**CANAT Sylvie**

[**sylvie.canat@univ-montp3.fr**](mailto:sylvie.canat@univ-montp3.fr)

**0616536172**

MCF HDR UM3 - Montpellier

Equipe de recherche *crises*

Psychothérapeute ARS

**COLLOQUE : De l’absentéisme au décrochage scolaire**

**Vers une pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles du comportement et troubles psychiques**

**PLAN**

AVANT PROPOS

INTRODUCTION

I OBSTACLES PSYCHOPEDAGOGIQUES

II CORRESPONDANCES PAR RAPPORT A L’ORIGINAIRE

III PIA (wil)

Conclusion

AVANT PROPOS

Je remercie le comité d’organisation, le comité de protection de l’enfance de l’Yonne, le Conseil général, l’inspection académique, le professeur Jacques Pain, ami universitaire, proche –par rapport à ses engagements, sa filiation à la Psychothérapie institutionnelle et la PI (Fernand Oury, Jean Oury) et proche par rapport à notre sol natal partagé- à savoir la Bourgogne et plus précisément ma, notre Côte d’Or. Je te remercie Jacques d’avoir toujours soutenu les hypothèses de travail que je vais présenter aujourd’hui. Je remercie également les nombreux participants mobilisés par ces mêmes questions, préoccupations concernant l’école, les pédagogies à inventer pour tenir ce qui dans les systèmes éducatifs ne tiennent peut-être plus, à savoir la permanence des cadres, les liens pacifiés, la gestion des conflits, l’adossement des jeunes à un corps familial étayant, le rapport à la loi du père ou loi en général.

Les enfants que l’on dit absents ont peut-être été comptés pour absents dans certains milieux et ils ne font que réécrire dans nos classes leurs coordonnées de vie. Présents/Absents ; à la fois là et pas là. En écho à cette question, je vous exposerai les obstacles psychopédagogiques que j’ai rencontrés avec un jeune garçon qui jouait également sur cette présence/absence. Ce jeune garçon que j’ai nommé Wil dans tous mes écrits m’a permis de comprendre d’une manière singulière, ce qui se joue au fond pour certains jeunes souffrant de troubles du comportement les déviant de l’école, des apprentissages, de l’institution au bon sens du terme en tant que collectif présentant du possible, de l’ouvert, de la rêverie au sens de Bion.

Je vais donc vous présenter ce que j’entends par PIA, ce que recouvrent certains troubles du comportement et les troubles dans la scolarité. J’essaierai de faire des différences parmi les obstacles que l’enseignant rencontre à l’école. Je proposerai une classification en fonction de la nature de ceux-ci. J’essaierai de faire la différence entre troubles traumatiques générant des carences dans l’imaginaire et donc des pathologies du Réel, et troubles liés à un imaginaire développé sur l’école déformant celle-ci et les fonctions de l’enseignant.

Il me semble qu’actuellement, au regard des troubles qui se développent sur la scène scolaire, l’enseignant ne peut pas se contenter d’instruire et d’appliquer une didactique pensée pour un élève avec peu de besoin éducatif particulier. Il me semble que la fonction enseignante repose sur une fonction institutionnelle, une fonction parentale (tout comme l’état, je pense là aux écrits de Pierre Legendre), une fonction didactique bien sûr et une fonction de régulation de l’intériorité des élèves qui n’arrive pas à se contenir, à se taire, à s’articuler à la demande d’une autorité.

Ce travail que j’ai construit ne sort pas de mes manuels psychanalytiques (tout du moins pas seulement) ce sont les enfants que j’ai accompagnés dans le médico social, en ITEP, en psychiatrie, sur des centres de réinsertion qui me l’ont dicté.

La puissance de leurs troubles m’a demandé de revoir ma pédagogie, ma technique thérapeutique car ces jeunes ne rentrent pas en classe par une fonction sociale établie et intégrée « être élève » mais par des signatures très particulières allant de l’agitation, à l’agressivité, au passage à l’acte, à la psycho-somatisation, aux tentatives de suicide ou la violence projetée sur l’autre.

Ces travaux ne prétendent pas dire le vrai sur tout ; c’est un projecteur sur une réalité vécue, partagée par d’autres mais celle-ci n’aura peut-être pas d’écho avec la vôtre ou au contraire en aura beaucoup.

INTRODUCTION

Chaque enfant rentre en contact avec la réalité scolaire d’une manière singulière ; celle-ci est parfois déformée par un « moi » craintif, refusée par un « moi résistant », reconstruite par un « moi » fantasmant, rejetée par un « moi » verrouillé ou encore attaquée par un « moi » troublé.

Les sensations, les représentations de la réalité scolaire sont singulières et attachées à une subjectivité particulière. De nombreuses études sociologiques montrent que la reproduction sociale joue un rôle majeur et détermine l’enfant à une place et à une future fonction sociale liée à des représentations aliénées à ses conditions socio-économiques et culturelles. Nier ces théories sociologiques amputeraient la compréhension de certains échecs scolaires mais s’abriter « sous » cette cause socioéconomique limiterait le champ d’analyse à une explication où le « moi » serait considéré comme production d’une classe sociale.

L’échec scolaire lié à des troubles du comportement est aussi lié à un développement cognitif, affectif et à une rencontre complexe voire impossible entre un sujet et un système éducatif scolaire dont les exigences n’ont parfois aucun écho dans la sphère mentale de l’enfant.

