

Ioan COROAMĂ \*

## Rethinking the Spectrum: Fernand Deligny's Experimental Pedagogy

**Abstract:** This article proposes a rethinking of the autistic spectrum through Fernand Deligny's experimental pedagogy, read at the intersection of philosophy, anthropology, and disability studies. Starting from a critique of the psychiatric models that shape normative expectations of behavior, the analysis explores how classificatory practices—understood through Ian Hacking's dynamic nominalism and the looping effects of interactive kinds—contribute to the social production of disability. Lennard J. Davis's account of the political history of normality further situates autism within a biocultural regime in which diversity remains structured by implicit norms. Against this backdrop, Deligny's cartographic practice, his *lignes d'erre*, and his non-interpretive attention to gestures constitute an alternative mode of cohabitation that resists both medicalization and normalization. Mobilizing concepts from Simondon, Deleuze and Guattari, and Foucault, the article examines how Deligny's milieus reorganize the conditions of individuation by creating open, non-hierarchical environments where autistic expression can unfold without coercive reterritorialization. The article argues that Deligny's work reveals a broader political potential: the possibility of transforming not only therapeutic and educational practices but also the normative infrastructures that govern the classification of neurodivergent subjects. His pedagogical experiments open an inventive horizon for reimagining compatibility, coexistence, and shared life beyond institutional constraints.

**Keywords:** Fernand Deligny, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Experimental Pedagogy, Lignes d'erre (Wandering Lines), Autistic Spectrum, Disability and Classification

### Introduction

Avant d'entamer l'analyse de la méthode de Fernand Deligny appliquée aux enfants dits « du spectre autistique » (Deligny 1976), il convient de préciser la problématique qui guide cette étude. On soutient ici qu'il existe une proximité structurelle entre, d'une part, les mécanismes de catégorisation excessive dans le champ du handicap et, d'autre part, le poids des normes sociales qui façonnent les conditions d'existence des personnes en situation de handicap ou des personnes avec un trouble

---

\* Doctoral candidate, Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences, „Alexandru Ioan Cuza University” of Iași, Romania  
e-mail: ioancor2001@gmail.com

neurodéveloppemental. Cette proximité n'est pas contingente, elle dérive du fait que toute définition du handicap, même lorsqu'elle se veut strictement médicale ou neuropsychologique, se trouve immédiatement prise dans un réseau de normes qui sélectionnent, hiérarchisent et distribuent les formes de vie.

Dire d'un individu qu'il est « en situation de handicap » ne relève pas d'un simple constat biologique, c'est l'inscrire dans une grille de normalité qui sert à classer et à réguler des comportements (Canguilhem 2013). La question n'est donc pas uniquement de savoir *ce qu'est* un handicap, mais *comment* les cadres médicaux et sociaux qui le désignent produisent, parfois malgré eux, des catégories limitatives. Comme l'ont montré de nombreuses recherches contemporaines en *disability studies* et en *philosophie du handicap*, de Lennard J. Davis (2013) à Ian Hacking (1999), les classifications scientifiques deviennent performatives dès lors qu'elles s'articulent à des attentes sociales et institutionnelles. Le handicap apparaît ainsi comme un phénomène à la fois biologique et socio-normatif, situé au croisement des sciences, des institutions et des milieux de vie.

Dans cette perspective, les analyses de Hacking montrent que les classifications psychologiques ou psychiatriques fonctionnent comme des « kinds interactifs » qui transforment les personnes qu'elles visent (Hacking 1999, 103), lesquelles réagissent à leur tour à la classification selon ce qu'il nomme l'« effet de boucle » (*looping effect*) (Hacking 1999, 160). Cette dynamique permet également de « faire exister » de nouveaux types de personnes (*making up people*) dès lors que les classifications, les individus, les institutions, les savoirs et les experts, les cinq éléments structurants des sciences humaines, entrent en interaction (Hacking 2007, 285). L'ensemble forme ce que la littérature secondaire décrit comme un nominalisme dynamique, selon lequel catégories et existences émergent conjointement à l'intérieur de niches sociales et institutionnelles (Reijula 2021, 6).

