

Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA)

avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC)

Sylvie Canat

Cet article est dédié à Jean Oury, figure tutélaire de la psychothérapie institutionnelle, qui s'est toujours montré bienveillant vis-à-vis de la Pédagogie institutionnelle adaptée.

Introduction

La *Pédagogie institutionnelle adaptée* (PIA, notion que j'ai créée en 2007) propose une pratique pédagogique de la singularité qui s'adresse plus particulièrement à des élèves souffrant de troubles du comportement. Ces derniers ne peuvent « asseoir » une présence stabilisée, contenue, propice aux apprentissages et aux liens nécessaires entre le sujet et le groupe, et entre les enseignés et les enseignants. Leurs agitations permanentes, conflits, crises et passages à l'acte mobilisent l'enseignant qui du coup passe son temps à cadrer, re-cadrer, arbitrer les conflits et contenir les crises. La PIA s'est mise en place pour résoudre ces équations complexes de la relation de ces enfants à l'autre, au savoir et à l'institution. La PIA s'est élaborée grâce aux élèves rencontrés dans des classes spécialisées du secteur médico-social et aussi en s'appuyant sur certains concepts issus de la psychanalyse et transférés aux champs du soin et des pratiques pédagogiques que sont la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles.

Ma pratique d'enseignante a toujours été élaborée grâce à un double travail d'analyse des pratiques : de type Balint, pratiqué en équipe pluridisciplinaire, guidé par un psychanalyste, et en supervision psychanalytique individuelle afin d'analyser mes enjeux transférentiels et surtout contre-transférentiels. Un travail de réécriture et de théorisation des traces et des impressions laissées par ce double travail a été mené parallèlement à ma pratique ou après-coup en référence à la métapsychologie freudienne (Freud, 1915) et aux textes fondamentaux de l'école anglaise plus « sensible » aux phénomènes contre-transférentiels (Ferenczi, 1982 ; Searles, 1979) ainsi que grâce aux écrits fondateurs de la

psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles (Oury, 1986 ; Tosquelles, 1984).

Par ailleurs, ces hypothèses sur la nature des échecs psychopédagogiques ont été mises à l'épreuve par d'autres réalités vécues et transmises par les enseignants qui se spécialisent (CAPA SH ou 2 CASH option D ou F)¹ dans le cadre du master 2 de Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles du comportement que j'ai créé en 2010. La PIA, reconnue par l'AIRe (Association nationale des Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques et de leurs réseaux) et validée par les institutions de formation des enseignants spécialisés (ÉSPÉ, Inspections, universités...), est devenue un modèle de formation des enseignants préparant leur spécialisation pour pouvoir être enseignants en ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) dans les établissements du premier degré et dans les collèges et lycées.

La PIA s'est construite pour déplacer les échecs scolaires des élèves accueillis en ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique). Ces établissements accueillent les plus instables, les plus troublés et surtout les plus exclus du milieu ordinaire². Un élève en échec scolaire lié à de l'inhibition, de l'angoisse ou de la déficience sera beaucoup mieux toléré et plus facilement inclus en milieu ordinaire contrairement à des élèves porteurs de troubles que je nomme « troubles envahissants du comportement ». Cette catégorie ne fait référence à aucune classification psychiatrique existante même si elle se réfère à la catégorie « troubles envahissants du développement ». Je tiens à souligner en effet qu'il s'agit d'un processus d'envahissement par les questions que pose la « santé comportementale » de ces élèves alors que leurs fonctions cognitives et leurs capacités représentatives « fonctionnent ». Il ne s'agit pas de troubles autistiques ou psychotiques mais de troubles d'instabilité névrotique. Ce n'est pas le développement qui est affecté, mais le comportement : comportement social par excès d'expression des pulsions et débordement des affects.

J'ai pu montrer que deux logiques défensives semblent déchirer ces sujets troublés et piègent la relation enseignant-enseignés (Canat, 2007). La plupart des enseignants pensent que le sujet a un rapport subversif à la loi et lisent les passages à l'acte de l'élève comme la résultante d'une volonté et d'un projet de destruction de l'autre, des cadres et de l'école. L'hypothèse est pour moi à moitié vraisemblable. Effectivement, ces élèves recherchent, par la confrontation ou la destruction, un cadre, une limite venant border les pulsions qu'ils ne peuvent contenir et gérer grâce à un « filet fantasmatique » (de Senarclens, 1998) suffisamment solide. Ces enfants ont un imaginaire carencé et il n'existe pas chez eux une fantasmatique suffisamment riche pour les protéger de leur vie pulsionnelle. L'originare et les affects polarisent leur investissement psychique qui, du coup, ne peut pleinement investir les registres du social, de l'école et des savoirs.

1. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (professeurs des écoles ou professeurs de collège ou de lycée).

2. Enfants orientés par la MDPH (Maison départementale pour les situations de handicap) car souvent trop turbulents, hyperactifs ou agressifs.

Depuis la loi de 2005, ces élèves porteurs de TEC sont davantage scolarisés en classe ordinaire grâce à la mise en place de la scolarisation pour tous et des moyens d'accessibilité permis par les compensations humaines (auxiliaire de vie scolaire) ou matérielles (ordinateurs, logiciels adaptés). Mais l'idée d'inclusion ne change rien aux problématiques rencontrées d'un point de vue psychopathologique : elle invite simplement à ne pas orienter systématiquement ces jeunes en milieu spécialisé. Si l'inclusion n'a pas déplacé les questions psychopédagogiques que se posent les enseignants, elle a néanmoins permis de désinsulariser le handicap et de ne pas redoubler certaines pathologies par des pathologies liées à l'enfermement ou à la ghettoïsation de certains publics. L'inclusion a mis l'accent sur les besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves en situation de handicap et sur les réponses singulières à inventer pour faire face à la mixité sociale, cognitive et psychique des élèves. Ces besoins mettent en avant des difficultés à faire communauté et classe. Le discours du maître n'amorce pas l'envie d'apprendre, l'autorité de l'adulte ricoche sur des « Moi » résistants et conflictuels.

Ainsi, la question centrale que posent ces élèves est la suivante : « Comment enseigner aux élèves à TEC, comment contenir leurs troubles, comment gérer leurs crises, comment polariser leur désir au service de leur scolarité et de la découverte de liens basés sur la reconnaissance de l'autre, comme autre différent, sans que cela fasse menace pour eux ? » ; et ceci dans le cadre de leur intégration dans une scolarisation ordinaire. C'est à ce niveau que la PIA propose des éléments de réponse aux questions que posent leur inclusion, en s'appuyant sur l'hypothèse que la pédagogie ordinaire serait adaptée aux enfants régis par des processus psychiques stables faisant appel à des logiques fantasmatisés secondarisés (refoulement secondaire) alors que la PIA tenterait de s'adapter à des processus psychiques instables liés à des temps originaires et relevant notamment du refoulement originaire.

C'est ce que je tente de montrer dans cet article : en quoi et pourquoi la PIA s'intéresse particulièrement à la catégorie de l'originaire et comment elle met au travail d'un point de vue psychopédagogique des phénomènes ressortissant de cet originaire, ainsi que l'instabilité comportementale des élèves troublés. Dans un premier temps, seront envisagés les liens très étroits entre logiques traumatiques et expression comportementale des élèves aux « troubles envahissants du comportement ». Seront présentés ensuite les concepts de « traumatisme progrédient » et de « traumatisme régrédient » que j'ai élaborés dans les écrits de ma note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches (Canat, 2013). Ces concepts m'aident à comprendre ce qui peut apparaître comme délié et troublant alors qu'au fond, rien n'est délié ou morcelé, mais plutôt non contenu et non cousu par une traduction déplaçant les logiques comportementales dans le champ du symbolique. Dans un deuxième temps, seront abordés la pratique de la PIA et les techniques et outils de la PIA, tout en tissant des liens avec des

institutions de la Pédagogie Institutionnelle (comme le conseil et les monographies). Enfin, des questions de formation à la PIA seront présentées, telles que proposées dans le master 2 mis en place dans le cadre de l'ÉSPÉ à Montpellier.

Logique traumatique et troubles envahissants du comportement

Je fais l'hypothèse que les besoins éducatifs particuliers de ces élèves sont liés à l'absence d'une « rêverie institutionnelle » en lieu et place d'une « rêverie éducative » étayante qui n'a pu transformer les *éléments bêta* en *éléments alpha* métabolisables au sens de W. R. Bion : les éléments *bêta* sont des éléments très primitifs liés à l'expérience sensorielle, que la *capacité de rêverie maternelle* transforme en éléments *alpha*, rêvés et pensés. Cette rêverie fait dériver des expériences limites d'un point de vue émotionnel en expériences contenues et pensables (Bion, 1979).