Ce qui permet de s’adapter aux exigences de l’école, aux connaissances à intégrer, aux logiques disciplinaires, aux demandes d’un autre (enseignant), aux pratiques pédagogiques ; c’est une intériorité suffisamment sécure, construite, défendue mais aussi plastique et désirante. La plasticité cérébrale et psychique favorise les apprentissages et le désir d’apprendre. Lorsqu’un élève développe des difficultés scolaires, d’apprentissage ou des troubles du comportement ; les raisons ne se logent jamais uniquement dans la sphère socio-politique ou cognitive ; les affects, les émotions, la structure subjective participent de cet échec. Maurice Berger dans son texte majeur *Les troubles du développement cognitif[[1]](#footnote-1)* développe cette idée à partir d’analyse d’échecs des apprentissages. Il montre très finement la correspondance entre troubles des apprentissages, difficultés de représentation de soi ou difficultés d’appropriation de l’objet scolaire. La connaissance et les sentiments sont pour lui indissociables.

L’hypothèse de cette recherche pourrait se résumer ainsi : *les structures de pensée, le désir d’apprendre, les représentations de la réalité scolaire, la perception de soi et du groupe… ont leurs correspondances dans la mise en place originaire de la vie subjective des enfants (élèves). Les échecs scolaires et les troubles du comportement à l’école ne dépendent pas seulement de problématiques œdipiennes : aimer/haïr/séduire/repousser les fonctions parentales de l’enseignant, s’identifier à, s’approprier l’objet du désir de l’autre... Ils se rattachent également à des problématiques originaires où vie psychique, vie neuronale, vie somatique, vie cognitive ne sont pas disjointes. Elles sont cousues par le symptôme, l’angoisse, l’agitation ou les passages à l’acte.*

Analyser les correspondances entre obstacles psychopédagogiques rencontrés sur la « scène scolaire-manifeste » et les « assises » originaires du sujet (scène latente) me semble important. Ces correspondances vont se tisser entre obstacles psychopédagogiques manifestés et défenses originaires du sujet organisées par le refoulement originaire et les conséquences de traumatismes « régrédients »[[2]](#footnote-2).

Les expressions comportementales troublantes des élèves accueillis en institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP), en Clis, en Segpa… montrent des « moi primitifs », à la recherche de cadre, de contenant et de limite. Le « moi » de ces enfants semble en échec non seulement scolaire mais aussi d’organisation des affects, des pensées et du rapport dedans-dehors, inconscient/conscient. C’est un moi en échec non pas de contenu (de représentations) mais de contenant (le penseur pensant ces pensées). Ils débordent, ils projettent, passent à l’acte sur autrui ou sur eux-mêmes, sont hypersensibles à tout autre, et obéissent bien souvent aux lois de l’identification à l’agresseur. Comme tout fait agression alors cela fait retour.

Ce « moi primitif » traverse les temporalités, la spatialité, la corporéité et la socialisation sans s’altérer.

Le monde originaire n’est pas social, n’est pas politique, n’est pas discipliné ; ce n’est que l’opération de l’éducation qui sculpte l’être social et l’habille de fonctions imaginaires ordonnées par un ordre symbolique. Le monde originaire est troubles, éblouissements, effractions, images, sensations indifférenciées au contact des pulsions intérieures et des *stimuli* extérieurs. Ce n’est que secouru par un environnement et un autre bienveillant que l’être résout des équations et des fonctions différentielles où perte, coupure, et rapports se mettent en place. Et l’école peut-être d’un grand secours pour compenser des carences d’étayage.

Si ces troubles originaires où dedans-dehors, moi-autre, vie sensorielle et vie pulsionnelle se confondent; la vie sociale du sujet, l’ordre de nos communautés, l’ordre scolaire, l’ordre des connaissances seront surlignés par ces troubles.

Entre ces enfants du trouble et la connaissance, peu de rêverie, peu de plasticité, peu de jeu, peu de semblant… ; la pulsion, le désir semblent détourner et polluer par des automatismes, des répétitions, des défenses rigides, d’où une batterie de difficultés relationnelles et cognitives.

*Première partie : Scène manifeste (Temps social et scolaire du sujet)*

**I LES OBSTACLES PSYCHOPEDAGOGIQUES**

J’aimerais définir ce que j’entends par obstacle psychopédagogique et différencier les obstacles liés à des passages à l’acte ou à une hypersensibilité et réactivité, ou à un retournement sur le corps propre du sujet ou à une projection de la violence sur le corps enseignant ou l’autre quel qu’il soit, ou à un gel de la pensée (cf Serge Boimare), ou à des inhibitions plus névrotiques, ou des conflits de loyauté.

Scène manifeste/scène latente, ces termes sont empruntés à la métapsychologie freudienne lorsque Freud invente l’interprétation des rêves. Le contenu manifeste, c’est-à-dire le scénario du rêve tel qu’il apparaît au petit matin dans le souvenir du sujet se l’énonçant, est *la traduction* du désir et de matériaux refoulés d’une scène latente. Cette scène latente est donc traduite, déformée, déplacée. Elle subit les effets d’un mécanisme de défense. Elle ne peut passer la porte du conscient sans subir une traduction liée à la censure et au déplacement. Plus le sujet est défendu et plus le chemin associatif qui remonte du rêve manifeste au rêve latent est sinueux et mal éclairé.

Du latent au manifeste a lieu *une traduction* et du manifeste au latent est nécessaire *une interprétation* qui, par-delà la figurabilité du rêve, le sens évident du contenu, les pièges liés à la condensation ou déplacement, remontera à l’infantile de ce contenu maquillé par le temps, l’espace et l’histoire du sujet.

Une transposition est faite du lieu de la scène thérapeutique à la scène scolaire. Il semble évident que l’élève en manifestant ses troubles laisse surgir sur la scène scolaire (observable, pouvant être parlée, décrite, rapportée ou analysée) l’expression de matériaux latents plus ou moins bien défendus et masqués. Les troubles fabriquent un voile extrêmement fragile censés défendre le sujet de cet originaire chaotique.

