

Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de l'Éducation à visée thérapeutique : conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école

Cristina Keiko Inafuku de Merletti, Maria Cristina Machado Kupfer, Rinaldo Voltolini

La pratique et le suivi scolaire d'enfants diagnostiqués avec « troubles du spectre autistique » (TSA) ou relevant de l'autisme et de la psychose infantile, soutenus pendant plus de vingt ans par *Lugar de Vida*¹ montrent que, pour ces enfants, fréquenter l'école a un effet thérapeutique, à côté des gains éducatifs et socialisants (Kupfer et Lajonquière, 2014 ; Kupfer, Pinto et Voltolini, 2010 ; Pinto, 2009). À l'école, la rencontre avec d'autres enfants différents de lui, l'alternance de lieux et de fonctions ainsi que la référence à une loi qui organise – et qui peut être flexible dans certaines écoles – conduisent à des changements dans la tendance à la rigidité et à la répétition idiosyncrasique vécues par ces enfants.

Les traitements des enfants porteurs de ces troubles à *Lugar de Vida* sont, dans la plupart des cas, des traitements en groupe où l'éducatif est aussi présenté. On y constate également les effets structurants du scolaire. Mais c'est surtout l'hétérogénéité de ces groupes qui permet des changements psychiques importants pour ces enfants. Ils y rencontrent, d'abord, des enfants névrosés qui leur offrent de nouvelles possibilités de constructions identificatoires, la base pour la construction d'un moi (Tiussi, 2012). Dans les groupes hétérogènes, des échanges et des collaborations entre eux peuvent ensuite avoir lieu.

La notion d'hétérogénéité est ici choisie à la place de celle de diversité. Cette dernière, plus répandue dans le vocabulaire des pratiques scolaires inclusives, est plutôt généraliste et ne saisit pas ce qui est spécifique de la rencontre entre deux sujets. Nous entendons que l'hétérogénéité sert davantage à mettre à jour « l'inquiétante étrangeté » qui se révèle lors de la rencontre entre, d'une part, une école qui n'a pas été conçue dès le départ pour des enfants psychotiques et autistes et, d'autre part, un élève portant ces caractéristiques. Le mot hétérogénéité marque cette différence, cette non-coïncidence que le mot diversité ne laisse pas entendre.

Nous nous demandons alors si l'expérience avec les groupes thérapeutiques-éducatifs accumulée à *Lugar de Vida* peut être transportée au groupe-

1. Le centre fut créé en tant que service d'assistance dans l'Université de São Paulo, au Brésil, sous le nom de *Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* [Pré-école thérapeutique *Lugar de Vida*]. En 2007, il fut converti en organisation non gouvernementale sous contrat avec l'université mais située hors du campus. Son statut est relativement équivalent à celui d'une association loi 1901 en France. Cf. le site www.lugardevida.com.br

classe, à l'école, étant donné notre présupposé selon lequel les enfants dits porteurs de troubles autistiques doivent aller à l'école.

Ainsi, l'intention de ce texte est de réfléchir sur les possibilités de transposer au contexte scolaire les bénéfices de la rencontre d'enfants dans l'espace du traitement et du soin. Il s'agit alors de proposer la prise en compte du *groupe-classe*, et pas seulement de l'élève présentant ces troubles, au moment où l'enseignant effectue des pratiques inclusives. Ce qui veut dire que le regard, l'écoute, la construction de stratégies éducatives et l'action de l'enseignant ne se centreront pas seulement sur « l'élève en situation d'inclusion », mais sur toute sa classe considérée aussi comme un groupe, un *groupe-classe*. Tel est le défi vécu par la majorité des enseignants « inclusifs » dans leur tâche d'inclusion scolaire, celle d'articuler la production idiosyncrasique et le désir singulier de leurs élèves dans un travail d'inclusion avec les demandes du collectif-classe et du quotidien réglé de l'école.

La notion d'inclusion adoptée par *Lugar de Vida* rejoint celle d'autres auteurs, tel que Ebersold (2010). Selon cet auteur, l'inclusion ne se fait pas seulement par l'inscription d'un enfant présentant des troubles autistiques à l'école, mais elle est surtout un impératif posé au système scolaire d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tous les élèves, affectés ou non de TSA.

La pratique de l'Éducation à visée thérapeutique – EVT – développée au *Lugar de Vida* sera la base de la réflexion décrite ci-dessus ; elle est le point de départ pour la transposition vers la classe ici proposée.

L'Éducation à visée thérapeutique

L'EVT est un ensemble de procédures thérapeutiques et éducatives visant le rétablissement ou la construction de la structuration psychique d'enfants du spectre de l'autisme. Ces procédures, à caractère multidisciplinaire, sont adressées aux enfants, à leurs enseignants et à leurs parents. Une telle pratique rassemble, sous la forme d'un dispositif institutionnel singulier, toute une série d'activités éducatives en groupe avec les enfants, l'écoute des parents dans des rencontres de groupe, ainsi que le pilotage de la scolarisation des enfants dans des écoles régulières dans le contexte de l'inclusion scolaire. (Bastos, 2012).

