Inclure sans exclure

Sylvie Canat-Faure

Professeur des universités en sciences de l'éducation,
Université Paul Valéry, Montpellier, LIRDEF 3749, UM-UPVM

Résumé : L'inclusion la plus inclusive se construit avec le sujet, en équipe transdisciplinaire sans frontière entre un dedans « l'école ordinaire » et un dehors « l'école spécialisée », sans hiérarchie liée à un statut ou à une identité, sans forçage fantasmatique d'un tout sans limite, sans faille, sans échec. Nous devons comprendre les logiques singulières afin de construire des pédagogies adaptées à ces logiques qui peuvent nous apparaître comme illogiques au ban de la normalité. Pour les sujets ayant des troubles du comportement, les enseignants gagneraient à analyser les modalités défensives des jeunes qui entravent leur rapport au savoir et complexifient les relations avec le personnel éducatif ou les autres élèves. Construire des limites institutionnelles permettrait de contenir le débordement pulsionnel par des techniques ou des médiations transitionnelles. La confusion dedans-dehors pourrait ainsi être reprise par le cadre et la relation enseignant-enseigné afin d'alléger leurs apprentissages de ces troubles. Une pédagogie inclusive est ainsi une pédagogie qui accueille les sujets au sein des classes ordinaires et qui transforme les obstacles relationnels en stratégies éducatives. L'inclusion peut alors se targuer de devenir une vraie éducation inclusive. Pour faciliter celle-ci, comprendre le statut qu'occupent les troubles du comportement dans la relation à l'autre et aux savoirs semble intéressant. Cet article, à partir d'une étude réalisée dans un Itep (100 entretiens réalisés) essaiera de montrer les piliers porteurs susceptibles de faciliter l'inclusion.

Mots-clés : Inclusion bienveillante, pédagogie institutionnelle adaptée, troubles du comportement, sujet de l'inclusion.

1 Introduction

Inclure dans un établissement scolaire ordinaire, créer des organisations nouvelles, être des experts administratifs, nous savons faire mais accompagner qualitativement des jeunes aux parcours atypiques, aux liens fragiles, aux coordonnées psychiques ou comportementales si différentes, portés par des corps plus ou moins fragiles et fatigables demande bien autre chose qu'une simple chaise et une table au sein d'une classe ordinaire.

Pour passer d'une cour d'école à un sentiment d'inclusion, d'appartenance, de consistance, de solidité, les professionnels de l'éducation inclusive doivent élaborer : des pratiques adaptées aux besoins éducatifs communs et particuliers, des ponts symboliques au savoir (Canat, 2014), des modes relationnels souples et analysés. Sans ces élaborations, l'étrange enfant déficient ou troublé ou autiste vivra une double exclusion : du sens et du lien social. Mon propos sera à la fois une lecture critique et clinique des limites de l'inclusion et des

troubles du comportement afin de produire un imaginaire et une rêverie sociale où mes objets intellectuels auraient une quelconque validité et efficience pour le lien social. Me sentir reliée à, ressentir une certaine empathie ou proximité me semblent être importants dans le champ de l'inclusion et de l'éducation. L'inclusion n'est pas qu'une idéologie ou un nouveau parti politique ou un objet pseudo-scientifique ; c'est un engagement, une écoute d'une vulnérabilité qui me regarde, me mobilise et m'invite à répondre. Car ne pas y répondre, ça serait produire une première forme d'exclusion : ne pas entendre, ne pas faire de place à l'appel de l'autre. C'est aussi me sentir reliée à la cause et à la condition humaines : faire place, laisser la place, entendre, questionner, donner des réponses à des jeunes aux courbes existentielles peu dépendantes des courbes de la brillance sociale et économique. Peut-on exister sans avoir de reflet sur la scène des élites ? Peut-on exister même si le miroir social renvoie une forme de désaveu vis à vis de sa place ou de son être au monde ? En tant que chercheurs, comprendre les logiques singulières, s'exprimant parfois par une littérature comportementale ou somatique me semble intéressant, tout comme aider les enseignants à adapter leurs pratiques pédagogiques aux particularités cognitives et affectives. Dans le cadre des troubles du comportement que je connais davantage, les pédagogies pourraient prendre en considération leur signature culturelle et leurs processus de défense plus ou moins défaillant, souvent actés et projetés sur le cadre ou le professionnel. Le collectif permettrait ainsi de métaboliser ce qui pour le sujet ne peut se faire seul. Si pour des sujets autistes, le collectif thérapeutique et pédagogique aide à construire à partir de leurs fonctions cognitives des suppléances afin de pallier à des défauts des fonctions exécutives (entre autres), pour les sujets porteurs de troubles du comportement ou de troubles psychiques, les pédagogies sont à adapter à leur logique comportementale et principalement en externalisant « un dedans, un contenant » au « dehors » car leurs défenses que je nomme « défenses projection » ne sont pas des « défenses protection ».

Dans le cadre de la pédagogie que j'ai nommée PIA (Pédagogie Institutionnelle Adaptée aux troubles), j'essaie d'analyser leurs besoins particuliers dont le plus important semble être le besoin d'étayage extérieur pour accueillir la vitalité et la force de leurs pulsions. Pour cela, nous devons apprendre aux enseignants à analyser le statut qu'occupent leurs troubles.

