

Sous la direction de Isabelle Hachez et Nicolas Marquis

Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation à partir du handicap
Actes de la Conférence Alter 2022

La « société sans école » et la désinstitutionnalisation éducative chez Ivan Illich

Quentin Landenne

Éditeur : Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles
Lieu d'édition : Bruxelles
Publication sur OpenEdition Books : 25 mars 2024
Collection : Collection générale
ISBN numérique : 978-2-8028-0287-7

https://books.openedition.org

RÉFÉRENCE NUMÉRIQUE

Landenne, Quentin. « La "société sans école" et la désinstitutionnalisation éducative chez Ivan Illich ». *Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation à partir du handicap*, édité par Isabelle Hachez et Nicolas Marquis, Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles, 2024, https://doi.org/10.4000/books.pusl.30292.

Ce document a été généré automatiquement le 10 octobre 2024.

Le format PDF est diffusé sous Licence OpenEdition Books sauf mention contraire.

La « société sans école » et la désinstitutionnalisation éducative chez I. Illich

La « société sans école » et la désinstitutionnalisation éducative chez I. Illich[1]

Quentin Landenne,
Chercheur Qualifié (FNRS) et Professeur à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles (Belgique)

Quentin Landenne (2024), « La « société sans école » et la désinstitutionnalisation éducative chez I. Illich », in Hachez I., Marquis N. (dir.) *Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation à partir du handicap. Actes de la Conférence Alter 2022.*

1 — Cet article a été financé par l'Union européenne (*BildungLearning*, projet ERC n° 101043433). Les points de vue et opinions exprimés appartiennent à son auteur et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ni de la *European Research Council Executive Agency*. Ni l'Union européenne ni l'instance chargée de l'octroi des subventions ne peuvent en être tenues pour responsables.

1. INTRODUCTION

2. DÉSCOLARISER LA SOCIÉTÉ : LA CRITIQUE RADICALE DES INSTITUTIONS CHEZ ILLICH

3. DE LA CONTRE-PRODUCTIVITÉ DES INSTITUTIONS À LEUR RECONSTRUCTION CONVIVIALE

4. CONCLUSION : AMBIVALENCE ET DIALECTIQUE DE L'INSTITUTION

Résumé :
Dans cet article, nous proposons d'apporter quelques suggestions conceptuelles sur la notion de désinstitutionnalisation, en particulier en lien avec les débats sur l'école inclusive, en partant d'une critique originale des institutions : celle d'Ivan Illich.
Nous voulons montrer que c'est par son élargissement du concept d'institution et par la radicalité de sa critique que la pensée d'Illich permet de déplacer utilement les termes du débat sur la désinstitutionnalisation éducative et l'inclusivité. En articulant cette critique radicale avec le projet d'une

société dite « conviviale », cette philosophie sociale de l'éducation peut nous livrer quelques clefs pour tenter d'assumer théoriquement l'ambivalence des institutions dans leurs rapports au handicap et d'esquisser les contours d'une pensée dialectique des institutions, partant de la production sociale du handicap vers sa reconstruction « conviviale », en passant par sa reconnaissance collective.

Mots-clés : **IVAN ILLICH • SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE • DESCHOOLING SOCIETY • CONTRE-PRODUCTIVITÉ INSTITUTIONNELLE • CONVIVIALITÉ**

1. INTRODUCTION

Ma contribution aux actes de la conférence Alter sur la désinstitutionnalisation s'inscrit, sur le plan théorique, dans le cadre de mes recherches actuelles en philosophie politique de l'éducation sur les mutations induites par la montée en puissance du paradigme de la « société apprenante » (*learning society*), un modèle à la fois descriptif et normatif reposant sur l'idée que l'apprentissage serait devenu aujourd'hui – et serait appelé à devenir toujours plus – une fonction sociale transversale, impliquant désormais tous les âges de la vie (et non seulement l'enfance et la jeunesse), tous les secteurs d'activité (et non seulement le domaine de l'éducation *stricto sensu*) et tous les types d'acteurs sociaux (non seulement les individus, mais aussi toute une série de groupes et de collectifs privés et publics, comme les entreprises, les organisations, les villes, voire les nations elles-mêmes)[2]. Un tel modèle de société apprenante a, entre autres, pour effet de mettre en question non seulement la centralité des institutions traditionnellement spécialisées dans les fonctions éducatives (de l'école primaire à l'université), mais au-delà, le sens, l'utilité et les fonctions mêmes des institutions en général dans les processus d'apprentissage. Dans ce cadre, il va s'agir pour moi de proposer ici quelques suggestions conceptuelles sur la notion de désinstitutionnalisation, en particulier en lien avec les débats sur l'école inclusive, en partant d'une critique originale des institutions qui a eu un grand écho à partir du début des années soixante-dix, à l'époque où la notion de *learning society* faisait son apparition dans certaines théories pédagogiques[3]. Cette critique, c'est celle d'Ivan Illich (1926-2002), philosophe essayiste et chercheur en sciences sociales, pionnier de l'écologie politique et penseur iconoclaste, dont les diagnostics sociologiques ont frappé les esprits par leur caractère radical, voire provocateur, et sont encore à certains égards irritants de lucidité pour qui le lit aujourd'hui.