Selon Kupfer et Lajonquière (2014), la psychanalyse constitue ici l'axe principal de la réflexion interdisciplinaire sur l'enfance en difficulté psychique. En soulignant la division structurale entre le je et le moi, la psychanalyse nous permet de pointer les limites d'une certaine conception éducative qui met à l'écart tout ce qui concerne la position subjective (je) et ne prend en compte que le comportement de l'enfant (moi). « Au delà » du croisement des diverses disciplines de savoir qui cherchent à comprendre et à expliquer « l'enfance en difficulté psychique », soit ses déterminismes, la

psychanalyse nous rappelle qu'il y a un sujet chez l'élève. Un sujet qui, de par son acte, montre une certaine liberté par rapport à ces déterminismes, situant alors la psychanalyse dans une position particulière quand nous proposons un projet interdisciplinaire pour l'éducation.

La psychanalyse oriente ainsi le dispositif de l'Éducation à visée thérapeutique et permet de penser l'éducation à partir d'une autre perspective, au delà des frontières des méthodes comportementales d'enseignement qui, d'une façon générale, visent l'adaptation de l'élève : « La possibilité de formuler l'hypothèse selon laquelle l'éducation pourrait être thérapeutique s'appuie sur deux prémisses fondamentales : d'une part, la psychanalyse ne se substitue pas à l'éducation et, d'autre part, l'éducation de toute enfant – normal, handicapé et/ou en souffrance psychique – relève du champ de la parole et du langage » (Kupfer et Lajonquière, 2014, p. 15).

L'inclusion scolaire, de ce point de vue, ne devrait pas se centrer seulement sur l'élève ou sur son déficit supposé, mais sur toute l'équipe concernée, sur ses attentes, frustrations et sur le projet pédagogique, y compris l'écoute et les interventions portant sur les discours institutionnels, ciblant une réflexion sur les pratiques scolaires en cours.

Par rapport aux activités éducatives et d'enseignement telles que la lecture et l'écriture, les professionnels pratiquant l'EVT ne cherchent pas dès le début à alphabétiser l'enfant, en termes pédagogiques, mais le but est de permettre à l'enfant de s'approprier l'écriture de façon significative. « Écrire c'est faire la dialectique entre le désir et la loi. Entre la grammaire et le style. Entre le moi et le sujet. Entre le corps et la lettre » (Kupfer, 2010, p. 274).

L'EVT soutient un type de scolarisation où l'idée d'alphabétisation et de suivi scolaire est distincte de la pédagogie traditionnelle car, outre la cognition, la dimension subjective de l'élève est prise en compte. Les graphismes divers, les traits, les marques, les ratures ou les soi-disant « erreurs » d'écriture dans ce travail ne sont pas prises en tant que telles, mais elles fournissent des pistes pour la compréhension des différentes façons d'écrire dont se sert l'enfant pour « se dire », pour se faire entendre. Les erreurs supposées sont considérées comme des essais d'alphabétisation, des hypothèses idiosyncrasiques de l'enfant dans la construction de son écriture, de ses connaissances et de la reconnaissance de son savoir. Il s'agit d'une éducation et d'une alphabétisation pour le sujet, qui considère et respecte la position subjective de l'élève dans le processus d'apprentissage et l'émergence de son désir, même s'il n'en est qu'une ébauche, dans cette tâche. Si l'enfant autiste n'arrive pas à parler comme les autres, il pourra néanmoins accéder aux lettres et prendre l'écriture comme une deuxième opportunité pour rentrer dans le langage. (Bernardino, 2015 ; Bialer, 2015).

Toutes les pratiques éducatives et scolaires peuvent être inclusives, dans la mesure où l'élève et son *groupe-classe* sont considérés et inclus en leur diversité langagière. Les différents modes de subjectivation et

d'apprentissage de chaque enfant ont leur place à l'école dite inclusive, qui devient alors hétérogène et renonce ainsi à la quête « homogénéisante » d'un « enfant idéal prêt pour l'apprentissage ».

Dans ce champ dit de l'Éducation à visée thérapeutique, une place spéciale est réservée aux groupes hétérogènes.

Le dispositif thérapeutique groupal : entre le singulier et le collectif

L'histoire de *Lugar de Vida* est marquée par un essai permanent de travailler en groupe avec les enfants atteints de TSA. Dès l'inauguration de cette institution, en 1990, les effets thérapeutiques du contact des enfants entre eux étaient visibles et lisibles. Suite à chaque composition des groupes thérapeutiques, les professionnels de *Lugar de Vida* constataient que face à la diversité des enfants – qui se manifestait au niveau de leurs habiletés, leurs difficultés, leur structure clinique, leur niveau socioculturel – les enfants modifiaient leur position les uns par rapport aux autres. En un mot, la diversité était thérapeutique. L'émergence de demandes adressées à un autre participant du groupe, les changements de position discursive après les rencontres, les échanges et les apprentissages entre eux se passaient plus souvent et plus rapidement, en comparaison avec des groupes homogènes (Kupfer, Voltolini et Pinto, 2010). Au moment où les professionnels se sont posé la question de ce qu'un enfant pouvait faire pour un autre, ils ont constaté que ces effets étaient liés à l'hétérogénéité dans le groupe, à l'établissement d'échanges symboliques entre ses membres et à la position particulière dans le lien social qu'un enfant peut occuper, cette position étant très différente de celle occupée par un adulte face à l'infantile et au sexuel. Une petite fille névrosée peut obtenir, par exemple, l'attention et même l'amitié d'un enfant autiste en se servant de la séduction, ce que l'adulte coordinateur ne peut pas faire.