Par ailleurs, construire des ponts symboliques pour articuler singularité, savoirs, société est nécessaire. Enfin, adjoindre des temps de travail sur le collectif classe ou établissement permettant de déplacer les éprouvés troublant des professionnels est indispensable. Car, les fonctions enseignantes se déclinent de la fonction d'écoute, à une fonction de greffe de limite et de refoulement, à une fonction transitionnelle et de passeur (du narcissisme à l'objet culture), et enfin à une fonction de traducteur et mise en métaphore pour re-construire et nourrir un imaginaire fécond au service du sujet et du social. L'inclusion la plus inclusive se construit avec le sujet, en équipe transdisciplinaire sans frontière entre un dedans « l'école ordinaire » et un dehors « l'école spécialisée », sans hiérarchie liée à un statut ou à une identité, sans forçage fantasmatique d'un tout sans limite, sans faille, sans échec. Si on inclut le sujet porteur d'un handicap, il ne faut pas être dans une forme de négation de son handicap social et scolaire en entretenant une forme de fantasme où l'inclusion serait la solution miracle à la compréhension et à l'accueil du handicap. L'inclusion est une construction sociale (tout comme le handicap) qui devrait penser

les questions suivantes : comment enseigner lorsque le désir d'apprendre de l'élève n'y est pas ? Comment transmettre des savoirs lorsque l'imaginaire et le langage font défaut ? Comment mettre en place une relation lorsque la pulsion de l'élève gouverne et envahit tout le projet scolaire ? Comment ne pas rejeter l'autre lorsque le comportement semble n'inviter qu'à cela ? Comment faire classe s'il n'y a que du particulier ? Comment faire penser lorsque la pensée est gelée ? Comment ne pas craquer sous le poids des dossiers administratifs et des procédures qui envahissent les tâches des enseignants ? Comment s'adapter en tant qu'enseignants alors qu'on ne leur offre pas de possibilités et de temps pour réfléchir ensemble ? Comment inclure les familles ? Comment analyser les besoins singuliers si le temps et les réunions ne sont pas prévues au moins une fois par mois pour cela ? Comment accompagner le développement professionnel des enseignants dans l'accueil de tous les enfants ? Les pratiques inclusives, bienveillantes, intelligentes, cohérentes et contenantes ne sont pas qu'idéologiques, juridiques et politiques. Elles demandent de repenser ces nouvelles formes de pratiques de l'entre-deux.

2 Vers une pédagogie institutionnelle adaptée à l'inclusion raisonnée et bienveillante

À partir d'entretiens (100) que nous avons conduits avec des sujets souffrant de troubles du comportement et avec leurs parents, sept piliers porteurs semblent soutenir un vrai habitacle pour des pratiques raisonnées de l'inclusion. Ces entretiens ont été réalisés dans un Itep à Montpellier avec une organisation méthodologique particulière. Nous avons construit avec les étudiants de la licence 3 en Sciences de l'éducation et avec les professionnels de l'Itep que nous avons rencontrés à plusieurs reprises sur le site de l'Itep ou lors des cours que j'encadrais de méthodologie qualitative d'orientation clinique psychanalytique, différents outils pour nous entretenir avec les jeunes de l'Itep ou les familles. Nous avons donc rédigé des entretiens semi-directifs, des entretiens adaptés à la nature des troubles hyperactifs de certains élèves souffrant également de phobie de l'immobilité ou du confinement dans une pièce. Ces entretiens libres ou semi-directifs étaient construits à partir de médiations ludiques : jouer au foot avec eux tout en discutant sur les temps de pause avec, jouer à des jeux électroniques, participer à la vie quotidienne le soir (prendre les repas sur les groupes de vie et s'entretenir avec eux), ou bien proposer des jeux avec supports visuels ou non permettant aux enfants d'associer plus librement qu'en face à face. Pour les parents, nous avons construit des entretiens semi-directifs. Ce fut une expérience méthodologique fort intéressante. L'Itep et la direction ont vraiment participé, construit avec les étudiants. En deux mois, l'établissement a accueilli 110 étudiants. Tout s'est très bien déroulé et les équipes de l'Itep ont été surpris des réponses de certains élèves. Ils ont découvert tout comme les psychologues ou psychiatres, des désirs, des paroles, des rêveries qui n'avaient jamais été évoqués par les enfants de l'Itep. Suite à cela, nous avons fait un compte-rendu lors d'une journée d'étude à l'université et à l'Itep avec tous les professionnels et les étudiants. Le projet était vraiment de recueillir leur parole ou leurs balbutiements ou leurs injures venant parfois à la place de réponses ou d'élaboration. Sept piliers porteurs semblent se dégager de cette belle aventure de recherche :

1) L'espace, le lieu, le dedans/ le dehors : construire un fil rouge entre tous (familles, établissement, unité d'enseignement externalisé, écoles, milieu spécialisé. . .). L'accompa-

gnement doit donner l'illusion à l'enfant de l'abriter, d'être autour de lui et en lui (travail sur le bon objet).

2) L'accompagnement, les relations, les liens : écouter, analyser les troubles, changer le regard que l'on porte sur leurs troubles. Leurs troubles occupent un statut particulier dans leur être au monde à savoir il occupe une fonction limite entre soi et l'autre (travail sur le contre-transfert).

3) La prise en compte du corps et des réseaux neuronaux, psychiques, émotionnels que sollicitent les troubles (travail de sevrage des crises et d'éducation du corps dans le social), un travail psychanalytique travaillant sur l'inconscient associé à un travail de rééducation du moi (sophrologie, psychothérapie comportementale...).

4) Les pratiques éducatives, scolaires, thérapeutiques : construire des médiations, des activités de médiation ayant pour fonction de reconstruire de la transitionnalité (moi/autre) au sens de Winnicott. C'est-à-dire jouer, faire jouer ou rejouer les expériences relationnelles afin d'intérioriser une sécurité interne pour savoir se délier et se relier et prendre de la distance.

5) Les supports ou contenus scolaires faisant appel à des objets culturels ou des textes à haute valeur signifiante pour le sujet (retravailler les gels de pensée, les résistances, les comportements toxiques pour la pensée).