La scène scolaire ou pédagogique sur laquelle tout cela a lieu est considérée comme *une scène manifeste* qui a ses correspondances sur *une scène plus latente.*

L’envisager ainsime permet de sortir de discours qui nous font faire l’économie de la pensée comme par exemple : « Cet enfant est psychotique, alors à quoi bon ? Quand on a vu les parents, on a compris... Il faudrait soigner sa mère, il irait mieux ! Son frère est délinquant, il va prendre la relève ! Elle est très manipulatrice, elle me prend pour sa mère. Ce n'est quand même pas la même culture, les parents ne parlent pas français à la maison...Il a une dyscalculie, une dysorthographie, une dyspraxie (extraits de discours d'enseignants), etc. ». Ces discours prêts à penser nous détournent d’une approche systémique comme Jacques Pain nous l’a présentée et d’un travail sur le statut de ces paroles portées : à qui servent elles, sur quoi débouchent elles ?, quelles perspectives de travail avec ces enfants après avoir dit cela ? A mon humble avis, les représentations ou les jugements immédiats construisent de fausse route scolaire.

Pour sortir de ces impasses, l'enseignant peut se demander d'où il parle et ce qui parle en lui à sa place. Il repèrera ainsi les maillages culturels et les fils subjectifs de son discours. Car c'est bien sous un réverbère culturel et avec son propre filtre subjectif et imaginaire que le professionnel comprend et analyse une situation. Et c'est aussi sous ce réverbère culturel et en écho à ce filtre subjectif que l'enfant ou l'élève va augmenter ou fabriquer de l'obstacle. Ce qui se dit, ce qui s'observe, ce qui s'entend, ce qui s'éprouve ne sont que les ricochets ou les substitutions d'autres processus ou d'autres facteurs qui, dans un premier temps, échappent à l'analyse. Certains éléments d'analyse sont sous le réverbère, mais celui-ci n'éclaire qu'un périmètre bien défini : le périmètre des fonctions cognitives, du politique, de l'insatisfaction névrotique partagée, de la crise institutionnelle, d'un rythme devenu fou, de la massification, de l'arbitraire de réformes à répétition, de modes de plus en plus rapides et a-subjectifs de courants pédagogiques.

Passer de la scène manifeste à une scène latente, c’est s'autoriser à dépasser l'impression immédiate.

La scène manifeste est faite de discours a priori, de résistances, de conflits, de passages à l'acte, d'imaginaires impropres, de représentations que l’on fait circuler, de jugements de valeurs portés sur cet autre en difficultés et de peurs partagées.

La scène latente s'élabore en répertoriant ces premières strates faites de discours et de comportements pour les comprendre, les analyser en équipe (si l'enseignant a la chance de travailler en équipe) et les rêver autrement.

L'enseignant devrait peut-être apprendre à repérer *les obstacles imaginaires, réels et symboliques* qu'il rencontre au quotidien avec des enfants troublants, traumatisés, psychotiques, conflictuels

*Après avoir différencié le manifeste et le latent de la scène scolaire, je vais donc définir ce que j’entends par obstacle psychopédagogique décliné dans le champ du Réel, symbolique, et imaginaire. Un obstacle dans le champ du Réel n’appelle pas les mêmes pratiques thérapeutiques ou pédagogiques qu’un obstacle repéré dans le champ de l’imaginaire.*

Le terme*d'obstacle* semble plus approprié au champ de la scolarité que le terme de symptôme. L'obstacle se construit dans un entre-deux impossible, entre soi et l’autre, entre ses propres pulsions et l’interdit. L’obstacle repéré à l’école, en classe permet d’adosser l’analyse de la situation d’échec. L'obstacle génère en général du malaise, du conflit, une crispation pédagogique, une menace fantasmatique, voire réelle pour l'enseignant alors que la PIA l'envisage dans ces potentialités latentes et comme nouage possible permettant une adaptation des pratiques à la nature même de celui-ci. Ainsi, il n'est plus lu uniquement dans sa puissance mortifère, mais dans sa puissance créative. Il est, paradoxalement, un nouage contre la déliaison et contre une sortie plus radicale du lien et de la réalité. Faire obstacle aux apprentissages, au lien, c’est malgré tout y être, se compter présent par le refus, par le non, par l’agressivité mais se compter néanmoins présent.

L'approche clinique adaptée ou la PIA tente donc de repérer les obstacles dans les trois registres lacaniens : *l'imaginaire, le réel, le symbolique.*

La déliquescence du symbolique peut tout aussi bien être « charriée » par l'institution que par le sujet en errance dans les apprentissages. L'imaginaire, c'est ce qui au miroir donne une forme au réel ; le symbolique, c'est ce qui donne un cadre et qui lie les images entre elles, le réel étant ce qui échappe aux images et aux liens entre ces images. Le symbolique coupe et ordonne ; l'imaginaire reflète et substitue ; le réel c'est cette matière indifférenciée, sans reflet, et sans traduction.

\* *L'imaginaire* peut construire des obstacles du lieu d'un tissage fantasmatique beaucoup trop en décalage avec la situation réelle. La substitution de la scène réelle par une « autre scène », une « scène imaginée » peut alors générer des peurs de par et d'autre : peur d'apprendre ou peur d'enseigner.[[3]](#footnote-3) Mais, ces obstacles sont inscrits dans le registre de l'imaginaire et peuvent être déplacés et substituables à leur tour afin de les déplacer. Les analyses de situation ou supervision déplacent ces fantasmes inhibant qui en général, expliqués à un tiers, rentrent dans l'ordre. Le tiers est venu faire coupure, séparation et lève les captures imaginaires toxiques pour la relation pédagogique (cas de Laura troubles et incapacité à additionner des bonbons…).