L'énoncer ainsi pourrait apparaître comme présomptueux et jugeant négativement les fonctions parentales carencées ou carençantes. Il ne s'agit bien évidemment pas de cela. Une « rêverie éducative » étayante fait appel à des processus complexes où le tissage réalité, comportement, langage et vie psychique est un tissage à mille feuillets dont la reliure est plus ou moins solide. Les causalités psychiques sont perdues, mais une fiction théorique est possible dans l'après-coup afin de comprendre, au plus près des singularités, ce qui fait défaut, les répétitions et les symptômes présentés.

Du sujet psychotique au sujet névrosé stable ou instable, il y a toute une gamme de vies psychiques accompagnée de sonorités étranges et singulières. Si l'on admet que le monde de la psychose est représenté par des troubles « dégrafés » de la réalité et délirants, et que le monde de la névrose stable (hystérie, obsession) est représenté par des troubles névrotiques secondarisés – c'est-à-dire passés dans le fantasme et refoulés –, les troubles du comportement des enfants relevant du dispositif ITEP sont caractérisés par de l'hyper-réactivité et des passages à l'acte qui ne sont pas un retour du refoulé, mais peut-être davantage une quête d'un pouvoir refouler. Le comportement en est troublé et affecte la relation enseignant-enseignés par une « littérature comportementale » énigmatique. Les troubles comportementaux semblent liés à un processus de défense originaire appelé *refoulement originaire*. Dès 1933, dans les *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Freud pose les refoulements originaires comme les premiers refoulements (Freud, 1933, p. 128). Ils se constitueraient 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 que je qualifie de régrédient, ce serait l'excès, l'élévation trop importante d'excitations qui empêcherait de mettre en place une première différenciation plaisir-déplaisir et qui affecterait la limite possible-impossible, dedans-dehors, corps-environnement, etc. Dans *La Lettre 52, les hypothèses freudiennes* (Freud,

1956, p. 155-156) montrent bien qu'il existerait un temps, hors temporalité, hors histoire du sujet et hors découpe conscient/inconscient, c'est-à-dire un temps originaire où le refoulement ne serait pas 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 en son contraire). Si le refoulement proprement dit n'est pas présent dans l'originaire, alors comment définir et percevoir ce processus ? Freud estime que « nous sommes donc fondés à admettre un refoulement originaire, une première phase du refoulement, qui consiste en ceci que le représentant psychique [représentant de la représentation : *Vorstellungrepräsentanz*] de la pulsion se voit refuser la prise en charge dans le conscient. Avec lui se produit une fixation ; le représentant correspondant subsiste, à partir de là, de façon inaltérable et la pulsion demeure liée à lui. [...] Le deuxième stade du refoulement, le refoulement proprement dit, concerne les rejetons psychiques du représentant refoulé, ou bien telles chaînes de pensées qui, venant d'ailleurs, se trouvent d'entrée en relation associative avec lui. Du fait de cette relation, ces représentations connaissent le même destin que le refoulé originaire. Le refoulement proprement dit est donc un refoulement après-coup. » (Freud, 1915, p. 48-49). Ainsi, le concept de *refoulement originaire* est posé, à la fois comme refus du représentant de la pulsion et comme accrochage et fixation à celle-ci.

Freud propose aussi le concept de *contre-investissement* qui, selon lui, serait le seul mécanisme propre au refoulement originaire. Par *contre-investissement* est entendu un processus économique qui repousse l'attraction des traumatismes originaires. Selon Freud, c'est un processus économique qui est à l'origine de nombreuses activités défensives du moi. Ses modalités défensives indiqueront des éléments de structure du sujet. Si le sujet contre-investit mal, il ne pourra acquérir une force énergétique suffisante pour s'éloigner de cette détresse originaire et elle sera au service du refoulement originaire plutôt qu'au service du refoulement secondaire. Les représentations dialectisent mal le préconscient/conscient et le sujet est mal représenté par la métaphore ou la métonymie. Il y a alors peu de jeux de substitutions et de tissages entre signifiants et signifiés. On pourrait dire que le sujet devient le gardien d'un moi très originaire plutôt que le gardien du discours et de la critique. Deux phases peuvent être envisagées dans le contre-investissement, une première phase mettant en place un contre-investissement originaire et fondant la limite Inconscient/Préconscient et une deuxième phase mettant en place un contre-investissement secondaire ou après-coup posant le rapport préconscient/conscient. Le sujet est obligé de contre-investir ce corps, cet excès, grâce au détour de la pulsion. Détour infléchi par l'autre, par l'attraction d'un autre pôle, l'excès doit passer par une autre borne que son propre corps, une borne maternelle (elle-même passant par une autre borne, une borne paternelle, elle-même liée à d'autres et ainsi de suite). Les substitutions d'attaches, d'attachements, de