6) La temporalité : temporalité et rendement scolaire, temporalité et pensée. Repenser les rythmes, et les temporalités afin que le stress n'augmente pas les troubles.

7) L'accompagnement au développement des professionnels du médico-social aux logiques d'accompagnement en dehors des établissements, et la formation des professionnels de l'éducation nationale aux logiques comportementales et cognitives singulières, sans oublier la formation des parents à cette douloureuse ou difficile fonction parentale.

3 Accueillir, analyser, comprendre le statut des troubles du comportement

Dans les cadres éducatifs (écoles, Itep), les jeunes souffrant de « TEC » troublent la relation éducative que les professionnels de l'éducation désirent instaurer. Pourquoi, comment comprendre cette perméabilité entre les troubles intérieurs de ces jeunes et les troubles extérieurs envahissant les relations éducatives ? Le développement psychique, comportemental et social requiert de la naissance à l'âge adulte une série d'opérations somato-psychiques (développement psychomoteur et psychique) et sociales. Cette socialisation nécessite des renoncements, des limites et des interdits (Freud, 1965). Pour cela, le sujet va traverser une série d'épreuves et d'expériences plus ou moins bien réussies qui à partir d'une base génétique et neurobiologique vont tisser des connexions neuronales, psychiques et psychosociales. De la naissance à l'âge adulte, l'enfant va être bombardé par l'environnement d'informations, d'affects, de stimuli, de réponses à ses besoins dans un bain langagier, sensoriel, émotionnel. Le tissu psychique va se tisser à partir des fils neurobiologiques, génétiques, et affectifs... tricotés par l'environnement éducatif (famille, crèche, écoles...). Après la coupure du cordon ombilical, l'enfant uniquement nourri physiologiquement aurait sans doute des carences affectives et expérientielles. Tout être venant au

monde a besoin d'être accueilli et protégé. Il a besoin d'un environnement éducatif qui fera face au déplaisir lié à ses besoins physiologiques et psychologiques comme la sécurité. Etre parents ou éducateurs est une tâche infiniment subtile, importante pour le développement durable de l'enfant ; il faut effectivement « parer » extérieurement aux traumas ordinaires que je qualifie de traumas progrédients. Par traumas progrédients, j'entends des expériences troublantes liées à la découverte de ce nouveau monde par le nourrisson qui n'a encore aucune connaissance du dehors et de sa vie intérieure. Tout fait effraction : la faim, trop de solitude, trop de bruits, trop de mouvements etc.... Mais le propre du développement psychique passe par ces expériences structurantes de ces traumas ordinaires si celles-ci ont été accompagnées et prises en charge par l'environnement éducatif puis par l'enfant. Le développement sain passe par d'énormes surprises dans la conquête de sa propre vie intérieure et sociale. Ces surprises, qu'elles soient au niveau des sensations ou des représentations sont nécessaires pour rencontrer la réalité.

Les traumas progrédients sont à l'origine de la construction du monde interne de l'enfant, ils ne sont pas pathologiques dès lors que l'enfant peut les contenir et les transformer. Mais si ces traumas dépassent les capacités de l'enfant alors ils deviennent régrédients et gèlent une maturation psychique aboutie. Ces expériences de tout être vivant construisent des filtres entre soi et l'espace, entre soi et l'autre. L'autre est originairement le même, confondu puis à force d'expériences, l'autre bienveillant est intégré et fait partie de l'enfant tout en étant séparé de celui-ci. Le petit homme construit ses « défenses protection », son propre « pare-excitations », sa propre intériorité. Si celui-ci arrive à construire une intériorité solide il aura alors construit un refoulement efficace qui tient à l'écart les éléments toxiques ou nuisibles pour sa vie intérieure. Il aura construit des limites tapissant des filtres pour les pulsions intérieures et les expériences dans l'espace et le rapport à l'autre. En revanche si pour des raisons singulières, il ne peut intégrer et faire face aux pulsions, aux intrusions, aux traumas progrédients, ceux-ci vont se retourner contre lui et devenir des traumas régrédients (pathologiques), générant dans la vie d'adulte du sujet une capacité moindre ou une incapacité à se défendre seul par soient des pulsions intérieures ou à se défendre seul dans les liens éducatifs. Pour dialoguer, assimiler, se tenir debout dans ce monde face aux autres, l'homme doit se construire un lieu de repli en lui, un lieu de « renarcissisation », une intime source de régénération de sa santé mentale ou somatique. Nous sommes tous soumis à des intrusions permanentes ; c'est là l'essence même du vivant. Mais elles ne doivent pas détourner et cristalliser notre énergie somatique qui maintient en bonne santé nos organes, notre corps et en bonne santé psychique. Ce lieu de repli se renforce grâce aux représentations, aux connaissances. L'imaginaire rend plus plastique cet entre-deux. La socialisation et l'éducation viennent s'articuler à ces processus décrits. Penser, apprendre, se lier à, convoquent cet intime, ces limites et demandent une certaine souplesse et plasticité dans les liens. Les troubles à expression comportementale résultent d'un rapport limite à l'autre, à l'espace... Pourquoi un rapport limite ? Car la fonction qui pose une limite s'est fixée à un état très originaire générant de la confusion dedans/dehors pour le sujet. La limite, selon S. Olindo-Weber, est un concept clé et résultant d'une opération de différenciation qui se met en place pendant le refoulement originaire : « La limite est une structure d'organisation des perceptions précédant les processus identificatoires, la limite étant la matrice primordiale de ces processus » (Mazeran et Olindo-Weber, 1989, p. 54).