Quant à Davis, il révèle que ces classifications restent inséparables d'un régime historique de la normalité issu de la statistique moderne et des technologies de la moyenne, régime qui structure encore les rapports sociaux contemporains (Davis 2013, 1). Si l'idéologie néolibérale de la diversité semble aujourd'hui remplacer l'idéal de normalité, elle reconduit en réalité des mécanismes d'exclusion visant notamment les personnes en situation de handicap, pour lesquelles la norme médicale demeure l'horizon implicite de toute évaluation.

Les classifications médicales ne peuvent être tenues pour entièrement objectives dans la mesure où elles se constituent au sein de dispositifs de production du savoir qui sont eux-mêmes traversés par des impératifs sociaux et institutionnels. Dans la perspective ouverte par Hacking, les pratiques cliniques s'articulent à un ensemble de « moteurs » qui orientent la manière dont les individus sont identifiés, quantifiés, normalisés ou interprétés. Les moteurs scientifiques, tels que compter, quantifier, créer des

normes de développement, corréler des traits, médicaliser, biologiser ou généticiser (Hacking 2007, 305–306), participent à la formation des catégories diagnostiques et à la stabilisation d'un certain régime de vérité concernant les troubles neurodéveloppementaux.

Ces procédures opératoires ne se déploient jamais de façon isolée. Elles prennent sens dans un environnement institutionnel structuré par d'autres moteurs, cette fois liés aux mécanismes de contrôle ou de résistance, par exemple normaliser, bureaucratiser ou revendiquer une identité (Hacking 2007, 310–311). Le croisement de ces dix impératifs constitue un véritable milieu de classification où les catégories médicales, les pratiques éducatives, les structures administratives et les expériences des personnes classées se modifient mutuellement. Ce milieu n'est pas simplement déterminé par des normes sociales générales, mais par des opérations concrètes de collecte de données, de standardisation, de gestion institutionnelle et de réaction identitaire, qui produisent des effets de boucle et contribuent à « faire exister » certains types de personnes au sein de l'espace social.

Par conséquent, les savoirs médicaux, les institutions éducatives et les cadres sociaux ne forment pas des sphères autonomes. Ils composent un champ co-constitué de pratiques et de discours performatifs alliés à des énoncés taxonomiques, où les classifications influencent les comportements, les pratiques et les interprétations, tout en étant elles-mêmes transformées par ces réactions.

Ce cadre a permis d'introduire les notions de champ du handicap, de catégorisation excessive et de normes opératoires du milieu, ouvrant la voie à une analyse de leurs effets sur les pratiques psychiatriques et éducatives appliquées aux enfants avec un trouble neurodéveloppemental, ainsi qu'aux modèles alternatifs qui cherchent à en défaire la logique.

Il convient maintenant d'examiner la dimension technique de ce rapport en s'appuyant sur les réflexions de Gilbert Simondon concernant l'invention et les objets techniques. Dans *Imagination et invention*, Simondon souligne que « ces procédés opératoires des techniques préparent l'invention scientifique et développent une représentation du monde où le savoir et le pouvoir sont mutuellement convertibles l'un dans l'autre » (Simondon 2008, 157). Cette observation ouvre, pour le champ médical, une problématique essentielle, à savoir que la technicité propre à la production des infrastructures de soin modèle dès l'origine la manière dont le monde vécu est organisé et rendu lisible.

Selon Simondon, cette production technique repose sur « un mode de formalisation objectif, aussi indépendant que possible des références à un sujet » (Simondon 2008, 157). Une telle conception tend à réserver le domaine du subjectif aux seuls objets sacrés ou esthétiques, auxquels il attribue un statut expressif ou normatif.