liens, sont signifiées par l'environnement. Dans le refoulement secondaire, s'ajoute au contre-investissement le retrait de l'investissement préconscient : contre-investissement dans le refoulement originaire, désinvestissement du conscient ou préconscient dans le refoulement après-coup. Freud élabore ainsi une classification des différentes névroses (hystérie d'angoisse, hystérie de conversion, névrose obsessionnelle), à partir des principaux facteurs : refoulement, contre-investissement, formation substitutive, symptôme (Olindo-Weber et Mazeran, 1991, p. 79). 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 présentent bien, d'après moi, 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 sensible à un affect. Les marques d'un temps originaire symptomatique laissent des traces narcissiques importantes. Le rapport sujet/objet, le dialogue avec le non-moi est complexe, car tout non-moi (tout autre) menace très fortement le narcissisme, étant la figure d'une non-réponse, d'un impossible ou d'un ratage. 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 démesure. Ce que vivent, à mon sens, les enfants troublés et troublants. C'est une figure non pas œdipienne, comme dans la plupart des névroses, mais une figure dionysiaque convoquant les passions, la jouissance, le hors temps, le hors loi, le hors différence moi/non-moi, le hors histoire. L'autre n'est jamais « insatisfaisant » (c'est-à-dire véhiculant des affects liés à sa propre difficulté à porter son propre manque) puisqu'il est au service de la répétition de la non-réponse originaire ; s'il ne répond pas, il en est d'autant plus satisfaisant pour ces temps originaires (hors âge réel de la personne). Il se superpose à la non-trace du couple plaisir/déplaisir et de la non-substitution par la représentation de ce ratage. Ces temps originaires sont peut-être à l'origine, au commencement, mais n'est pas exclue l'idée d'une origine hors temporalité, hors commencement, une origine déterminée par la naissance d'un point déterminant dans l'organisation du sujet ou dans la désorganisation. Néanmoins, l'origine au commencement, origine de la vie et du sujet, a des coordonnées psychiques que d'autres origines à venir n'auront jamais mais qui seront en lien avec celle-ci. On peut les comprendre en analysant les fonctions parentales, mais celles-ci ne sont que les vitrines de rhizomes psychiques beaucoup plus complexes.

La psychothérapie d'enfant ou la pédagogie a tout intérêt à comprendre les logiques inconscientes de ces sujets pour ne pas plaquer des pratiques inadaptées. Leur moi étant très peu contenu et contenant, les pratiques doivent prendre en compte cette modalité pour pouvoir nouer une relation sécurisante et contenant.

Lorsque l'enfant est suffisamment bien défendu, les différents traumatismes ordinaires (*traumatisme progrédient ordinaire*) lui ont permis de se construire. Alors que dans le cadre de *traumatisme régrédient*, les traces sont importantes et envahissent le comportement. Ce n'est pas une écriture psychique qui s'élabore, mais des écritures ou « littératures comportementales » qui circulent dont les effets montrent bien un sujet pris par la répétition mortifère du symptôme. Je l'appelle *traumatisme régrédient* car il force le sujet à revivre une forme de détresse originaire, de déliaison qui du coup « déchaîne » les liens après-coup et trouble la limite dedans/dehors, moi/non-moi, plaisir/déplaisir, narcissisme/relation d'objet. Nous pensons que ces enfants ont développé une attraction pour cet originaire et sont otages de leur problématique. 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 advenir, 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 ; le professionnel doit le prendre en compte pour contenir et traduire les effets de celui-ci par des activités signifiantes mobilisant ces enfants.