Parmi les provocations sociologiques et philosophiques d'Ivan Illich, la moindre ne fut pas celle de proposer de « déscolariser la société », c'est-à-dire de promouvoir l'utopie paradoxale d'une « société sans école », une société où l'éducation se passerait autant que possible de l'emprise des institutions scolaires, telles que nous les connaissons depuis la révolution industrielle. Illich propose en effet une analyse des institutions modernes, dans les sociétés industrielles et post-industrielles, à partir de ce qu'il perçoit comme leur trait commun : leur contre-productivité, ou le fait qu'elles tendent à se retourner contre leur fonction idéologique première d'émancipation, en mettant *de facto* leurs usagers à leur service, plutôt que l'inverse.

---

2 — Cf. not. F. Coffield (ed.), *Differing visions of the Learning Society*, Bristol, Bristol University Press, 2000 ; P. Jarvis, "Questioning the Learning Society", in P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning*, London, Kogan Page, 2001, p. 195-204 ; K. Wain, *The Learning Society in a Postmodern World*, New York, Peter Lang, 2004. Pour un usage politico-administratif du terme, cf. not. Commission Européenne, *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, Bruxelles, 1995.
3 — R. Hutchins, *The Learning Society*, Harmondsworth, Penguin, 1968 ; T. Husén, *The Learning Society*, London, Methuen, 1974.

Nous voudrions montrer que c'est précisément par son élargissement du concept d'institution et par la radicalité de sa critique que la pensée d'Illich permet de déplacer utilement les termes du débat sur la désinstitutionnalisation éducative et l'inclusivité. En articulant cette critique radicale avec le projet d'une société « conviviale »[4], cette philosophie sociale de l'éducation pourra nous livrer quelques clefs conceptuelles pour tenter d'assumer théoriquement l'ambivalence des institutions dans leurs rapports au handicap et d'esquisser les contours d'une pensée dialectique des institutions, partant de la production sociale du handicap vers sa reconstruction « conviviale », en passant par sa reconnaissance collective.

2. DÉSCOLARISER LA SOCIÉTÉ : LA CRITIQUE RADICALE DES INSTITUTIONS CHEZ ILLICH

C'est à partir d'un de ses premiers ouvrages importants, publié en 1971 en français sous le titre *Une société sans école* (en anglais *Deschooling Society*)[5], qu'Ivan Illich développe un concept qui deviendra central dans ses écrits suivants, comme son célèbre essai sur *La convivialité* : le concept de « contre-productivité » des institutions modernes. Parmi les institutions modernes étudiées par Illich, on retrouve, outre l'école, qui est pour lui le cas le plus paradigmatique, la médecine et les transports, mais aussi l'énergie, l'université ou encore les communications[6]. Le concept illichien d'institution n'est donc pas réductible à sa définition classiquement juridico-politique, ni même à une acception plus largement sociologique d'institution sociale, comme la famille ou le langage. Sans donner de liste fermée, Illich désigne par cette notion l'ensemble des dispositifs structurels qui composent le système de production dans les sociétés industrielles et post-industrielles et qui sont censées fournir des outils de productivité au service de l'entreprise moderne de « substitution de la machine à l'homme », elle-même issue de la croyance émancipatrice selon laquelle l'outil pourra un jour remplacer la fonction de l'esclave dans les sociétés préindustrielles[7]. Or, pour Illich, ces institutions modernes tout entières vouées à un système de production génèrent immanquablement ce qu'il appelle de la « contre-productivité », dès lors qu'elles dépassent un certain seuil critique caractérisé par le fait que l'outil qu'est l'institution inverse sa logique d'efficacité. Cette inversion de la logique du fonctionnement de l'institution s'accomplit selon trois modalités : premièrement, l'institution devient une *fin en soi* et non plus un instrument au service de ses usagers, deuxièmement, elle faire perdre à ses utilisateurs *le contrôle* qu'ils devraient avoir sur leur usage et sur leur propre vie et, troisièmement, elle les réduit au rôle de simples consommateurs *ignorants et passifs*, plutôt que d'usagers intelligents et actifs[8].

