

La psychanalyse, l'éducation spécialisée et la formation des enseignants: écriture, lecture et rature

Simone Zanon Moschen, Carla Karnoppi Vasques
et Cláudia Bechara Fröhlich

*Compositor de destinos
Tempo tempo tempo tempo*

*Tambor de todos os ritmos
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
(Oração ao tempo, Caetano Veloso)¹*

1. Compositeur de destins / Temps temps temps temps / Tambour de tous les rythmes / J'arrive à un accord avec toi / Temps temps temps temps (Oraison au temps, Caetano Veloso).

Introduction

La répétition rythmée du temps dans cette belle chanson de Caetano Veloso a résonné comme une invitation à composer ce texte. Citation précieuse ici, car le thème qui nous convoque relève d'une certaine urgence à trouver, pour l'éducation spécialisée au Brésil, un mode de formation des maîtres qui permet et rend effectif ce que les politiques ont déjà instauré : il existe un décalage entre le temps de la politique, qui a déjà inscrit des progrès importants dans les textes de loi, et le temps de l'école qui s'efforce de mettre en pratique ce que prescrit la législation. Pour passer d'un temps à l'autre, encore faut-il que les travailleurs du réseau éducatif soient en mesure de développer et de mettre en application de nouveaux modes d'intervention. En ce sens, il est crucial de former des éducateurs pouvant travailler selon les principes de l'éducation inclusive.

Avec la *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Politique nationale d'éducation spécialisée dans la Perspective de l'Éducation Inclusive, Brasil, 2008), s'instaure un nouveau temps de la politique brésilienne. Dès 2008, au Brésil, s'est établie une législation qui suggère aux enfants et aux jeunes ayant des besoins spéciaux de s'inscrire plutôt dans l'enseignement régulier. Cette recommandation engage les

écoles ordinaires dans la construction des conditions permettant d'accueillir ces enfants et ces jeunes qui, jusque là, ne faisaient pas partie de leur public-cible.

Le Service d'Accueil Éducatif Spécialisé (AEE, Atendimento Educacional Especializado) est un des dispositifs élaborés afin de recevoir ces enfants. Il fait partie d'un ensemble de mesures qui ont été mises en place pour répondre aux directives d'éducation inclusive liées à la Politique Nationale de l'Éducation Spéciale. Il s'agit ici d'un ensemble de services et d'actions qui commencent à s'organiser dans l'école de façon complémentaire à l'enseignement régulier et non plus de façon substitutive.

L'expérience du parcours de formation continue rapportée dans cet article a été proposée aux professeurs des écoles publiques de l'éducation nationale brésilienne qui composent l'AEE. Ceux qui ont participé à ce parcours formatif seront appelés « professeurs de l'AEE » et les autres professeurs qui ont aussi participé à cette formation continue seront appelés chercheurs, formateurs, lecteurs ou lecteurs-chercheurs. Le parcours de formation a été conçu par un ensemble de chercheurs de différents domaines : psychologie, littérature, éducation, philosophie ; ils appartiennent au groupe NUPPEC – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura (Centre de Recherche en Psychanalyse, Éducation et Culture) qui est lié au programme de master et doctorat de Psychologie de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS).

Actuellement, dans le cadre de l'Université, des divergences subsistent quant à la modalité et à la qualité des connaissances techniques qui devraient composer un parcours de formation continue des professeurs tenant compte des nouvelles directives de la loi brésilienne. L'urgence de la mise en œuvre de la loi donne naissance à une multiplication des parcours de formations qui promettent un repositionnement de la pratique enseignante et dont la méthodologie est basée sur des cours magistraux d'une durée assez limitée. Pour notre part, nous pensons que cette profusion technique-didactique va cesser. Par ailleurs, nous croyons à l'importance de l'élargissement de la durée du parcours pour que l'implication et le savoir des professeurs soient pris en compte comme condition pour inventer de nouvelles pratiques à l'école.

L'étude que nous présentons ici part de la proposition d'un cours de formation de maîtres qui fait de l'écriture et de la lecture son dispositif central et qui cherche à se déployer dans le temps puisqu'il s'étend sur trois ans. Ce qui nous différencie de la plupart des actions gouvernementales portant sur la formation continue des enseignants² puisqu'elles se limitent à des conférences pour le grand public ou à des colloques de deux ou trois jours où différents professionnels présentent leurs communications. Notre proposition de travail met l'accent sur le temps et, ce faisant, elle considère cette dimension du temps comme un ingrédient nécessaire à la constitution d'un dialogue qui, dans le cours en question, s'est développé grâce aux écrits des enseignants. Ces écrits s'adressaient à des lecteurs attentifs aux

2. Dans cet article, les mots *éducateurs, professeurs et enseignants* sont compris en tant que synonymes.

façons particulières dont les impasses de l'éducation d'enfants considérés comme souffrant de troubles envahissants du développement (T.E.D.) s'inscrivaient dans la vie de ces enseignants et des écoles où ils travaillaient. L'écriture – et la lecture – sont au cœur de l'invention d'une position énonciative de la part d'enseignants et d'élèves. Dans cet article nous présentons certains aspects de cette expérience en nous concentrant plus particulièrement sur les éléments qui en ont fondé la conception.