Les processus de défense ne permettent pas au sujet de déplacer l'impact de la pulsion vers une pulsion épistémophilique (le désir de savoir) ou de déplacer l'impact de la demande du social, des autres. Pour des sujets mieux défendus, ils peuvent mettre à l'écart du conscient ce qui menace ou fait déplaisir. C'est le propre du refoulement. Le sujet refoule une représentation, par exemple la peur du père est déplacée par la peur du loup. Grâce à l'imaginaire, le sujet peut substituer une représentation par une autre. Ou bien, le sujet refoule l'affect d'angoisse et le déplace dans une partie du corps devenant porte-parole d'une angoisse cristallisée dans une somatisation (névrose de conversion pour Freud). Le refoulement produit des substituts et les symptômes sont alors les produits de ces substitutions, c'est une forme de retour du refoulé. Ce sont des pathologies de l'imaginaire. Ceci dit, les sujets à expression comportementale montrent bien l'insupportable de la pulsion que cela soit la sienne ou celle de l'autre (désir d'enseigner, d'éduquer...). Cette dernière ne fait pas un détour par la pensée propre et l'imaginaire. Elle investit le comportement qui devient agité, troublé afin de rejeter au-dehors l'insupportable. Les comportements provocateurs, hyperréactifs, violents cherchent une limite : celle de l'autre, du cadre éducatif car leur propre capacité à poser une limite est défaillante. La pensée qui devrait détourner le trajet de la pulsion, reste gelée, le corps somatise ou le comportement tient lieu de défenses extériorisées et actées plutôt qu'intériorisées et substituées. Il n'y a pas de refoulement d'une représentation, le comportement n'est pas un retour du refoulé mais bien une absence de contenu refoulé. Si pour l'être ordinaire, les défenses sont des défenses protection pour le sujet troublé les défenses sont de l'ordre de la projection. Le dehors devient le réceptacle du déplaisir, de la pulsion agressive, des crises, des angoisses. Pour des enfants souffrant d'autisme (troubles envahissant du développement et non du comportement), les fonctions exécutives (capacités cognitives nécessaires pour s'adapter à des situations nouvelles) dysfonctionnent. Le collectif thérapeutique ou pédagogique doit prendre en charge celles-ci en externalisant ce qui pour nous se fait d'une manière inconsciente. Se diriger vers une porte se fait car au niveau cognitif, le déplacement dans l'espace est projeté sans que l'on ait à dessiner les pas sur le sol pour traverser la pièce.

Ce détour rapide par l'autisme nous montre que l'espace pédagogique ou thérapeutique a intégré leur singularité cognitive liée à des causes plurifactorielles. Il propose alors d'externaliser ou de représenter ce que l'appareil cognitif, affectif psychique ne peut lui fournir spontanément. Alors pourquoi procéder avec ces jeunes troublés, et troublant sans améliorer les dispositifs éducatifs, les pratiques pédagogiques ? Pourquoi faire comme si ? Pourquoi rééduquer à des normes comportementales sans se demander, quel statut occupe leur comportement pour leur vie psychique dans les liens sociaux, éducatifs et interpsychiques ? Ce comportement a le statut d'une tentative de différenciation entre soi et l'autre et d'écran venant à la place d'une limite défaillante. Le dehors permet à l'enfant de traiter ce qui pour l'être contenu et défendu est envisagé au dedans, c'est à dire l'intime où l'on range ses déplaisirs devient un « extime » pour les enfants troublés où le dehors devient le réceptacle des déplaisirs ou des impuissances. C'est une forme de refoulement au dehors. La réalité n'est pas esquivée bien au contraire, elle est trop bruyante et source de chaos intérieur. Pour ces enfants à expression comportementale, il me semble que nous faisons comme si leurs défenses projection étaient des défenses protection (Freud, 1968) et que leurs identifications au professeur fonctionnaient normalement. Leurs fonctions cognitives sont exécutées mais leurs fonctions limites sont troublées et leurs défenses deviennent des

défenses projection extériorisées et non intériorisées. C'est pourquoi il me semble primordial d'externaliser, dans le cadre éducatif, les défenses protection défaillantes pour ces jeunes par le dehors (l'institution, les activités, les médiations...).

Penser une éducation inclusive et une approche clinique et psychopédagogique par des médiations, des entre-deux, des activités métaphoriques et des techniques permettrait de recréer des cadres et des fonctions-limites contenant un bout d'intériorité et leur vie pulsionnelle (Canat, 2007). Le collectif avant de contraindre, domestiquer doit se faire terre d'accueil, où un « oui » est adressé à cette littérature comportementale puis un « non » aux pulsions archaïques. Leur intériorité pourra se reconstruire grâce à cette grande perméabilité au dehors. Le dehors (institution, équipe, activités...) va proposer à l'enfant de prendre en charge l'insupportable, le hors représentation, le corps agité à sa place. Le collectif occupe une fonction contenante et limite pour l'enfant et n'occupe pas uniquement une fonction de transmission ou de forçage sous la menace d'une autorité sans retombée éducative. A ces jeunes, on ne peut pas leur enseigner qu'avec des mots, produits du refoulement.

