, à en épuiser la signification. Ceux-ci ne sont pas de pures abstractions dans le ciel des idées. Apparus dans certaines situations, ils contribuent, à leur tour, à modifier le réel qui les a engendrés. Ils sont souvent porteurs d'une puissance et d'un programme de transformation qui agissent sur la nature et la culture institutionnelle et personnelle. En tant que tels, ils peuvent être de formidables leviers ou levains. Mais ils peuvent aussi être, en eux-mêmes, ou par les dérives qu'ils induisent, de redoutables opérateurs qui défigurent et dévastent leur domaine d'application. C'est donc à l'aune de leurs enjeux pratiques qu'on peut le mieux apprécier et évaluer la justesse et la pertinence des concepts. La réalité éducative et les effets désastreux qui affectent le vécu empirique des élèves sont révélateur et loupe grossissante, qui dénoncent impitoyablement les bévues théoriques. Il faut pour cela, souvent, beaucoup de recul.

Les articles sollicités pour cet examen seront distribués selon trois points de vue différents mais complémentaires. Ils seront répartis de manière équilibrée, nous l'espérons, entre le numéro 4 et le numéro 5.

Une approche historico-critique des concepts et des notions

Individu, sujet, personne : l'examen des notions dans leur origine, leur évolution et leur mise en réseau, est nécessaire autant que difficile. Les significations se recourent, se chevauchent, s'opposent ou se complètent, selon les usages. Mais, même selon ce regard historique, nous avons tenu à ce

que les enjeux de la pratique éducative, rééducative ou thérapeutique, restent en toile de fond et ne soient jamais perdus de vue. L'article du Docteur Philippe Caspar, dans le numéro 4; celui de Gérard Lurol ou de Marcel Gauchet, sollicités pour le numéro 5, entrent dans cette catégorie.

Des pratiques vers les notions et/ou des notions vers les pratiques

Les attitudes interindividuelles et institutionnelles (dans l'école ou la communauté éducative), comme certaines pratiques institutionnelles, pédagogiques, ou didactiques, contribuent souvent à créer et à perpétuer les difficultés. Elles peuvent alors réifier ou stigmatiser l'élève. Loin de favoriser le développement du sujet et de la personne, elles semblent alors le freiner ou l'empêcher. Si nous ne pouvons pas répondre à la question kantienne « *qui éduquera les éducateurs?* » il faut repenser les attitudes, dispositifs ou pratiques, justes, sur le plan éducatif et thérapeutique. Comment favoriser l'émergence par l'intersubjectivation éducative d'une identité subjective et sociale plus harmonieuse? La personne, sujet singulier, mais par et pour la relation, tout à la fois plus autonome et solidaire, considérée comme réalité *a priori*, et cependant comme visée empirico-pratique et fin ultime du processus éducatif, n'est-elle pas, alors, le défi même? De nombreux articles du dossier font ce chemin de critique des pratiques à la lumière des concepts. Selon les sensibilités, les approches ou les circonstances, certains partent au plus près des pratiques pour se tourner vers les concepts qui les éclairent et les transforment, tandis que d'autres vont plutôt des concepts vers la réalité. Mais cette partition des points de

vue n'est pas radicale et correspond ici à une variation de degré sur un même curseur.

Dans la première de ces deux séries nous rangerons, pour le numéro 4 : l'article de Jean-Paul Artis sur l'orientation et la rééducation ; de Nathalie Lewi-Dumont sur l'intégration d'élèves mal-voyants ; de Jacques de Miribel sur l'atelier poétique ; celui de Marie-Louise Martinez concernant la présentation des ouvrages de Charles Gardou sur la personne handicapée et ses proches ; celui de Pierre Gardeil sur la nouvelle de Katherine Mansfield. Dans la livraison du numéro 5, correspondront plutôt à cette approche : les articles de Michel Cambien sur l'enseignement de la littérature auprès d'élèves malentendants ; celui du Docteur Henri Grivois sur la psychose à l'adolescence ; d'Annick Frigara sur les demandes des jeunes en difficulté ; de Béatrice Labey sur l'enseignement de la philosophie auprès d'adolescents malentendants.

Dans la seconde série nous classerons plutôt, concernant le numéro 4 : les articles de Jean-François Ruchou et Ximena Avila-Ponce sur la rééducation ; de André Grenier sur la relation thérapeutique et pédagogique ; de Sylvie Menczik sur la pédagogie du projet et de Charles Gardou sur le handicap. Dans le numéro 5, le point de vue sera représenté par l'article de Béatrice

Fracchiola et Fabrice Bertin sur le travail avec des élèves malentendants ; enfin celui de Marie-Louise Martinez sur l'enseignement du français.