4 — Au sens que Illich donne à ce concept et qui sera précisé *infra*.
5 — I. Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971 ; *Deschooling Society*, New York, Harper & Row, 1970.
6 — I. Illich, *Némésis médicale. L'expropriation de la santé*, Paris, Seuil, 2021 ; *Énergie et équité*, Paris, Seuil, 1975 ; *La convivialité*, Paris, Seuil, 1973.
7 — I. Illich, *La convivialité*, *op.cit.*, p. 26.

Pour Illich, les institutions des sociétés industrielles et post-industrielles, loin de remplir la fonction émancipatrice qu'elles revendiquent, tendent, en dépassant leur seuil critique, à désapproprier les sujets institutionnalisés de leur autonomie et de la confiance spontanée qu'ils peuvent avoir dans leurs capacités d'apprentissage, dans leur mobilité ou dans le sens qu'ils peuvent donner à leur santé, à leurs manières d'habiter l'espace urbain et à leur pouvoir d'agir sur eux-mêmes et sur leur environnement en général. Ainsi, l'école moderne serait non seulement le paradigme, mais aussi la matrice de l'institutionnalisation et de l'inversion des moyens et des fins caractéristiques de la contre-productivité, puisqu'elle permet de discipliner les individus en les incitant à incorporer les valeurs et les comportements qui sont requis pour le bon fonctionnement des différentes institutions. « L'instruction scolaire est nécessaire à la production des habitudes et des attentes de la société de consommation »[9]. En ce sens, l'école, pour Illich, n'est plus un « bon outil d'éducation »[10], dès lors qu'elle s'organise d'abord en fonction des objectifs de l'institution et de ses opérateurs – les enseignants et les administrateurs – et non en vue des besoins premiers des apprenants. L'appel à une désinstitutionnalisation éducative ou à la « déscolarisation de la société » (*deschooling society*), est donc d'abord une manière d'attirer l'attention sur la différence entre les dispositifs institutionnels scolaires (*obligatory schooling*) et les pratiques d'apprentissage réelles et spontanées (*learning activities*), c'est-à-dire une manière d'éviter de confondre ce qui n'est qu'un outil institutionnel avec sa finalité pratique. À ses yeux, dans les sociétés industrielles et post-industrielles, les objectifs de la scolarisation sont définis non pas en fonction de leur potentiel libérateur, formateur et épanouissant pour les enfants, mais d'abord eu égard à leur fonction de contrôle et de préparation à leur futur rôle social productif[11].

Mais ce qui caractérise surtout l'institutionnalisation de l'éducation pour Illich, c'est le lien de dépendance que l'école produit et cultive entre les enfants et le système scolaire. Celui-ci revendique en effet un monopole toujours plus grand dans les pratiques d'apprentissage, non seulement par la certification qui donne accès aux niveaux supérieurs et au marché de l'emploi, mais aussi par des modalités disciplinaires et des formes de « curriculum caché » – constituées par des formes d'habitus et de comportements implicitement attendus des enfants – qui font que les enfants non-scolarisés sont exclus de tous les circuits formatifs, alors que les enfants scolarisés y sont enfermés[12]. L'institution scolaire donnerait lieu non pas à l'émancipation qu'elle promet, mais à une perte progressive d'autonomie par rapport au potentiel immense d'apprentissage spontané et coopératif dont chaque individu est dépositaire et que peuvent réaliser beaucoup plus efficacement des interactions sociales plus locales et plus faiblement institutionnalisées.

8 — I. Illich, *La convivialité*, *op.cit.*, p. 39 et s.
9 — I. Illich, « Comment éduquer sans école ? », trad. M. Janin, in *Esprit*, Juin 1971, n° 404, p. 1123-1152, p. 1125.
10 — I. Illich, *La convivialité*, *op.cit.*, p. 24.
11 — I. Illich, *Une société sans école*, *op.cit.*, p. 28, 29.
12 — I. Illich, *Une société sans école*, *op.cit.*, p. 63.