4 Penser une éducation à visée thérapeutique

Une éducation thérapeutique privilégie une approche clinique des troubles en situation éducative. Sa visée thérapeutique devrait pouvoir proposer des cadres éducatifs qui acceptent de prendre en charge cette projection des troubles pour pouvoir les contenir et les troquer contre des objets ou des activités recréant de la limite moi/autre. La pédagogie institutionnelle adaptée (Canat, 2007) aux TEC (Troubles Envahissant du Comportement) tente de renouer un dialogue entre les enseignants et les élèves très perturbés ou perturbant. La PIA se définit comme une pédagogie prenant en compte ces défenses très archaïques basées sur l'expulsion de l'insupportable. Pour cela, la PIA essaie de construire un dehors répondant aux manques ou carences de ces jeunes : des institutions (le Conseil, le « quoi de neuf » ...), des médiations (ludiques ou artistiques), des activités transitionnelles. La perspective est de polariser l'énergie psychique bouillonnante de ces élèves pour la déplacer dans le champ d'un contenant social et du représentable. Quelles que soient les expressions des troubles, les activités psychopédagogiques doivent répondre aux besoins singuliers ainsi qu'aux besoins universels, à savoir des activités qui re/construisent un contenant, des bords, des limites, des transitions, des liens sécures à l'autre et des représentations sécurisantes d'un monde scolaire ou social dont les lois ne sont pas celles de la vie psychique pulsionnelle. Le renoncement, le différé font partie de toute vie communautaire, mais il ne faudrait pas commencer par cela avec ces enfants. Car ce serait rater un premier temps, le temps du tissage intérieur qui fera contenant à ce débordement et qui pourra permettre le renoncement à une logique pulsionnelle ou de destructivité. On leur adresse un « oui » avant d'envisager un « non » !

5 Construire une fonction limite externalisée : limite et lieux différenciés

Les limites posées doivent être souples et se construire en miroir aux problématiques des élèves. Fabriquer un milieu pensé, analysé et repérable par l'enfant élimine beaucoup de malentendus ou de passages à l'acte. Le Conseil (Oury et Vasquez, 1991) peut être le

lieu et l'espace-temps pour établir ces questions du possible et de l'impossible et celles du comment partager l'impartageable (l'agressivité, l'attaque, la blessure). Le conseil en pédagogie institutionnelle est une institution centrale de la classe. C'est un lieu hors lieu (une fois par semaine), hors activités scolaires, un lieu transversal où la conflictualité peut être évoquée, régulée et mise en mots. Les affects ravageurs peuvent faire l'objet de mentalisation et du coup laisser place à une redistribution de la conflictualité tout en sortant d'une logique de tribunal. Le Conseil n'est pas un tribunal (Connac, 2019) c'est un espace-temps où troubles et débordements peuvent être abordés afin de faire catharsis pour le collectif. Le Conseil est paradoxal car c'est un temps de parole où l'on convoque l'impartageable (la destructivité à l'œuvre dans le cadre des troubles du comportement et les passages à l'acte divers et variés) que l'on va partager par la parole. C'est aussi par cette opération de la parole (et de la circulation de celle-ci dans une institution pensée pour cela) que le corps en trop dans la relation pédagogique pourra se dire pour s'absenter ou réagir autrement le coup d'après si j'ose dire. Le conseil en pédagogie institutionnelle est une institution clé (Héveline et Robbes, 2010) pour penser et prendre soin du collectif et des liens mal établis ou symptomatiques.

Qu'entendre par institution ? Selon Oury et Vasquez (1991, p. 15) : « La simple règle qui permet d'utiliser un savon sans se quereller est déjà une institution ». L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ce qui ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les « lois de la classe » en sont une autre. ». Ce qui s'institue, c'est ce qui ne tue plus arbitrairement au gré de la pulsion, c'est plutôt ce qui, ensemble, génère des formes de renoncement aux troubles, aux passages à l'acte et qui entraine une cassure dans la répétition des crises automatiques liées à des traumas que je nomme régrédients. Le Conseil en instituant cette fonction cathartique et de décisions en fin de chaine opère une fonction de coupure par rapport à un débordement ou des attitudes asociales. La parole détache l'évènement critique des effets réactionnels encourus et l'emmaillote d'une décision collective et institutionnelle apaisante. La *mise en place de lieux différenciés et différenciant* où demande et non-demande peuvent s'articuler est importante. Cette mise en place de lieux différents présentant du possible et de l'interdit, du oui et du non, de la présence et de l'absence est une mise en espace du battement symbolique et du langage. Certains lieux sont ensoleillés, d'autres s'apparentent à l'hiver et le coin printemps est plus que nécessaire : c'est alors le lieu où des choses peuvent éclore ou bien rester gelées encore pour une saison scolaire. Les enfants troublés ont besoin de rythmes, de lieux, de demandes et de fonctions différenciées et différenciantes. Les ateliers présentent beaucoup d'intérêt pour enseigner à ces élèves en gel d'imaginaire, de désir et de pensée. Être « attablés » six heures par jour ne donne que très peu de possibilités à leur corps en mouvement. Fabriquer, casser, réparer, jouer des personnages tout puissant et malveillant peuvent être des supports projectifs à condition que l'enseignant puisse reprendre en parole avec eux leur surinvestissement dans certains ateliers de création ou de certains rôles. La *mise en place de rythmes et de scansions ritualisées* est importante pour les élèves aux contenants troublés. Le rapport à la temporalité est bien souvent faussé par une logique de l'immédiateté voire de la fulgurance. Il faut alors réinsuffler des rythmes différents, des vitesses différentes, des ennuis nécessaires et parfois propices à la pensée. Tout remplir, tout programmer et surtout passer d'un programme à un autre sans proposer un entre-deux et une appropriation de l'emploi du temps risquent de démultiplier les troubles. Face

au vide, à l'arbitraire, au stress lié à la densité des journées, ces enfants opèrent des cassures de ce qui peut leur apparaître comme un bloc arbitraire, massif et écrasant. La crise vient faire éclater le roc et représenter un bout de désir du sujet.