L'ordre choisi dans le sommaire du dossier, n'est certainement pas le meilleur, mais il est celui qui paraissait mettre en conversation ou en dialogue les différentes contributions.

« **Note sur l'origine et le développement du concept de personne en occident** », du Docteur **Philippe Caspar**. Agrégé de l'enseignement universitaire en Philosophie, en Belgique, Docteur es Lettres et Docteur en médecine, Philippe Caspar a été, par ailleurs, expert en Bioéthique auprès du Parlement Européen. Il a écrit de nombreux ouvrages dont certains intéressent plus particulièrement l' AIS (12). Un des projets du Docteur Caspar est de faire le lien entre la philosophie personnaliste et l'épistémologie de la biologie pour fonder, ce qu'il nomme : une bioéthique de la deuxième génération. À notre demande d'une contribution explorant les fondements archéologiques de la notion sans perdre de vue les enjeux bioéthiques (aux résonances éducatives et thérapeutiques) il a répondu avec générosité et virtuosité. La complexité extrême du concept de personne l'a déterminé à traiter la commande en cinq livraisons. Ici, une première exploration porte sur l'enracine-

(8) En effet, nous ne pouvons oublier que le concept s'est développé surtout dans le cadre de la théologie trinitaire, dans une réflexion sur le fait relationnel, à partir de la considération d'une divinité unique et pourtant trine (Père, Fils, Esprit). Voir, particulièrement, Saint-Augustin : « *De Trinitate* », L, I, C, III 5, texte de l'édition bénédictine, études Augustiniennes « *Œuvres de Saint Augustin, vol. 15 et 16, La Trinité* », Bibliothèque Augustinienne 1991. Corpus Christianorum de Steebrugge Belgique. Et sur les implications logiques, anthropologiques et éducatives de cette découverte, voir Martinez Marie-Louise, *Vers la réduction de la violence à l'école, contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*, Thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Paris III Sorbonne Nouvelle, 1996. Publiée aux éditions du Septentrion, Lille, 1997, particulièrement, pp. 411 à 458.

ment grec, la transition philosophico-théologique par Boèce et l'anthropologie thomiste. Nous avons là, un article très érudit qui est cependant, me semble-t-il, d'une lecture accessible pour des non-spécialistes dans la mesure où l'auteur montre, de manière vivante et dans un style agréable, l'odyssée du concept. Le paradoxal concept de personne, en effet, va transiter d'un signifié à un autre, du champ théâtral où il désigne le masque et l'apparence (*prosopon*, grec ou *persona*, étrusque) de la superficialité vers l'intériorité la plus subjective. Ce passage va se faire de discipline en discipline, grâce à des auteurs qui sauront chaque fois utiliser le concept comme un puissant levier pour basculer d'une vision du monde à une autre. Déjà, dans le théâtre, le masque jouxte la profondeur de l'humain tout entier, chez un Plaute. Ciceron creusera la notion dans l'interface du théâtre, du droit et de la philosophie stoïcienne. Boèce va être le passeur qui assurera la transaction du concept de la sagesse antique vers la folie de la croix, en méditant sur la double nature divine et humaine du Christ. Désormais la notion de personne est le trésor inépuisable de la théologie chrétienne (13). Tous les pro-

blèmes ne sont pas pour autant résolus. Comment, en effet, le corpus chrétien sur la personne peut-il concilier deux acceptions aussi différentes que celle de la théologie christologique et celle de la théologie trinitaire? La première acception désigne une substance qui relie deux natures (en la personne du Christ), la seconde désigne des relations et surtout pas des substances (sinon les trois personnes de la Trinité donneraient un trithéisme et non un monothéisme avec un Dieu unique en relation). Enfin, quelle incidence cette conception a-t-elle pour permettre la compréhension d'une subjectivité singulière et pourtant relationnelle, relationnelle et pourtant singulière, sur le plan anthropologique? Philippe Caspar ne fait qu'évoquer la question dans ce premier article où il insiste particulièrement sur l'apport thomiste, à partir de la philosophie aristotélicienne, dans la conception de l'individualité ontologique, avec ses enjeux. Les livraisons ultérieures du Docteur Caspar porteraient sur « *La personne comme relation : l'apport de la théologie trinitaire (Augustin-Thomas)* »; « *La personne comme don : l'ontologie de l'esprit de Claude Bruaire* »; enfin la crise de la personne dans la bioéthique contempo-

(9) Voir ici aussi, Entretien avec Michel Serres « Handicap et éducation » in *La Nouvelle Revue de l' AIS* numéro 3, pp.183-195.

(10) Voir ici, particulièrement, Emmanuel Levinas « *L'humanisme de l'autre homme* », Fata Morgana, 1972, et Hans Jonas, « *Le principe responsabilité* », Cerf, 1992.