A contrario, la désinstitutionnalisation de l'éducation – soit la destitution du monopole éducatif de l'école au profit d'une multiplicité de modalités d'éducation plus décentralisées et horizontales alternatives ou complémentaires à la scolarité obligatoire, comme le *home schooling* ou des réseaux d'apprentissage constitués au sein de communautés locales – aurait pour vocation d'indiquer la voie pour des formes d'apprentissage plus ouvertes à des profils d'apprenants irréductibles aux normes imposées par les institutions scolaires classiques et à cet égard plus inclusives. C'est en ce sens que Susan Baglieri, dans son livre *Disability Studies and the Inclusive Classroom*, a pu mobiliser la figure d'Ivan Illich comme l'un des penseurs de l'éducation pertinents pour promouvoir des manières de concevoir et d'organiser l'école inclusive. Elle souligne en effet que son projet d'une *deschooling* ou d'un désétablissement de l'apprentissage favorise une approche de l'éducation qui n'est plus d'abord configurée et organisée par les institutions, mais qui serait plus locale, plus centrée sur les réseaux de communautés, et qui serait mue avant tout par le souci de rendre aux personnes handicapées les moyens de leur autonomie et de la réappropriation de leur contrôle de soi dans leurs activités d'apprentissage[13].

Certes, dans son ouvrage de 1971 sur la déscolarisation, Illich ne s'est pas directement penché sur le cas des personnes en situation de handicap, mais il livre une analyse sur d'autres catégories de personnes particulièrement vulnérables, notamment la catégorie des enfants en situation de grande pauvreté, une analyse qui entre en écho avec le recours plus général et critique qu'Illich fait par ailleurs du concept de « *disability* ». Dans les années soixante-dix, les aides octroyées aux Etats-Unis aux petits vagabonds qui font l'école buissonnière « ne font, dit-Illich, que renforcer leur dépendance face aux institutions. Il faut, poursuit-il, qu'on s'occupe sans cesse d'eux, ils sont de moins en moins capables d'organiser leurs vies à partir de leurs expériences et ressources dans le cadre de leur propre communauté »[14]. Du fait de leur monopole éducatif, les écoles, loin de contribuer à l'égalité des conditions, découragent en fait les enfants déshérités et les transforment en « adultes invalides », « incapables de prendre en main leur éducation », parce qu'on leur a fait croire que l'école seule peut s'en charger[15].

Le système scolaire, en même temps qu'il produit des professionnels de l'éducation qui veillent à la propre reproduction du système scolaire lui-même, produit aussi des invalides de l'éducation qui confirment et renforcent le besoin d'école. C'est ainsi par le concept de « *disabling professions* », développé en commun avec Irving Zola[16], que Illich expose cet autre effet de la contre-production institutionnelle : le monopole des experts et des professionnels dans les différents

13 — S. Baglieri, *Disability Studies and the Inclusive Classroom. Critical Practices Embracing Diversity in Education*, New York, Routledge, 2017, p. 155, 156.
14 — I. Illich, *Une société sans école*, *op.cit.*, p. 16.
15 — I. Illich, *Une société sans école*, *op.cit.*, p. 22.
16 — I. Illich et al., *Disabling Professions*, London, 1977.

domaines institutionnalisés, désapproprie *de facto* les individus du contrôle sur leur activité et de leur confiance dans leur capacité d'apprendre, de se soigner, de se déplacer de manière autonome ; il les rend structurellement et durablement *dépendants* de l'aide indispensable des professionnels spécialisés dans le bon fonctionnement de l'outil institutionnel. Aussi, les institutions modernes, quand elles dépassent un certain seuil de productivité, loin d'augmenter le pouvoir-faire des individus, *produisent-elles de l'invalidité*, de l'incapacité, de la perte de contrôle et d'autonomie.

3. DE LA CONTRE-PRODUCTIVITÉ DES INSTITUTIONS À LEUR RECONSTRUCTION CONVIVIALE

À la lumière de cette présentation synthétique, la critique d'Illich semble tellement radicale, et son concept d'institution tellement large, que sa pensée paraît difficilement opératoire dans le débat spécifique de l'école inclusive. On pourrait même considérer sa perspective critique comme contraire, à certains égards, à celle de la désinstitutionnalisation de l'accompagnement éducatif des enfants en situation de handicap, laquelle vise, en partie du moins, à donner à ces enfants les moyens de participer pleinement à la vie des milieux scolaires dits ordinaires, plutôt qu'à déscolariser le système éducatif dans son ensemble. Avec le modèle de l'école inclusive, il ne s'agirait donc pas tant de désinstitutionnaliser tout court, comme y inviterait notre penseur, que de tendre à fermer certaines institutions spécialisées, pour inciter l'ouverture des institutions plus générales. Or, la proposition que nous défendons ici est que c'est précisément par son élargissement du concept d'institution et par la radicalité de sa critique que la pensée d'Illich permet de complexifier utilement et de déplacer légèrement les termes du débat sur la désinstitutionnalisation et l'école inclusive. À ce titre, cette pensée présente pour nous trois intérêts au moins.