Pourtant, lorsque l'on transpose ce cadre au domaine médical et plus spécifiquement à la psychiatrie, la réduction du soin à un dispositif de

formalisation objective rend invisibles les dimensions subjectives, phénoménologiques et normatives impliquées dans toute expérience vécue du trouble. La rencontre clinique ne peut être comprise uniquement comme un ensemble de procédures techniques, car elle s'enracine aussi dans des formes d'existence corporelle et relationnelle que la formalisation scientifique ne saisit pas entièrement.

La réunion du savoir et du pouvoir médicaux ne saurait donc être reconduite à une technicité opératoire homogène. Réduire le soin à une succession d'étapes, telles que l'objectivation du discours médical, l'axiomatisation de ses présupposés, la formalisation institutionnelle des modèles de prise en charge ou la modélisation empirique dans les hôpitaux, les services cliniques ou les dispositifs technologiques, conduit à négliger la part d'expérience vécue et les contraintes normatives qui structurent la relation thérapeutique. Si l'on reste enfermé dans cette logique modélisante, les dimensions éthiques et phénoménologiques demeurent occultées, alors qu'elles émergent précisément de la co-présence du savoir médical et du pouvoir socio-politique qu'il exerce.

L'existence quotidienne se déroule dans un milieu composite, constitué de systèmes de signes, de normes sociales, de lois juridiques et de architectures organisationnelles, tous dérivés de modèles de formalisation technique (l'axiomatisation, la modélisation empirique) porteurs de présupposés métaphysiques et éthiques.

Ces présupposés façonnent des situations spécifiques de handicap, car ils configurent l'espace normatif dans lequel la subjectivité corporelle et psychique se déploie. Le fait que certaines corporalités ou formes d'attention soient perçues comme déficitaires ou inadaptées renvoie moins à une nécessité biologique qu'à la manière dont le milieu social et médical distribue les compatibilités et incompatibilités possibles.

Ces interrogations montrent qu'il est nécessaire de resubjectiviser les techniques médicales en reconnaissant que la compatibilité décrite par Simondon comme un « système universel des compatibilités » (Simondon 2008, 157) ne concerne pas seulement les agencements technologiques et les modèles axiomatiques, mais aussi la relation entre le milieu structuré par ces modèles et les sujets qui y vivent. Le handicap doit ainsi être compris comme l'effet d'un milieu co-structuré par des pratiques de formalisation, des attentes normatives et des corporéités diverses, et non comme une donnée strictement biologique ou technique.

De ce fait, l'enjeu consiste à repenser les modalités d'organisation du milieu médical psychiatrique ainsi que celles du milieu social, en cherchant des modèles capables de répondre aux besoins des personnes du spectre de l'autisme. Une telle reconfiguration exige de redéfinir la topologie des espaces éducatifs, de reformuler les pratiques psychiatriques et psychothérapeutiques en s'écartant d'un langage normatif fondé sur des attentes de rationalité, et de développer des pédagogies expérimentales

centrées sur le langage du corps, la sémiotique du geste et du cri, et une phénoménologie d'une conscience davantage expressive que réflexive.

Un ensemble de ces orientations apparaît de manière exemplaire dans le travail de l'éducateur Fernand Deligny, qui a consacré sa vie à élaborer une pratique pédagogique en rupture avec les logiques asilaires de prise en charge des enfants dits délinquants ou autistes. Ses expérimentations, fondées sur l'observation des gestes, la cartographie des lignes d'erre et la constitution de milieux de vie non normatifs, peuvent être désignées comme une forme de pédagogie expérimentale ou critique, ouvrant des voies qui se distinguent profondément des cadres institutionnels traditionnels (Deligny 1976).