(11) « *L'autre s'atteste. Ce régime est fondamentalement celui de l'éthique. Quand le visage d'autrui s'élève face à moi, au-dessus de moi, ce n'est pas un apparaître que je puisse inclure dans l'enceinte de mes représentations miennes; certes l'autre apparaît, son visage le fait apparaître, mais le visage n'est pas un spectacle, c'est une voix. Cette voix me dit : « Tu ne tueras pas ». Chaque visage est un Sinaï qui interdit le meurtre. Et moi? C'est en moi que le mouvement parti de l'autre achève sa trajectoire : ainsi l'autre me constitue capable de répondre » Paul Ricœur, « *Soi-même comme un autre* », Seuil, p. 388.*

(12) Voir par exemple « *L'accompagnement des personnes handicapées mentales. Un dispositif social et multidimensionnel* », L'Harmattan, 1994; et « *Le peuple des silencieux. Une histoire de la déficience mentale* », Fleurus, 1994.

raîne. Cependant, avant d'intégrer, plus précisément, ces propositions, à notre programme éditorial, nous souhaiterions éprouver la capacité d'accueil de notre lectorat à l'égard d'une telle spécialisation.

« **De quel sujet parlons-nous en rééducation ?** », de **Jean-François Ruchou**, psychologue et de **Ximena Avila-Ponce**, tous deux formateurs au Département Ingénierie et Sciences de l'Éducation, filière Adaptation et Intégration Scolaires, de l'IUFM d'Aix-Marseille. Ils interrogent la notion de sujet, dans ses ambivalences comme dans sa pertinence fonctionnelle pour la pratique et la clinique rééducatives. Le sujet classique monologique, maître de son propos, rationnel et conscient est, par eux, après Freud, définitivement relativisé et dessaisi. Avec Lacan et Bertrand Ogilvie, ils lui ôtent toute sa superbe, pour le remettre à la place de dépendance qui est la sienne : « *sujet de, assujetti à l'inconscient, qui n'existe pourtant que dans la subjectivité de son Je et qui porte si bien ce nom de sujet, désignant une prétention qui a la forme d'une servitude* ». Le sujet n'est pas pour autant complètement anéanti, il peut dépasser cette négativité dans « l'« *Aufhebung* » de l'expérience vécue et dans le déchiffrement des traces signifiantes de son discours ». C'est du moins ainsi que, par l'« *archéologie du sens* », selon le mot de Ricœur, l'analysant peut se conquérir dans la situation psychanalytique et « *que le Je peut advenir, là où ça était* ». Mais si tel est le propre de la praxéologie psychanalytique comment définir la spécificité de

la pratique rééducative, afin d'éviter tout amalgame ? Les auteurs questionnent alors la pertinence du concept de sujet pour décrire la clinique rééducative. Ils rejettent après examen, successivement, trois termes du lexique psychologique : élève, enfant, personne. Chacun a son intérêt mais aucun dans ses ressources (ou selon la stratification conceptuelle considérée : ici le terme de personne est pris dans un sens de masque et de « *méconnaissance imaginaire* ») ne peut valoir pour l'expérience rééducative. En fin de compte, c'est bien « *le concept de sujet (qui) reste le seul apte à fonder une clinique rééducative, mais à la condition d'articuler le sujet singulier à deux autres dimensions de la subjectivité : le sujet du penser et le sujet du groupe* ». Ils proposent ainsi des innovations conceptuelles opératoires susceptibles d'analyser, au plus près, l'acte rééducatif dans ses objectifs « *de restauration des liens distendus aux objets de connaissance et aux groupes d'appartenance* ».

« **Ni je, ni moi, le pro-soi** », d'**André Grenier**. Directeur des formations AIS de l'IUFM de Bourgogne, l'auteur est Docteur en philosophie, sa réflexion ici est nourrie par sa thèse : « *Du moi au pro-soi : contribution à une nouvelle représentation du sujet* ». (1997). La notion de pro-soi est une création conceptuelle fidèle à la tradition phénoménologique et existentialiste du sujet. Cette innovation d'une philosophie réflexive, puisant à l'ontologie de l'ipsité et nourrie par la compréhension de la relation, produit des effets d'intel-

(13) « *Notre notion à nous de personne humaine est encore fondamentalement la notion chrétienne* », M. Mauss *Sociologie et Anthropologie*, PUF. 1960.