Le premier intérêt de la pensée d'Illich vient de ce que sa critique ouvre la voie à une redéfinition de l'institution. En effet, dans le débat contemporain sur la désinstitutionnalisation, plusieurs auteurs attirent l'attention sur le danger et les limites d'une conception trop stricte ou étroite de l'institution visée par les appels de plus en plus pressants à désinstitutionnaliser, où l'on fait souvent équivaloir l'institution à l'établissement résidentiel, voire aux bâtiments et aux murs qui enferment et isolent, en prétendant protéger[17]. L'approche beaucoup plus large et radicale de l'institution proposée par Illich permet d'insister sur le fait qu'il ne suffit pas de sortir d'une institution pour sortir de la *logique de l'institutionnalisation* et de l'expropriation ou de la désappropriation des moyens d'apprendre qu'elle peut impliquer. Ce qu'il faudrait peut-être appeler plus précisément le *désétablissement*

17 — Cette conception restrictive est critiquée notamment par Jean-Michel Longneaux, « Pour ou contre la désinstitutionnalisation des personnes handicapées mentales », *Ethica clinica*, n° 64, décembre 2011, p. 2-3.

ou le désenclavement des établissements résidentiels doit alors être prolongé par une vigilance continue envers d'autres formes d'institutionnalisation, plus discrètes ou insidieuses, au sein des écoles dites ordinaires ou du marché travail, qui menacent aussi de poser des obstacles à l'autonomie et à l'inclusion, chaque fois qu'une institution tend à dépasser un certain seuil au-delà duquel son organisation se retourne contre sa finalité et contre le contrôle dont peuvent jouir ses usagers[18].

Il est en ce sens frappant de retrouver dans les lignes directrices européennes de 2012 sur la transition des soins en institution vers des soins de proximité une description de la « culture institutionnelle » par trois caractéristiques qui correspondent bien à ce qu'Illich appelle le dépassement des seuils : que les usagers de l'institution soient tenus à l'écart de la société ; qu'ils ne disposent pas d'un contrôle suffisant sur leur vie et leur décision ; que les exigences de l'institution elle-même tendent à passer avant les besoins des usagers[19]. Et c'est parce que cette culture institutionnelle tend à prospérer bien au-delà des murs des établissements spécialisés que les experts auteurs de ces lignes directrices mettent en garde contre une assimilation trop simple de la désinstitutionnalisation avec la fermeture de ces établissements[20].

Le deuxième intérêt de la pensée d'Illich pour ce débat vient du fait qu'il complète sa critique radicale des contre-productivités institutionnelles par une utopie alternative : celle d'une *société conviviale*. Plutôt que de se clore sur la désinstitutionnalisation, le projet complet d'Illich, dans son versant positif, serait celui d'une transformation ou d'une *reconstruction conviviale des institutions*. La convivialité dont il est question ici ne se résume pas au plaisir de se retrouver en famille ou entre amis autour d'une table, ni même à une insistance bien légitime sur l'entre-aide et la solidarité. La convivialité chez Illich n'est pas réductible à un sentiment, à un état d'esprit, ni d'ailleurs à une valeur ; elle désigne un ensemble de pratiques individuelles et collectives qui encouragent et rendent plus effective une réflexivité sur le sens, les limites et les risques des institutions modernes en tant qu'outils d'émancipation, toujours susceptibles de se retourner contre leur finalité émancipatrice. « *Une société conviviale est une société qui donne à l'homme la possibilité d'exercer l'action la plus autonome et la plus créative, à l'aide d'outils* »– et donc d'institutions – qui lui donnent plus de contrôle sur sa vie qu'ils ne lui en ôtent[21].

Ce concept de convivialité permet à Illich de développer une pensée graduelle ou « spectrale » des institutions, réparties entre celles qui sont les plus conviviales, au sens où elles favorisent l'engagement coopératif, spontané et autonome des usagers, et celles qui sont

18 — I. Illich, *La convivialité*, *op.cit.*, p. 11.
19 — Groupe européen d'experts sur la transition des soins en institutions vers les soins en proximité, « Lignes directrices européennes sur la transition des soins en institution vers des soins de proximité », novembre 2012, https://deinstitutionalisationdotcom.files.wordpress.com/2018/04/common-european-guidelines_french-version.pdf, p. 25.
20 — « Lignes directrices », *op. cit.*, p. 27.
21 — I. Illich, *La convivialité*, *op.cit.*, p. 43.