### **1. Deteritorialiser le langage psychiatrique**

Fernand Deligny se distingue par une approche résolument anti-psychologiste de l'accompagnement des enfants ayant des besoins particuliers. Pour lui, classifier revient à pathologiser, car imposer une catégorie réduit la manifestation humaine à un ordre linguistique qui en limite la portée. Afin d'éviter cette réduction normative, il a cherché à écarter tout système sémiotique fondé sur une matrice hiérarchique et propositionnelle, privilégiant un rapport au langage compris comme geste plutôt que comme énoncé. Cette orientation explique son choix de l'observation comme mode de notation libre, réalisée à travers des dessins, des cartes ou des tracés, plutôt qu'une interrogation qui lui semblait exercer une pression disciplinaire sur l'enfant (Deligny 1976, 20 ; voir aussi *infra*, 352).

L'approche élaborée par Deligny constitue une mise en œuvre exemplaire des concepts de déterritorialisation et de reterritorialisation développés par Deleuze et Guattari. La déterritorialisation fait référence au processus par lequel un individu, une pratique ou un groupe se libère des structures établies, des systèmes de contrôle ou des territoires fixes (Deleuze et Guattari 1980). Appliquée à la pratique de Deligny, cette stratégie ou tactique onto-politique conduit à défaire les cadres normatifs et les classifications médicales qui assignent les enfants du spectre autistique à des catégories rigides et difficilement réversibles.

Dans cette optique, Deligny a refusé de soumettre les enfants aux méthodes pédagogiques conventionnelles qui visent à les territorialiser à travers le diagnostic, la normalisation éducative ou l'intégration forcée dans des modèles comportementaux prédéfinis. Il a plutôt encouragé un mouvement de déterritorialisation permettant aux enfants de se déplacer librement, de manifester leurs gestes sans les rabattre sur des fonctions instrumentales et d'exister en dehors des cadres qui tendent à restreindre leur mode d'être.

Dans une lecture simondonienne, les milieux de vie élaborés par Deligny peuvent être compris comme des tentatives de recomposition du milieu associé, permettant la mise en place de nouvelles compatibilités entre gestes, espaces et formes d'attention. Cette ouverture du milieu rend possible la co-constitution d'un espace où la subjectivité de l'enfant n'est plus évaluée en fonction de critères normatifs, mais accueillie selon ses propres rythmes gestuels et intensités.

Cependant, la déterritorialisation ne se produit jamais seule. Le processus de reterritorialisation suit souvent la déterritorialisation, lorsque des forces cherchent à ré-imposer des structures, à redéfinir ou à reterritorialiser ce qui a été libéré. Dans la pratique de Deligny, ses cartes, qui tracent les mouvements des enfants sans interpréter ou juger ces trajectoires, peuvent être vues comme un moyen d'empêcher la reterritorialisation par des institutions médicales ou éducatives. En privilégiant des modes d'attention non interprétatifs et en laissant émerger les trajectoires quotidiennes plutôt qu'en les assignant à des fonctions prédéterminées, Deligny crée un milieu où le geste n'est pas immédiatement capturé par une norme ou une catégorie comportementale. La représentation des mouvements n'est donc plus un instrument de contrôle, mais une manière de maintenir ouverte la possibilité d'un devenir qui n'est pas orienté par les attentes institutionnelles.

En conséquence, Deligny a offert un espace où la déterritorialisation des enfants autistes pouvait se maintenir sans une reterritorialisation immédiate par les systèmes de contrôle. Ce cadre de vie permettait aux enfants d'exister de manière authentique et autonome, en dehors des pressions de normalisation et des classifications stabilisantes qui tendent à fixer les modes d'être. Loin d'imposer une modulation du comportement ou de rabattre les gestes sur leur valeur instrumentale, son approche cherchait à soutenir des formes d'expression spontanées, parfois fragiles, mais irréductibles aux modèles interprétatifs traditionnels.