Pour la composition des groupes, nous prenons en compte certains critères, tels que l'âge variable, mais relativement proche, l'hétérogénéité du diagnostic ou de son hypothèse clinique, un maximum de 6 à 8 participants dont l'entrée est précédée par des visites au groupe, composé d'enfants et de jeunes avec différentes conditions cognitives et de langage. La construction de projets, la proposition de jeux plus ou moins structurés, le soutien de jeux de la culture, le choix de matériaux et de jouets, l'offre simultanée de certaines activités ou de coins d'activité et la proposition de certaines tâches collaboratives sont pensées par l'équipe clinique et menées par deux coordinateurs, tout en considérant la composition du groupe, la dynamique transférentielle entre les enfants, leurs demandes et les possibilités de supporter l'autre au moment de leur entrée. La définition des deux coordinateurs est faite par la construction d'un transfert de travail, cherchant à minimiser les effets imaginaires identificatoires, promoteurs de rivalités ou de positions adhésives ou cristallisées également entre les adultes de l'équipe. Les changements des pairs, ainsi que la participation

régulière et périodique de stagiaires à côté des coordinateurs et dans les discussions cliniques sont des stratégies permettant l'alternance de places entre les adultes, et non pas l'absolutisation du savoir sur les enfants, ainsi que le soutien d'une altérité face à l'institution de traitement.

Dans cet article, nous privilégierons surtout l'axe de l'hétérogénéité pour essayer de le voir en marche à l'école, étant donné son importance mais aussi la difficulté de le mettre à l'œuvre.

Est-il possible, alors, de supposer que le principe de l'hétérogénéité pourrait être appliqué aux participants du *groupe-classe* ? Notre pari est que cet axe contribue aux processus d'apprentissage collaboratif, ou à ce que les pédagogues appellent « l'enseignement productif », un type d'enseignement où les agents de l'apprentissage sont surtout les élèves mieux préparés qui aident leurs camarades en petits groupes de travail. Cette approche poursuit les premières directions indiquées par Vygotsky (1991) et développées par Ferreiro et Teberosky (1979).

L'hétérogénéité favorise encore la flexibilisation de positions discursives et de comportements des enfants et elle permet à l'enfant en proie à des difficultés dans la constitution de son image corporelle un éprouvé de situations d'identification possibles. Elle permet encore une plus grande performance face à l'altérité et aux différences, s'orientant vers la construction de nouveaux modes de faire face à l'inouï du quotidien, avec les rencontres et les incohérences des liens à l'autre, en élargissant considérablement l'interaction entre les élèves, l'établissement des liens sociaux à l'école et l'ouverture à de nouveaux apprentissages.

L'effort de transporter cette expérience à l'école ordinaire doit, néanmoins, prendre en compte ce qui se joue quand on essaie d'introduire des modifications dans le fonctionnement des écoles ordinaires de notre temps. En fait, est-il possible d'introduire des pratiques comme celles que nous proposons sans que rien n'y change ? Quels sont les principaux enjeux de la politique d'inclusion scolaire de nos jours ? Que peut signifier l'adoption du principe de l'hétérogénéité dans une école orientée par un souci d'homogénéisation ?

La dialectique inclusion vs exclusion : l'école inclusive et l'école spéciale pour autistes

La question de l'école inclusive, emblématique du souhait démocratique de l'école actuelle, doit être comprise et discutée plus largement, au delà des présupposés de sa conception, dans les conditions de son implantation et de son fonctionnement et dans les conditions les plus générales de l'école brésilienne actuelle.

Les enseignants mettent en question non seulement la politique d'inclusion scolaire, mais aussi le concept même d'inclusion, de collectif, et les bases du système éducatif moderne soutenu par les classes sériées, par des contenus

peu flexibles et par une attente de l'enseignement qui tend à une homogénéisation des élèves et à la formation de masse. Le discours d'une enseignante de l'enseignement ordinaire publique montre ce souci : *« l'école telle qu'elle est organisée ne permet pas l'inclusion et la scolarisation d'un élève autiste ou porteur d'une autre difficulté / elle ne favorise pas l'apprentissage pour la plupart des enfants [...] je pense qu'il s'agit d'une hypocrisie de parler à propos d'écoles inclusives / pour autistes handicapés sourds etc. / quand en réalité nous devrions penser à une école pour tous »*. On peut dialectiser cette question en affirmant qu'il n'existe pas de groupe qui puisse inclure « tous », dans la mesure où un groupe ne se constitue que quand il marque une différence d'avec celui qui n'appartiendra pas au groupe. Tout ce qu'on fait quand on pense à inclure est de repousser vers un autre lieu la ligne qui délimite ceux qui sont dedans et ceux qui sont dehors. Ainsi, une autre minorité est créée (Voltolini, 2004). Cette interpellation logique, toujours sur le plan conceptuel de la notion d'inclusion, est utile pour montrer le risque intrinsèque d'une proposition dont le point de départ s'appuie sur les découpages du discours sociologique, celui-ci étant fondé sur des *régularités discursives* qui excluent souvent les *singularités discursives*. Cette observation dans le champ de la logique ne doit pas décourager les pratiques inclusives. Au contraire, le désir d'inclure, en réponse aux forces sociales qui excluent, est renforcé quand on considère le besoin de l'homme de se ségréguer. Ce besoin de ségrégation acquiert une forme et plus de force à partir des caractéristiques politiques de notre temps et réapparaît, paradoxalement, à l'intérieur même du discours inclusif actuel conçu pour lutter contre la ségrégation. C'est une occasion pour nous rendre compte de l'ancienne maxime qui énonce qu'il est possible de combattre les ségrégationnistes, mais jamais la ségrégation.