\*Le *réel* est plus acté, plus conflictuel, passant par le corps, par le passage à l'acte et par des conduites à risque sur la scène scolaire. Les obstacles sur la scène du réel font obstacles par leur rigidité et leur manque de plasticité. Les élèves ayant intériorisés un traumatisme sont soumis à une double logique : une logique progrédiente et une logique régrédiente qui mobilise une bonne partie de leur énergie psychique pour les défendre d'une menace traumatique non imaginarisée. La situation scolaire réveille les symptômes traumatiques qui ne sont en aucun cas des substitutions fantasmatiques. Ce sont au contraire des obstacles qui ne tombent pas dans le registre du semblant et de l'image. Les troubles traumatiques montrent bien les dangers à « fleurter » avec la représentation. Les enfants du trouble et du conflit s'inscrivent pour bon nombre dans ce registre-là ; ils ne souffrent pas pour la plupart de fantasmes déplaçant des peurs infantiles sur la figure du maître (un père imaginé maltraitant, une mère imaginée dévorante, un groupe imaginé comme des frères rivaux, un maître sadique etc.) ; ils expriment, par l'acte et le comportement, des imaginaires carencés et des traumas non symbolisés. Le réel les déborde, les décharges traumatiques passent par les fibres de leur hyperréactivité et de leur hypersensibilité. Un simple regard peut-être intrusif et tueur.

Pour apprendre à différencier les obstacles rencontrés, l’analyse des pratiques est importante car elle permet d’éclairer et de lever les défenses construites face à ces obstacles. L'idéal serait de mettre au travail ses représentations en équipe pédagogique ou éducative avec un analyste extérieur. L'idéal serait aussi d'institutionnaliser ces temps d'analyse des pratiques et des jugements hâtifs par des temps repérés qui ne soient pas des temps hors temps de travail et en plus. Il nous semble fondamental compte-tenues des difficultés rencontrées et énoncées par les enseignants de penser des modalités de travail en équipe pour sortir l'enseignant d'une relation pédagogique à huis clos qui invite l'enseignant à prendre sur soi et « son propre corps » (malaise dans le corps enseignant) les impensés de l'école face à la diversité et aux singularités multiples des enfants accueillis à l'école aujourd'hui. Seul ou isolé dans sa pratique, il ne pourra métaboliser tous les effets liés à la cohabitation des différences et des singularités et il ne pourra les contenir ou faire autorité pour leur transmettre des connaissances et construire des ponts symboliques entre leurs obstacles, leurs troubles et les savoirs. L’enseignant – lui aussi- a besoin de soutien, d’étayage et de nourritures pour faire face au déplaisir lié à la quantité d’excitations ou de crises qu’il a vécu dans une journée. Comment transformer ces pollutions comportementales, comment métaboliser ce qui est projeté (le mortifère), comment inventer des pratiques vivantes pour lutter contre ce mortifère qui aimerait par moment tout dévaster sur son passage. Pour cela, les formations des travailleurs sociaux ou des enseignants doivent changer. L’école n’est plus l’école des classes homogènes ou pensées par niveau.

Il y a de la mixité culturelle, des élèves en situation de handicap….Nous avons tout intérêt à penser nos formations pour apprendre à un enseignant à composer avec les différences, à créer du collectif autour des inégalités, à inventer des co-interventions (enseignant spécialisé, enseignant ordinaire, et à se former tout au long de sa vie professionnelle.

**II CORRESPONDANCES DE CES OBSTACLES AVEC DES TEMPS ORIGINAIRES DE LA PENSEE (scène latente ou mise en scène de la latence)**

**Troubles et refoulement originaire**

Les enfants du trouble mettent en avant des troubles comportementaux qui nous semblent reliés à un processus de défense originaire appelé refoulement originaire. Dans les *Nouvelles conférences d’introduction à la psychanalyse*[[4]](#footnote-4), en 1933, Freud pose *les refoulements originaires* comme les premiers refoulements. Ils se constituent à la rencontre du moi avec une revendication libidinale excessive, issue de facteurs traumatiques, dont la naissance est le prototype.

Dans la théorie du traumatisme progrédient et régrédient que je développe (S Canat), ce serait l’excès, l’élévation trop importante d’excitations qui ne peuvent mettre en place cette première différenciation plaisir/déplaisir et qui affecterait la limite possible/impossible, dedans/dehors, corps/environnement, etc. Les hypothèses Freudiennes, dans *La Lettre 52* (1896) montrent bien un temps, hors temporalité, hors histoire du sujet et hors découpe conscient/inconscient : un temps originaire où le refoulement n’est pas le plus opérant. Le système de protection ou de défense de l’appareil psychique, met alors en œuvre d’autres destins pulsionnels tels que le retournement de la pulsion, le renversement ou la répétition (le retournement sur la personne propre ou le retournement dans son contraire).

Selon le traitement de ce noyau originaire, dont le sujet n’a pas la maîtrise, la structure installera des modalités de défense plus ou moins fiables, plus ou moins stables. Elles dépendront du degré d’attraction ou de répulsion de cette béance originaire. Certains sujets ne pourront faire appel au contre-investissement secondaire ou après-coup car la majeure partie de l'énergie pulsionnelle reste fixée au refoulement originaire. Les enfants accompagnés ou accueillis en ITEP, Clis, Segpa… montrent bien les conséquences d’une fixation à cet originaire. Leurs troubles montrent en permanence leur insécurité dans le rapport à l’autre, au savoir, leur limite au contour troublé, leur instabilité à être présent à une tâche ou à un affect.

Les marques d’un temps originaire symptomatique laissent des traces importantes. Le rapport sujet/objet, le dialogue avec le non-moi est complexe car tout non-moi (tout autre) menace très fortement le sujet.

Si dans le champ de la névrose, attachée davantage aux processus secondaires, l’autre devient une cause de l’insatisfaction du sujet (l’autre ne pourra combler le manque), il devient dans le champ de la névrose traumatique originaire, non pas un objet insatisfaisant, mais une figure du ratage, de l’impossible, de la menace narcissique, de l’excès et de la démesureLa psychothérapie d'enfant ou la pédagogie a tout intérêt à comprendre les logiques inconscientes de ces sujets pour ne pas plaquer des thérapies psychanalytiques des névroses « classiques » et stables grâce au refoulement secondaire ou des pédagogies basées adressées à des Moi bien constitués, articulés autour du refoulement et du retour du refoulé plutôt que fixé à un refoulement originaire prenant trop d’énergie psychique pour alimenter les chaos, les troubles, les pulvérisations des limites des enfants agités.

