

Note de lecture

Gérard Mendel, penseur du pouvoir collectif avec la sociopsychanalyse

Dominique Boullier

Nous voulons ici rendre hommage à Gérard Mendel, disparu en 2004, et encourager à la lecture de ses ouvrages, qui devraient inspirer l'écologie politique, pour leur pensée du pouvoir collectif dans les institutions contre toutes les régressions psychofamiliales qui font appel à l'autorité.

L'œuvre de Gérard Mendel est foisonnante (une trentaine d'ouvrages sans compter ceux de sociopsychanalyse) même si elle est marquée par quelques principes théoriques forts. Pour autant, le plus surprenant dans toutes ses recherches, reste le souci constant de se connecter à l'activité concrète des collectifs, des institutions et de penser le pouvoir institutionnel. Et cela non pas sur le mode académique ni même sur le mode psychanalytique transposant la mythologie freudienne à des situations groupales, mais en pratiquant l'intervention, l'analyse avec des « classes institutionnelles », réalisée par des intervenants membres eux-mêmes de groupes de sociopsychanalyse. Cette expérience née dans les années 70, s'est prolongée et quatre groupes de sociopsychanalyse sont toujours répertoriés (dont un en Argentine et un au Québec). Il faut souligner que nombre des interventions effectuées se sont déroulées dans des institutions éducatives (souvent spécialisées) mais aussi dans l'école, avec un souci constant de renouveler la vie institutionnelle scolaire tout en pensant sa nécessité dans le même temps. Si Mendel et la sociopsychanalyse ont pu ainsi sembler faire partie de la vague des pédagoges innovants, aujourd'hui si aisément décriée, ils ont en fait mis en place les bases d'une critique réelle de certaines illusions pédagogiques, dont ce que P. Rangeard appelait « la non-directivité », tout en étant en revanche encore plus radicalement critiques vis-à-vis du fonctionnement institutionnel et notamment de l'absence des élèves dans le cycle du pouvoir qui organise l'école.

Pour résumer le cadre théorique de la sociopsychanalyse sans entrer pour autant dans tout ce qui la fonde, quatre principes peuvent clarifier la posture de G. Mendel (notamment cités dans SP4, p. 22)

- 1- L'autorité est fondée sur la culpabilité et la culpabilisation
- 2- Il existe une pulsion d'exigence de pouvoir institutionnel
- 3- Toute institution crée un mécanisme de captation de la plus-value de pouvoir par des classes institutionnelles. L'acte-pouvoir, concept-clé, produit du pouvoir institutionnel et crée la classe institutionnelle dans le réel.
- 4- La culpabilité de classe vis à vis de l'extorsion de cette plus value de pouvoir relève du fantasme de mauvais parent.

L'autorité fondée sur la culpabilité et la culpabilisation

Le point de départ reste bien la critique de l'autorité comme fonctionnement dominant des institutions relevant d'un mécanisme psycho-familial et par là court-circuitant la dimension politique. Cette préoccupation continuera sans interruption jusque dans les derniers ouvrages de G. Mendel, tel « une histoire de l'autorité ». Cette critique est en parfait écho avec tout ce qui se passe en Mai 68 et pourtant, elle n'a rien de libertaire, ou de revendication du laisser-faire, c'est en cela qu'elle est porteuse de débat politique au-delà d'une mode qui se retourne à