Des politiques à un cours

Dans le contexte brésilien, l'éducation spécialisée s'est traditionnellement organisée comme une prise en charge éducative spécialisée venant, dans des classes et écoles spécialisées, se substituer à l'enseignement commun. Il s'agissait d'espaces et de propositions différenciés pour ceux qui, par leurs caractéristiques sociales, culturelles, génétiques, comportementales, etc., différaient de la normalité. La persistance et la croissance de ce cadre, ainsi que l'universalisation de l'éducation de base et les conférences internationales consacrées à ceux qui se trouvent « du côté extérieur », ont introduit des directives inclusives sur la scène politique alors que, jusque là, les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux avaient une éducation restreinte aux institutions spécifiques, sans accès aux écoles ordinaires. En ce sens, le Brésil a adopté une série de lois, politiques et programmes visant à réduire l'inégalité et à développer l'inclusion scolaire. La Politique nationale d'éducation spécialisée dans la Perspective de l'Éducation Inclusive et les documents qui ont suivi sa proclamation ont donné lieu à une intensification de cette position et, pour en revenir à l'objet de notre réflexion, ont fait ressortir une nouvelle réalité : des enfants et adolescents « porteurs de troubles envahissants du développement », « autistes » et « psychotiques », traditionnellement éloignés des processus de scolarisation, ont investi de façon croissante l'espace des salles de classe et les vieilles cours d'écoles. Se posent alors toute une série de questions. Comment comprendre les rapports entre l'instauration du projet politique et ses effets sur la vie scolaire ? Dans quelle mesure les mots de ce projet déconstruisent-ils des sens qui associent différence, anormalité et éducation impossible ? Comment les professeurs mettent-ils en œuvre les préceptes de la loi dans leur pratique de formation ? Comment se déroule le passage du texte de loi à la vie scolaire au quotidien ?

Les mots d'une enseignante de l'AEE éclairent des éléments de réponse à ces interrogations : « *l'autiste de la politique n'est pas l'autiste qui arrive en salle de classe // il nous faut découvrir créer inventer un élève une enseignante une pratique cohérente* » (J.S., 2013)³.

La prescription légale a transformé l'école et l'un de ses premiers effets a été d'augmenter le nombre d'élèves inscrits. Selon les informations divulguées par l'*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (Institut National d'Études et Recherches sur l'Éducation – INEP) issues des

3. Les écrits et paroles de quelques enseignants sont rapportés de manière anonyme, dans le respect de la déontologie de la recherche universitaire.

données du Recensement scolaire de l'éducation de base, entre 2009 et 2012, l'augmentation se chiffrait à 191 % dans le système éducatif de l'État du Rio Grande do Sul. Pour ce qui est du réseau de la ville de Porto Alegre, ce pourcentage s'est élevé à 72 % pour l'éducation primaire et à 30 % pour la scolarité obligatoire. Pour autant, si l'accès à la scolarisation a sensiblement augmenté, cela nous en dit peu sur sa stabilité. Qui sont ces élèves ? Comment apprennent-ils ? Quelles sont les conditions pour que la formation et l'apprentissage soient possibles ?

Dans ce contexte, et pour répondre à ces questions, un groupe de chercheurs de différents domaines de connaissance – pédagogie, psychologie, philosophie, psychanalyse – a réuni ses efforts pour étudier et développer une proposition de formation continue à l'intention des enseignants ayant des élèves considérés comme souffrant de T.E.D. dans leurs salles de classe. Nous avons cherché – et, d'une certaine manière, nous continuons de le faire dans les rééditions révisées de notre proposition de formation – à donner naissance à un cours qui prenne en compte les décalages, les différents temps d'appropriation du vécu, et à construire, pour chaque enseignant de l'AEE, une forme singulière d'enseignement et d'apprentissage. Par la même occasion, la proposition du groupe de recherche a pour but de procéder à une intervention et d'en étudier les effets de manière à réactualiser ses orientations. Ses repères méthodologiques se fondent sur la psychanalyse. C'est donc dans cette dernière que nous puisons nos présupposés théoriques et méthodologiques.

L'horizon méthodologique de la psychanalyse

« C'est l'un des titres de gloire du travail analytique qu'en lui, recherche et traitement coïncident » (Freud, 1974, p. 152) ; ainsi, la psychanalyse naît d'une pratique.

À la fin du siècle passé, le phénomène hystérique était à l'ordre du jour. Le docteur Charcot présentait à un public sélectionné de médecins des patientes qui avaient des crises. Devant une si noble assemblée, sous l'orchestration de leur médecin, celles-ci présentaient une série de symptômes tels que paralysie, aveuglement, nausées, vomissements – et ainsi de suite – qui intriguaient la communauté scientifique de l'époque car elle résistait à la conception d'une origine biologique. Freud se trouvait parmi les médecins qui assistaient à ces scènes. Or, au cours de ses recherches, il a été amené à effectuer un tournant important dans l'approche de ce phénomène. De l'accent mis sur ce qui était donné à voir, il est passé à l'écoute des personnes en s'intéressant à ce que les patientes avaient à dire sur ce qui leur arrivait.

Il convient d'observer que ce changement dans la manière d'aborder ces cas cliniques a été en grande partie influencé par les patients de Freud eux-mêmes, un peu comme s'ils lui montraient le meilleur chemin à suivre et trouvaient en lui l'accueil et l'audace nécessaires pour explorer de nouvelles

formes d'intervention. À propos du traitement d'Anna O. – patiente célèbre de la psychanalyse –, Freud nous raconte que

« très intelligemment, elle avait donné à ce procédé le nom approprié de "talking cure" (cure par la parole) et, sur un ton enjoué, celui de "chimney sweeping" (ramonage). La patiente savait qu'après avoir donné libre cours à ses hallucinations, elle aurait perdu tout son entêtement » (Freud, 1987, p. 64-65).

On retrouve ce courage de donner le premier rôle au patient chez les enseignants de l'AEE de notre parcours et c'est le même courage que le travail de formation cherche à susciter. Très souvent, face à l'impasse que représente l'enseignement des contenus scolaires – pour qu'il n'emprunte pas les voies toutes tracées et bien balisées de l'apprentissage –, les enseignants ont pu suivre les indications de leurs élèves et ceci dans la mesure où ils ont trouvé un soutien et une légitimation auprès de leurs lecteurs-chercheurs. « *L'enseignante volante est également parvenue à mieux travailler avec Renan // elle découvre des activités qui l'intéressent plus / comme l'usage de la pâte à modeler* », nous dit une enseignante à propos de son élève. Celui-ci, en raison de ses difficultés motrices, n'arrivait pas à déchiffrer sa propre écriture, ce qui a conduit cette enseignante à réclamer l'usage d'un ordinateur en salle de classe, à une époque où les écoles ne mettaient pas de tels moyens à disposition. À l'aide du clavier, le petit Renan a pu surmonter sa difficulté motrice et est parvenu à s'alphabétiser.