Par exemple, ces jeunes ont beaucoup de mal à jouer avec le langage, les images, la temporalité pour aller vers les apprentissages. Par contre, ils adorent investir les projets, les activités qui mobilisent les sensations, le corps.

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 qualifie de *blanche* : c'est-à-dire une répétition hors représentation, liée à leurs *traumatismes régrédients*. Ils se protègent *a minima* par des passages à l'acte, de la violence, du refus, de l'agressivité. C'est pourquoi 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, p. 22) 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. Que cela soit en ITEP, 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.

Comment répondre au « Moi » de l'élève tout en dialoguant avec un « je » singulier ? Comment métaboliser des *éléments bêta* qui ne cessent de se déverser sur la scène scolaire ? Comment dégager ces jeunes de la répétition mortifère dans laquelle ils sont piégés ?

Je vais maintenant présenter des propositions concernant des pratiques qui, à mon sens, sont à l'écoute de cet originaire et tentent de le déplacer vers des rives plus sereines.

Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) aux TEC

La pédagogie institutionnelle adaptée aux TEC tente de faire dialoguer les enseignants et les élèves à deux niveaux : au niveau de la langue scolaire et sociale et au niveau de la langue singulière des sujets-élèves. Le « Moi » est envisagé non seulement dans sa fonction sociale (être élève ou être enseignant), mais aussi réarticulé à une langue subjective particulière s'énonçant par une littérature comportementale et somatique. Par *littérature comportementale* est envisagé un usage esthétique et singulier du langage, *esthétique* devant être entendu au sens grec du terme *aisthêtikos*, sentir.

La PIA accueille les mises en comportement et les TEC ; elle se définit donc comme une pédagogie prenant en compte le registre de l'originaire plutôt que le registre post-oedipien qui serait basé sur la présence de processus de refoulement secondaire. Elle essaie de construire des institutions (le Conseil, le « quoi de neuf »...), des médiations (en fonction des besoins de l'élève), des traductions et des activités transitionnelles afin de polariser l'énergie psychique bouillonnante de ces élèves pour la déplacer dans le champ d'un contenant social et scolaire. C'est parfois un bras de fer contre la répétition mortifère de l'échec, des passages à l'acte, des terreurs et des gels de pensée. Quels que soient les TEC, les activités psychopédagogiques doivent répondre aux besoins singuliers ainsi qu'aux besoins universels et partagés par tous ces enfants, à savoir re/construire un contenant, des bords, des limites et des transitions. Cela me semble fondamental, que cela soit dans le cadre du Conseil, des « quoi de neuf », des supports à haute valeur signifiante, des activités transitionnelles, des constructions de pont entre singularité et savoirs (on peut à ce propos lire le cas du petit Wil, Canat, 2014). Je pourrais presque m'autoriser à penser que c'est une pratique qui tente de « digérer » ou de traduire des éléments psychiques non symbolisés (*éléments bêta* de Bion) pour les rendre métabolisables par les sujets-élèves. En faire des éléments pensables permet au sujet de se construire comme sujet pensant ce pensable. J'ai pu constater que les bénéfices dans le cadre de la construction du rapport au savoir des élèves sont vraiment extraordinaires. Pour pouvoir mener à bien cette petite entreprise,

l'enseignant doit avoir un minimum de connaissances pour comprendre cette double langue qu'il va 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 transférentiels et contre-transférentiels. Les enseignants se « brûlent » aux TEC, c'est pourquoi analyser ce qui, de leur intériorité, s'écorche ou se mobilise pour soigner cette brûlure 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, dans la logique de ce que disait fort bien Harold Searles (1979) dans le cadre de la cure avec des états-limites, où, selon lui, un organe de perception nous rend compte des éléments contre-transférentiels qui surgissent.

