

Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée

Sylvie Canat

Cadre et problématique

Cette réflexion sur la nature des troubles du comportement des élèves et la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) à ces troubles s'adosse à une longue expérience professionnelle (20 ans) en tant qu'enseignante en Institut de Rééducation et, plus récemment, en tant que psychothérapeute pour enfants souffrant de troubles psychiques ou du comportement. Je ne reprendrai pas toutes les situations éducatives, pédagogiques ou thérapeutiques rencontrées, mais celles-ci sont en filigrane et le cas du petit Wil (*Wil et l'énigme de ses origines*) éclaire mon propos sur la pédagogie qui me semble la plus adaptée aux besoins des élèves très troublés dans les liens à autrui et qui expriment leur logique relationnelle à travers leur comportement. Ce que j'appelle leur *littérature comportementale*.

Ma pratique d'enseignante ou de psychothérapeute a toujours été interrogée et élaborée grâce à un double travail d'analyse : des pratiques de type Balint en équipe pluridisciplinaire et d'analyse du transfert/contre-transfert en supervision psychanalytique individuelle. Conjointement à cela, j'ai théorisé les situations pédagogiques et thérapeutiques rencontrées grâce à la métapsychologie freudienne (Freud, 1915) et aux textes de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles. Mes références théoriques, pour la recherche et dans ma pratique d'enseignante et de psychothérapeute, sont essentiellement empruntées à Jean et Fernand Oury, François Tosquelles, Jacques Pain et Aïda Vasquez.

Les rencontres, dans la relation pédagogique, avec des êtres « troublés » ou « troublants » m'ont conduite à réfléchir à un cadre, une pratique, un regard, une analyse qui n'épinglent pas ces sujets à leur manque, leurs défaillances, leur handicap, leurs troubles, mais qui ne les dénie pas pour autant. La *Pédagogie institutionnelle adaptée* (Canat, 2007) aux troubles psychiques et cognitifs que je tente d'élaborer et de transmettre s'est construite pour répondre aux impasses pédagogiques et relationnelles dans lesquelles je me trouvais, impasses partagées par les enseignants spécialisés que je forme en master 2 de PIA¹ et qui sont évoqués en fin d'article.

Ce qui m'autorise à penser ainsi, ce sont les discours que j'ai pu recueillir en analyse des pratiques pédagogiques ou des situations éducatives dans le

1. La maquette générale de ce master est présentée dans le numéro 54 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* et peut être consultée sur le site de la Faculté d'éducation de Montpellier.

cadre de ce master 2 et de la formation CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) dans laquelle j'interviens.

Je fais l'hypothèse que si ces enfants agités, parfois agressifs sur la scène scolaire, ont échoué dans leur scolarité, ils ont, par contre, réussi à me faire comprendre certains impensés de l'institution, de la relation pédagogique vis-à-vis de leur singularité. Mes rencontres avec le délire, le « hors-norme », les comportements troublés et troublants m'ont renseignée sur les limites de l'éducation, de la pédagogie ou des thérapies pensées pour des névrosés stabilisés par les processus de défense secondaires (dont en priorité le refoulement). Leurs troubles psychiques et du comportement m'ont appris à « désapprendre » et à entendre des logiques de sujets organisés par d'autres gestions de l'affect, des sensations, des représentations, du comportement et du corps, liées sans doute à des processus de défense plus archaïques que ceux de la névrose stable.

L'origine de cette pédagogie leur appartient ; ils me l'ont dictée – à leur manière ou selon leurs modalités – et je n'ai fait que traduire ce dont ils avaient besoin dans l'espace, les relations, les mots et les discours. Cette PIA. est donc faite de signifiés élaborés et théorisés à partir de conduites ou de comportements signifiants chez des enfants de l'échec et du trouble. Elle tente de prendre en compte les problématiques singulières d'élèves définis par la loi de 2005 et la scolarisation pour tous comme des élèves à « besoins éducatifs particuliers », afin de les convertir en productions scolaires moins centrées sur le trouble, plus fluides et moins souffrantes dans les liens à l'autre, au groupe classe et à la connaissance.

J'essaie de rester fidèle à ce que j'appelle leur *littérature comportementale et somatique*. La littérature comportementale n'est pas la somme des ouvrages consacrés à ces jeunes, mais leur usage esthétique et singulier du langage. « Esthétique » doit être envisagé ici au sens grec du terme *aisthêtikos*, sentir. Ces enfants ont un usage esthétique de la littérature comportementale qui fait œuvre dans leur vie et échec dans leur scolarité.