Freud s'est lancé dans la production d'un nouveau mode d'intervention pour aborder les hystériques : l'écoute analytique. Partant de là, il s'est vu dans la nécessité d'élaborer un champ conceptuel permettant de soutenir l'expérience de sa relation avec ses patients. C'est ainsi que se forment les prémices de la relation théorie/pratique dans le champ de la psychanalyse, qui place la pratique clinique comme lieu de recherche par excellence. Cette recherche a deux facettes très intéressantes : d'abord, une relation particulière entre théorie et technique. En effet si, d'un côté, comme nous le montre l'histoire de la psychanalyse, il est possible de construire une théorie capable de produire des opérateurs pouvant guider l'analyste sur le terrain aride de la pratique clinique, c'est-à-dire de construire des généralisations théoriques, de l'autre, quand ces généralisations entrent dans le domaine de l'intervention proprement dite, elles doivent subir un processus de relativisation et être reconstruites compte tenu du transfert singulier qui s'actualise dans la situation clinique en question. Il est impossible de généraliser un modèle technique à partir de la théorie car

« l'extraordinaire [...] plasticité de tous les processus mentaux et la pertinence de facteurs déterminants s'opposent à toute mécanisation de la technique ; ils montrent que le cours d'une action justifié par des règles peut parfois s'avérer inefficace alors qu'un autre qui est habituellement erroné, peut de temps en temps conduire à l'objectif désiré » (Freud, 1974, p. 164).

Ces mots de Freud nous permettent d'insister sur l'impossibilité de généraliser la technique et sur la nécessité de construire les interventions singulièrement au cours de chaque prise en charge, tout en prenant en compte le dédoublement du transfert. Notre recherche s'applique à mettre en relief des balises théoriques susceptibles de servir de guide pour concevoir une formation continue. Celle-ci vise à servir de support à la mise en place de conditions permettant à l'enseignant de l'AEE d'accueillir le différent. Ceci, dans l'absolu, revient à la construction d'une technique à appliquer dans d'autres contextes. Chaque groupe et chaque contexte exigeront leur propre lecture pour élaborer une proposition qui se construira au long de son parcours.

Ce qui se révèle aussi dans la manière dont se déroule la recherche dans le champ psychanalytique, c'est la marque d'une temporalité qui n'est adjectivée que dans l'après-coup. La possibilité de ne pouvoir vérifier qu'*a posteriori* la signification de ce que l'on a entendu ou encore les effets qu'une intervention a eu est, entre autres choses, le résultat de la temporalité particulière que révèle la psychanalyse. Cette conception du temps se manifeste dans la construction des connaissances en psychanalyse, dans la mesure où elle met le psychanalyste qui est face à une situation d'investigation – qu'elle ait lieu dans sa clinique ou dans une étude théorique – en condition d'exercer une attention flottante qui permet à certains résultats de se révéler dans l'après-coup, tout en occupant une place dans le phénomène étudié. L'idée de « révélation » n'est peut-être pas la plus adéquate pour décrire ce qui s'opère ici, car elle pourrait évoquer quelque chose de voilé, quoique déjà présent, et qui ne serait apparu qu'*a posteriori*. Ce mécanisme de l'après-coup ne revient pas à retirer un voile recouvrant un objet existant déjà, mais fonctionne de manière inventive, car l'action rétroactive d'un trait sur un autre qui était déjà inscrit crée un nouveau sens pour les deux dans la mesure où elle permet de nouvelles configurations des éléments en jeu.

Avec ces données théorico-méthodologiques de la psychanalyse, en particulier l'exercice de l'attention flottante qui permet de laisser décanter⁴ dans l'après-coup des éléments capables de qualifier nos questions de recherche, nous nous plaçons dans la perspective de la construction d'une expérience, mise en œuvre de la recherche.

4. Nous utilisons le verbe « décanter » pour situer ce qui, dans le processus d'élaboration, se détache en tant qu'élément qui permet de mettre en mouvement la pensée.

Le cours des écritures

Ainsi, engagés dans la construction d'une perspective axée sur le processus de singularisation de l'élève – et par conséquent de l'enseignant de l'AEE –, nous avons entrepris, en 2011, une action d'extension et de recherche intitulée « *Escolarização de alunos com transtorno globais do desenvolvimento : (re)leituras do cotidiano* » (Scolarisation des élèves avec troubles globaux du développement : (re)lectures du quotidien).

Cette action a pour fondements le pari de la possibilité d'éducation, la fonction constitutive et subjectivante de l'école et de l'enseignant, et la force du mot et de l'écriture comme dispositif de réinvention des possibilités d'être et de se situer à l'école. Nous cherchions ainsi à stimuler de nouvelles pratiques d'enseignement et à contribuer à la mise en œuvre du droit à l'éducation.

Notre proposition initiale consistait en un cours intensif divisé en trois temps/modules. Chacun durait quatre mois et était proposé au premier semestre de chaque année, de sorte que le cours s'étendait sur trois ans. Chaque module comportait 60 heures de cours et incluait des rencontres présentes et virtuelles dans les espaces du TELEDUC [espace d'enseignement à distance], espace/lieu privilégié pour le dialogue où l'écriture et la lecture de récits du quotidien scolaire ont pris place. Quatorze enseignants du système éducatif de la ville de Porto Alegre et de l'État du Rio Grande do Sul ont participé à la dernière édition proposée en janvier 2013. La seule condition préalable était de s'occuper d'élèves identifiés, au moyen d'un diagnostic pédagogique, médical et/ou psychologique défini ou non, comme souffrant d'autisme, de psychose infantile et/ou de troubles envahissants du développement.