Les pratiques ou institutions de la PIA

Je vais maintenant présenter un certain nombre d'activités ou de méthodes de travail. Celles-ci ont été produites pour répondre aux besoins éducatifs particuliers. Une méthode ou une activité se construit en prenant ce qui est transférable dans sa propre classe et en greffant ses propres traductions et logiques intérieures. Elle ne peut pas se penser comme finie et applicable quels que soient les sujets enseignants ou enseignés. Elle est à la fois finie et infinie, tout comme un travail sur le divan où la finitude est convoquée et les profondeurs de l'âme introuvables. Ce qui transpire de cette pédagogie, c'est l'essentielle liberté pour l'enseignant dans ses choix pédagogiques et didactiques, assortie d'une aspiration vers une éthique du sujet pensant et pensé. Toutes ces institutions fabriquent une coupure entre soi et l'immédiateté, entre soi et l'autre, entre vie intérieure et vie sociale. Ce sont des supports fabriquant de la tiercéité, si nécessaire pour ne pas piéger l'autre dans sa propre épuisette imaginaire ou pour ne pas se laisser « happer » par les chaos comportementaux des élèves à TEC.

Le cahier de pédagogie institutionnelle adaptée

Il a pour fonction de réunir et d'analyser les obstacles psychopédagogiques rencontrés, les logiques inconscientes du groupe et les représentations ou perceptions intérieures de l'enseignant.

La page de gauche

Sur la page de gauche sont envisagées toutes les productions et leurs analyses. L'enseignant essaie de repérer les répétitions des élèves, la littérature comportementale singulière, les représentations qu'il a de l'élève ou de l'échec scolaire, les jugements hâtifs qu'il produit pour se défendre de l'échec scolaire et les obstacles psychopédagogiques rencontrés. Travailler ces matériaux avec un superviseur ou dans le cadre d'analyse des pratiques

et des situations offre un soutien aux bénéfiques considérables. Malheureusement, les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent ne permettent pas toujours d'élaborer ensemble sur des situations complexes. L'enseignant peut alors s'adresser à des groupes extérieurs de son choix pour échanger sur ses pratiques ou bien peut s'aider en lisant des travaux, des monographies, des textes étayant et éclairant sa pratique. Il doit apprendre à différencier les manifestations spectaculaires des troubles et leurs profondeurs latentes articulées à des processus originaires. Pour cela, il peut repérer et différencier les obstacles imaginaires, réels et symboliques. Le terme *d'obstacle* semble plus approprié au champ de la scolarité que le terme de *symptôme*. Cette notion permet de sortir d'une idéologie de l'échec ou du diagnostic *a priori* d'une psychopathologie de l'enfant. Il permet de s'affranchir de l'imaginaire médical et de la découpe normal/pathologique. L'obstacle se construit dans un entre-deux plutôt que dans un entre-soi. Nous pouvons nous en servir pour adosser l'analyse de la situation. C'est en quelque sorte un point de capiton des significations possibles. Il engendre une dynamique de pensée où l'après et le franchissement sont indiqués. 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 ses potentialités latentes et comme nouage possible permettant une adaptation des pratiques à sa nature même. Ainsi, il n'est plus lu uniquement selon l'axe de sa puissance mortifère, mais dans celui de sa puissance créative. Il est, paradoxalement, un nouage contre la déliaison et contre une sortie plus radicale du lien et de la réalité.

L'analyse tente de repérer les obstacles selon les trois registres lacaniens – *l'imaginaire*, le *réel*, le *symbolique* –, par rapport au statut social et au statut de sujet (élève/sujet, enseignant/sujet) et de l'institution. 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, sans traduction pour les manifestations troublantes.

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 part et d'autre : peur d'apprendre ou peur d'enseigner (Boimare, 2004, 2012). 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 la supervision déplacent ces fantasmes inhibants qui, en général, lorsqu'ils sont expliqués à un tiers, rentrent dans l'ordre du symbolique. Le tiers est

venu faire coupure, séparation et lève les captures imaginaires toxiques dans lesquelles est prise la relation pédagogique.

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 se lisent par leur rigidité et leur manque de plasticité. La situation scolaire réveille parfois ces obstacles liés à une problématique traumatique qui n'a pu produire des substitutions fantasmatiques. Ce sont des obstacles qui ne tombent pas dans le registre du semblant et de l'image. Les troubles traumatiques montrent bien les dangers à « fleureter » avec la représentation. Le symbole, c'est ce qui a fait défaut dans le trauma donc qui fera défaut dans toute situation où l'ordre symbolique règne ; le désordre ou le contre-ordre traumatique y fait face et essaie de le dissoudre afin de rebâtir son espace psychique intime. Les enfants du trouble et du conflit s'inscrivent dans ce registre ; 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.