Cette littérature s'écrit du lieu d'une hypersensibilité avec des agitations et des comportements signifiants qui mettent en actes un pré/texte. Ce pré/texte demande à être traduit et passé par le tamis langagier. Ce tamis peut être tissé grâce à l'analyse du comportement, des passages à l'acte, des obstacles psychopédagogiques construits par ces élèves et grâce à l'analyse du contre-transfert de l'enseignant. Je fais l'hypothèse qu'ils obéissent davantage à la tyrannie de leur problématique subjective faite d'un Moi peu construit, mal défendu, qu'à la demande scolaire qui leur est adressée. C'est pourquoi il me semble important de les aider à déplacer leur réponse et leur pré/texte pour fabriquer avec eux de la transitionnalité vers d'autres textes faits de mots et de récits.

Ces élèves m'ont ainsi livré une énigme à résoudre : quelles pratiques pédagogiques peuvent contenir leurs débordements, leurs troubles, leurs

passages à l'acte et tisser, à partir d'un « prétexte », un texte plus élaboré et en lien avec leur scolarité ?

Avant d'expliquer ce que j'entends par *Pédagogie institutionnelle adaptée*, il me semble nécessaire de présenter ce que recouvrent pour moi les « troubles du comportement ».

La nature des troubles du comportement

Pour ces enfants envahis par le trouble, lancer la bobine du langage pour aller vers les apprentissages est impossible car le fil est collé à celle-ci. Autrement dit, le langage emmène avec lui tout l'être du sujet représenté par ses troubles liés à une structure traumatique et à des processus de défense passant par le corps plutôt que la représentation et le refoulé. Ce sont des enfants otages d'une répétition que je qualifie de *blanche* : c'est-à-dire une répétition hors représentation, liée à des « capsules traumatiques ». Ces enfants transportent sur la scène sociale ou scolaire ce qui tombe dans l'oubli pour l'homme ordinaire, c'est-à-dire une part d'ombre, faisant pour eux objet de rémanence plutôt que de réminiscence.

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. Cette théorie du traumatisme, que j'ai développée dans la note de synthèse produite dans le cadre de mon habilitation à diriger des recherches (Canat, 2013) et qui fera l'objet d'une publication, m'a invitée à différencier deux inscriptions ou formes traumatiques que je nomme *progrédiente* et *régrédiente*. En différenciant le trauma progrédient du trauma régrédient, j'ai voulu mettre l'accent sur un noyau originaire traumatique progrédient partagé par tous et cause des processus de subjectivation. Par subjectivation est entendue la mise en place de la vie psychique du sujet qui s'éloignera de l'archaïque et des sensations pour entrer dans le monde du compromis, de la transitionnalité et des échanges sociaux et langagiers.

D'autres noyaux peuvent être régrédients, partagés par les enfants ou les sujets marqués par un événement ou une inscription traumatiques. La naissance est un chaos, *l'infans* est expérience d'effractions multiples. Si le rapport est équilibré entre effractions troublantes, d'une part, et effractions contenues et métabolisées, d'autre part, le sujet se construit, étaye sa vie psychique et devient capable de différencier et d'organiser ses affects grâce au jugement d'attribution qui est un progrès dans les processus de subjectivation et de défense. Plusieurs personnes psychotiques que j'ai accompagnées dans le cadre d'un hôpital de jour n'avaient pas atteint ce degré de différenciation. Le jugement d'attribution n'était pas posé et ne pouvait ordonner le monde et leur rapport au monde. Jean pouvait alors manger tout le contenu des poubelles et boire les eaux stockées pour le jardin et David avalait les cailloux qu'il ramassait dans la cour de l'hôpital psychiatrique. Le jugement d'existence était également mal posé ou était

brouillé – du coup, une représentation pouvait être traitée comme une perception réelle (hallucination visuelle ou auditive). Le sujet était dans la confusion des mondes internes et externes et dans la confusion entre catégorisation et perception.

Le trauma régrédient, même si les élèves troublés ne sont pas psychotiques, gèle ou altère les jugements d'attribution et d'existence et organise leur vie subjective autour de ce gel. Les élèves troublés réinterrogent la représentation, la limite moi/non-moi, la limite dedans/dehors...

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 régrédiants 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 très archaïques et 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.

Ce trauma régrédient peut être considéré après coup si l'on se réfère à une régression aux effractions originaires, mais on peut l'imaginer dégrafé de cette origine et faisant seconde origine pour le sujet. Ce trauma crée alors des capsules traumatiques autonomes dans le corps, le soma, le système neurovégétatif. Il génère des symptômes ou troubles traumatiques importants qui laissent penser que le pare-excitation n'a pas protégé la vie psychique du sujet de l'afflux des excitations. Face à l'effroi, les chemins de la représentation ont été gelés et ont donc convoqué un système beaucoup plus archaïque où le refoulé est absent. Mais peut-on considérer ces troubles du comportement comme un « retour » ou une « écume » traumatique ? Ou est-ce au contraire, un non-retour, un toujours déjà-là qui ne peut se refouler et faire histoire ?