La dynamique de ce cours reposait sur des rencontres en présentiel huit heures par mois, puis sur un travail d'écriture. En effet, les chercheurs-membres du NUPPEC qui ont composé l'équipe du parcours invitaient, à la fin de chaque séance, les professeurs de l'AEE à réaliser un exercice d'écriture. Seules chez elles, les enseignantes de l'AEE – toutes des femmes – devaient écrire, à partir des consignes données dans le cours, des récits qui, peu à peu, présentaient leur élève dans ses particularités, le travail réalisé avec lui, les impasses auxquelles elles faisaient face dans leur confrontation aux défis et dans le quotidien du travail à l'école. Comme l'écrit Clarice, enseignante de l'AEE de notre cours, « *raconter en des temps différents de l'expérience une seule histoire* » ; histoire qui, pour elle, se résumait à la trajectoire par laquelle elle « *s'était constituée en tant qu'enseignante* », plus spécialement enseignante d'élèves porteurs de T.E.D. Il s'agissait de raconter et de se raconter ; de tisser une relation à travers le temps, dans l'intervalle des rencontres.

Dans l'environnement virtuel de la plate-forme TELEDUC, chaque enseignante de l'AEE avait un lecteur particulier qui l'accompagnait dans les allées et venues du texte. Ce lecteur faisait partie de l'équipe du NUPPEC responsable du parcours et, dans cet article, nous l'appelons « lecteur-chercheur ».

Le lecteur-chercheur dialoguait avec l'enseignant-écrivain, surtout dans la marge droite de la page, dans les interlignes et dans les espaces en blanc. Interpellé par le récit en cours d'élaboration, le lecteur intervenait sur le texte de manière à encourager la poursuite de l'écriture de l'enseignant, à demander des précisions ou à remettre en cause une position cristallisée, de façon à ce que ce dernier puisse progresser chaque jour dans sa

construction d'un regard capable de situer son élève dans la singularité de ses impasses et possibilités. D'un côté, le lecteur souhaitait donc susciter chez l'enseignant-écrivain une intensification de son désir d'écrire et, de l'autre, il cherchait à déconstruire un savoir jusque-là emprisonné et transmis à travers un diagnostic qui en dit long sur un cadre psychopathologique, mais fort peu sur un sujet dans sa singularité.

Les interventions allaient de petits encouragements comme « *Bravo c'était un point fragile* », « *Oui il est en mouvement et l'enseignante volante aussi* », à des questions telles que « *Comment cela se construit-il ?* », « *Son souci est-il fondé ?* », en passant par de courtes suggestions pour continuer à partager leur pensée : « *Rien de tel que de penser ensemble* », « *Quand Nietzsche trouve un texte de Spinoza il déclare ne plus être seul* ».

Le pari initial de notre proposition de formation participait de l'idée que former et informer sont deux choses différentes. La première concerne la construction d'un lieu psychique pour supporter le manque ou l'excès d'information. Nous avons misé sur le fait que, parmi les différents temps des cours, dans les allées et retours de l'écriture, avec le temps, quelque chose de l'expérience pédagogique pourrait se décanter et être validé dans le lien établi entre l'enseignant-écrivain et le lecteur-chercheur.

Le lecteur au cours des ratures

Les productions des chercheurs-lecteurs ont constitué une cible de recherche et de débat dans notre groupe. Où le lecteur peut-il intervenir ? Comment intervient-t-il dans le texte ? Que vise-t-il en écrivant ? Ces questions revenaient à chaque rencontre de travail hebdomadaire. Une fois le dialogue établi – « *Salut Clarice / je lis avec intérêt tes écrits / je t'accompagnerai dans ton parcours d'écriture cette année / bienvenue* » – comment poursuivre ?

Quelle est donc cette écriture des lecteurs ? Appelons-la rature, en nous inspirant du travail de Lacan sur la lettre et son inscription dans *Lituraterre* :

« Je l'ai dit à propos du trait unaire : c'est de l'effacement du trait que se désigne le sujet. Ça se marque donc en deux temps, ce qui distingue ce qui est rature. *Litura*, *lituraterre*. Rature d'aucune trace qui soit d'avant, c'est ce qui fait terre du littoral. *Litura* pure, c'est le littéral. La produire, cette rature, c'est reproduire cette moitié, cette moitié dont le sujet subsiste. » (Lacan, 2013, p. 21)

Explorons cette citation. Pour la psychanalyse, nous sommes des êtres de langage. Pas parce que nous l'utilisons pour communiquer nos états d'âme, mais parce que nous sommes le produit de l'effort, toujours renouvelé et, dans une certaine mesure, déçu, de nous raconter à l'autre ; et comme nous n'arrivons jamais au résultat exact escompté, nous continuons à nous raconter. Nous cherchons à dévoiler le sens ultime de nos actes par des mots et, ce faisant, nous laissons une trace de langage qui, par la magie de la polyphonie des mots, peut soulever des interprétations aussi nombreuses

que différentes. D'où l'importance attribuée par Lacan au trait et à son effacement, comme opérations originaires du sujet.