De nombreuses institutions (aussi bien du domaine de la santé que du domaine de l'éducation) ou certains groupes familiaux défendent la proposition de services de santé spécialisés pour les enfants porteurs de TSA ou le retour des écoles spéciales pour des élèves autistes, uniquement pour ceux qui ont reçu ce diagnostic médical actuel. Même si on peut comprendre et respecter la spécificité et les demandes dans plusieurs cas ainsi que les particularités et le besoin de différentes interventions pour d'autres sujets, la demande d'écoles spécialisées montre justement la quête d'homogénéité dans un groupe, mettant en avant une « égalité » prétendument absolue (une école exclusive pour les autistes, une institution pour les autistes, des groupes d'autistes). Ce mouvement, maintes fois appuyé et encouragé par le discours juridique (basé sur la Politique Nationale de Protection des Droits de la Personne avec Troubles du Spectre Autiste – Loi 12.764 du 27/12/12) et allié au discours scientiste renforce, encore, l'effet provoqué par l'idée d'inclusion quand elle constitue, de façon intrinsèque et paradoxale, ce qui est exclu, ce qui reste en dehors, en créant un autre groupe bien caractérisé, dont les membres se rejoignent par des similitudes définies et classées d'avance.

Le traitement juridique donné à cette problématique œuvre avec des catégories qui sont utiles à désigner, avec une ligne de démarcation nette, Il concerne la part de la population qui doit être comprise dans cette délimitation et, dès lors, accueillie en ses droits spécifiques (Voltolini, 2014). Ainsi conçue et formalisée par le discours du droit, ayant comme caractéristique la construction de tableaux abstraits (en fin de compte, on ne peut pas légiférer à partir du cas unique, soit la singularité), l'idée d'inclusion porte en elle la tendance à l'homogénéisation, fruit des typifications diagnostiques qui mettent au premier plan un besoin administratif au détriment d'une condition pédagogique inclusive. On comprend ici que, en légiférant, le législateur prescrit des principes généraux ordonnant les liens sociaux entre les citoyens dont les droits doivent être les mêmes par rapport à ces principes, mais non pas qu'il ait à prescrire l'homogénéisation entre leurs membres, ce qui implique l'effacement des différences : égalité et équité ne sont pas des synonymes. Le sujet de droit et le sujet de la science dans la perspective de l'universalisation produisent *L'Enfant* et *L'Autisme* (comme des entités absolues), ce qui empêche l'application directe de lois régies par la perspective de l'universel et la bascule nécessaire entre le singulier et le collectif dans les liens sociaux (Merletti et Leão, 2014).

Si l'inclusion et l'hétérogénéité ne sont pas faciles à être mises en place, elles sont néanmoins impérieuses. L'éthique de la psychanalyse oriente tout travail qui vise à s'adresser à un sujet et à l'étayage de conditions permettant à ce même sujet de se dire. L'EVT, orientée tant par la psychanalyse que par son éthique, ne pourra donc pas reculer devant ce défi.

Récit d'enseignants : la reconnaissance de pratiques d'inclusion et de leur acte éducatif

Si le défi est de taille, le pari devra en être à la hauteur. Face à cette discussion, on suppose que le principe de l'hétérogénéité, qui a bien montré sa pertinence dans les groupes d'EVT, peut également être transposé à l'école pour des raisons liées à la conception de l'inclusion et par l'impératif de l'hétérogénéité présentées ci-dessus.

Examinons deux vignettes scolaires qui nous apporteront un appui à ce pari. Elles sont issues des groupes de parole pour enseignants, mensuels, coordonnés par un professionnel de *Lugar de Vida*, qui portent sur les difficultés affrontées dans le quotidien scolaire suite à l'accueil d'un élève autiste en classe.

Ces situations ont eu lieu dans des écoles situées à São Paulo-Brésil, au sein d'un mouvement pour l'inclusion pas toujours bien réussi, mais qui néanmoins propose des moments où des pratiques inclusives ont l'occasion de se présenter.

Classe 1 : le « non savoir » de l'enseignant, la prise en compte d'un savoir chez l'élève et les découvertes dans l'apprentissage.