ligibilité particuliers pour la situation thérapeutique et éducative. Ophélie dans son fauteuil roulant de paraplégique, à la suite d'un accident, peut n'être considérée que comme « objet », « patiente », soumise passivement à une multiplicité d'intervenants, à une succession de prises en charge spécialisées (médicales, rééducatives, éducatives, scolaires, kinésithérapeutiques, etc.), qui font la synthèse de leurs savoirs objectivants sur son « cas », en dehors de son initiative subjective de guérison. De même, le mode de travail pédagogique transmissif et collectif « basé sur l'écoute passive et les capacités mnésiques de l'élève » fait l'impasse sur la participation active du sujet apprenant dans sa singularité. Les pratiques thérapeutique et éducative doivent alors être inspirées par une meilleure compréhension du sujet personnel. Au-delà du je et du moi, « il convient de présenter l'existence comme poursuite de la réalisation, toujours en cours, de soi ». Le pro-soi comme « dynamique d'actualisation de soi », « risque et chance », « geste d'être », « renouvellement de moi par moi », est moins perpétuel déséquilibre que pari « en faveur de soi ». La « bulle de savon » comme « équilibre entre la pression interne et la pression externe », comme « hypersystème de relations complexes », donne une image juste de la structuration subjective « au confluent de diverses influences : les unes internes : la puissance vitale de mon organisme, mais aussi la force de ma volonté ou de mes désirs, les autres externes : les attentes de mon entourage, mon projet social et professionnel ». Dès lors, pour comprendre la pathologie ou le désir d'apprendre il faut revenir au pro-soi.

Une approche finement et cybernétiquement relationnelle « où il s'agit de comprendre comment et pourquoi le projet d'être au monde du sujet se réalise dans de telles conditions », afin de « donner un sens, une valeur à mon existence ». La notion permet de transformer le regard sur la maladie et d'entrevoir le sens de la souffrance dans l'accomplissement d'une liberté. Renouant avec la tradition sartrienne d'une critique de l'inconscient et avec la tradition canguilhemienne, André Grenier montre que le pro-soi dénonce alors la perception réductrice et manichéenne des autres approches de la pathologie. « La perspective freudienne réduit à deux : les pulsions internes (le ça) et les contraintes externes (le surmoi) s'affrontant dans un moi qui n'est plus que le siège d'une lutte d'influences », tout comme, dans le règne de Panacée (conception mythologique de la thérapie) où « c'est aussi la négation des opérations, lieu quasi indifférent de l'affrontement entre la maladie et le remède sous le regard attentif du praticien ».

« Les personnes handicapées sont-elles considérées comme des sujets ? », de Jean-Paul Artis. L'auteur est Docteur en psychologie. Il a soutenu une thèse sur « Les processus de symbolisation dans les activités cognitives d'adolescents dits psychotiques », en psychologie clinique à l'Université de Paris V (1992). Il enseigne au CNEFEI. Il se soucie, ici, d'examiner les pratiques de l'AIS, à la lumière de la finalité de l'émergence de l'élève comme personne et sujet, par le processus éducatif. Cette prise en considération des fins, loin d'égarer le discours du scientifique ou du praticien

sur les terres étrangères de la philosophie, le conduisent, au contraire, au plus près des perspectives qui sont les siennes. En effet, si la personne désigne un « *contenant général et universel* » et que la personnalité caractérise une « *organisation spécifique de traits singuliers* », on peut considérer qu'avec la Loi d'orientation de 1975, la notion de personne handicapée est établie. Rompant avec les représentations anciennes liées à l'étrangeté, on y reconnaît, enfin, la personne malgré le handicap d'une personnalité entravée dans sa globalité, sa cohérence ou sa permanence. L'examen de la notion de sujet, permet cependant de nuancer. Le paradoxe du *sujet assujetti* est souligné, mais la clinique psychologique permet de mieux comprendre. Le sujet de droit désigne une propriété acquise par tout humain à la naissance. Cela n'implique pas pour autant que les caractéristiques du sujet, telles qu'elles ont pu être définies par les psychologues (Perron, Winnicott, Wallon, Spitz, Malher, etc.), comme aboutissement d'un processus intersubjectif (séparation, individualisation, différenciation et autonomie), soient automatiquement conquises. Le sujet est le lieu propre d'un fonctionnement psychique avec affects, désirs et mentalisation. L'opposition sujet/objet n'est cependant pas sans gradations : la clinique infantile permet de distinguer des positions ambivalentes dans la relation affective (« *objet partiel, objet clivé, objet transitionnel et autres conceptualisations* »). En outre, la linguistique permet de discerner que le sujet à la troisième personne est l'objet du discours d'un autre qui parle de ou pour lui. Cette étude autorise l'auteur à constater que si les enfants et adolescents