Cet auteur s'inspire de Robinson Crusoé qui, naufragé sur une île apparemment déserte, découvre la présence d'un sauvage en voyant les traces de pas de Vendredi effacées sur la plage au petit matin. C'est donc l'effacement qui, paradoxalement, indique une présence. Et dans le sillage des paradoxes et énigmes, si l'on pense au surgissement du sujet, l'effacement, cette rature dont il s'agit, est celle « d'aucune trace qui soit d'avant » (*Ibid.*). C'est l'acte même de raturer qui fait apparaître un texte qui lui aurait été antérieur, mais qui n'était pas là avant d'être raturé. Dans l'étrange temporalité inconsciente, dans l'*a posteriori* de l'acte, nous voyons surgir la présence d'un texte qui se souligne au moment même de son effacement. Souligner, donner de l'intensité, de la pertinence, mettre en relief, autant de verbes accompagnant le faire-des-ratures des chercheurs-lecteurs.

Alors qu'il révisait la traduction espagnole de sa conférence « La statue et la pierre », José Saramago a ajouté à cette image « un élément qui rendrait plus compréhensible encore le sens de ses mots et de son parcours littéraire : de la statue à la pierre » (Rio, 2013, p. 13). Cette petite rature au stylo, de sa propre main, sur le texte imprimé et révisé par l'auteur, indique un chemin parcouru qui part d'un rapport au langage comme élément capable de sculpter une forme pour trouver le langage lui-même, ses méandres et caractéristiques, comme objet de travail. Comme si Saramago passait de la géographie, qui définit un paysage, à la géologie, qui explore le sol. Ce qui nous intéresse dans cette brève digression, c'est que la rature incluant les lettres « de » et remplaçant « et » par « à » change le sens de ce que le titre annonce.

Lacan élabore ses formulations sur la manière dont fonctionne le registre psychique à partir de son émerveillement face à la calligraphie japonaise. Il s'étonne du fait que le geste produisant ces lettres n'exige pas l'appui propre à l'acte d'écrire tel qu'on le pratique en Occident, où l'on est accoudé à une table, tandis que le trait du pinceau japonais

« est fait sans appui, c'est un geste préliminaire qui n'implique rien, c'est tout au moins ce que Lacan nous en dit. C'est dans la courbe, dans le second geste, que l'inscription a lieu. En tout cas, cela a été l'occasion pour Lacan de montrer que l'inscription a toujours lieu dans un second temps, le temps qui renverse le geste et qui fait la courbe du circuit. Un geste qui ne part d'aucun point d'appui, de forme de levier ou de point d'Archimède, ce qui fait que, à chaque fois, il trace l'asymétrie de l'Autre. Le second temps marque une inscription par rapport à un premier temps qui ne marque rien » (Lacôte, 2000, p. 53-54).

Si c'est seulement dans le second temps, quand il passe de nouveau par le même point, que le sujet parvient à inscrire quelque chose psychiquement, le temps constitue alors un facteur fondamental dans une formation. Pour produire un changement psychique – entendu ici au sens de changement

affectif et cognitif – le sujet doit compter sur le temps. Les allées et venues des textes produits par les enseignants, marqués par la lecture des chercheurs, réécrits par les enseignants, s'étendaient dans le temps d'un cours qui durait trois semestres avec un intervalle d'un semestre entre chacun.

Les ratures produites en marge des textes visaient, dès leur première inscription, à entrer dans l'espace officiel du corps du texte. En touchant l'écrivain, elles devaient porter une puissance de stimulation afin que celui-ci ressente un désir d'écrire, de répondre à la question qu'elles esquissaient. Les ratures suscitaient le désir d'écriture des professeurs et ont très souvent été couronnées de succès.

Dans le temps du métronome, « tempo tempo tempo tempo », entre écriture, lecture, rature, lecture, écriture, lecture, rature, lecture, écriture... durant trois ans, s'est développé un dialogue aux caractéristiques propres ; il s'appuyait sur l'intervalle entre une action et l'autre et s'en remettait au temps comme allié de ses élaborations. Car, comme nous l'avons vu, il faut au moins deux temps pour marquer une nouvelle position. Il faut passer au moins deux fois par le même lieu pour enregistrer ses nuances et détails, pour que son image constitue une mémoire, pour que ses vestiges puissent apparaître sous une nouvelle manière de raconter le monde et de se raconter en lui. En somme, les éléments minimaux ayant œuvré à la formation continue que nous proposons sont : écriture-temps-lecture-temps-rature-temps-lecture-temps-(ré)écriture. « *C'est un T.E.D* » (M.S, 2011) ; « *il était là tout le temps et je ne l'ai pas vu / parce qu'il était T.E.D. / autiste / je pensais qu'il ne pourrait pas me comprendre [...] je lui ai offert si peu / j'aurais pu lui offrir plus / j'aurais pu lui offrir un regard de reconnaissance* » (V.R, 2012).

Il s'agissait de mettre en œuvre un dispositif permettant à l'enseignant de passer deux fois par le même texte, la seconde étant déjà accompagnée des annotations de son lecteur. C'est ce second passage qui devait produire des effets de formation. Lesquels ? Par exemple amener l'enseignant à pouvoir produire la « construction d'un cas ».

La Construction de cas

La notion de construction de cas nous vient de la psychanalyse, de sa clinique et de sa transmission ; c'est à ce champ que nous l'avons empruntée pour la faire fonctionner dans notre proposition de travail avec les enseignants.

Dans sa conception initiale, « la construction de cas cherche à opérer une réduction du récit à l'écriture du cas au moyen d'éléments signifiants permettant de localiser le sujet à partir de sa parole et de ses actes, selon son style » (Figueiredo et Bursztyn, 2012, p. 143). La construction de cas apparaît donc comme une notion qui oriente le travail d'équipes de santé mentale. Il s'agit de la production d'une opération d'extraction du singulier

dans un champ régi par l'universel des diagnostics et des prescriptions. L'orientation qui part de l'universel pour y laisser décanter le singulier nous a énormément intéressés quand il s'est agi de penser l'élaboration d'une proposition de formation continue, capable d'accompagner et de soutenir le travail pédagogique d'enseignants auprès d'enfants qui, dans leur rencontre avec ces derniers, est précédé d'un diagnostic.