Un refoulement originaire « réussi » permet au sujet de substituer l’excès pulsionnel à de la représentation, du signifiant et du signifié.

Dans ce que je nomme (SC) *le traumatisme progrédient « ordinaire »,*le refoulement originaire laisse très peu de traces alors que *le traumatisme régrédient* inscrit des traces représentant ces temps originaires. Ce n'est plus une écriture psychique qui s'élabore, mais des écritures ou littérature comportementales qui circulent dont les effets montrent bien un sujet pris par la répétition mortifère du symptôme qui tente d'articuler le sujet à un dehors, un oubli de ces ombres investissant le soma plutôt que la représentation. Nous l'appelons traumatisme régrédient car il force le sujet à revivre une forme de détresse originaire, de déliaison qui du coup « déchaine » les liens après-coup et trouble la limite dedans/dehors, moi/non-moi, plaisir/déplaisir, narcissisme/relation d'objet, existence/survivance, etc. Nous pensons que ces enfants du trouble ont développé ou sont otages d’une attraction de cet originaire.

Cela leur permet de faire l'économie d'une névrose secondaire caractérisée par des processus de substitution, de condensation, de déplacement, de créativité imaginaire, de jeux et de séduction. Lorsque l'originaire fait attraction, la métaphore et la plasticité ne peuvent fleurir, d'où l'intérêt pour les praticiens de ne pas user de « l'interprétation interprétative » comme dans le champ de la névrose secondaire. Nous faisons l'hypothèse théorico-pratique que le préœdipien, ou l'originaire ne s'interprète pas ; il se « limite », il est à « contenir », il est à traduire et à greffer à des activités à haute valeur signifiant

Ces sujets ont beaucoup de mal à jouer avec le langage, les images, la temporalité, les affects… pour aller vers les apprentissages.

Faire semblant, avoir un masque social, un statut social posent problème et génèrent des blocages, de l’agressivité voire des passages à l’acte. Ce sont des enfants otages d’une répétition que je (SC) qualifie de *blanche* : c’est-à-dire une répétition hors représentation, liée à des « traumatismes régrédients». Ces enfants transportent sur la scène sociale ou scolaire ce qui pour l’homme ordinaire tombe dans l’oubli.

Une logique traumatique les organise tout en les déviant par rapport à un projet scolaire stable et tourné vers un avenir. Le leur est encore « a/venir » et frappé d’impossible. Ils ne se défendent pas par un décrochage massif de la réalité comme avec le recours aux délires ou aux hallucinations de type psychotique. Paradoxalement, ils s’accrochent à la réalité alors qu’elle les écorche car elle ricoche sur des traumas régrédients non métabolisés par le langage ou par l’autre qui aurait pu les « désintoxiquer » de leurs « drogues comportementales ». Ils se protègent *a minima* par des passages à l’acte, de la violence, du refus, de l’agressivité. L’inscription traumatique régrédiente met en place des défenses comportementales moins élaborées que dans la névrose stable et moins déréalisantes que dans la psychose. Il n’y a pas de forclusion et le refoulement secondaire est peu ou moins opérant que dans la névrose classique. Ce sont donc des défenses greffées sur le refoulement originaire.

Ces modalités défensives archaïques m’invitent à repenser le cadre pédagogique car l’école et les méthodes pédagogiques ont été pensées pour des structures psychiques stables et organisées grâce au refoulement des matériaux archaïques (haine, violence, passage à l’acte…).

Dès que les processus de défense font appel à des actes posés dans le Réel (Lacan, 1981) plutôt que dans le registre de la représentation (par exemple, les passages à l’acte, l’hyperréactivité, les somatisations limites…), les rapports à l’autre, à l’enseignant, au groupe deviennent très complexes et très troublants. Les enseignants ont beaucoup de mal à dialoguer avec cette littérature comportementale ancrée dans le registre du Réel.

Actuellement, que cela soit en ITEP (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique), en lycée professionnel, ou en SEGPA (Section d’enseignement général et professionnel adapté), les enseignants doivent apprendre à composer avec ces modalités troublantes, voire menaçantes.

**Troubles et temps du refoulement secondaire**

Les troubles attachés à des névroses plus élaborées de type phobique (phobie scolaire), ou construisant des TOC (troubles obsessionnels compulsifs), ou de type hystérique peuvent également conduire ces sujets à des échecs scolaires importants. Mais en général, ils sont pris en charge et accompagnés en psychothérapie individuelle.

Les troubles sont davantage centrés sur le sujet et sont moins projetés sur l’autre, le cadre et la relation. Le sujet pris par ces troubles névrotiques rentre dans un dialogue infini avec le refoulé, l’angoisse et les limitations générées par ceux-ci. L’accompagnement est moins mis à l’épreuve même si les symptômes sont parfois très résistants. Nous avons là à faire à des pathologies du fantasme plus qu’à des pathologies du Réel. Les passages à l’acte se retournent davantage sur le sujet lui-même.

Alors que faire, comment faire ?

L’idée d’une pédagogie de la singularité nommée Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles s’est mise en place pour dialoguer avec ces matériaux originaires.

Je reprendrai très rapidement l’idée de cette PIA avec le cas du petit wil – ce qui soulagera votre écoute à l’heure de notre repas.