handicapés semblent être considérés comme des personnes, on peut se demander s'ils sont « *reconnus comme des sujets* ». Il interroge alors les pratiques institutionnelles du processus d'orientation et de l'élaboration des projets individualisés. Il en fait une critique argumentée. Les procédures d'orientation consistent en « *rapports d'expertise à la troisième personne* » où les principaux intéressés « *ne sont pas entendus comme... sujets de leurs désirs, auteurs et acteurs de leur personne* », « *dits incapables de penser et d'élaborer quelque avis sur les orientations envisagées (...)* ils sont seulement les objets, les destinataires de décisions prises par d'autres sujets ». À la lumière de l'article 12 de la Convention Internationale des droits de l'enfant, sur la reconnaissance du droit des mineurs à être entendus dans toute procédure le concernant, l'auteur suggère que des aménagements plus conformes au droit soient envisagés pour l'orientation. De même, il demande si, dans les projets individualisés, les élèves ne sont pas assujettis à des « *projections* » ou « *désirs d'autrui envers eux* ». Cette situation où l'enfant est objet passif des soins d'autrui, n'est-elle pas alors une entrave au processus éducatif qui « *provoque l'affranchissement du sujet* » ?

« **Projet de l'individu ou projet de la personne ?** », de **Sylvie Menczyk**.

L'auteur est Directrice adjointe à la SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté de collège) du collège de Champigny-sur-Marne. Sylvie Menczyk part de la constatation que le projet, avec les démarches qui lui sont associées (projet pédagogique, individuel, professionnel, etc.) est important pour l'école et, particulièrement,

16

dans l'AIS. C'est une chance pour remobiliser les élèves et en faire des acteurs de leur parcours de formation, à l'école comme au-delà. Elle note, cependant, que la notion de projet est ambiguë et peut fonctionner comme un obstacle, non seulement épistémologique mais aussi pour la stratégie à mettre en œuvre. « *La notion de projet individuel, par exemple, constitue sans doute un véritable obstacle induisant, bien souvent, une approche trop individuelle voire individualiste du projet pour que celui-ci puisse aboutir* ». Le concept de projet, en effet, a été pensé dans une philosophie subjectiviste et individualiste et ne compte pas dans ses ressources propres ce qui permettrait de rendre mieux compte de la réalité du processus éducatif « *dans ce qu'il suppose de relations et d'intersubjectivité* ». Elle montre, en effet, que ce n'est que par l'interaction que le jeune peut accéder à un savoir investi de sens et c'est dans la relation avec l'autre qu'il peut (re)construire une identité positive. C'est grâce aux adultes de la communauté éducative (parents, enseignants, conseiller d'orientation, directeur, etc.) et par l'étayage de l'équipe, qu'il peut, à condition de n'être pas considéré comme objet, envisager les étapes intermédiaires. C'est ce soutien attentif et respectueux de l'accompagnement éducatif qui laissera « *chacun formuler son rêve sans le briser prématurément et en lui permettant de s'inscrire dans l'anticipation d'un projet à long terme, prolongé hors des murs de l'école par la formation permanente* ». Elle remarque alors que la notion de personne, plus précise pour définir l'intersubjectivation réciproque est aussi plus juste. Les ressources relationnelles du concept sont alors suscep-

tibles de corriger les représentations individualistes pour mieux penser et décrire les interactions éducatives à l'œuvre. Si le projet est l'affaire de chacun il est non pas celui de l'individu mais celui du sujet qui advient comme personne dans et par le réseau de relations structurantes. Des exemples suggestifs sont pris dans la vie de l'équipe. « **Moi je n'ai pas envie de prendre ce qui reste !** », de **Nathalie Lewi-Dumont**, professeur agrégée de lettres, Docteur (14) en Sciences du langage. La personne s'identifie comme individu singulier à travers son appartenance à des groupes, dans un réglage de la ressemblance et de la différence, auquel la relation éducative devrait être plus attentive. Nathalie Lewi-Dumont exploite, ici, de manière fort judicieuse, les matériaux précis et riches d'entretiens avec quatre jeunes, déficients visuels, réunis par Catherine Loret pour un mémoire de Diplôme de Directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée. Tour à tour, on peut lire les réactions des adolescents sur leur propre handicap, sur la manière dont ils vivent l'intégration au lycée, sur leur relation avec les autres élèves et les enseignants. Leur projet est durablement affecté par ces relations vécues à l'école et par l'attention que les uns et les autres accordent à leur difficulté. L'identification personnelle se réalise et s'accomplit grâce à la reconnaissance de l'autre, par « *un va et vient subtil entre l'expression d'une identité et celle d'une altérité* », mais les avatars d'une intégration mal préparée ne l'autorise pas toujours dans l'éducation. L'école peut rabattre l'élève sur le « on » indifférencié. On constate que l'intégration ne peut réussir si elle ne fournit pas d'aide aux

élèves selon leurs besoins spécifiques et individuels « *dans ces conditions-là, un traitement égalitaire peut être beaucoup plus injuste que ne l'est une scolarité séparée* ». L'intégration répond, en effet, à une exigence d'égalité mais le souci de la différence ne doit pas aboutir à une indifférenciation dépersonnalisante. Par des aménagements individualisés, en accord avec les besoins des élèves, l'intégration devrait, dès lors, permettre l'émergence et la reconnaissance de la singularité entre le droit à la ressemblance et le droit à la différence.