On pourrait d'ailleurs qualifier la méthode de Deligny comme pédagogie rhizomatique, dans la mesure où elle ne vise pas à adapter les enfants aux normes de coexistence sociale déjà prédéterminées, mais à ouvrir pour eux un espace de manifestation sauvage et libre, un espace dont la topologie ne se confond pas avec les architectures arborescentes habituelles, ordonnées et hiérarchisées. Contrairement à l'arbre, qui représente un système de pensée linéaire, avec des racines et des branches qui découlent d'un tronc central, le rhizome est un réseau sans centre, sans hiérarchie fixe, où chaque point est potentiellement connecté à n'importe quel autre point. Le rhizome n'a ni début ni fin, il est toujours en expansion, en prolifération (Deleuze et Guattari 1980,

11-20). Cette configuration permet d'envisager les trajectoires, bifurcations et intensités qui composent la vie quotidienne des enfants non comme des écarts à corriger, mais comme des lignes possibles d'existence. Penser et agir de manière rhizomatique, dans le contexte de Deligny, signifie s'éloigner des modèles uniques d'interprétation, accueillir des configurations gestuelles imprévisibles et rendre possible une multiplicité de devenirs qui ne sont pas soumis aux codes institutionnels.

Sous cet angle, le rhizome devient moins une métaphore qu'un opérateur conceptuel permettant de comprendre comment un milieu peut demeurer ouvert, non linéaire et non hiérarchique, tout en résistant aux processus de classification et de recentrage propres aux institutions du soin ou de l'éducation. Il offre un cadre pour explorer la complexité des gestes et des déplacements des enfants sans les réduire à une structure ou à un sens prédéfini.

## **2. Lignes d'erre, lignes coutumières et lignes de fuite. Cartographier et non pas symboliser**

Dans *Mille Plateaux*, Deleuze et Guattari (1980, 10, 16, 59) distinguent « cartographie » et « trace » ou « tracé », deux modalités de comprendre et de représenter un phénomène. Le tracé suit une structure préexistante et constitue la copie d'une forme déjà établie. Une carte, en revanche, est créative et ouverte : elle ne se contente pas de reproduire une réalité connue, mais crée de nouvelles connexions et possibilités.

Les cartes de Deligny proposent des lignes d'errance qui résistent à toute logique coutumière : la coutume d'infantiliser l'enfant, de lui refuser la dignité de ses propres gestes, ou de lui retirer le droit de parler et d'agir à partir de ses propres outils. C'est dans ce sens que Deleuze et Guattari écrivent que « Ferdinand Deligny a ouvert ses lignes d'écritures sur des lignes de vie » (Deleuze et Guattari 1980, 248). Il existe des traces et il existe des cartes : les premières émergent comme les résidus d'un ordre perdu qui ne demande qu'à être reconstruit ; les secondes se constituent comme des agencements spécifiques liés aux gestes coutumiers et aux mouvements errants.

La question demeure alors : pourquoi la société tend-elle à ségréger les enfants autistes, à les considérer comme inaptes ou improductifs, incapables de satisfaire les exigences normatives d'un environnement structuré ? Les cartes produites par Deligny ouvrent précisément la possibilité d'une autre lecture : elles déploient une dimension intégrative des modalités d'interaction pré-syntaxique que les enfants manifestent spontanément, comme taper des mains, sauter, ou détourner l'usage attendu des objets environnants. Ces gestes résistent à un ordre symbolique imposé de l'extérieur.

« Les lignes d'erre »<sup>1</sup> recourent « les lignes coutumières », Deleuze et Guattari (1980, 248) affirmant que les mouvements des enfants cartographiés par Deligny récupèrent quelque chose qu'ils ont perdu, un certain passé. Il ne s'agit pas ici d'un retour nostalgique, mais du plan même de leur normalisation : c'est ce qui rend problématique leur ségrégation institutionnelle, qui repose sur des systèmes symboliques restrictifs et profondément disciplinaires. Deligny a offert à ces enfants la possibilité d'être simplement regardés, sans être jugés, enregistrés ou interprétés. Les cartes qu'il réalise n'ont rien à dire, précisément parce que leur rôle est de saisir le devenir transformateur de certains affects manifestes.