Le *symbolique* connaît ses propres désordres et des obstacles reflétant un décrochage du symbolique de certains élèves ou de certaines pratiques pédagogiques peuvent se mettre en place. Certaines activités pédagogiques peuvent être décrochées d'un ordre symbolique et peuvent morceler la pensée de l'élève dans son rapport au savoir : pas de cohérence, pas de lien entre toutes ces parties, pas de continuité, pas de contenant à la pensée... Après avoir différencié et compris les niveaux d'obstacles, l'enseignant peut alors traduire ce qui a échappé à cette traduction originaire plutôt que de l'interpréter (Canat, 2014). Il peut ensuite déplacer, substituer, métaphoriser en proposant des activités transitionnelles, des objets culturels transitionnels, des ponts symboliques.

La page de droite

Sur la page de droite, l'enseignant tente de déplacer les éléments de la page de gauche (obstacles, jugements hâtifs, phénomènes de groupe, littérature comportementale) en éléments signifiés, transitionnels, ayant une valeur symbolique, une fonction contenante et offrant une reconnaissance de soi à travers la métaphore opérée.

Les institutions de la PI (le « quoi de neuf », le Conseil, d'autres institutions) peuvent être bien évidemment utilisées dans le cadre de la PIA ; toutes mettent à l'œuvre de la coupure, de la séparation entre l'élève et le maître, mais aussi entre l'élève et le sujet, entre l'enseignant et le sujet.

Les activités culturelles transitionnelles de la PIA peuvent être différentes en fonction des besoins d'un élève ou d'un groupe classe. Sont présentées ci-dessous les activités signifiantes et portant leur fruit auprès d'enfants TEC.

La *construction de pont symbolique* : 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, p. 12-16).

La *construction de limites et de contenants* pour la pensée et les affects des élèves ayant des TEC : ces limites posées doivent être souples et se construire en miroir des problématiques de chaque enfant. Un cadre qui prétendrait opérer quel que soit le rapport à la loi ne fonctionne pas. Par contre, tisser un milieu pensé, analysé et repérable par l'enfant élimine beaucoup de malentendus ou de passages à l'acte. Le Conseil peut être le lieu et l'espace-temps pour établir ces questions du possible et des « pas possibles » et celles du comment partager l'impartageable (l'agressivité, l'attaque, la blessure).

Le *choix de supports ou de textes* à haute valeur signifiante ou symbolique : les mythes de l'origine, les œuvres d'art, l'architecture. Le rapport à l'art de ces enfants est source d'investissement de connaissances scolaires sans qu'elles soient imposées ou administrées. Par exemple, mes élèves étaient très sensibles au beau, au sublime, à l'abject, à « l'inquiétante étrangeté » de certaines œuvres. Leur rapport n'était pas médiatisé par une connaissance livresque de l'art et de l'histoire de l'art. Ils sentaient, ressentaient, percevaient à travers l'œuvre, le geste, l'intention de l'artiste qui parfois mobilisait l'intention de l'enfant pour d'autres destins.

La *mise en place de lieux différenciés et différenciant* où demande et non-demande peuvent s'articuler. 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. C'est un jeu de *fort-da* à travers l'espace où la bobine du langage scolaire apparaît et peut disparaître également. C'est également une imaginisation du jour et de la nuit, du là et du pas-là et des saisons. Certains coins 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.

La *mise en place de rythmes et de scansions ritualisées* est vraiment 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 qui, tel Sisyphe, ne veut pas répéter et répéter encore ce qui depuis toujours fait tourner l'école.

La *traduction de logique singulière* – dont l'expression passe par les troubles, les comportements agités, les somatisations – est nécessaire et ne doit pas s'apparenter à une interprétation dégrafant le signifiant du signifié. Les logiques traumatiques ne sont pas des logiques du retour du refoulé. Ce qui a fait défaut pour ces enfants, ce sont bien les processus secondaires du refoulement venant repousser l'originare. Ces enfants souffrent d'un pas assez de refoulement. Alors à quoi bon épingler leurs expressions comportementales à une cause historico-parentale ? Traduisons plutôt afin de transposer des éléments du réel par des opérations symbolisantes. Les *éléments bêta* demandent à trouver un contenant pour un contenu débordant. Ils ne s'interprètent pas, ils s'accueillent, se traduisent, se rêvent dans une autre langue pour les transformer en *éléments alpha*, vivables, supportables et métabolisables.