Ces processus semblent attachés au refoulement originaire qui enclenche beaucoup de répétitions des troubles traumatiques, ce que je nomme une *répétition blanche* sans contenu refoulé. Une répétition blanche dans le cadre du traumatisme régrédient serait une répétition sans représentation refoulée, une répétition se présentant comme une onde de choc à l'infini. 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.

La Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) à la nature de ces troubles

L'enseignant spécialisé doit 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 spécialisé comme un enseignement qui prend soin de l'enfant qu'il accompagne vers l'élève, c'est-à-dire vers une fonction sociale étayant le sujet pour le libérer de ses troubles relationnels et de ses gels de pensée. Il s'agit donc d'une pédagogie qui prend soin de l'autre en grandes difficultés relationnelles, sociales et scolaires. Elle est parfois curative, mais sans le viser. 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 blanche sans représentation et par des phrases somatiques et comportementales automatiques. Comme il doit aussi contenir des affects déliés, déréglés, et surprenants la plupart du temps. Il doit apprendre à dialoguer avec les représentations de chose, les représentations de mots et les répétitions blanches. L'enseignant se spécialisera en apprenant à contenir, métaphoriser, déplacer, construire des ponts, substituer à la répétition blanche 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 dégraffer 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 spécialisée aux publics les plus troublés.

Pour éclairer mes propos, je présenterai la vignette clinique du petit Wil, orienté en Institut de Rééducation pour échec scolaire lié à des troubles importants et graves du comportement. Wil savait pratiquer ce bilinguisme en permanence : littérature comportementale (en mouvement constamment, en conflit en permanence) et langue ordinaire (sans déficience mesurée, accédant à la lecture, la compréhension, la numération...).

Grâce à l'analyse de l'échec scolaire de Wil et de ses répétitions comportementales troublant le travail scolaire, celui-ci finit par accéder à un bout de lien pacifié en classe et à une présence stabilisée, construite autour de la pensée et d'une intériorité moins posée au-dehors.

Wil et l'énigme de ses origines

Wil a été exclu du milieu ordinaire pour troubles graves du comportement et une incapacité à répondre à la demande scolaire ainsi qu'aux exigences posées par les cadres ordinaires. Il a alors été orienté en Institut de Rééducation. Wil ne souffrait d'aucune déficience ou pathologie déréalisante ; 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 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 étourdissante : 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 venue. Je l'ai alors pensé en deux feuillets tenus conjointement avec, sur la page de gauche, les productions de Wil, sa littérature comportementale : une quantité énorme de va-et-vient, de jeux de cache-cache, de présence/absence, de disparation, de fugues, de là et pas là ; et sur la page de droite, la littérature scolaire à construire. Entre les deux : une marge pour construire un pont symbolique afin de faire passer Wil sur une autre rive qui lui permette d'être l'auteur d'une langue plus stabilisée et moins effrayante plutôt qu'être le personnage d'un récit qu'il mettait en scène sans en connaître le texte réel (en écho avec ses origines). Élevé 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, fils du mal, 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 son jeu de cache-cache de façon autoritaire. Il dansait son histoire à l'école, mais cette danse ne faisait pas *rap*, elle le faisait plutôt dérapier 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, ordinairement, est plutôt organisée autour du discours scolaire que du comportement. Je devais trouver une méthode pédagogique, un pont, pour passer d'une rive chaotique à une rive plus construite.

Première étape de la méthode : écouter, traduire

J'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 s'énonce à lui-même ce qu'il voit s'agiter sur la scène scolaire. Elle pourrait être travaillée en équipe avec un superviseur mais,

pour le cas de Wil, cette traduction s'est faite dans la solitude, si j'ose dire. Cette traduction (le moins possible surmoïque 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* (Freud, 1920). Wil ne jetait pas l'objet du *Fort-da*, mais se jetait lui-même à travers l'espace classe et les multiples cachettes.

Traduire ne l'a pas piégé par une explication causale reliant son attitude avec une éducation carencée liée à un abandon. Traduire a 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 masques m'a semblé réunir et contenir ses coordonnées. Nous avons fabriqué des masques et exploité toute la dimension culturelle et psychologique du masque. Le masque, c'est Carnaval, c'est Venise, c'est un autre, ce n'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) 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 et 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 en Wil un élève beaucoup moins agité, suite à ce travail psychopédagogique.