La psychiatrie oublie souvent que son rôle ne consiste pas à ramener l'individu à la norme, mais à rendre possible une réorganisation du milieu social à partir des différences expressives. On peut envisager, dans des cadres scolaires ou institutionnels, la mise en place d'ateliers graphiques où les enfants seraient autorisés à tracer des gestes et des trajectoires sans signification prédéterminée. De même, l'ouverture d'espaces permettant de chanter, de crier ou de murmurer sans ramener ces expressions vocales à des fonctions instrumentales ou pédagogiques préformées contribuerait à ménager un milieu plus réceptif aux variations singulières de l'expérience.

Selon Deleuze et Guattari (1980, 383), « les lignes coutumières » molaires segmentarisent et stabilisent, tandis que « les lignes de fuite » moléculaires<sup>2</sup> singularisent et ouvrent des devenirs intensifs pré-singuliers. Cette distinction éclaire les mouvements décrits par Deligny : les lignes d'erre tracent le développement de zones d'attention qui résistent à la socialisation forcée et à la comparaison hiérarchisante.

Il semble que les institutions du pouvoir social ne sachent ou ne veuillent créer les conditions d'un territoire non hiérarchique permettant l'individuation. La pratique de Deligny montre cependant que la description des enfants comme violents ou agressifs n'est relative qu'à un système sémiotique où les signifiants suprêmes sont *le Logos et le Nomos*, la parole et la loi, la logique et l'ordre. Que se passe-t-il lorsque nous instaurons le chaos, lorsque nous nous déshabituons à parler par des mots et choisissons une autre matrice d'inventivité créative ? C'est alors qu'émerge une résistance poétique au langage : non une anti-poétique, mais une pédagogie a-signifiante, qui accueille le geste avant le signe.

### **3. Éduquer ou accompagner ?**

« Sur les lignes motrices, gestuelles, sonores qui marquent le parcours coutumier d'un enfant, se greffent ou se mettent à bourgeonner des *lignes d'erre*, avec des boucles, des nœuds, des vitesses, des mouvements,



des gestes et des sonorités différents », nous disent Deleuze et Guattari (1980, 383). Ces lignes d'errance sont souvent perçues comme des manques, des déviations qui doivent être corrigées afin que les individus puissent être inscrits dans un segment de la société, le plus souvent pour des raisons économiques, comme l'a montré Foucault (1972) en ce qui concerne les technologies d'exclusion des minoritaires pathologiques de la société. Si nous devons situer topologiquement la pratique de Deligny, nous lui accorderions assurément le statut d'hétérotopie (Foucault 1984), une marge de férocité intensive où les désirs en tant que manifestations collectives acquièrent la liberté d'expression sans être corrigés.

Nous pouvons certainement envisager la démarche de Deligny comme l'effort d'une pédagogie de résistance, une *résistance politique à travers l'expérimentation collective*, surtout si l'on trace une continuité entre le texte de Walter Benjamin, « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien », et les écrits de Deligny. Dans ce texte, rédigé à partir d'expériences vécues par Asja Lacis en 1918-1919 avec les enfants d'Orel en URSS, Benjamin développe une réflexion générale sur le rôle de l'éducation: lorsqu'on éduque, doit-on aussi psychologiser ou moraliser? L'analyse de Benjamin est marquée par une critique marxiste des idéaux pédagogiques de la bourgeoisie, mais dans sa description de la relation entre l'éducateur et l'enfant, il offre la quintessence de la méthode pédagogique spécifique à Deligny: « Mais pour l'observation, avec laquelle commence seulement l'éducation, la moindre action, le moindre geste enfantins devient signal » (Benjamin 1989, 54). L'éducateur ne modèle pas, ne forme pas, il observe, coopère et facilite un milieu de manifestation et d'expression; il accompagne un autre dans son propre devenir.