Cette opération d'extraction, d'où surgissent les éléments qui guident la construction de cas, prend place dans le travail en transfert, avec le patient (Viganò, 1999) et entre les membres de l'équipe de santé. C'est de la rencontre, de ses effets sur chaque personne impliquée, des impasses et possibilités générées, que surgissent les éléments d'un récit sur le cas. Il ne s'agit pas d'un examen détaillé de l'histoire du patient ou de sa maladie, mais de ce que la rencontre actualise à partir de cette histoire, spécialement pour ce qui est des impasses dans la conduite du travail clinique. C'est sur la base du récit écrit de ces rencontres – normalement sous la responsabilité du professionnel de référence du patient –, des scènes qui les composent, des énigmes qu'elles révèlent, que l'équipe s'efforce de produire une opération de réduction aux éléments minimaux d'une répétition. Il s'agit de chercher, dans le parcours du récit, ce qui se répète comme un trait qui marque ce que nous pouvons définir en tant que style du sujet.

Pour réaliser ce travail, certains déplacements deviennent nécessaires. Tout d'abord, il faut renoncer à un savoir totalisé capable de déchiffrer n'importe quel individu. En ce sens, chaque travailleur est appelé à mettre en suspens son savoir préalable, ce savoir qui accompagne, par exemple, le diagnostic nosographique et qui révèle ce que l'on peut attendre de chaque rencontre avant même qu'elle n'ait eu lieu. Il est également nécessaire de déplacer l'axe du savoir du professionnel vers le patient, étant donné que ce dernier peut mettre en scène ce qu'il a de plus particulier dans ses questions.

« Il est fondamental, pour la construction de cas, que les jugements, impressions, opinions et inférences très communs sur les actions et dires des sujets soient non seulement suspendus mais encore soumis à une réduction méthodologique pour couper court aux excès de signification si présents dans l'imaginaire des relations intersubjectives. » (Figueiredo et Bursztyn, 2012, p. 146).

Le savoir, suspendu dans l'*a priori* de la rencontre, se retrouvera dans l'*a posteriori* du travail sur l'écriture du récit, aussi bien dans son élaboration que pendant l'opération de réduction aux éléments signifiants qui s'y répètent. Le savoir sera l'effet de la construction du cas et non sa cause proprement dite. La raison en est que « le cas est une théorie en germe » (Fédida, 1991, p. 230). Sa construction est la source de ce qui, dans la suite des travaux, étendra les limites du cadre théorique du champ du savoir en question. Nous retrouvons là une inspiration fortement freudienne. En effet, quand il se consacrait à l'écriture de ses cas, Freud laissait les opérateurs de sa théorie se décanter dans le récit construit.

Comme dans l'écriture freudienne, ce qui oriente le processus de construction de cas se situe plus du côté de ce que l'on ne sait pas que de ce que l'on connaît.

« Il s'agit de joindre les récits des protagonistes de ce réseau social et de trouver leur point aveugle ; de trouver ce qu'ils n'ont pas vu, aveuglés par leur savoir et la peur de l'ignorance. [...] La construction de cas consiste donc en un mouvement dialectique où les parties s'inversent : le réseau social se place en position d'apprenant et le patient en position d'enseignant. Naturellement, ce que le patient doit enseigner ne passe pas par sa conscience et ne peut pas s'exprimer en une parole directe, mais au travers de notre écoute des particularités, des coïncidences qui surgissent dans son histoire, dans l'énigme de ses actes manqués, rechutes, absences, etc. » (Viganò, 1999, p. 52)

Ce qui s'opère, dans le champ de la santé, comme construction de cas, nous a semblé parfait pour orienter notre proposition formative. Nous voulions penser un dispositif capable d'impliquer l'enseignant dans la production – et non pas l'application – d'un savoir sur son faire de formateur ; nous voulions soutenir avec lui la question de savoir qui est l'élève qui vient à lui, en mettant de côté l'étiquette que le diagnostic imposait à cet enfant ; nous voulions impliquer l'enseignant dans la production de la rencontre avec son élève de sorte que tous deux puissent cueillir les effets d'un travail de singularisation.

« Cet élève, bien qu'il ait le même diagnostic que celui de l'année dernière, se comporte différemment. Il a déjà un « vécu scolaire ». Il est très affectueux. Il a une manière toute spéciale de saluer – en appuyant puis en tapotant quelques fois sur son front. Autre différence, l'élève de l'année dernière a été une surprise pour moi, qui, d'une certaine manière, m'a effrayée. Je ne m'attendais pas à ce qu'il ne parle pas [...]. Par contre, celui de cette année était attendu et désiré, parce que l'enseignante de la SIR [Salas de Integração e Recursos (Salles d'intégration et de ressources)] avait déjà annoncé sa présence dans une de mes classes, l'année passée dernière. Elle m'en a parlé et m'a choisie comme enseignante. Cela m'a captivée. » (écrit de J.S.M., enseignante, 2013)

Nous avons alors procédé à un travail d'emprunt de cette notion (construction de cas) et du dispositif qu'elle alimente dans le champ de la formation continue et dans lequel nous avons proposé de guider les écrits des enseignants, par les scansionnements opérés par les ratures, vers une construction de cas. Il convient de dire que le défi initial consistait à étayer la préparation d'un récit suffisamment riche en détails pour permettre, dans un second temps, la réduction nécessaire à la décantation des signifiants qui composent, dans leur répétition, les marques distinctives du sujet, lors de cette rencontre. Nous sommes très souvent tombés sur un certain désert signifiant quand, face à la question du sujet, l'enseignant insistait sur l'étiquette apportée par le diagnostic caractérisant l'enfant. Nous avons considéré cette insistance comme une résistance au non-savoir actualisé par

la rencontre avec ces enfants. Le fait que l'enseignant se voit très souvent les mains vides pour donner suite au processus pédagogique en cours avec son élève considéré comme porteur de T.E.D., constitue un élément important pour justifier le choix d'un travail de construction.