« **Écrire des poèmes à la première personne** », de **Jacques de Miribel**, l'auteur est professeur agrégé de lettres modernes, il enseigne à l'IUFM de Versailles. Il a animé de nombreux ateliers de poésie et a publié des ouvrages (15) sur la poésie. Il examine ici l'intérêt d'une écriture poétique autobiographique, pratiquée en ateliers, avec des élèves en difficulté. L'aventure du texte poétique demande de conduire parallèlement une double élaboration : « *l'exploration de soi et la lente maturation de l'écriture* ». Pour cela, il faut assumer pleinement son statut d'auteur. C'est-à-dire s'engager dans une double négociation avec soi-même comme avec les autres. L'autoportrait amène à inventorier et à assumer les traits identitaires caractéristiques et révélateurs du sujet qui dit je. Cette émergence et assumption du moi profond peut être un élargissement de vie et une entreprise valorisante. Mais il faut accepter sa singularité, sa vulnérabilité, face aux autres.

Or cela n'est pas facile pour des élèves qui n'ont pas une image positive d'eux-mêmes. D'autant moins que le trait caractéristique et la faille désignée peut devenir le trait victimaire dans un groupe où joue la rivalité « *le scripteur est alors victime de sa prise de parole* ». Pour tenir ces enjeux et éviter ces risques, l'auteur propose une démarche argumentée sur le plan philosophique (Serres, Bachelard, Girard) et outillée sur le plan didactique et pédagogique. L'accompagnement de l'écriture doit se faire dans le contexte éducatif d'un atelier inspiré par « *une éthique de la parole* », dans le respect réciproque. On y mettra en œuvre un dispositif de médiations externes pour limiter le conflit, et amener chacun à une production satisfaisante. Alors « *l'évolution s'opère sans rivalité de l'écrivain avec ses pairs ou l'enseignant. Ce dernier ne doit pas chercher à imposer sa vision de l'aboutissement du texte écrit par l'élève. L'enseignant ne doit pas apparaître comme celui qui a confisqué les savoirs recherchés. La rivalité avec les pairs sera évitée si les productions proposées au groupe reçoivent un accueil positif* ». La médiation d'un poète francophone reconnu auquel il peut s'identifier peut motiver l'élève, surtout si celui-là est originaire de son pays d'origine. L'organisation du poème imité, comme forme porteuse et structurante, étaye alors chacun. L'élève peut prendre le risque de l'écriture du je, pour « *dans la ressemblance et la différence, se retrouver singulier* ».

« **Sous les masques, les visages; handicap et personne** », de **Marie-Louise**

(14) Sa thèse : « *L'apprentissage de la lecture chez les enfants aveugles : difficultés et évolution des compétences* » sous la dir. de F. François, Paris V, 1997.

Martinez, coordinatrice du dossier, enseignante au CNEFEI. Cet article est un commentaire de l'ouvrage de Charles Gardou « *Le handicap en visages* » publié chez ÉRÈS, dans la collection Connaissance de l'éducation. De larges passages des quatre tomes qui le constituent : « *Naître ou devenir handicapé* », « *Parents d'enfant handicapé* », « *Frères et sœurs de personnes handicapées* », « *Professionnels auprès de personnes handicapées* » sont cités. J'ai voulu donner dans ce dossier une place privilégiée aux travaux de Charles Gardou et de l'équipe qu'il a su réunir, car je crois leur entreprise tout à fait exemplaire et susceptible d'illustrer aux mieux les principaux enjeux de la notion de personne. Quatre d'entre eux ont, ici, été mis en lumière.

- La notion de personne est relationnelle (8). Le sujet personnel émerge dans le réseau de l'intersubjectivité de proximité avec les caractéristiques des relations qui l'ont constitué. Ici, on voit bien comment l'intersubjectivité est affectée, dans la réciprocité qui est une propriété de la relation, par le handicap, selon les différentes relations et leur spécificité.
- L'identité personnelle est le résultat, libre et contraint, de l'intersubjectivation avec ses aléas. L'ouvrage de Charles Gardou montre précisément combien le rejet, la symbiose, l'angoisse, l'isolement, le conflit refoulé, etc. menacent la structuration personnelle, tant de l'enfant handicapé que de ses proches.
- La personne est paradoxale. La personne accomplie est sans doute auto-

nomie et responsabilité, mais nous ne saurions confondre cette aspiration avec un idéal démiurgique de toute puissance, de beauté, de santé et d'immortalité. Le handicap avec la vulnérabilité (9) et l'éthique de la responsabilité (10) qu'il implique pourrait bien être le refuge et l'attestation (11) de l'humain.