**III PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ADAPTEE (PIA)**

Les enseignants spécialisés aux difficultés cognitives et psychiques doivent mener un double travail : transmettre des connaissances et bâtir des ponts entre l’élève troublé et le savoir troublant. Il me semble important d’envisager l’enseignement adapté comme un enseignement qui prend soin de l’enfant en devenir d’élève. C’est en fabriquant des ponts symboliques pour rejoindre les savoirs que le sujet modifie sa logique et ses troubles et, du coup, développe d’autres modalités pour converser avec l’autre et les savoirs. Tout en visant la transmission de connaissances, en faisant un choix motivé des supports et des contenus, l’enseignant remplit sa mission de pédagogue, mais d’une façon non arbitraire et adaptée à la singularité du sujet qui, par les connaissances, apprend alors autre chose que, par exemple, une leçon de grammaire. C’est sa grammaire subjective que le sujet réétaye.

L’enseignant, et encore plus l’enseignant spécialisé dans les troubles cognitifs et psychiques, ne peut pas être qu’un simple maître des représentations et des savoirs ; il doit être aussi le traducteur d’obstacles psychopédagogiques mis en acte par de la répétition sans représentation et par des phrases somatiques et comportementales automatiques. L’enseignant se spécialisera en apprenant à contenir, métaphoriser, déplacer, construire des ponts, substituer à la répétition un savoir signifiant pour l’élève et le groupe.

La PI Adaptée aux troubles traumatiques est née de ces hypothèses cliniques et pratiques. Le savoir enseigné sans construction de ponts symboliques entre celui-ci et les élèves troublés risque de souffler sur le feu du trouble ou bien d’être rejeté massivement par des pollutions comportementales défensives du type identification à l’agresseur ou retournement de la pulsion sur le corps propre, provoquant des littératures somatiques multiples, variées et handicapantes pour la vie scolaire de ces élèves.

La PIA met l’accent sur le sujet qui « trace » parfois un texte sans mot, du lieu de sa singularité et de sa littérature comportementale et somatique variée, rigide et puissante. Comme elle met l’accent sur la capacité de l’enseignant à adapter ses activités pédagogiques. Adapter suppose une écoute de ces « littératures troublantes » et une formation des enseignants qui leur donne les bases nécessaires pour entendre, analyser et convertir les excès de langue étrange dans une autre langue, plus sociale, plus scolaire.

Cette production, qui ne se conjugue pas automatiquement aux apprentissages scolaires, donne néanmoins des clés de traduction et de transposition en activités psychopédagogiques bien souvent de type transitionnel. Car la production dessine les coordonnées subjectives de l’enfant-élève et, métaphorisée, elle s’élèvera et l’élèvera à un au-delà du corps en mouvement, en hypertension ou en hyperréactivité.

Cette approche de type clinique de l’être à l’école de l’enfant-élève ne vise pas uniquement l’interprétation de fantasmes secondaires ou des imaginaires à l’œuvre ; elle vise une traduction d’un corps-texte. L’enjeu de cette traduction n’est pas de dégrafer et de recoller le signifié au signifiant. Cette traduction fait appel à un « bilinguisme cognitif et psychique » lié à la langue originaire et à la langue secondaire. Ce bilinguisme, ces propositions psychopédagogiques visent ainsi une pratique pédagogique adaptée aux publics les plus troublés. Le cas du petit Wil publié dans la revue Cliopsy (Canat, 2014),[[5]](#footnote-5) permet de comprendre les enjeux d’une telle pédagogie. L’analyse de ce cas d’enfant suivi en ITEP permet de comprendre l’importance du regard accompagné de mots que l’on porte sur l’autre en difficultés.

Dans une scolarité ordinaire, le regard de l’enseignant est déjà très important, mais, pour des enfants en grandes difficultés, ce regard est déterminant. Il pourra indiquer à l’enfant un au-delà de sa difficulté et un franchissement ou bien l’inverse un renforcement de son échec scolaire. C’est pourquoi, pour l’enseignant, soigner son propre regard et ses mots portés sur la difficulté de l’autre peut être déterminant pour réaménager la scolarité. Si j’avais cédé à la tentation d’enfermer Wil dans une catégorie imaginaire de mauvais élève caractériel, je l’aurais piégé par un jugement de valeur au lieu de reconstruire avec lui sa propre valeur et je l’aurais investi de la figure du mauvais objet. Ce qui m’aurait peut-être momentanément soulagée.

Traduire la littérature comportementale des enfants permet de les sortir de la répétition traumatique empêchant toute scolarité. Car apprendre ne sollicite pas que des fonctions cognitives sans affect. Apprendre sollicite le manque, le corps rassemblé dans et par le regard de l’autre. Apprendre dans le regard de l’autre qui apprend aussi au contact de la singularité et des traumatismes redéfinissant l’être au monde. C’est ainsi donner l’envie de vivre et d’appartenir à ce groupe. Car savoir vivre à l’école, en communauté, commence par avoir envie de vivre dans cette communauté. Ce n’est pas qu’une question d’estime de soi, c’est aussi une question d’estime de l’autre qui nous porte symboliquement par son regard et ses pratiques pédagogiques où « je » peux exister en tant que sujet écouté et transformé par une traduction m’élevant à ... De mon point de vue, cette recherche me permet d’affirmer qu’une formation d’enseignants spécialisés doit être une situation pédagogique dotée d’un dispositif d’accompagnement proposant des temps d’analyse des logiques troublantes des élèves comme des imaginaires des enseignants.

C’est le pari du master 2 de *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* aux troubles psychiques et cognitifs que j’ai créé en 2010. Il se déroule à la Faculté d’éducation de Montpellier et la formation CAPA-SH option D (troubles cognitifs) et option F (Pédagogie adaptée au public de SEGPA) s’y adosse. Ce master propose des contenus, des analyses, des méthodes d’analyse et surtout des recherches sur les pratiques pédagogiques et sur les nouvelles problématiques des élèves ou les obstacles psychopédagogiques rencontrés. Il refuse toute « recette » psychopédagogique pour proposer des cadres méthodologiques et des hypothèses psychopédagogiques, mais, au final, l’enseignant restera le maître de ses choix pédagogiques. Le cadre institutionnel, les médiations pédagogiques, les étayages conceptuels, les hypothèses qu’il construira seront toujours liés à sa propre singularité, à celle de l’élève accompagné et à la nature de son propre transfert au texte, à la situation, aux logiques psychiques et cognitives de l’enfant.