Fiction comme bordure du réel

*Mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
(Lenine)⁵*

5. Mais comment fait-on pour quitter l'île ? / Par le pont, par le pont / Le pont n'est pas en béton, ni en fer / ni en ciment / Le pont est jusqu'où va ma pensée / Le pont ne sert ni à partir ni à revenir / Le pont ne sert qu'à traverser / À marcher sur les eaux de ce moment. (Lenine, chanteur brésilien)

La tradition psychanalytique nous a laissé en héritage deux modalités d'intervention : l'interprétation (systématisée par Freud dans *L'interprétation des rêves* (1976) et la construction (théorisée très tardivement, dans un texte de 1937, *Constructions en analyse*). Alors que l'interprétation a un effet sur le sens et cherche à libérer le signifiant de la liaison cristallisée à une signification qui l'emprisonne et lui ôte tout mouvement créateur face aux impasses de la vie, la construction concerne le lieu exact où le sens ne parvient pas à être élaboré.

Freud propose la construction comme travail préliminaire à l'interprétation. Elle devient nécessaire dès que, dans le mouvement associatif, l'analysant se voit face à un hiatus, à l'impossibilité de continuer à historiciser sa vie, à raconter et à se raconter dans le monde. D'une certaine manière, la construction prend place, comme forme d'intervention de la part de l'analyste, quand le discours atteint un point limite et ne parvient plus à contourner le réel et à lui donner un sens. C'est alors que l'analyste est appelé à offrir des signifiants pour que l'analysant continue son association.

Dans *Constructions en analyse* (1975/1937), Freud prend pour point de départ une provocation souvent adressée aux analystes : comme connaître la validité de leurs constructions ? Et ce parce que les éléments de cette validation ne se trouvent ni dans l'affirmation, ni dans la négation de l'analysant. Ce n'est pas l'approbation ou le désaccord du patient quant à la provenance des signifiants proposés par l'analyste qui montre l'opérativité d'une construction. Ses termes de validation se trouvent ailleurs, dans la réinstauration des conditions pour la production d'un souvenir, autrement dit, dans la reprise du processus d'association ou encore dans la condition de raconter et de se raconter dans le monde.

« Ce *oui* n'a de valeur que s'il est suivi de confirmations indirectes, si, immédiatement après son oui, le patient produit de nouveaux

souvenirs qui complètent et élargissent la construction. Dans ce cas seulement nous reconnaissons que son "oui" met un point final au problème en question. [...] Le chemin qui part de la construction de l'analyste devrait mener au souvenir chez l'analysé ; il ne mène pas toujours jusque-là. » (Freud, 1975, p. 297-300)

D'une certaine manière, nous prenons cette indication de Freud comme balise pour évaluer nos ratures : le chemin qui part d'une rature devrait conduire le professeur à étendre les limites de son action pédagogique en incluant dans ce territoire des actes qui n'en font pas partie de manière canonique ; même si, évidemment, ils ne nous ont pas toujours menés jusque-là. On attendait également de ces ratures qu'elles stimulent le désir d'écriture des enseignants, en élargissant leur sensibilité aux détails qui marquent la singularité de leur position d'enseignant et de leur rencontre avec l'élève.

Soulignons encore que Freud s'étonne des souvenirs qui font suite aux constructions. Il nous dit que

« la communication d'une construction manifestement pertinente provoquait chez les analysés un phénomène surprenant et d'abord incompréhensible. Ils sentaient émerger des souvenirs très vivaces, qu'ils qualifiaient eux-mêmes d'"excessivement nets". Ils retrouvaient cependant, non pas l'événement même qui était le contenu de la construction, mais des détails voisins de ce contenu. » (*Id.*, p. 301)

Sa surprise nous renvoie à ses premiers travaux sur la mémoire, à sa question sur les motivations qui conduiraient à la conservation de souvenirs apparemment dénués d'importance, mais surinvestis d'une intensité plastique, d'une netteté absente dans d'autres souvenirs de la même époque. Dans sa recherche sur ce qu'il a appelé les souvenirs-écrans, Freud montre que nos souvenirs ne sont pas des décalques de la perception passée, mais des articulations fictionnelles comptant sur les éléments présents au moment de leur évocation, éléments qui déterminent des coupures et des coutures de fragments mnésiques. Pour Freud, « très souvent les personnes construisent ces choses [les souvenirs-écrans] inconsciemment – presque comme des œuvres de fiction » (Freud, 1974, p. 281). Plus d'un siècle après l'invention de la psychanalyse, nous pouvons toutefois affirmer que tous nos souvenirs sont, dans une certaine mesure, des écrans – d'un réel qui exige d'être nommé – et sont tissés avec les fils de la fiction que l'on construit collectivement ; car pour qu'une fiction ait valeur de vérité, elle doit être validée dans le lien noué avec l'autre.

S'il en est ainsi, le travail freudien nous apprend que, face à un abîme imposé par le réel, face à l'impossibilité de dépasser une certaine impasse grâce aux signifiants dont nous disposons, si une relation de transfert s'est instaurée, nous pouvons compter sur l'emprunt de signifiants venant d'un proche, disposé à construire avec nous un pont, une bordure pour une énigme qui nous obsède. Ce don de signifiants met sur la table des éléments qui sont tramés de manière fictionnelle et qui contribueront à élargir les récits validés dans le collectif, ces narrations-ponts nous permettant de

traverser les énigmes de la vie. Face à un élève qui s'obstine à ne pas construire la connaissance par les chemins canoniques, l'enseignant peut se trouver dans une situation telle qu'il ne dispose pas des éléments pour soutenir cet enfant dans sa traversée de l'apprentissage. Notre pari est que le fait d'aider le professeur à cueillir des signifiants surgissant du lien noué avec ses collègues ou avec les lecteurs-chercheurs présents à travers leurs ratures peut contribuer à la construction d'un nouveau récit qui rende compte de la manière dont apprend cet élève qui habite une position singulière dans le langage. Ce récit prend alors de la consistance parce qu'il est partagé et reconnu comme action pédagogique.