6 Construire une fonction limite (bon/ mauvais, bien/mal) externalisée : des contenus à haute valeur signifiante

Le *choix de supports ou de textes* à haute valeur signifiante ou symbolique tels que les mythes fondateurs, les récits de héros, les œuvres d'art est porteur d'un changement possible dans le rapport à l'école. Le rapport à l'art de ces enfants est source d'investissement de connaissances scolaires. Certains élèves sont très sensibles au beau, au sublime, à l'abject, à « l'inquiétante étrangeté » de certaines œuvres. Leur rapport n'est pas médiatisé par une connaissance livresque de l'art et de l'histoire de l'art. Ils sentent, perçoivent à travers l'œuvre, le geste, l'intention de l'artiste. Le traitement de l'objet culturel (un tableau, une architecture, un mythe) peut être un étayage d'un objet interne non élaboré. Les médiations artistiques, les médiations symboliques tels que les textes porteurs de projection, identification ... sont des outils intéressants pour les enseignants en panne de réponses pédagogiques. Ils peuvent recréer de la rêverie, de la transitionnalité (des objets culturels transitionnels) et de l'illusion pédagogique. La *création ou recréation de rêverie ou d'illusion pédagogique* peut être intéressante pour des enfants dont la fonction sociale est en situation de handicap à cause justement d'une absence d'illusion ou de rêverie intérieure.

7 Construire une pédagogie prenant en compte leur rythme, leur corps en mouvement

Investir le corps pour qu'ils retrouvent leur capacité à penser, trouver des techniques de « purification » de leur vie intérieure polluée par des états émotionnels labiles, semblent nécessaires afin de libérer un peu d'énergie psychique pour penser. Différentes techniques corporelles offrent au conscient des outils pour travailler sur le corps, la maitrise des émotions, la déprogrammation de circuits courts allant directement au déplaisir et à des tendances sadiques ou masochistes. Pourquoi ne pas faire appel aux apports de la sophrologie ou de techniques de relaxation ? La transmission par le discours pédagogique est instructive si et seulement si le corps peut faire réceptacle à celui-ci. Bon nombre de ces élèves ont recours à la crise pour énoncer leur fatigue ou leur incapacité à projeter leur désir dans celui de l'enseignant. Ces techniques offrent des respirations et surtout une intention adressée au corps qui suffoque entre contraintes scolaires et tensions pulsionnelles.

8 Construire une éducation à visée thérapeutique en prenant en compte les effets des troubles intériorisés par les professionnels (appelés effets contre-transférentiels, sensations, angoisses, affects éprouvés par le professionnel)

La *compréhension des éléments contre-transférentiels* est un support important à la relation enseignant-enseignés. Accepter d'écouter son propre état intérieur en écho, en empathie avec l'état des sujets envahis de troubles somatiques ou de TEC permet de comprendre

les projections de certains enfants aux prises avec une destructivité intérieure. Lorsqu'un professionnel de l'éducation analyse les éléments contre-transférentiels, il déplace intérieurement les figures ou les affects qui se reflètent en lui au contact des troubles. En conséquence, cette analyse génère un déplacement intérieur qui va également faire bouger des éléments extérieurs dans la relation à l'enfant. La perméabilité aux phrases énoncées sur eux ou aux sentiments à leur égard les renseigne très rapidement sur le volume qu'ils vont mettre pour « casser les oreilles » à ceux qui ne veulent entendre qu'une partie de leur vérité existentielle et de leur dire passant par les comportements. Lorsque ces éléments contre-transférentiels sont analysés et compris, cela libère de l'espace psychique et intellectuel. L'importance du travail sur le contre-transfert est apparue dans le cadre de la cure d'enfants, de sujets-limite et de sujets psychotiques. Ce contre-transfert est, à la fois, le transfert de l'analyste sur son patient et les sentiments projetés en lui grâce au mécanisme d'identification projective ou d'identification à l'agresseur. L'identification projective a été théorisée par Mélanie Klein dans le cadre de cures d'enfants (1946). Une partie de leur psychisme serait projetée dans la psyché des thérapeutes. Une des modalités contre-transférentielle les plus fréquentes consiste à éprouver un vécu d'attaque des liens dans la pensée, voire une impossibilité de penser (Brun, 2010). Les enfants où le registre sensori-moteur et comportemental gouverne, projettent sur l'environnement une destructivité interne qui conduit les thérapeutes ou les enseignants à se sentir vidés ou envahis par un affect qui gèle leur capacité de pensée Ce gel est une des conséquences de cette identification projective. Les élèves présentant des troubles du comportement génèrent comme dans la psychose des affects et des sentiments étranges chez les professionnels à cause de cette modalité identificatoire archaïque basée sur la projection d'éléments non métabolisés (éléments bêta) ou bien sur l'identification à l'agresseur : *« Par identification à l'agresseur, le sujet traumatisé intègre dans son identité l'image de l'autre qui l'anéantit, mais aussi des éléments non humains comme des lieux, des objets ou toute forme perçue qui fait partie de la scène »* (Mazeran et Olindo-Weber, 1989, p. 146). Le moi de ces élèves surveille sans cesse la réalité : « Le Moi devient gardien de la réalité. C'est dire que sa vigilance est tournée vers le pôle extérieur et que son jeu identificatoire tendra à prendre la modalité de l'identification à l'agresseur plutôt que celle de l'identification à l'objet perdu » (Mazeran et Olindo-Weber, 1989, p. 81). Cette modalité d'identification à l'agresseur, à l'origine décrite par S. Ferenczi, est massivement utilisée par les enfants souffrant de troubles du comportement. Si l'enseignant ou l'éducateur se laisse piéger par ces formes identificatoires (identification projective ou à l'agresseur) il sera alors l'otage de la destructivité de l'enfant. Il vivra les éprouvés corporels ou comportementaux d'un élément ou symptôme non mentalisé. Les professionnels, au contact de ces expériences originaires et traumatiques des enfants troublés, vivent également sur le mode sensoriel ou corporel et si aucun groupe d'analyse des pratiques pédagogiques ne se met en place, ils risquent fort de somatiser (déprime, dépression ou malades régulièrement) ou de renforcer un « blindage défensif » moralisateur ou culpabilisant à l'égard des jeunes souffrant de troubles. Écouter invite les professionnels de l'éducation à construire une pédagogie ou des pratiques plus adaptées à cette double logique : celle de la représentation et celle de « l'ir-représenté » présentifié par les comportements, les passages à l'acte ou les mouvements contre-transférentiels intérieurs.