## Conclusions

Notre objectif était de montrer que la manière dont le système médical forme des normes sociales qui s'impriment dans tous les modèles d'invention et de conduite est restrictive, faisant des institutions des systèmes d'impossibilité et d'incompatibilité entre les personnes en situation de handicap ou de troubles neurodéveloppementaux et les autres catégories de la société. Nous avons analysé une exception par rapport à ce type d'exclusion à travers l'exemple de la pédagogie expérimentale de Fernand Deligny.

Les modèles traditionnels de soin, notamment dans le contexte du handicap ou de la santé mentale, opèrent souvent dans un cadre de normativité. L'approche de Deligny, cependant, n'était pas de normaliser le comportement des enfants, mais de créer un environnement où leurs différences pouvaient être acceptées et

valorisées pour elles-mêmes. Pour rompre avec le regard disciplinaire, il faut déstructurer le langage psychiatrique, en le transformant en un milieu ouvert à l'expérimentation des nouvelles pratiques de soin pour les personnes en situation de handicap. Le travail de Deligny incarne la vision de Deleuze et Guattari sur la résistance politique à travers l'expérimentation collective (Deleuze et Guattari 1980). Sa pratique ne se limite pas à l'aide aux enfants autistes, elle consiste à créer une nouvelle manière de vivre et de penser ensemble qui remet en question les structures dominantes de la société.

La démarche de Deligny représente une forme de résistance politique aux systèmes de normalisation et de contrôle qui dominent la société moderne. En refusant de soumettre les enfants autistes aux cadres institutionnels classiques de la thérapie, de l'éducation ou du diagnostic, Deligny s'opposait aux efforts de l'État pour contrôler et catégoriser les individus qui ne se conforment pas aux normes sociales. En ce sens, son travail s'inscrit dans une tradition plus large de communautés alternatives qui résistent au pouvoir de l'État et créent de nouvelles possibilités de vie en dehors des structures dominantes, en rappelant le contexte de la réforme de la thérapie institutionnelle française après la Seconde Guerre mondiale, mouvement auquel participèrent Deligny, Guattari, mais aussi des figures comme Georges Canguilhem et Jean Oury; la clinique de La Borde constituant un lieu central de coagulation de ces tactiques anti-psychiatriques. Cette tradition incarne également les modes d'organisation non hiérarchiques et anti-hiérarchiques que Deleuze et Guattari valorisent. Dans *Mille Plateaux* (1980), les deux critiquent souvent les formes de pouvoir hiérarchiques et centralisées, comme l'État, qui imposent des structures rigides et un contrôle sur les individus; ils prônent plutôt des pratiques collectives décentralisées, fluides et ouvertes à la transformation.

La question qui reste ouverte est de savoir comment repenser tout l'édifice du système scientifique afin qu'il intègre de telles pratiques sans les institutionnaliser véritablement selon ses propres codes. En d'autres termes, comment institutionnaliser des démarches de pédagogies alternatives sans les priver de leur pouvoir réformateur et contestataire? Il est certain qu'il ne devrait pas y avoir de lutte entre la méthode psychiatrique et la méthode de l'éducation spécialisée, mais plutôt un dialogue entre deux modèles axiomatiques différents, qui emprunteraient ce qu'il y a de mieux l'un de l'autre en vue d'une société dont les pratiques et les savoirs sont guidées par le principe d'une coalition pour la consolidation de ce système universel de compatibilité que nous appelons communauté interpersonnelle du politique, du pédagogique, de l'économique et du social.

Cependant, les analyses de Hacking et de Davis permettent d'élargir ce diagnostic. Là où Hacking analyse les mécanismes de fabrication

classificatoire propres aux kinds interactifs, Davis en décrit le versant historique comme régime politique de la normalité.