« Au début, il n'était pas là, mais au fil des cours j'ai construit ce nouvel élève, car je le vois avec d'autres yeux. Alors, quand je regarde en arrière, je me rends compte que je n'ai pas fait de pause, je n'ai pas mis de virgule, je n'ai pas regardé cet élève qui a toujours été là, c'était le même, aujourd'hui je me rends compte que c'était moi qui avais besoin de changer mon dialogue, ma manière d'expliquer et grâce aux différentes lectures que j'ai faites pendant le cours, aux témoignages de mes collègues et à l'expérience et à la sagesse des enseignantes, j'ai constaté que celle qui n'avait jamais été là, avec cet élève, c'était moi .» (écrit de S.R., enseignante, 2011).

Conclusion

En conformité avec la Politique Nationale d'Éducation Spécialisée dans la Perspective de l'Éducation inclusive, un nouveau moment est inauguré par la loi brésilienne pour l'accueil des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux. Nous cherchons à contribuer à l'organisation des actions autour du dispositif scolaire présenté par la Loi sous la désignation du Service d'Accueil Éducationnel Spécialisé. Nous avons témoigné des effets du parcours organisé par les chercheurs du NUPPEC et proposé aux professeurs de l'ÀEE du réseau d'éducation publique dans la région sud du Brésil. Après trois ans, il nous semble que ce parcours a contribué à ce que les professeurs de l'ÀEE puissent créer les conditions de mise en pratique, dans le cadre de leur quotidien, de ce que suggérait de la loi.

À partir de cette expérience, nous avons mis en évidence, dans cet article, le rôle de la « construction du cas », notion issue du champ de la psychanalyse et, fondamentalement, l'importance de l'élément « temps » (et son déroulement soumis aux intervalles au fur et à mesure du parcours) comme les opérateurs essentiels de la proposition de formation continue construite par le NUPPEC. Nous avons également mis en évidence le rôle joué par ces opérateurs en ce qui concerne les possibilités d'implémenter dans les écoles, au quotidien, ce qui a été proposé par la loi.

Pour que notre travail soit couronné de succès, il a fallu compter sur le temps, à l'image de Freud : « En règle générale, nous attendons, pour lui communiquer notre construction, nos explications, que le patient soit lui-

même si prêt de les savoir qu'il ne lui reste plus qu'un pas à faire, celui de la synthèse décisive. » (Freud, 1975, p. 205) Une des conditions de ce travail est que le lecteur-chercheur respecte la vitesse, les allées et venues, les arrivées manquées de l'enseignant de l'AAE et qu'il n'anticipe pas sur le temps de ce dernier ou, au moins, qu'il le fasse le moins possible.

Au contraire d'une perspective où les possibilités d'éducation et d'apprentissage reposeraient uniquement et exclusivement sur les conditions inhérentes à l'élève, on peut concevoir les chemins scolaires et subjectifs comme des possibilités à construire (ou non) dans la rencontre entre sujets et institutions. Dans le geste qui considère la voix comme une lettre devant être inscrite et lue, l'enseignant est invité à narrer et inscrire sa propre expérience. Adopter la position d'écrivain, c'est faire ressortir des déplacements importants dans les manières de lire, d'interpréter et de signifier les (im)possibilités des élèves de l'éducation spécialisée.

Éléments de bibliographie

- Fédida, P. (1991). A construção do caso. In: Nome, figura e memória: a linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta.
- Figueiredo, A.C. et Bursztyn, D.C. (2012). Da narrativa à escrita: a construção coletiva do caso clínico. In: Costa, Ana; Rinaldi, Doris. A escrita como experiência de passagem. Rio de Janeiro: Cia de Freud.
- Freud, S. (1974). Lembranças Encobridoras. In: *Primeiras publicações psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1899.)
- Freud, S. (1974). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: *O caso de Schereber e artigos sobre técnica*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1912.)
- Freud, S. (1974). Sobre o início do tratamento. In: *O caso de Schereber e artigos sobre técnica*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1913.)
- Freud, S. (1975). Construções em Análise. In: Moisés e o monoteísmo esboço de psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1937.)
- Freud, S. (1975). Esboço de psicanálise. In: Moisés e o monoteísmo esboço de psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1938.)
- Freud, S. (1986). A interpretação dos sonhos. In: *Ed Standart Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1900.)
- Freud, S. (1987). Casos clínicos. Srta. Anna O. (Breuer). In: *Estudos sobre a histeria*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1893.)
- Lacan, J. (2013). Lituraterra. In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texte original publié en 1971.)
- Lacôte, C. (2000). O que pode dizer a psicanálise sobre o trabalho do artista? In: Jerusalinsky, A. e outros. O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Rio, P. (2013). Apresentação. In: J. Saramago. Da estátua à pedra – e discursos de Estocolmo. Belém : Ed. UFPA.

Viganò, C. (1999). A construção do caso clínico em saúde mental. *Psicanálise e Saúde Mental Revista Curinga*, Belo Horizonte, EBP/MG, n. 13, p. 50-9, set.

**Simone Zanon Moschen, Carla Karnoppi Vasques et
Cláudia Bechara Fröhlich**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Pour citer ce texte :

Moschen, S. Z., Vasques, C. K. et Fröhlich, C. B.
(2018). La psychanalyse, l'éducation spécialisée et la
formation des enseignants : écriture, lecture et rature.
Cliopsy, 20, 71-87.