9 Construire des ponts symboliques entre les jeunes et le savoir grâce à des textes à haute valeur signifiante

L'exemple le plus éclairant est celui du petit Wil pour lequel un pont symbolique avait été produit par la greffe d'éléments scolaires et culturels (la fabrique du masque) métaphorisant sa littérature comportementale (Canat, 2014). Wil est un cas mythique car il illustre bien ce que j'entends par construction d'un pont symbolique. Wil m'a demandé sans le demander... d'écouter autrement ses jeux de cache-cache, ses répétitions et ses crises. Wil ne souffrait d'aucune déficience mais il passait son temps, son désir à investir un jeu de cache-cache en classe. Il était très instable et partait à la recherche d'un ailleurs, d'un autre lieu le faisant disparaître de sa place et d'un ici pédagogique. Il était très attachant, convoquant des affects parfois paradoxaux de compassion et de rejet car son hyperactivité dans l'espace classe était étourdissante : jamais là où je l'attendais et toujours là où son intériorité le convoquait – c'est-à-dire ailleurs caché et inconnu. C'est ainsi que l'idée de rédiger un cahier pédagogique adapté m'est venue. Je l'ai alors pensé en deux feuillets tenus conjointement avec, sur la page de gauche, les productions de Wil, sa littérature comportementale : une quantité énorme de va-et-vient, de jeux de cache-cache, de présence/absence, de disparation, de fugues, de là et pas là et, sur la page de droite, la littérature scolaire à construire. Entre les deux : une marge pour construire un pont symbolique afin de faire passer Wil sur une autre rive... Éléments biographiques de Wil : il a été élevé par une mère présente et aimante et abandonné par un père inconnu et habitant ailleurs. Ses troubles comportementaux étaient sans doute articulés à la question de ses origines connues/inconnues. Éléments de sa biographie non passée dans la représentation et présentifiés par le corps en mouvement et pris par un jeu de cache-cache en classe.

J'ai alors traduit ce qui n'était pas passé par les représentations afin de mettre en mots ses actes : « J'ai envie de venir en classe, mais je ne peux pas faire ce que tu me demandes ; être à ma table m'est impossible, être sous ton regard et ton autorité m'est insupportable ; je suis là à condition de ne pas être là ; je peux vivre dans un entre-deux, l'ici et l'ailleurs caché ; je suis soumis à une répétition automatique comportementale ». Traduire cette irreprésentable ne veut pas dire lui interpréter son comportement. C'est tout le contraire, c'est sur un fond de vécu sensoriel (dans sa vie subjective et affective d'enseignant) et contre-transférentiel que cette traduction a lieu pour se loger entre la dynamique contre-transférentielle et l'écho sensoriel qu'elle produit dans la vie subjective de l'enseignant. La traduction est un processus de mentalisation des comportements mettant en scène des passages à l'acte ou des troubles somatiques afin d'inventer une activité culturelle transitionnelle signifiante pour le sujet troublé. Pour Wil, son jeu de cache-cache a été traduit comme un jeu signifiant un « ici » (une borne maternelle connue) et un « ailleurs » (une borne paternelle inconnue) sur la « scène scolaire ». La traduction est simplement la mise en mots de sa littérature comportementale, cette mise en mots n'est pas proposée à l'enfant – l'enseignant s'énonce à lui-même ce qu'il voit s'agiter sur la scène scolaire. Cette traduction m'a permis de faire des liens avec ce que Freud élabore dans le jeu symbolique du *Fort-da*. Wil ne jetait pas l'objet du *Fort-da*, mais se jetait lui-même à travers l'espace classe et les multiples cachettes. Traduire ne l'a pas piégé par une explication causale reliant son attitude avec une éducation carencée liée à un abandon. Traduire a resitué son comportement dans une logique signifiante et historique.

Un pont était à construire afin de reposer Wil dans le berceau de nos communautés et de notre culture. J'ai alors cherché une activité pédagogique qui allait répondre à ses besoins en tant que sujet et en tant qu'élève de notre culture. La fabrique de masques m'a semblé réunir et contenir les signes de sa singularité. Nous avons fabriqué des masques et exploité toute la dimension culturelle et psychologique du masque. *Le* masque, c'est entre lui et les autres. Ce fut une activité scolaire signifiante et source d'intérêt à tous les étages. . . pour Wil (le moi scolaire et le sujet). L'obstacle psychopédagogique lié à son hyperactivité et son jeu de cache-cache fut franchi grâce à ce déplacement métaphorique d'un pas qui ne pouvait aller de l'avant et qui trainait constamment un pied dans le passé et, mais aussi grâce à cette traduction d'un jeu signifiant et d'éléments contre-transférentiels. Se traduire le non représenté, se traduire les éléments contre transférentiels puis proposer des activités signifiantes en écho à tout cela ; voilà ce qui me semble fondamental dans la pédagogie institutionnelle adaptée au sujet. Les coordonnées du jeu de cache-cache de Wil ont été transférées à l'objet pédagogique réel (le masque) et symbolique, un au-delà du masque (c'est-à-dire, l'élévation du masque à des textes, de la transmission, des jeux de cache-cache dans notre propre culture). Le masque (objet réel aux coordonnées transitionnelles) a permis un déplacement métonymique du jeu de cache-cache de Will (cachette placard/cachette masque) alors que les références culturelles et les rituels ont permis un déplacement métaphorique du jeu de cache-cache. Les enfants-élèves représentés par leurs troubles ou leurs symptômes ont besoin de ces ponts pour rejoindre les savoirs et la culture. En tant que professionnels de l'éducation thérapeutique, nous devons apprendre à *traduire.* L'élève ne doit pas lire dans le regard de l'autre son échec, son incapacité, ses troubles mais une issue imaginant du possible, un autrement autre, une conviction étayante. Cette chaîne comportementale doit être réarticulée à de l'imaginaire, de la rêverie afin d'envelopper l'élève d'objets culturels nourrissant et sa capacité à penser.