La *compréhension des éléments contre-transférentiels* est également un support important à la relation enseignant-enseignés. Si les éléments transférentiels sont repérables dans le champ de la névrose secondaire, les éléments contre-transférentiels sont beaucoup plus utiles dans le champ des névroses limites ou névroses traumatiques. Accepter de ne pas en avoir fini avec son propre inconscient, que l'on soit pédagogue ou analyste, permet d'être à l'écoute des cryptes non encore explorées mais que les troubles des enfants TEC mettent à jour très rapidement. Lorsqu'un enseignant analyse ses propres fabriques, il déplace intérieurement les figures qui se reflètent en lui au contact des troubles. Du coup, ce déplacement génère un déplacement extérieur dans le comportement de ces enfants troublés. 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. Lorsque des éléments contre-transférentiels sont analysés et compris, cela libère de l'espace psychique (pour l'enseignant comme le psychothérapeute) afin d'accueillir autrement cet autre troublé.

La *création ou re-création 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. Transmettre un programme n'offre pas de rêverie ou de possibilités de jeux avec la réalité scolaire. Créer un mystère, du semblant, du magique, du fantastique peut être un catalyseur pour le désir d'apprendre. Ces enfants dont la limite est mal posée ne sont pas dans une disposition d'aliénation sociale suffisante pour apprendre ce qu'un enseignant aimerait leur transmettre. Ils ne répondent pas « naturellement » à une demande. C'est pourquoi il semble intéressant de leur proposer des cadres potentiels pour recréer en eux un espace propice à une demande scolaire sans qu'elle soit le point déclenchant d'une crise ou de comportements inadaptés.

Pour conclure

Ont été présentés dans cet article les fondements, les logiques et les publics concernés par la Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles du comportement. Cette pédagogie est enseignée dans l'ÉSPÉ de l'académie de Montpellier et transmise également dans le cadre d'un Master formation avec les ITEP. Ce master 2 de PIA, créé en 2010, propose de former les enseignants à ces problématiques. Les contenus, tout comme le cahier pédagogique adapté, se divisent en Unités d'enseignement : des UE centrées sur la langue scolaire, les besoins éducatifs particuliers et le travail en équipe, et des UE centrées sur les logiques subjectives et singulières des enfants, de l'institution et de la fonction enseignante. Cette formation propose des savoirs mais elle s'articule aussi autour de l'analyse des obstacles psychopédagogiques rencontrés par les enseignants et inclut l'analyse des éléments contre-transférentiels.

J'aimerais insister sur la nécessité d'articuler la lecture de la scène scolaire à une lecture d'une scène latente constituée de phénomènes transférentiels et contre-transférentiels. La vie pulsionnelle de ces jeunes souffrant de troubles de comportement invite l'Éducation nationale, les enseignants, les psychothérapeutes à penser autrement les pratiques pédagogiques. De plus, ces troubles comportementaux relationnels augmentant dans les classes, il semble urgent de former autrement les jeunes enseignants et de proposer davantage de formation continue 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. Car l'égalité des chances, c'est de pouvoir vivre sa différence sans être ghettoisé dans les camps des inutiles, des déficients, ou des futurs délinquants.

Références bibliographiques

- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 1979.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social.
- Canat, S. (2013). *L'école de la singularité* (note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches non publiée). Université Paul Valéry - Montpellier 3.
- Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy*, 12, 7-18.
- Ferenczi, S. (1982). *Psychanalyse IV. Œuvres complètes*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1915). *Métopsychoanalyse*. Paris : Gallimard, 1968.
- Freud, S. (1933). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 1984.
- Freud, S. (1956). *La naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lacan, J. (1981). *Les psychoses, 1955-1956*. Paris : Seuil.
- Mazeran, V. et Olindo-Weber, S. (1994). *Pour une théorie du sujet-limite*. Paris : L'Harmattan.
- Oury, J. (1986). *Le Collectif. Séminaire de Sainte Anne*. Nîmes : Champ social (1998).

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

Senarclens (de), B. (1998). L'évacuation dans tous ses états. *Revue française de psychanalyse*, 62, 1641-1647.

Tosquelles, F. (1984). *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Mantes-la-Ville : HIATUS.

Sylvie Canat

Université Montpellier 3

Pour citer ce texte :

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