La Pédagogie Institutionnelle Adaptée est une pédagogie de la singularité prenant en compte les troubles des enfants-élèves. Actuellement, ces troubles ne sont plus en sourdine, ils augmentent. L’état de notre société en crise économique et en crise éducative n’offre pas ou peu de liens pacifiés, de sécurité, de permanence des cadres. Les fonctions parentales s’articulent de manière de plus en plus conflictuelle, les enfants sont de plus en plus les enfants du conflit ou les enfants de l’abandon. Un abandon qui peut passer inaperçu car les parents n’ont pas renié l’enfant, mais ils ne le voient pas sauf lorsque celui-ci se met à produire des troubles relationnels qui dépassent ce que l’école peut entendre et contenir.

Notre société doit penser une éducation scolaire conjuguant l’élève à l’enfant, les troubles à des activités transitionnelles.

**Pour finir : Wil l’intrépide et son jeu de cache-cache et de présence absence.**

Wil a été exclu du milieu ordinaire pour troubles graves du comportement et une incapacité à répondre à la demande scolaire et aux exigences posées par les cadres ordinaires. Celui-ci a été alors orienté en institut de rééducation (IR). Wil ne souffrait d’aucune déficience, ou pathologie déréalisant ; il était capable de réfléchir, de penser, de jouer avec le langage et les logiques mathématiques mais les obstacles majeurs étaient ses jeux de cache-cache en permanence. Ceux-ci pouvaient être interprétés comme pénibles, insupportables, inadmissibles, agressifs…mais ils pouvaient être aussi lus comme une littérature non littéraire, c’est-à-dire une littérature comportementale et somatique. Wil était très attachant convoquant des affects parfois paradoxaux de compassion et de rejet car son hyperactivité dans l’espace classe était étourdissant : jamais là où je l’attendais et toujours là où son intériorité le convoquait –c’est-à-dire dans un « pas-là » illustré par ses cachettes. C’est ainsi que l’idée de rédiger un cahier pédagogique adapté m’est venu. 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 qui lui permette d’être l’auteur d’une autre langue plus stabilisée et moins effrayante plutôt que le personnage d’un récit qu’il mettait en scène sans en connaître le texte réel (en écho avec ses origines). Elevé par une mère présente et aimante et fils d’un père inconnu (pas-là), ailleurs, au loin dans l’Est de la France alors que cet enfant vivait dans le Sud. Le père pour des raisons qui lui appartiennent et que je ne jugerai en aucun cas, avait dû abandonner son fils. Je tiens à insister sur la nature de nos jugements portés sur l’éducation parentale, en tant qu’enseignant ou en tant que psychothérapeute. Penser ce père comme un monstre éducatif aurait été malveillant et destructeur pour cet enfant. Cette pensée aurait été au service de mon système de défense plutôt qu’au service de Wil. Penser en mal une fonction parentale, c’est adresser à l’enfant qu’il est lui-même engendré par le mal, le fils du mal et lui-même étayé autour du mal ou du mauvais. Wil n’était ni mauvais, ni méchant même si parfois son comportement pouvait être violent lorsqu’on essayait de casser d’une façon autoritaire son jeu de cache-cache. Il dansait son histoire à l’école mais cette danse ne faisait pas *rap* mais le faisait plutôt déraper dans sa scolarité !

Il me fallait juger autrement cette situation et écouter ses productions comme des tentatives d’être-là par le « pas-là » ; c’était ses origines qu’il jouait sur une scène scolaire qui normalement est organisée plutôt autour du *logos[[6]](#footnote-6)* que du *muthos*. Je devais trouver une méthode pédagogique, un pont pour passer de ce *muthos* au *logos.*

-Première étape de la méthode : écouter, traduire

Je l’ai traduit ainsi: « 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, le ici et l’ailleurs caché; je suis soumis à une répétition automatique comportementale ».

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 se parle ce qu’il voit s’agiter sur la scène scolaire. Elle pourrait être travaillée en équipe avec un superviseur mais pour Will, cette traduction s’est faite dans la solitude si j’ose dire). Cette traduction (la moins surmoique ou au service d’un jugement négatif posé sur l’enfant) de sa littérature comportementale, m’a permis de faire des liens avec ce que Freud élabore dans le jeu du *fort/ Da[[7]](#footnote-7)*. Préciser la référence ?

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 attitude et éducation carencée liée à un abandon. Traduire a dessiné ses pas mythiques, origine d’un morceau du pont construit entre lui et moi. Il me fallait construire l’autre bout du pont pour articuler littérature comportementale et littérature scolaire.

-Deuxième étape de la méthode : construire un pont signifiant avec Wil

J’ai cherché une activité pédagogique qui allait répondre à ses coordonnées comportementales dont l’abscisse était le « là » et l’ordonnée le « pas là ». La fabrique de masque m’a semblé réunir et contenir ses coordonnées. Nous avons fabriqué des masques et exploiter toute la dimension culturelle et psychologique du masque. Le masque, c’est carnaval, c’est Venise, c’est un autre, c’est personne, *etc*. Le masque, c’est entre lui et les autres ; c’est un pont scolaire signifiant. Il plaça le masque sur son visage et par ce jeu ou cette partie de cache-cache entre lui et moi, entre son empreinte et l’empreinte culturelle; Wil gagna en présence à l’école et habita autrement l’espace. Son masque lui permit de se stabiliser à sa table et d’augmenter sa concentration et ses performances scolaires. L’obstacle lié à sa littérature comportementale fut franchi grâce à cette substitution de langue. Il a franchi cet obstacle seul et ce choix psychopédagogique (la fabrique des masques et la culture du masque) a été un support pédagogique pour l’ensemble de la classe.