L'enseignant ou l'éducateur doit autant fabriquer le contenant que le contenu. Les contenus signifiants vont tapisser autrement leur intériorité et du coup dessineront des contreforts à la vie psychique trop investie par et à travers le corps et le comportement.

10 Former les professionnels à cette éducation thérapeutique

Les professionnels doivent bénéficier en continu de temps d'analyse des pratiques pédagogiques et des obstacles psychopédagogiques et institutionnels rencontrés. Ils doivent recevoir un minimum de connaissances pour comprendre cette double langue qu'ils vont devoir pratiquer. Des connaissances sur le développement de la pensée et des subjectivités sont nécessaires, tout en y adjoignant des temps d'analyse des pratiques et une capacité à élucider des éléments contre-transférentiels. Les enseignants sont eux-mêmes troublés au contact des troubles. C'est pourquoi analyser ce qui de leur intériorité s'écorche ou se mobilise pour construire des représentations, semble incontournable. Cette petite voix intérieure, ces petites blessures au quotidien dans le lien avec ces enfants, ces baisses de désir d'enseigner, ces démobilisations, ou pertes d'identité professionnelle sont à analyser. C'est le cœur même de la pratique de la *PIA*. L'enseignant a un œil sur les logiques de l'autre et un œil sur les mouvements intérieurs de sa propre vie psychique et identitaire. Les réponses pédagogiques adaptées aux élèves envahis par des troubles du comportement demandent à l'enseignant d'occuper plusieurs fonctions à la fois pédagogiques, éducatives, parentales, thérapeutiques. . . L'enseignant n'est pas un psychothérapeute mais il peut néanmoins tout

comme les éducateurs proposer une éducation à visée thérapeutique qui saura prendre soin de l'autre dans un juste rapport entre liberté, contraintes, renoncement et éthique. La vie pulsionnelle de ces jeunes souffrant de troubles de comportement invite à penser leur éducation, au-delà des fonctions éducatives développementales classiques. Elle a besoin de rencontrer une éducation thérapeutique qui saura accueillir leurs troubles, les transformer et les sublimer. Ces troubles comportementaux relationnels augmentant dans les classes, il semble urgent de former les jeunes enseignants à cela et de proposer des formations continues aux enseignants confirmés. L'analyse des situations et des pratiques est salutaire si l'on veut garder un service public sain, prenant soin de l'autre quelle que soit sa différence.

11 Conclusion

L'espace scolaire ne pourra être bénéfique pour le sujet si l'inclusion n'en reste pas qu'à une inclusion imaginaire. Il ne faudrait pas demander aux enfants d'investir une image idéalisée d'une école bonne en soi et thérapeutique qui aurait pour vertu naturelle d'accueillir la diversité, la singularité, les problématiques comportementales. L'école, elle aussi, est en refondation tout comme la formation des enseignants. Le manque de formation des enseignants aux situations de handicap, les limites liées aux conditions d'exercice des enseignants existent réellement. L'école de la confiance peut devenir une école menaçante et peu préparée à recevoir la diversité cognitive, affective, relationnelle d'êtres ayant des besoins éducatifs extrêmement particuliers.

Références bibliographiques

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Boimare, S. (2004). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.

Brun, A. (2010). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod.

Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions.

Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy*, *12*, 7-18.

Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC). *Cliopsy,* 14, 89-103.

Catheline, N. (2016). *Souffrances à l'école : les repérer, les soulager, les prévenir*. Paris : Albin Michel.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Poitiers : Éditions Canopé.

Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*, 53. [En ligne] : `http://journals.openedition.org/edso/7281`

Demazure, G. et Huys, V. (2018). *Enseignement et handicap*. Grenoble : PUG.

Ferenczi, S. (1982). *Psychanalyse IV, Œuvres complètes*. Paris : Payot.

Freud, S. (1968, [1915]). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.

Freud, S. (1984 [1933]. *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.

Freud, S. (1965 [1923]). *Totem et tabou*. Paris : Payot.

Kristeva, J. (1993). *Les nouvelles maladies de l'âme*, Paris : Fayard.

Leguil, C. (2018). *« Je » Une traversée des identités*. Paris : PUF.

Marcelli, D. et Cohen, D. (2012). *Enfance et psychopathologie*. Issy-les-Moulineaux : Masson.

Mazeran, V. et Olindo-Weber, S. (1989). Les déclinaisons du corps. Marseille : Ed. « Hommes et perspectives ».

Mazeran, V. et Olindo-Weber, S. (1994). *Pour une théorie du sujet-limite*. Paris : L'Harmattan.

Oury, F. et Vasquez, A. (1991). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Matrice.

Robbes, B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Searles, H. (1981,1979). *Le contre-transfert*. Paris : Gallimard.