L'enseignante A disait que le plus grand défi apporté par son élève autiste, dans la première année du cycle fondamental I (pour des élèves âgés de 6 à 7 ans), concernait le fait qu'il ne pouvait pas rester trop de temps en classe (il y restait pendant 1 heure et demie ou 2 heures, mais le temps de cours était de 4 heures). Après ce temps, l'élève essayait d'ouvrir la porte avec insistance et, quand il y arrivait, il s'en allait en courant. S'il en était empêché, il cognait sa tête contre les murs ou voulait battre les autres élèves. Comme d'habitude, l'enseignante, sous la pression de l'exigence institutionnelle qui demande la suppression des comportements déviants, doit faire face au besoin d'empêcher ses « fugues » (il serait intéressant de distinguer ici ce que signifie une fugue pour l'enfant et pour l'institution). Au début, elle ne voulait que le garder en classe, même s'il criait, s'il pleurait, s'il battait les autres sans réaliser aucune activité proposée. Un jour, l'enseignante, dépassant grâce à sa décision singulière la pression « homogénéisante » du contexte institutionnel, a eu la curiosité de savoir ce que l'élève ferait si elle lui permettait de sortir de la classe. Ainsi, elle lui a adressé la parole au lieu de le retenir avec son corps comme elle le faisait souvent : « *pourquoi veux-tu quitter la classe / qu'est-ce qu'il y a dehors de plus intéressant qu'ici / ou qu'est-ce qu'il y a ici d'aussi gênant pour toi* ». Ce fut la première fois que l'enseignante vit l'élève diriger le regard vers elle, arrêter de pleurer pour l'entendre sans essayer d'ouvrir la porte. L'enseignante décide alors de faire quelque chose de rarement autorisé par l'école, elle accompagne l'élève hors de la salle en demandant à l'auxiliaire scolaire de poursuivre les activités en classe.

En l'accompagnant ainsi, elle se rend compte que ce garçon connaissait parfaitement tous les espaces de l'école. Dans la cour, il ramasse de petits cailloux, des feuilles et des brindilles. Dans le couloir proche de la cantine il s'arrête devant un tableau indiquant le menu du jour qui est écrit en grosses lettres accompagnées de figures illustratives des aliments. L'enseignante fut surprise par le geste de l'enfant montrant qu'il sentait l'odeur de la nourriture. Il l'a regardée et a fait un grand effort pour prononcer un « *pa-pa* ». Elle a immédiatement traduit sa vocalisation, en la prenant comme des mots qui lui ont été adressés, en accentuant la syllabe qu'elle a reconnue : « *veux-tu dire des pâtes / ça sent bon et on dirait qu'il y a la sauce aux tomates / t'aimes bien les pâtes / allons voir la cuisinière* ». L'élève ébauche un sourire que l'enseignante n'avait jamais vu et accepte de lui prendre la main pour aller à la cantine. En ce moment, l'enseignante a avoué sa grande crainte, car elle a imaginé qu'il pourrait encore s'échapper, partir en courant et foncer sur les aliments. Elle a décidé alors de lui adresser encore la parole : « *dans la cantine il y a un four des poêles grandes et très chaudes / nous ne pouvons pas nous approcher mais nous pouvons poser des questions / appelons donc la cuisinière peux-tu m'aider* ». Et, à la porte de la cuisine l'enseignant parle à haute voix :

« Madame F. pouvez-vous nous dire ce que vous préparez pour le déjeuner / ça sent tellement bon et cela semble très appétissant / nous avons faim parlez fort pour que nous puissions entendre d'ici / je sais que là où vous êtes il fait très chaud et nous ne pouvons pas entrer ». La cuisinière répond aussitôt qu'elle prépare des pâtes à la bolognaise et l'enseignante s'adresse à son élève : « tu as vraiment compris tu as un très bon odorat / retournons en classe pour raconter aux collègues ce que nous allons manger d'ici peu ». L'élève accepte d'y retourner et reste en classe avec ses petits cailloux, ses feuilles et brindilles jusqu'à l'heure du déjeuner, ayant dit tout bas aux autres enfants, avec l'aide de l'enseignante, qu'il y aurait du « pa ». À partir de ce jour, l'enseignante a introduit dans les activités générales de la classe les noms et les figures d'aliments et de plats, en travaillant sur les premières syllabes, tout en poursuivant son processus d'alphabétisation. Elle a aussi proposé aux élèves de quitter la classe pendant quelques instants certains jours de la semaine pour ramasser dans leur trajet ce qu'ils trouvaient d'abandonné, perdu ou jeté. Des cailloux, des feuilles, des boutons, des gommes, des papiers de bonbons, des pailles et d'autres objets qui sont devenus un grand panneau construit collectivement.

La participation de l'élève autiste aux activités pédagogiques, l'extension de ses vocalisations syllabiques associées aux figures et aux lettres ainsi que son temps de permanence en classe ont été stabilisés à la fin du semestre.

Les productions idiosyncrasiques d'un élève ont ainsi été prises en compte par l'enseignante : cependant, elle les a partagées avec la classe. L'élève autiste a eu l'occasion de participer à une activité traditionnelle de la classe, d'aider dans l'alphabétisation de tous et de permettre aux copains d'expérimenter la « balade » dans la cour (permise auparavant seulement pour l'élève autiste) et de trouver des matériaux pour le travail de création et d'art.