les plus « contraignantes », « manipulatrices » ou contre-productives, au sens elles visent surtout la productivité pour elle-même et font de leurs usagers des consommateurs toujours plus dépendants de l'efficacité de ces institutions[22]. Il ne s'agit évidemment pas de proposer une typologie institutionnelle figée qui ferait de telle institution un modèle de convivialité et de telle autre un modèle de contre-productivité institutionnelle : d'une société à l'autre, et d'une époque à l'autre, les mêmes institutions peuvent en effet se déplacer vers un côté ou l'autre du spectre de la convivialité – comme c'est le cas, par exemple, des réseaux postaux et téléphoniques et de communication qui, contrairement aux réseaux de transports routiers, étaient jugés conviviaux et ouverts par Illich dans les années soixante-dix, du fait de leur caractère réticulaire et non hiérarchique, alors qu'ils ont pris aujourd'hui de nombreux traits de ce qu'il appelle une institution contraignante, en rendant *de facto* leurs usagers incapables de s'en passer pour communiquer ou échanger d'une manière jugée efficace relativement aux attentes explicites ou implicites de la plupart des milieux sociaux et professionnels[23].

En outre, la pertinence du projet de la convivialité vient de ce qu'il permet de tempérer la surcharge possible de l'injonction à l'autonomie comme *conditio sine qua non* de l'accomplissement de soi et permet de faire reconnaître les situations de handicap comme ce qui rend particulièrement visibles les formes de dépendances communes qu'une société individualiste préfère occulter ou marginaliser[24]. Les principes d'autonomie de vie et d'inclusion, qui sont au centre de l'article 19 de la Convention onusienne relative aux droits des personnes handicapées y sont pensés non pas au prix d'un déni des dépendances, mais à la faveur d'une construction des interdépendances, c'est-à-dire d'une répartition collective des dépendances entre acteurs aux autonomies différenciées dans des réseaux de communautés qui vont au-delà des institutions. De même, dans une société conviviale, pour Illich, la personne retrouve le contrôle de son action et la « joie de la sobriété » d'une vie non soumise à l'impératif de productivité, non seulement par la culture de la créativité individuelle, mais aussi « en réapprenant à dépendre de l'autre », en s'insérant activement dans des liens de dépendances réciproques et horizontaux[25]. Le modèle convivial d'autonomie promu ici contre son inversion par les logiques de la contre-productivité institutionnelle, n'est donc en rien assimilable à celui d'une autonomie individualiste du sujet maître de soi, mais appelle plutôt à un partage des vulnérabilités et à une organisation collective des dépendances, comme moyens pour retrouver une confiance intime dans son action et un contrôle réflexif sur sa propre vie, non pas nécessairement en dehors de toute institution, mais sans dépendre strictement des logiques et ressources institutionnelles.

---

22 — I. Illich, *Une société sans école*, *op.cit.*, p. 92-100.
23 — I. Illich, *Une société sans école*, *op.cit.*, p. 101, 102.
24 — N. Marquis, « Le handicap, révélateur des tensions de l'autonomie », in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2015, 1, vol. 74, p. 109-130, p. 123, 124, 130.
25 — I. Illich, *La convivialité*, *op.cit.*, p. 33.

Enfin, un troisième intérêt des écrits d'Illich pour une pensée et une pratique de la désinstitutionnalisation vient des limites mêmes de sa critique et de son utopie conviviale, lesquelles limites nous incitent à développer une *pensée dialectique* des institutions. Après le moment de la critique des contre-productivités institutionnelles et celui des projections utopiques alternatives, doit venir le moment de la réinstitutionnalisation des projets alternatifs, comme celui de l'école inclusive. Fermer certaines institutions spécialisées ou ouvrir les écoles à des pratiques plus inclusives, ce n'est pas *eo ipso* sortir de l'institution en général ; c'est tout au mieux espérer en transformer certaines des logiques internes. Or, ces logiques ne se laissent pas si facilement transformer. Illich est lui-même conscient que, dans ce nécessaire moment de retour à l'institution, l'utopie de l'inclusion conviviale s'expose aux risques de capture idéologique au profit, par exemple, d'une vision néo-libérale de l'autonomie tendant à l'individualisation de l'accompagnement et au désengagement des institutions. Les utopies émancipatrices issues des années soixante sont en effet particulièrement vulnérables à leur captation idéologique néo-libérale, comme Illich l'a très tôt perçu, en voyant la manière dont l'éducation permanente, qui aurait pu répondre au projet d'une société déscolarisée, s'est muée, selon lui, en une injonction d'adaptabilité produisant par elle-même une inadéquation permanente des travailleurs devant sans cesse mettre à jour leurs compétences aux nouvelles demandes de ce que nous appelons l'économie de la connaissance[26] (Illich parlait d'« industrie de la connaissance »[27]). Si l'on suit cette analyse, on peut penser que les appels aujourd'hui omniprésents au *life-long learning*, en concurrençant le monopole pédagogique des institutions éducatives traditionnelles, ne feraient que déplacer, en les diffusant à toute la société, les effets de leur contre-productivité institutionnelle, par la réduction de l'idéal d'autonomie à l'impératif de l'adaptation aux évolutions constantes de la société et du marché du travail – c'est-à-dire à un impératif d'hétéronomie[28]. À cet égard, un modèle de société qui prétendrait purement et simplement « désinstitutionnaliser » l'apprentissage et le soin aurait-il vraiment pour effet principal d'encourager l'autonomie des personnes par leur adaptation (ou leur réadaptation) aux besoins de leur environnement ou ne les expose-t-il pas d'abord à des formes plus diffuses, mais pas moins efficaces, d'hétéronomie et d'isolement, par une inversion de l'idéal d'autonomie qu'elle promeut ?