un moment donné. Les débats actuels sur l'appel à l'autorité dans l'école, sans qu'on se préoccupe de définir précisément le concept d'autorité, manifestent à quel point la pensée de G. Mendel a peu affecté l'idéologie dominante de l'éducation nationale. L'autorité n'est pas une catégorie politique mais au contraire sa négation parce qu'elle s'étaye sur une offre de protection contre la propre agressivité des sujets. Le mécanisme est décrit par G. Mendel dans le cas du petit enfant : l'expérience primitive de frustration engendre de l'agressivité vis à vis du parent ou de celui qui fait fonction, et en retour la peur de perdre l'amour, la sécurité, la peur d'être abandonné à cause de cette agressivité. Ce substrat d'angoisse peut avoir même des éléments archaïques liés à la constitution primitive de l'image de soi, de l'unité du corps, etc. Mais c'est dans le schéma psycho familial que se forge ce mécanisme de façon durable. La frustration engendre l'agressivité qui engendre la peur des conséquences et de l'abandon, donc la culpabilité et permet ainsi à la demande d'autorité de fonctionner. C'est donc bien toujours un couplage qui opère : pas d'autorité « efficace » sans demande d'autorité déjà ancrée et réactivée par celui qui exploite ce mécanisme pour exercer sa domination. L'école est un terrain favori de réactivation de tous ces processus car elle ne fonctionne pas avec des collectifs constitués et institués mais sur la base de relations individuelles fortement marquées par l'affectivité, malgré l'apparent regroupement en classes : un enseignant et un élève mobilise chacun des cadres de relation le plus souvent psycho-familiaux, souvent sur la base de bonnes intentions et parce qu'il s'agit du seul stock d'expérience disponible pour l'enfant. L'autorité du maître d'école lui permet de ne pas employer la force, ce qui correspond à une tradition d'analyse politique de l'autorité, à la condition de faire fonctionner les relations éducatives au sein de l'école dans le même registre que les relations psychofamiliales. Lorsque le modèle familial s'écroule, car on lui avait trop demandé, en ayant brisé toutes les autres « cellules » de solidarité et toutes les autres médiations, c'est à l'école qu'on s'adresse pour le faire survivre. Et, là aussi, conséquence prévisible, l'école craque devant une telle charge (voir « le manifeste éducatif » pp. 48 et sq). L'autorité ne fonctionne plus non plus à l'école mais rien ne sert de vouloir la rétablir (et encore moins de faire appel à la force).

Il existe une pulsion d'exigence de pouvoir institutionnel

Ce qui est en cause dans la réactivation quasi automatique dans les institutions mais surtout dans l'école de ce modèle psycho-familial, c'est l'individualisation permanente des activités d'enseignement, au détriment de toute émergence de collectif. Seul face à sa classe, la seule ressource issue de l'expérience et susceptible de produire une certaine puissance (et une asymétrie), c'est celle du cadre psychofamilial de l'autorité. Elle peut être paternelle ou de camaraderie, souple ou plus brutale, généreuse ou ingrate, dans tous les cas, fonctionne chez les élèves la peur de la perte d'amour, de l'abandon pour qu'ils restent en place (cf. le sens des places et le seul apprentissage fondamental de l'école selon Bourdieu, la discipline), voire pour qu'ils se motivent dans leurs apprentissages.

Mais ce faisant, on ne génère que de nouvelles frustrations. G. Mendel prétend en effet qu'une pulsion d'exigence de pouvoir institutionnel existe chez chaque être social et que cette privation de pouvoir finit par bloquer toutes les institutions. Cette hypothèse est généreuse pour la nature humaine car les climats des discours actuels sont plutôt à la demande et à l'offre de protection, de préférence exercée par d'autres à la place des citoyens, même lorsque ceux-ci semblent acteurs de leurs revendications.

G. Mendel, depuis 1970, avait en fait déjà posé les bases de cet « empowerment », de ce choix politique radical qui consiste à tout faire pour favoriser les prises de pouvoirs (pouvoirs multiples) sur des situations concrètes, équipées donc de « prises » matérielles justement, et surtout toujours collectives. On voit bien qu'il existe une filiation quelque peu utopique entre

le socialisme français anarchisant du XIX^{ème} siècle, les porteurs des mouvements syndicalistes coopératifs du début du XX^{ème}, et le socialisme autogestionnaire des années 70, qui ont tous affirmé que l'énergie fondamentale du politique, c'était bien ce désir de pouvoir collectif sur son destin, sur son environnement et à travers des actes. Ces traditions politiques sont bien entendu parentes, même sans le savoir, de Nietzsche, et plus récemment des théories de Deleuze.

G. Mendel donne un statut de pulsion à cette exigence de pouvoir institutionnel et l'on pourrait retrouver cela sous une autre forme plus structurale chez Gagnepain construisant son modèle de l'institution sur la différenciation en classes et sur la coopération entre métiers: la prise en charge d'autrui, la fonction sociale de responsabilité, l'exercice d'un ministère (munus, la charge), est anthropologiquement constitutive. A tel point qu'il n'y a pire déshumanisation que celle qui consiste à priver quelqu'un de métier, de charge sociale, « d'utilité sociale », on dit maintenant d'emploi. Le problème vient précisément du fait que le métier de base, si l'on veut, ou celui qui sert de matrice à tous les autres, c'est celui de la paternité, et qu'on court alors le risque, comme le montre G. Mendel, de s'en servir pour calquer toutes les autres formes de métiers (d'où le fameux « padre, padrone ») et de les réduire ainsi à une reproduction d'un modèle psycho-familial.