- Des références à des auteurs comme Freud ou Winnicott, autant que des critiques faites à certains usages de la théorie, on peut aisément déduire les règles pour une science humaine de la personne qui traite chacun comme sujet et non comme simple *objet* de discours. L'ouvrage de Charles Gardou est, à cet égard encore, un bon exemple de ce type de démarche où *celui dont on parle* est aussi coauteur et participe à l'initiative du sens. Je me suis contentée de souligner quelques aspects présents dans l'ouvrage mais je ne saurais trop recommander la lecture exhaustive de ces livres riches pour la compréhension du handicap comme de l'anthropologie.

« **La personne handicapée de l'objet à sujet, de l'intention à l'acte** », de **Charles Gardou**. L'auteur est Professeur des Universités et Président du CHRES. Il enseigne à l'Université Lumière Lyon II. Il a publié de nombreux ouvrages sur l'anthropologie du handicap (voir plus haut mon article de présentation de ses ouvrages). Son article est le texte de la conférence de clôture du colloque organisé par le CHRES à Lyon II les 17, 18 et 19 septembre 1998, il sera publié ultérieurement avec les actes du colloque. Nous

(15) Voir, particulièrement : « *Le clavier poétique ; cycle 2* » Éd. de L'École, 1984 ; « *Gammes poétiques ; cycle 3* », Éd. de L'École, 1985 ; « *L'orange bleue* », Nathan, 1993.

remercions l'auteur de nous en offrir ici la primeur. Les réflexions théoriques appellent à un agir responsable et appuient des pistes concrètes pour l'action. À partir de la question vive du colloque : « *comment permettre à ceux que le hasard de la naissance ou de la vie a stigmatisés d'être reconnus sans condition comme sujets et de jouer pleinement leur rôle dans la communauté des hommes* », le Professeur Charles Gardou dégage un cheminement de réponse qui passe par quatre jalons essentiels. Ils ont pour particularité d'être fondés sur une anthropologie relationnelle.

On n'advient comme sujet que grâce à la reconnaissance de l'autre. Loin de la philosophie classique de l'égo, de l'insularité individualiste moderne et de l'hédonisme narcissique actuel, il propose un cogito intersubjectif de la reconnaissance réciproque. L'homme n'existe que dans la communauté, c'est dans la dynamique sociale des interactions qu'il peut devenir sujet. L'autre se présente à moi et j'en suis responsable. Au-delà de l'éthique de la responsabilité, l'auteur évoque une *éthique de l'hospitalité*. Celui qui accueille et celui qui est accueilli se promeuvent, réciproquement, au statut de sujet. Dans ce contexte, la fragilité de la personne handicapée, son manque à être, ne peuvent plus être lus comme critères négatifs en regard d'une norme abstraite. Ils deviennent aveu du besoin et de la dépendance, ils sont alors signes mêmes de l'humain dans ce qu'il implique d'appel à l'intersubjectivation réciproque. La reconnaissance de l'homme par l'homme est cet acte relationnel où chacun gagne en humanité. L'autonomie n'est donc pas le refus orgueilleux autant qu'illusoire de toute

dépendance. Elle devient, au contraire, la quête et la conquête, dans la relation et l'accompagnement, de l'adaptation réciproque des personnes et de la société, de l'émancipation de chacun. De même en est-il pour la dignité. Charles Gardou montre comment une définition mentaliste et rationaliste de la dignité est restrictive et ségrégative. Elle peut avoir des implications eugéniques en bioéthique. C'est de manière relationnelle que l'homme assume la dignité à laquelle il est appelé. « *Traiter tout être humain en homme c'est la seule manière de lui permettre de mener une vie digne. Reconnaître dans l'Autre handicapé un autre soi-même, c'est l'unique façon de participer à l'assomption de notre humanité. Tout autre attitude symbolise tout l'inhumain et l'indigne que l'homme peut secréter* ». La personne advient comme sujet grâce à l'aide d'une société intégrative. Or cela ne va pas de soi car le rejet, l'élimination ne sont pas simplement des *formes d'archaïsme, des survivances de la nature, « un vieux mélange d'héritage reptilien et de comportement barbare. Reliquat de temps obscurs* ». Les comportements de ségrégation où on met « *à l'écart les faibles sous le regard des forts, la promotion des uns paraissant se nourrir de l'exclusion des autres* » sont bien vivaces dans nos sociétés. Et « *sans occulter que des progrès substantiels ont été accomplis par les pouvoirs publics et les collectivités* » des contradictions demeurent flagrantes. « *Les faits sont là, qui disent d'eux-mêmes l'écart entre les intentions humanistes et la réalité quotidienne, qui démontrent que l'on affirme le droit à l'intégration côté jardin et que l'on pratique la discrimination côté cour* ». C'est dire le besoin d'une

profonde mutation. Dès lors une approche relationnelle de l'homme en situation de handicap peut favoriser cette « *transformation anthropologique dont les personnes handicapées ne seront pas les seules bénéficiaires* ».