26 — I. Illich, *La convivialité*, *op.cit.*, p. 91; I. Illich and J. Verne, *Imprisoned in the Global Classroom*, London, Writers and Readers, 1981, p. 13.
27 — I. Illich, « Comment éduquer sans école ? », *op.cit.*, p. 1124.
28 — Pour une analyse de l'injonction néo-libérale à l'adaptation constante, cf. B. Stiegler, *« Il faut s'adapter ». Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.

4. CONCLUSION : AMBIVALENCE ET DIALECTIQUE DE L'INSTITUTION

Face à de tels risques de retournement de l'idéal d'autonomie dans son contraire, une pensée dialectique de l'institution nous invite à restituer l'importance de la dimension institutionnelle et à comprendre que la définition écologique de la situation de handicap, comme construite par l'environnement social, est bien toujours aussi une définition institutionnelle. En effet, non seulement les institutions sont une partie importante du milieu constitutif des barrières qui « incapacitent » les personnes ; mais plus fondamentalement ce milieu est tout entier structuré institutionnellement, dans ses contraintes comme dans ses ressources. C'est entre autres dans et par l'institution que le handicap non seulement *se constitue*, mais aussi se rend *visible* et *reconnaissable* dans le milieu social où il prend sens comme tel.

Apparaît ici une ambivalence inscrite au cœur des institutions modernes dans leurs rapports au handicap et qui entre en écho avec l'ambivalence constitutive de l'expérience sociale et anthropologique du handicap, telle que l'a très bien mise en lumière Guillaume de Stexhe. Le philosophe défend la thèse selon laquelle le handicap « constitue une dimension certes particulière, mais en un sens universelle de la condition humaine »[29] : celle d'un seuil d'humanité, d'une limite qui n'est jamais franchie entre des manières opposées de répondre à la fragilité ou la finitude indépassable de l'existence humaine. Marquée par l'ambiguïté de la situation du seuil – « ni vraiment dedans, ni vraiment dehors »[30] – l'expérience sociale du handicap est ainsi marquée par une ambivalence profonde entre prise en charge de la dépendance et mise à distance des dépendants, une ambivalence prenant la forme d'un « chiasme » entre inclusion et exclusion, selon lequel on inclut en excluant et on exclut pour mieux intégrer. Or, à cette ambivalence foncière de l'expérience anthropologique du handicap, correspond de manière analogue (mais pas identique) l'ambivalence caractéristique de la manière dont le handicap prend son sens social dans et par les institutions, lesquelles produisent le handicap presque autant qu'elles le reconnaissent, ou construisent la dépendance pour mieux la rendre visible et lui donner une existence sociale, toujours autant susceptible d'être partagée en commun que d'être mise à part. Les institutions modernes qui promeuvent l'autonomie des individus sont ainsi traversées par une tension essentielle au moment de reconnaître la réalité du handicap : il s'agit à la fois de prendre en charge la dépendance qui déséquilibre les relations sociales, tout en préservant l'horizon de son futur effacement, en s'efforçant de rétablir autant que possible l'équilibre dans les relations et de rendre progressivement aux individus leurs pleines capacités.

29 — G. de Stexhe, « L'expérience du handicap comme seuil d'humanité », in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2015, 1, vol. 74, p. 131-171 ; p. 133.
30 — *Ibid.*, p. 157.