Si l'on peut être convaincu théoriquement de la validité de la proposition, il y a loin jusqu'au constat de la demande politique réelle de responsabilité, de prises de pouvoirs (au-delà précisément des incantations protestataires qui se satisfont de leur maintien dans une impuissance infantilisée). C'est sans doute là où demeure le pari volontariste de G. Mendel et de tous ceux qui souhaitent encourager ces prises de pouvoirs. Les constats faits lors des interventions du groupe de sociopsychanalyse devraient en donner des exemples, en insistant notamment sur le plaisir du pouvoir collectif, de l'exercice collectif du pouvoir et de la reprise en main de son univers social. On ne peut pas dire que ce soit souvent le cas car la difficulté à assumer le conflit avec les autres classes institutionnelles n'est pas négligeable.

Le mécanisme de captation de la plus-value de pouvoir

La plus-value de pouvoir engendrée par les institutions et sa captation par les classes institutionnelles constitue un des ressorts bien montés dans la vie des collectifs, qui rend nécessaire le conflit pour recouvrer du pouvoir. Cette métaphore, ainsi que la désigne G. Mendel (SP2), est directement calquée du modèle marxiste des rapports de production capitalistes mais elle reste parlante, à mon avis. Le pouvoir (qui se définit bien au niveau politique et qui n'est ni la toute puissance, ni la puissance, ni la force, ni l'autorité) est une production de tout acte social. C'est seulement l'indice que notre activité sociale nous donne une prise sur notre monde, le transforme parfois à des échelles très petites. Mais la satisfaction engendrée par ces activités sociales relève de ce pouvoir de changement, qui n'a rien à voir avec sa valorisation marchande ou non. C'est pourquoi G. Mendel considère que les élèves, en apprenant, produisent du pouvoir, ils se changent à travers leur acte et par là changent leur capacités de prises sur le monde, futur en l'occurrence. Mais cet acte à l'état individuel reste égal à zéro et, pour obtenir un effet social, doit être pris en compte dans une institution, sous une forme collective. Cet élément est un point clé du modèle de G. Mendel qui le différencie de tout post-modernisme, puisqu'il permet de restituer les collectifs comme condition d'exercice voire même de manifestation du pouvoir créé par les actes individuels. Ce point aurait sans doute mérité de plus amples développements dans les théories mais sans doute que le collectif était une valeur trop évidente dans les années 70 pour que ne se préoccupe pas de justifier plus avant cet argument.

Mais les institutions ne restituent pas ce pouvoir des actes de façon égale ou proportionnée à l'intervention de chaque partie du collectif. Contre un salaire, le travailleur, nous dit Mendel, accepte avant tout une subordination qui le dépossède du pouvoir de son acte (et non plus seulement une aliénation liée à la marchandisation de sa production). Mais ce pouvoir abandonné est capté par les classes institutionnelles supérieures qui augmentent ainsi leur puissance (plus que leur pouvoir car elles se situent toujours au niveau psycho familial dès lors qu'elles vivent de cette extorsion de plus-value de pouvoir). Pour recouvrer véritablement leur pouvoir, il faut que les classes institutionnelles, de façon conflictuelle, redéfinissent leur part de production de pouvoir social, exigent de le récupérer sur les classes supérieures et de ce fait se constituent en collectifs, en classes institutionnelles, organisant leurs frontières au sein des institutions. C'est pourquoi l'intervention sociopsychanalytique insiste en permanence pour ne jamais rassembler tous les acteurs d'une institution mais bien chaque classe séparément pour qu'elles identifient, pour ce qui les concerne, leurs potentiels de pouvoir réel et qu'elles entrent en action pour récupérer ce pouvoir, toujours sur les classes supérieures.

L'institution de G. Mendel est tout sauf un monde idyllique, pacifié, unanimiste ou soumis à une loi quasi transcendante comme on la trouve souvent chez Legendre par exemple. S'il y a accès au niveau du politique, il y a nécessairement conflit et prise de pouvoirs contre les classes supérieures. Ce qui est aussi valable pour les classes supérieures elles-mêmes qui se trouvent souvent dépossédées de leur pouvoir par d'autres échelons et qui doivent donc le reconquérir. On conçoit dès lors que cela oblige à définir précisément les classes engagées dans le conflit : une terminologie contemporaine comme « la mondialisation » nécessiterait ainsi une délimitation précise d'adversaires là où l'on se trouve pour enfin espérer reprendre des prises réelles sur son monde, pour reprendre du pouvoir. L'effet de toute puissance accordée à un phénomène dénommé mondialisation peut ainsi être analysé à travers le prisme de Mendel.