Dans cette séquence, la classe entière a pu profiter de ce qui a été « proposé » par l'enfant autiste. Il y a eu des échanges collaboratifs, un des axes du groupe hétérogène proposé au *Lugar de Vida*. Donc, ce n'est seulement pas l'enfant autiste qui bénéficie de l'école, mais l'école bénéficie également de la présence de l'enfant autiste. Dans cet exemple, le regard, l'écoute, la construction d'une stratégie éducative ainsi que l'action de l'enseignant ne se sont pas centrés seulement sur « l'élève en situation d'inclusion », mais sur tout le *groupe-classe*, comme nous l'avons dit à l'introduction de ce travail.

De la créativité de l'enseignante, accrue par l'état de *ne pas savoir que faire avec*, on peut extraire une espèce de formule ou de recommandation pour l'inclusion. Néanmoins, il ne s'agit pas ici d'une recette, la distance étant celle qui va de l'éthique à la morale, soit celle qui va de l'accent mis sur la loi à l'accent mis sur la règle.

L'enseignante dialectise l'univers réglé de l'institution en atteignant ici le niveau de la loi de l'institution où sa fonction radicale est inscrite, son *éthos* original qui est sans nul doute, dans le cas de l'institution scolaire,

d'apprendre, d'éduquer. Ainsi les institutions créent des règles pour normaliser leur fonctionnement et établissent des contrats entre leurs relations pour créer un univers stable, réglé par les exigences d'une discipline – pour reprendre un terme décisif de M. Foucault (1987) et pour mettre en valeur cette fonction.

L'enseignante, à son tour, en considérant le comportement déviant de l'élève comme un désir d'apprendre, d'explorer ce qui l'intéresse, reprend l'éthique institutionnelle au détriment de la normalisation. Encore plus, quand elle change le fonctionnement ordinaire de la classe en détournant le programme pour y inclure le besoin spécifique de l'élève qui finit par se partager et prendre sens entre lui et toute la classe. L'hétérogénéité est ainsi un principe qui oriente la composition du groupe classe, mais elle atteint aussi l'ensemble des pratiques qui deviennent, en conséquence, hétérogènes et variées selon les évolutions des enfants perçus par l'enseignante.

Classe 2 : voir, comprendre et conclure

Temps 1 (temps de voir) - L'impact, l'horreur et l'impuissance de l'enseignant

Le récit qui suit est prononcé par l'enseignante de la classe, qu'on nommera ici *enseignante B*, ainsi que par *l'enseignante C*, responsable de la classe d'AEE (Accueil Éducatif Spécialisé) où sont reçus les enfants autistes en temps supplémentaire à celui de la classe régulière. Ce récit exprime l'horreur et l'impuissance connus par tant d'éducateurs au cours d'un processus d'inclusion scolaire d'élèves porteurs de graves problèmes dans leur développement global.

Enseignante B : « *Cet élève m'a bouleversé / il a mis par terre tout ce que j'ai appris à la fac de pédagogie // je n'ai pas fait ces études pour enseigner à des élèves comme lui* ».

Enseignante C : « *Il ne ressemble pas à un garçon / c'est plutôt une bête enragée quand il est contrarié // il ne s'intéresse à rien et à personne / marchant d'un côté à l'autre sans jamais s'asseoir / mettant dans la bouche tout ce qu'il prend sans discrimination // quand il s'énerve il tire les cheveux de la personne la plus proche se mord ou se gratte jusqu'à saigner // il n'a jamais prononcé un mot / que des cris et des hurlements / comme un animal* ».

Enseignante B : « *Le fait de se retrouver avec un enfant comme ça est désespérant effrayant / on ressent de la rage et de la pitié en même temps // dans certains moments on a bien envie de tout lâcher / de ne plus enseigner à cause de ces élèves d'inclusion // je n'ai pas appris à travailler avec des élèves comme lui qui ne s'intéressent pas à lire ou écrire et ne peuvent même pas rester enfermés en classe // pourquoi doivent-ils alors venir à l'école* »

Enseignante C : « Très souvent je pense que l'inclusion est fausse hypocrite / nous faisons semblant d'enseigner et ils font semblant d'apprendre ».

Temps 2 (temps de comprendre) - L'élève éveille la curiosité de l'enseignante

Quand les mots pour décrire un tel vécu d'horreur sont achevés, l'animateur du groupe de parole demande aux autres participants s'il y avait un aspect qui leur faisait penser à cet élève comme un garçon.

Enseignante B : « Je me souviens qu'il est obsédé par les petites voitures, les dinosaures et les vidéos. Il prend toutes les voitures en les alignant en groupes de couleurs différentes ».

Enseignante C : « Il sépare les dinosaures par leurs caractéristiques communes, ailés ou pas, les pattes longues ou courtes et par couleurs ».

Enseignante B : « Ce sont des histoires de garçon, sait-il qu'il est un garçon, et qu'un garçon est différent d'une fille ? »

Enseignante C : « Il est également obsédé par les ventilateurs. En été il n'y avait pas de problème, il se positionnait en bas du ventilateur et passait son temps à le regarder, et il savait régler la vitesse, ce que je trouvais bizarre... Cependant, en hiver, il a fallu changer de salle, passer à une salle sans ventilateur ».