Quoique les étymologies ne livrent jamais la raison profonde des concepts, l'histoire du mot « handicap » témoigne bien pour nous de ce caractère *doublement institué* du handicap. Les règles des deux jeux anglais qui auraient historiquement donné son nom à ce qu'on appelle depuis le vingtième siècle un handicap, décrivent en effet l'opération décisive d'un tiers institutionnel intervenant comme juge médiateur. Dans le jeu du « *hand-in-cap* », attesté au 17e siècle, le médiateur dans un échange de troc constate et *reconnaît* l'existence d'un déséquilibre entre deux mises cachées dans une casquette (*in a cap*) et propose de le compenser par une somme censée restituer l'équité. D'une manière analogue, dans le cas plus tardif de la course de chevaux dite « *Handy-Cap Match* », qui remonte au 18e siècle, le juge-arbitre impose à certains des concurrents parmi les plus forts des désavantages artificiels au départ ; ce faisant, il *produit* un handicap pour compenser des différences individuelles naturelles et faire en sorte que tous les concurrents aient en principe au départ des chances égales de gagner[31]. À suivre ces éléments de l'histoire du mot, le « handicap » semble donc bien toujours institutionnellement constitué, construit par un tiers institutionnel : il existe, d'une part, parce qu'il est *produit* par un arbitre, et, d'autre part, parce qu'il est *reconnu* par un médiateur.

C'est là toute l'ambivalence de l'institution par rapport au handicap qui est éclairée dans cette étymologie : l'instance tierce de l'institution est certes ce qui *produit* le sens social du handicap, soit en voulant compenser des désavantages, soit en créant de nouvelles dépendances (ce que Illich appelle la contre-productivité institutionnelle) ; mais elle est aussi, potentiellement au moins, ce qui peut permettre aux désavantages de départ (le handicap comme différence d'abord socialement cachée ou refoulée) *d'être reconnus* comme tels, socialement et politiquement, de donner à la dépendance ainsi reconnue la possibilité d'avoir une existence sociale susceptible d'être partagée, reconstruite et répartie collectivement. Parce que toute dynamique d'inclusion « implique comme son ombre un refus de reconnaissance »[32] de la différence, de la dépendance et de la vulnérabilité, qui tendent à être absorbées en tant que telles par l'intégration des personnes dépendantes ou vulnérables, l'institution demeure un lieu essentiel, malgré ses limites et ses ambivalences, pour préserver la reconnaissance de ces dimensions irréductibles de l'existence. La condition de « liminalité » de l'expérience anthropologique du handicap comme « seuil » se réfléchit ainsi sur l'ambivalence des institutions. Et plutôt que de considérer les institutions scolaires spécialisées et les institutions ordinaires inclusives comme deux modèles diamétralement opposés et incompatibles, le second ayant pour vocation de supplanter définitivement le premier, une pensée critique et spectrale de l'institution permettrait de voir que, comme le suggère encore Guillaume de Stexhe, les institutions fermées

31 — C. Hamonet, *Les personnes en situation de handicap*, PUF, Paris, 2012, p. 17 et s. Cf. aussi Trésor de la langue française : https://www.cnrtl.fr/etymologie/handicap ; Douglas Harper: https://www.etymonline.com/search?q=handicap

32 — G. de Stexhe, « L'expérience du handicap comme seuil d'humanité », *op.cit.*, p. 154.

se situent sur le « bord externe » du seuil, alors que « l'idéal d'inclusion » dans les écoles dites ordinaires en représenterait le « bord interne »[33], sans que l'un de ces deux bords ne puisse à lui seul ni dépasser la condition de seuil de l'expérience sociale du handicap, c'est-à-dire fermer ou ouvrir complètement l'institution, ni prétendre échapper à la critique des institutions en général, qu'elles soient « ouvertes » ou « fermées ».

En nous proposant les moyens d'assumer théoriquement cette ambivalence institutionnelle comme point de départ de l'analyse, la critique de l'institution proposée par Ivan Illich permet, par sa radicalité même, d'élargir le champ de la réflexion sur les institutions, en appliquant aux institutions scolaires ordinaires également la critique qui est adressée par les promoteurs de l'inclusivité aux institutions fermées de créer de la dépendance plutôt que de donner les moyens d'en sortir. Cette philosophie sociale de l'éducation, à la fois critique et utopique, nous donne ainsi des pistes pour repenser les enjeux et défis de la désinstitutionnalisation en restituant le parcours dialectique dans lequel doivent être conçues l'efficace et les limites des institutions : d'abord dans la *production sociale* du handicap, ensuite dans sa *reconnaissance collective* et sa visibilisation dans l'espace public, et enfin dans la *reconstruction conviviale* des pratiques d'apprentissage des personnes en situation de handicap, à la fois au sein des institutions d'éducation et au-delà de ce que la logique institutionnelle peut avoir de contre-productif.

33 — G. de Stexhe, « L'expérience du handicap comme seuil d'humanité », *op.cit.*, p. 158.