Les coordonnées du jeu 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 semblant des communautés étayées par la culture).

Il y a donc eu une substitution de son "je" ligoté à un jeu répétitif de cache-cache en activité scolaire (le masque) et en textes scolaires (support pour les leçons de grammaire, de géographie, d’histoire *etc*.) avec la dimension imaginaire du carnaval. Le masque (objet réel aux coordonnées transitionnelles) a permis un déplacement métonymique du jeu de cache-cache alors que les références culturelles, les rituels...ont permis un déplacement métaphorique du jeu de cache-cache. L’enfant agité par le biais de ce pont symbolique (le masque) a construit l’élève en Wil beaucoup moins agité suite à ce travail psychopédagogique.

Si la posture de Wil à l'origine présentait de la rigidité comportementale, l'objet masque a permis tout un jeu de substitution et de déplacement signifiant pour Wil qui est sorti de ces attaches troublantes pour s'organiser autrement autour de ses origines. Wil au miroir, ne coïncidait plus avec ses troubles mais coïncidait avec son origine.

L'origine agitant Wil a été dérivée par l’activité scolaire signifiante qui ne tombait plus à coté de cet élève. Le fait d'avoir déplacé la cachette « dans » le masque a permis à Will de jouer avec l'objet masque qu'il pouvait enlever et mettre. Cet objet a ouvert la répétition infinie dans laquelle son propre corps se perdait et a du coup permis une métabolisation de son obstacle.

Le jeu n'était plus auto-sensuel. Le masque a, à la fois construit un miroir concave et un tiers qui a eu une fonction symbolique et culturelle. Quelque chose de l'idéal du moi sans être recherché comme tel, a permis à cet enfant de sortir des pièges du moi-idéal qui s'il n'est pas dialectisé avec l'idéal du moi laisse le sujet dans un narcissisme qui tourne en rond.

Cette détresse activant des troubles dans le lien a trouvé ainsi un autre (l'enseignant) avec qui il a pu construire un pont pour franchir l'enfermement de son je ne pouvant tricoter un moi social se conjuguant à la culture.

Les enfants-élèves  représentés par leurs troubles ou leurs symptômes ont besoin de ces ponts pour rejoindre les savoirs et la culture.

L'école peut être le lieu où des supports ou activités signifiantes à valeur symbolique et culturelle pourront réorganiser la vie relationnelle et psychique.

-Wil quelle leçon en tirer pour l’enseignant ?

Le regard accompagné de mots que l'on porte sur l'autre en difficultés est fondamental dans le travail auprès d’élèves souffrant de troubles psychiques. Dans une scolarité ordinaire, le regard de l'enseignant est déjà très important mais pour des enfants en grandes difficultés, ce regard est déterminant. Il pourra indiquer à l'enfant un au-delà de sa difficulté et un franchissement ou bien l'inverse un renforcement de son échec scolaire.

C'est pourquoi, pour l’enseignant, soigner son propre regard et ses mots portés sur la difficulté de l'autre peut-être déterminant pour réaménager la scolarité. Si pour le petit Wil, j'avais cédé à la tentation de l'enfermer dans une catégorie imaginaire de mauvais élève caractériel; j'aurais piégé celui-ci par un jugement de valeur au lieu de reconstruire avec lui sa propre valeur et je l'aurais investi de la figure du mauvais objet. Ce qui m'aurait momentanément soulagée...

Traduire pour des enfants à littérature comportementale permet de les sortir de la répétition traumatique empêchant toute scolarité. Car apprendre ne sollicite pas que des fonctions cognitives sans affect et sans correspondance. Apprendre sollicite le manque, le corps rassemblé dans et par le regard de l'autre. Apprendre dans le regard de l'autre qui apprend aussi au contact de la singularité et des traumatismes redéfinissant leur être au monde. En tant que psychopédagogue, psychothérapeute ou enseignant spécialisé, nous devons apprendre à traduire et à juger autrement afin retourner l’obstacle en pont et en compétence scolaire. L'élève ne doit pas lire dans le regard de l'autre son échec, son incapacité, la gêne qu'il génère par sa présence, son trouble, son autisme, son mutisme *etc.* mais une proposition psychopédagogique imaginant un au-delà, un possible, un autrement autre, une conviction étayant, un retournement de la situation, la transcendance du *logos*...

Par ce renversement de jugement de valeur qui redonne de la valeur, on invente à partir d'un trait singulier de l'élève une activité (cf. le cas de Wil), un support, un rythme, un cadre...qui permettent au sujet "à nu" dans ses sensations et perceptions de se réordonner par ce jugement autre et cet imaginaire déplié par l'enseignant.

Avec cette vignette clinique, j’ai voulu démontrer la puissance de la littérature comportementale de certains élèves qui s’ils ne trouvent de traducteur de celle-ci, seront piégés par la répétition les détournant de toute activité scolaire.

1. Berger M., *Les troubles du développement cognitif*, Approche thérapeutique chez l’enfant et l’adolescent, Paris, Ed. Dunod, 1996. [↑](#footnote-ref-1)
2. « Traumatismes régrédients : concept théorisé dans le cadre de mon habilitation à diriger les recherches (HDR), soutenue en novembre 2014 à l’université Paul Valéry. [↑](#footnote-ref-2)
3. BOIMARE S., *La peur d'enseigner,* Paris, Dunod, 2012. et *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004. [↑](#footnote-ref-3)
4. FREUD S., *Nouvelles conférences d’introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1984, p.128. [↑](#footnote-ref-4)
5. Canat, S. 2014. Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée, cliopsy, 12, deb-fin. [↑](#footnote-ref-5)
6. Je fais référence à Héraclite d’Ephèse…………….. [↑](#footnote-ref-6)
7. [↑](#footnote-ref-7)