Enseignante B : « Il ne parle pas, il fait des mouvements avec la bouche, des grimaces, même tandis qu'il joue avec les legos ou avec les lettres en bois. Nous ne pouvons pas nous approcher, il les organise vraiment vite de façon à ce que la construction du lego soit symétrique, et de même avec les lettres, sans former des mots. Je ne comprends pas ce qu'il fait, comprend-t-il ce qu'il fait ? »

C'est cette dernière formulation de l'enseignante B qui a déclenché un changement chez les deux enseignantes face aux productions idiosyncrasiques de l'élève. Nous voyons surgir, petit à petit, des observations nouvelles sur l'enfant.

Enseignante C : « Nous voyons maintenant qu'il connaît les couleurs et même sans prononcer leurs noms / quand on lui demande un objet de telle ou telle couleur il le prend rapidement // de même avec les petites voitures et les dinosaures qui nous amènent à comprendre qu'il est capable de construire des catégories entre les choses // en fin de compte il a les bases cognitives pour apprendre à lire et à écrire / mais pourquoi ne parle-t-il pas ».

Enseignante B : « Ce garçon m'interpelle // pourquoi n'apprend-il pas comme les autres s'il semble avoir une intelligence et une organisation cognitive concrète même au-delà des autres de son âge // il ne s'est jamais intéressé à nous / je ne l'ai jamais vu nous regarder ou sourire ».

Enseignante C : « Il est difficile de se sentir ignoré comme un mur dans la salle // d'autre part pendant longtemps nous l'avons également ignoré

car il s'est exclu et a évité notre contact / alors nous l'avons laissé tomber comme s'il était une table ou un ventilateur toujours à la même place ».

Temps 3 (temps de conclure) - L'acte éducatif de l'enseignant, son désir et le désir de l'élève

Lors de la deuxième rencontre du groupe, le récit de l'enseignante B montre un moment décisif dans le travail avec cet enfant.

Enseignante B : « Je ne pouvais plus me sentir comme un mur alors j'ai eu l'idée d'établir une compétition avec ce ventilateur aussi désiré / je voulais devenir plus importante que le ventilateur // les élèves travaillaient avec les maths les notions de quantité les figures géométriques / avec du papier de différentes couleurs nous avons découpé des triangles et j'ai proposé de créer des jouets avec ces triangles // nous avons alors construit des girouettes et l'élève autiste qui n'avait jamais participé aux activités de la classe s'est soudain intéressé / a quitté son coin et est venu s'asseoir à la table où nous avons construit les jouets / il a essayé d'en prendre un à un autre élève mais celui-ci lui a refusé en disant / tu peux construire le tien avec l'aide de l'enseignante / va apprendre // surpris il est venu me voir / il a pris les triangles et me les a donnés / dans sa maladresse il cherchait à imiter chaque étape du montage // c'était la première fois où il m'a regardée et son sourire de satisfaction devant sa girouette-ventilateur m'a aussi été adressé // je n'oublierai jamais le fait d'avoir vu un élève autiste participer comme un enfant parmi les autres / en soufflant sa girouette fruit de son désir et de son travail / je pense qu'à partir de ce jour je suis devenue l'enseignante et lui un élève de la classe / un apprenti potentiel et un garçon qui joue avec les autres // il ne parle toujours pas, mais son sourire et son regard disent beaucoup de choses ».

On peut observer le changement de position de l'enseignante quand celle-ci, intriguée, passe du sentiment d'horreur et de frustration à l'attribution d'un savoir à l'élève, en le subjectivant et en laissant en suspens ses connaissances pédagogiques. On assiste aussi à « l'incorporation » progressive de « son élève différent », qui devient un élève parmi d'autres. Voilà un effort à entreprendre, sans quoi l'élève sera tout le temps vu comme hors-norme. Cette enseignante, à partir d'une thématique qu'elle travaillait avec la classe, a proposé une activité qui a éveillé l'intérêt de l'élève et a accueilli son angoisse exprimée par les mouvements répétitifs et les mouvements de fixation aux objets. Au moyen de l'objet qui tournait, il a soutenu un lien à l'autre. Pour lui, l'acceptation de la barrière mise par son camarade a été décisive, mais pour son camarade aussi, puisqu'il a su mettre en fonctionnement la loi de la classe. En fin de compte, l'élève autiste doit être traité comme les autres, semble-t-il lui dire. En même temps, son camarade légitime le savoir et l'autorité de l'enseignante, montrant à l'élève autiste qu'il peut apprendre *comme lui et avec elle*.

Conclusion

La pratique de l'EVT implique un montage institutionnel soutenu par une éthique et une méthodologie de travail dans ses dispositifs et stratégies. Dans ce montage, il faut réévaluer, reconsidérer toute intervention, inventer, créer des activités et permettre à chaque sujet d'occuper différentes places. Quand l'enfant a de grandes difficultés dans son champ imaginaire et symbolique, son corps devient la seule manifestation possible, réelle, rigide et répétitive ; c'est à nous, enseignants ou soignants, de lui offrir les conditions initiales de flexibilisation imaginative de nos propositions éducatives ainsi que l'extension des formes symboliques d'apprentissage à la pédagogie et à l'institution scolaire.

Ce travail vise ainsi à la construction de pratiques éducatives inclusives prenant en compte aussi bien le savoir de l'enseignant que le savoir de l'élève, les rendant protagonistes du processus d'apprentissage symbolique et toujours singulier.