Autre point important de ce modèle, les classes intermédiaires sont elles-mêmes prises dans ce jeu d'extorsion de plus-value de pouvoir. Elles compensent leur perte de pouvoir accaparé par les classes institutionnelles supérieures par la jouissance de la domination sur les classes inférieures, par un fonctionnement autoritaire reproduit au détriment des plus faibles. Le cas de l'école est ainsi interprété explicitement par G. Mendel : il montre que les enseignants sont d'autant plus amenés à maintenir un comportement de type autoritaire ou plus généralement psycho-familial dans leurs classes, qu'ils renoncent à entrer en conflit avec l'administration (ou l'inspection), non pour protester seulement, mais bien pour récupérer à leur compte le pouvoir lié à leurs fonctions, et donc les responsabilités qui les accompagnent. Ce couplage de toutes les classes institutionnelles reste un point fort de la sociopsychanalyse qui permet de comprendre tous les avantages liés au maintien d'une situation de privation de pouvoir. Les bénéfices psychiques à éviter le conflit pour récupérer son pouvoir sur les « autorités » se conjuguent à ceux produits par l'exercice de sa puissance sur les élèves. Chacun maintient l'autre ainsi dans une position infantile et la chaîne de la peur de l'abandon, source de l'autorité, continue à se reproduire. Ce modèle fonctionne aussi très bien pour expliquer comment des salariés peuvent profiter de leur puissance sur des précaires, des immigrés ou des clients comme compensation à leur frustration d'être eux-mêmes dépossédés de leur pouvoir par des cadres, des contremaîtres ou d'autres classes institutionnelles. Dans l'école, la place des élèves et leur capacité à refuser le statut infantile politiquement qu'on leur impose devient une question clé. On comprend mieux pourquoi G. Mendel et la sociopsychanalyse ont été séduits par certaines pédagogies dites institutionnelles, où les élèves, en tant que collectifs, se voyaient reconnus un pouvoir, ce qui conduisait ou supposait de la part des enseignants, une organisation collective en tant que groupe distinct. Le signe distinctif était d'ailleurs mentionné à plusieurs reprises par les travaux de la sociopsychanalyse : lorsqu'on

laisse les élèves s'organiser collectivement, seuls, en admettant que les enseignants soient absents, pour ensuite discuter, voire négocier entre collectifs, un pas réel vers une institution fonctionnant au politique a été fait. Le lycée d'Oslo ou encore le collège de Cassis dirigé par V. Ambite de 1974 à 1978, avec le soutien du GFEN, faisaient figure de références dans ce domaine dans les années 70.

Le fantasme de mauvais parents pour éviter le conflit

Dernier point qui explique le maintien de ce fonctionnement psychoaffectif dans les institutions : le fantasme de mauvais parents qui envahit les classes supérieures (c'est à dire toute classe au dessus d'une autre !) qui perçoivent bien leur fonction d'extorsion de plus-value. De ce fait, ils tendent à adopter des formes de refus du conflit, à jouer encore plus la dimension protectrice de l'autorité, pour transformer cela en modèle de bons parents. Ce faisant, ils renforcent encore le modèle psycho-familial et rendent les attachements difficiles à mettre en cause par du conflit. C'est pourquoi bon nombre des méthodes dites innovantes en pédagogie sont très critiquées par Mendel et surtout par Mendel et Vogt (in « le manifeste éducatif »). La pédagogie institutionnelle elle-même (Vasquez, Oury, Lobrot, Lapassade, Loureau, les auteurs de référence ne manquent pas à cette époque) est considérée comme un « aquarium institutionnel » où l'on mélange toutes les classes institutionnelles pour le plus grand plaisir de l'enseignant qui se vit comme bon parent au prix du maintien des enfants dans un modèle psycho-familial. La non-directivité, déjà évoquée, est exécutée avec brio par P. Rangeard et rebaptisée « groupite et non-directivite » (SP2): l'enseignant non directif frustrant l'élève de ce référent psycho familial, fortement teinté d'image paternelle, pour mieux le récupérer ensuite une fois qu'il aura pataugé et qu'il deviendra effectivement demandeur de prise en charge. La dénégarion du conflit et de l'agressivité, que l'on retrouve chez Rogers, engendre ce désarroi organisé par l'enseignant, qui, lui, ne risque plus rien car il ne répond plus, il n'est pas responsable.