D'une part, Hacking montre que les classifications médicales appartiennent à des *kinds interactifs* et qu'elles produisent, à travers des effets de boucle, les conditions mêmes de leur réalimentation normative (Hacking 1999; 2007). Toute innovation pédagogique, comme celle de Deligny, interfère donc nécessairement avec les mécanismes de numérisation, de normalisation et de bureaucratisation qui façonnent les manières dont la société « fabrique » certains types d'individus. D'autre part, Davis (2013) rappelle que la notion moderne de normalité, loin d'être un simple concept descriptif, relève d'une économie politique de la diversité qui maintient la handicapabilité dans une zone d'exception. Ainsi, la pédagogie de Deligny ne constitue pas seulement une alternative locale, mais révèle la possibilité d'un décentrement conceptuel face à une culture qui, sous couvert de diversité, reconduit les régimes implicites de la norme.

À cet égard, l'enjeu contemporain n'est pas uniquement de défendre l'existence de pratiques alternatives, mais de transformer les conditions mêmes de production des normes, en créant des espaces collectifs capables de résister aux classifications performatives et aux attentes de conformité. C'est dans cette logique que la démarche de Deligny ouvre un horizon: celui d'une cohabitation inventive où les variations singulières ne sont pas corrigées, mais accueillies comme des puissances de transformation sociale.

## Notes

<sup>1</sup> Deleuze et Guattari (1980, 248) reprennent le concept de lignes d'erre proposé par Deligny dans la description de ses cartes ; nous avons également utilisé le terme de lignes d'errance, qui renvoient plutôt au processus même des mouvements des enfants autistes qu'à leur représentation graphique, laquelle, aussi fidèle soit-elle à l'idée d'un processus dépourvu d'ordre, reste une forme de représentation statique et figée de ce processus.

<sup>2</sup> Dans leurs écrits, Deleuze et Guattari utilisent le couple de concepts opposés moléculaire-molaire. Cette référence provient de la chimie et renvoie à la différence entre le degré de concentration d'une substance dans une solution et la composition structurelle des molécules dans les arrangements atomiques. Les deux auteurs déterritorialisent ces concepts, les appliquant aux structures socio-politiques, historiques et existentielles. Molaire renvoie à une structure de masse, étendue, qui impose de l'ordre, tandis que moléculaire renvoie à une structure individuelle, atomique, singulière, qui résiste aux tendances de cadrage dans une structure plus grande et plus organisée. Les structures arborescentes et hiérarchiques sont des structures molaires, tandis que les structures rhizomatiques situées en dehors des hiérarchies sont des structures moléculaires.

## References

- Benjamin, Walter. « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien ». Dans *Asja Lacis. Profession révolutionnaire*, édité par Hildegard Brenner, traduit par Philippe Ivernel, 53–54. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1989.

- Canguilhem, Georges. *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF Quadrige, 2013.
- Canguilhem, Georges. *La connaissance de la vie*. Paris: Vrin, 2000.
- Davis, Lennard J. *The End of Normal: Identity in a Biocultural Era*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2013.
- Deleuze, Gilles, et Félix Guattari. *Mille Plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- Deligny, Fernand. *Les Enfants ont des oreilles*. Paris: François Maspero, 1976.
- Foucault, Michel. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard, 1972.
- Foucault, Michel. « Des espaces autres ». *Architecture / Mouvement / Continuité* 5 (1984): 46–49.
- Hacking, Ian. *The Social Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
- Hacking, Ian. « Kinds of People: Moving Targets ». *Proceedings of the British Academy* 151 (2007): 285–318.
- Reijula, Samuli. « Hacking, Ian (1936–) ». *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. 2021. <https://www.rep.routledge.com/articles/biographical/hacking-ian-1936/v-1>.
- Simondon, Gilbert. *Imagination et Invention (1965–1966)*. Édition établie par Nathalie Simondon et présentée par Jean-Yves Château. Chatou: Les Éditions de la Transparence, 2008.