Les enfants autistes, en particulier, semblent provoquer chez ceux qui les prennent en charge, que se soit les cliniciens, les enseignants ou leurs parents, le passage permanent et alterné entre une position d'impuissance et celle d'omnipotence (comme la situation du deuxième exemple), les deux faces de la même pièce qui montrent l'aridité symbolique et le manque structurel incontournable du langage d'un être qui, dans les cas les plus graves, ne nous rend pas notre propre image en retour et ne reconnaît donc pas l'autre comme semblable.

On peut dire alors qu'un enfant peut faire quelque chose pour un autre dans la mesure où l'adulte qui les prend en charge est « bien positionné » et même plus que bien intentionné. Cette position se réfère à celle qui lui permet de regarder à partir d'autres perspectives, aussi bien que d'écouter différentes syntopies dans son groupe d'élèves. Ces conditions de départ étant assurées, le groupe-classe pourra mettre en place un champ d'ouverture des possibles pour les échanges entre les élèves, en extrayant les effets de l'identification entre les pairs dans la construction de l'image corporelle de l'élève autiste, par la réalisation de quelques activités partagées ainsi que par le soutien de l'altérité et de références ordonnatrices, quotidiennes, face aux vécus de fragmentation et d'inconsistance qui terrorisent le sujet autiste.

Le problème de l'autisme et les défis affrontés dans son inclusion dans le champ scolaire, le champ social par excellence de l'enfant moderne, mettent en échec et mènent aux ultimes conséquences ce qu'on conçoit comme institution scolaire, subjectivation et apprentissage, ainsi que les modes par lesquels on cherche à attribuer et à soutenir pour un sujet sa condition d'humanité, de lien social et d'existence singulière au monde. Cette façon d'éduquer apporte des effets thérapeutiques pour les élèves autistes ainsi que d'humanisation pour l'institution scolaire comme un tout. Nous

laisserons, pour terminer, la parole à une enseignante qui a formulé ceci :
« *De nouveaux paradigmes doivent être proposés pour penser les voies de l'éducation / nous ne devons pas adapter les élèves à un format enfermé de l'école // les enfants incitent l'école à changer* ».

Références bibliographiques

- Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar : desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo* [online]. São Paulo : Institut de Psychologie, Université de São Paulo. (Thèse de doctorat non publiée) [accès 2016-02-28]. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21092012-105601/>>.
- Bernardino, L.M.F. (2015). A importância da escrita na clínica do autismo. *Estilos da clínica. Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, v. 20, n. 3, 504-519.
- Bialer, M. (2015). *Literatura de autistas: uma leitura psicanalítica*. Curitiba: CRV.
- Brasil, LDB. (2013). Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8a Edição. Brasília: Edições Câmara,
- Brasil, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei 12.764/2012 (Loi ordinaire) 27/12/2012 – link
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 4(4), 318-328. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2010.09.005>
- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura y el desarrollo del niño*. México : Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Kupfer, M.C. (2010). A Educação Terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In M.C.Kupfer et F.S.C.N. Pinto (dir.). *Lugar de Vida, 20 anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica* (p. 259-279). São Paulo: Escuta/FAPESP.
- Kupfer, M. C. et de Lajonquière, L. (2014). Quelle place pour les parents d'enfants autistes dans le soin ? Le dispositif Lugar de Vida au Brésil. *Dialogue*, 4(206), 11-22. www.cairn.info/revue-dialogue-2014-4-page-11.htm. DOI : [10.3917/dia.206.0011](https://doi.org/10.3917/dia.206.0011).
- Kupfer, M.C., Voltolini, R. et Pinto, F. S. C. N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra: sobre grupos terapêuticos de crianças. In M.C. Kupfer et F.S.C.N. Pinto (dir.), *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica* (p. 97-112). São Paulo : Escuta/FAPESP.
- Merletti, C. K. I. et Leão, S. C. S. (2014). *A Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo: uma análise sobre os seus efeitos nas relações entre a família, a criança e os profissionais da saúde e educação. Actes du X Colloque international LEPSI " Crianças públicas, adultos privados"*. Récupéré en 02/07/2015, de <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=13&some=1&id=36028>
- Pinto, F. S. C. N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertation en Master2, Institut de Psychologie, Université de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.47.2009.tde-30112009-151327. Récupéré en 2016-10-03, de www.teses.usp.br.
- Tiussi, C. C. (2012). *Grupo em educação terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo*. Dissertation en Master2, Institut de Psychologie, Université de São Paulo, São Paulo. Récupéré en 2013-02-25, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03122012-103923/>
- Voltolini, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, vol. 09, n.16, 92-101.

Voltolini, R. (2014). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma ? *Estilos da Clinica*, 9, 16, 92-101. Disponible en : <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/45974>>. Acesso em: 28 Jun. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v9i16p92-101>.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes

Cristina Keiko Inafuku de Merletti

Doctorante, Institut de Psychologie
Université de São Paulo, Brésil

Maria Cristina Kupfer

Professeur Titulaire Senior
Université de São Paulo, Brésil

Rinaldo Voltolini

Enseignant HDR
Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo, Brésil

Pour citer ce texte :

Keiko Inafuku de Merletti, C., Machado Kupfer, M. C. et Voltolini, R. (2016). Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de l'Éducation à visée thérapeutique : conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école. *Cliopsy*, 16, 25-39.