« **La maison d'intolérance** ». L'écrit de **Pierre Gardeil** a une place particulière, c'est pourquoi il ferme le dossier comme on ouvre un horizon. Il ne s'agit pas véritablement d'un article scientifique mais du commentaire d'une œuvre littéraire de la romancière américaine Katherine Mansfield. La célèbre nouvelle de La maison de poupée est une suggestive histoire d'école et de ségrégation. Deux enfants sont mises au ban par les autres. À peine tolérées dans l'espace public du partage minimal, elles ne peuvent franchir l'aire des émotions plus fines réservée aux initiés « *si large que soit le système il ne peut fonctionner sans une limite* ». Elles n'ont pas le droit de porter leur regard sur cet univers ludique miniature de la maison de poupées qui fait la joie des privilégiés. Elles sont exclues de la contemplation des beautés, écartées de l'accès aux lieux techniques, artistiques et spirituelles, où « *un monde complet est à voir* ». Les territoires de l'ordre social, sont hermétiquement séparés, d'autant plus que les barrières des interdits sociaux sont intériorisés par chacun de part et d'autre. Quand l'ouverture se produit elle est reçue comme une dangereuse transgression sociale. L'aire privée des connivences exclusives est brusquement déchirée par l'élan généreux de Kazia et par l'audacieuse intrusion d'Else, la plus jeune des enfants

pauvres. La brèche est brève mais elle laisse entrevoir une structure relationnelle inouïe d'accueil et de partage. Le Royaume n'est peut-être pas de ce monde et pourtant il est déjà là : « *il y avait même un porche minuscule... (...) gloire des gloires, splendeurs des splendeurs, la lampe couleur d'ambre qui parle à Késia le verbe muet des mystiques* ». Même fugace, cette communication nouvelle laisse une empreinte indélébile dans la formation de la personne, elle « *s'empare de son cœur pour toujours* ». Pierre Gardeil est professeur de philosophie, Directeur émérite du Lycée Saint-Jean, de Lectoure, il a publié (16) des analyses éclairantes sur Proust, Beaudelaire, Kadaré, Klossoswski ou sur les films de Fellini. Entre autres outils herméneutiques, il manie la théorie mimétique développée par René Girard. Il met, ici, en lumière, la manière subtile dont la romancière montre la réalité des relations intersubjectives et sociales dans l'enceinte de l'école et dans la communauté. La fascination regroupe les enfants mimétiquement autour de ceux que les prestiges désignent comme les modèles. Les puissants indiquent aux autres les objets d'admiration et de désir « *elles lançaient la mode en ce qui concernait les usages* ». La rivalité accompagne ce processus d'identification des sujets de « *cette reine (qui) tient une "vraie cour" sous les pins du terrain de jeux. Les autres filles "se pressent" et se battent presque; c'est "à qui l'enlancerait, la flatterait"... « elles rivalisent de gentillesse pour Isabel* ». La violence menace le groupe « *La cérémonie de la désignation*

(16) Voir particulièrement « *Quinze regards sur le corps livré* » éd. Ad Solem, Genève, 1997, avant-propos de René Girard.

agite le groupe de spasmes dangereux : quand il faut donner un ordre de présence, tous les amours-propres sont à vif ! ». Elle ne peut se résoudre qu'avec l'expulsion des victimes. « *La crise mimétique, où les envies multipliées se croisent comme des flèches, va devenir, très naturellement, crise sacrificielle : si nous pouvons exclure, la violence ne menacera plus l'entre-nous* ». Le nous symbiotique de la communauté peut se refermer sur l'appartenance sacrale. L'altération est polarisée sur l'altérité lue en traits victimaires. « *Un pied dedans, un pied dehors : scolarisé mais n'apprenant guère ; auditrices, mais quasi muettes ; habillées mais dans des étoffes de rebut ; mère blanchisseuse à domicile, père absent, peut-être en pri-*

son ». Par petites touches légères mais précises, Pierre Gardeil, dans sa lecture, nous offre, ici l'esquisse évocatrice d'une théorie de la socialisation ségrégative qui s'épanouit souvent en rites de bizutage, ou autres, jusque dans l'école. Il démontre, par ailleurs, que le savoir sur l'homme n'est pas l'apanage des sciences et que la littérature, comme sans doute l'art en général, a beaucoup à nous dire. Dès lors, par contraste à cette identification collusive reposant sur l'exclusion de tiers victimaires, l'éducation peut instaurer une intersubjectivité personnifiante, celle du *nous* de l'accueil intégratif.