Si la posture de Wil présentait à l'origine 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 côté 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 le cercle de 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 tout 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'enseignante) avec qui il a pu construire un pont pour franchir l'enfermement de son « je » qui ne pouvait 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 nous donnes-tu ?

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, à 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 affects et sans correspondances. 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. Cette théorie est en écho avec d'autres travaux dans le champ de la psychanalyse. Janine Altounian, spécialiste du trauma collectif, utilise également le terme de « traduction du trauma », dans le cadre de ce qu'elle

nomme l'élaboration d'un héritage traumatique (Altounian, 2008). Réinventer son histoire du lieu d'une autre langue pour des sujets qui se réfugient dans un autre pays est, pour Janine Altounian, un point d'appui thérapeutique. Mais les sujets qu'elle évoque étaient déjà psychiquement construits autour de leur langue d'origine et n'étaient pas dans une logique du pré/texte comportemental. Pour elle, traduire, c'est réécrire sa vie dans une autre langue, alors que, pour ces enfants, traduire, c'est les arrimer au langage, à l'autre, à la distinction moi/non-moi. Il me semble que c'est une traduction encore plus archaïque que celle énoncée par Janine Altounian dans le registre de la prise en charge de sujets ayant survécu à un génocide. Mais cela m'invite à envisager par la suite une étude comparative plus précise entre mes hypothèses et celles de Janine Altounian.

En tant que psychopédagogue, psychothérapeute ou enseignant spécialisé, nous devons apprendre à traduire et à juger autrement, afin de transformer l'obstacle en pont et en possibilités d'accès à des compétences scolaires. 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 une conviction étayante, un retournement de la situation, la transcendance de la parole enseignante.

Par ce renversement de jugement 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 montrer la puissance de la littérature comportementale de certains élèves qui, s'ils ne trouvent pas de traducteur de celle-ci, seront piégés par une répétition les détournant de toute activité scolaire.

Pour conclure

L'école et l'enseignant dans sa fonction symbolique plus qu'imaginaire doivent être le lieu et le sujet qui signifient à l'enfant qu'il y a toujours un au-delà, des déplacements, des ponts, des substitutions à ses troubles. L'école, si elle ne se fait pas piéger par les leurres du « toujours plus », de la maîtrise, de la phobie de la singularité ou de l'illusion des groupes homogènes, peut être un lieu magique qui sait mélanger les ingrédients du présent avec les murmures du passé. C'est le seul lieu qui accueille et accompagne les temps primordiaux de l'individu qui s'ouvre au monde. Si ce monde transmis par l'éducation scolaire est un monde déjà arrêté, découpé d'une manière obsessionnelle en compétences à atteindre, la joie et la jubilation de se rencontrer dans le savoir et, à côté, dans ce qui fait les marges du savoir risquent d'être confisquées. 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 progrédiente. 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 se sauvera de ce péril symbolique déjà bien engagé par une éducation scolaire conjuguant l'élève à l'enfant, les troubles à des activités transitionnelles. Les services de pédopsychiatrie, les orthophonistes, les psychomotriciens, les psychothérapeutes, les urgences pédopsychiatriques sont débordés par les demandes de soin pour des enfants souffrant de troubles du comportement ou de la relation et d'échec scolaire ou de socialisation. Les « rééducations morcelées » tentent de rééduquer les yeux, la motricité, le rapport au langage, le rapport à l'autre, etc. Pour les enfants souffrant de morcellement thérapeutique, l'école doit lutter pour maintenir et proposer une école de la singularité, prête à accueillir l'élève, quelle que soit sa littérature comportementale ou cognitive. Les activités pédagogiques de type transitionnel peuvent construire des ponts afin de franchir les difficultés liées aux effets des traumatismes régrédients pour en faire des

traumatismes progradients au service d'une scolarité étayante pour la vie de l'enfant.

Références bibliographiques

- Altounian, J. (2008). De l'élaboration d'un héritage traumatique. *Cliniques Méditerranéennes*, 2/78, 7-22.
- 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.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard, 1968.
- Freud, S. (1915-1923). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1981.
- Oury, J. (1986). *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne*. Nîmes : Champ social, 2005.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Nîmes : Champ social, 1998.
- Pain, J. (1982). *La formation par la pratique*. Nîmes : Champ social, 2000.
- Tosquelles, F. (1984). *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Mantes-la-Ville : HIaTUS.

Sylvie Canat

Université Montpellier 3

Pour citer ce texte :

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