Pour résumer l'intrication des concepts de la sociopsychanalyse, un tableau sera plus parlant

	<i>Les Moi</i>	<i>Les modes d'influence sur le monde</i>	<i>Les « stades »</i>	<i>Le principe de gouvernement</i>
<i>Niveau 1</i>	Moi Tout	Toute puissance	Archaïque	Force
<i>Niveau 2</i>	Moi Acte	Puissance	Psycho-familial	Autorité
<i>Niveau 3</i>	Moi du politique	Pouvoir	Politique	Politique

NB : les catégories de regroupement pour cette synthèse (en italiques) ne sont pas utilisées par G Mendel mais les concepts sont bien présents dans les ouvrages de sociopsychanalyse.

Conclusion

Le climat culturel et politique des années 70 est partout présent dans le vocabulaire, dans les références, dans les enjeux politiques avancés. De ce point de vue, certains des textes peuvent paraître datés par leur référence enthousiaste à l'école socialiste, et par l'emprunt parfois stéréotypés de certains concepts marxistes, ou dans la critique sommaire de certains courants au nom de cette posture révolutionnaire. Mais l'exercice de l'intervention dans les institutions conduit à multiplier des observations empiriques très intéressantes et qui font écho à ce que chacun de nous peut vivre dans son institution, entreprise, service public, association ou parti.

Et l'on mesure avec les intervenants à la fois « la misère politique actuelle » (SP7, 1978) et aussi « les pratiques d'un pouvoir plus collectif aujourd'hui » (SP8). Le constat est assez lucide de la lutte constante qu'il faut mener pour maintenir un fonctionnement collectif au niveau du politique, c'est à dire hors des jeux de puissance psycho-familiaux, fondés sur l'autorité. Tout observateur lucide d'un parti politique, par exemple, peut d'ailleurs considérer que de ce point de vue, un véritable fonctionnement politique des partis, au sens de Mendel, est extrêmement rare, qu'il y ait usage fréquent de l'autorité comme dans la plupart des partis ou culte de la non-directivité et de « l'expressionnisme » comme chez les Verts. Pourtant, malgré la difficulté de la tâche, G. Mendel a apporté ici une pierre à l'édifice antiautoritaire sans pour autant le laisser absorber par les prétentions au laisser-faire individualiste qui sont au cœur des relativismes. Il oblige au contraire à recomposer les appartenances communes aux institutions pour faire émerger les lignes de conflit pertinentes, permettant à chaque collectif de reprendre pouvoir sur sa vie, sur son environnement. Si le thème de l'empowerment est actuellement remis à l'honneur, après un habillage américain parfois nécessaire pour qu'on mesure la justesse de certaines traditions oubliées, il gagnerait à reprendre les concepts de G. Mendel pour éviter certains pièges trop fréquents. L'écologie politique pourrait ainsi donner corps petit à petit à un ensemble de références pour appuyer ses pratiques de pouvoir collectifs, la démocratie participative (ou mieux, dialogique) qu'elle réclame. Et l'on percevrait mieux alors que, dans deux des institutions les plus décisives pour la formation du citoyen, l'école et les partis, nous en sommes le plus souvent à reproduire des modèles psychofamiliaux qui préparent le terrain pour l'appel à l'autorité, qui semble plus que jamais notre horizon politique.

Références des ouvrages de sociopsychanalyse et des ouvrages consacrés directement à l'éducation

- Sociopsychanalyse 1, « Psychosociologie..psychomanipulation », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°200), 1972.
- Sociopsychanalyse 2, « La plus-value de pouvoir », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°210), 1972.
- Sociopsychanalyse 3, « Psychanalyse et sociopsychanalyse », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°222), 1973.
- Sociopsychanalyse 4, « Sociopsychanalyse dans une institution psychanalytique », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°231), 1974.
- Sociopsychanalyse 5, « La sociopsychanalyse, pour qui, pour quoi ? », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°2), 1975.
- Sociopsychanalyse 6, «La sociopsychanalyse, un nouvel alibi éducatif ? », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°200), 1976.
- Sociopsychanalyse 7, «La misère politique actuelle », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°334), 1978.
- Sociopsychanalyse 8, «Pratiques d'un pouvoir plus collectif aujourd'hui », Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°375), 1980.
- Mendel, Gérard et Christian Vogt, Le manifeste éducatif ; Contestation et socialisme, Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot n°226), 1973.
- Mendel, Gérard, Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité, Paris, Payot, 1972.

