

# Penser le couple professeur-e des écoles – accompagnant-e d'élève en situation de handicap

Betty Toux

Les éléments que je vais présenter sont le fruit d'une réflexion menée dans le prolongement de mon travail de thèse (Toux, 2016). Ma recherche doctorale qui s'inscrit en sciences de l'éducation visait à comprendre ce qui se joue au niveau du lien intersubjectif entre le/la professeur-e des écoles « ordinaire » et l'élève lorsque celui-ci est en situation de handicap. J'emploie le terme « ordinaire » afin de faire la distinction avec le terme « spécialisé » qu'il s'agisse du milieu, de la classe ou du professionnel.

Neuf professeures des écoles<sup>1</sup> ayant dans leur classe un élève en situation de handicap (1 de moyenne section -MS-, 4 de grande section -GS-, 4 de cycle préparatoire -CP-) ont accepté l'entretien non directif que je leur proposais pour évoquer ce qu'elles vivaient dans leur classe. J'ai analysé leurs discours en référence à l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. D'après ces enseignantes, la situation de handicap de leur élève était majoritairement liée à des troubles du spectre autistique puisque sept élèves sur les neuf en étaient porteurs, les deux autres ayant, d'après elles, des troubles du comportement.

Il ressort de ma recherche que la présence d'un seul élève en situation de handicap dans sa classe pourrait conduire le/la professeur-e des écoles à vivre une perte de repères et à ressentir un sentiment de compétence moindre allant jusqu'à une diminution de sa pensée créative, voire un blocage. D.W. Winnicott considère la créativité « comme la coloration de toute attitude face à la réalité extérieure » (Winnicott, 1971, p. 91), elle est inhérente au fait de vivre. Il précise que « tout événement sera créatif, sauf si l'individu est malade ou s'il est gêné par l'intervention de facteurs de l'environnement capables de bloquer ses processus créatifs » (*Id.*, p. 95). J'ai associé le vécu lié à la présence d'un élève en situation de handicap à une épreuve pour le/la professeur-e des écoles. Éric Bertrand définit l'épreuve comme prenant : « la forme d'événements, d'accidents, de dilemmes qui adviennent et remettent en question (ou non), du point de vue des sujets, des groupes sociaux, des organisations, la continuité expérientielle, ce qui avant l'épreuve, était tenu pour vrai, juste, stable » (Bertrand, 2015, p. 89). Celle-ci ne dévoile pas son sens immédiatement,

1. Des enseignants spécialisés m'ont donné les coordonnées de onze enseignantes du premier degré, mais deux d'entre elles n'ont pas donné suite à ma demande d'entretien. Mon échantillon constitué de 100 % de femmes n'est pas représentatif de la répartition hommes-femmes dans le premier degré, puisqu'elles occupent 82 % des postes du 1er degré (source : infoemploi-public.fr du 22 novembre 2016).

mais requiert de la part du/de la professeur-e une élaboration, source de dégageant et de prise de conscience (Marin, 2003). Le passage de l'épreuve a-t-il eu lieu ? J'emploie le mot passage en lien avec une expression utilisée par Sylvie Le Poulichet à propos du temps dans l'expérience analytique qui peut instaurer « des voies ouvertes pour le passage des pensées » (Le Poulichet, 1994, p. 8). Je précise que la réponse donnée à l'interrogation ci-dessus correspond à un temps T, celui de l'entretien, alors que l'épreuve s'inscrit dans une durée et évolue « au cœur de processus longs » qui « imposent des transitions, des boucles récursives : régressives, progressives » (Bertrand, 2015, p. 90). Je pourrais dire que l'épreuve est passée lorsque le/la professeur-e des écoles, après avoir traversé une période de doutes et de souffrance psychique, accède à une pensée personnelle source de créativité dans son acte professionnel. Lors de ce passage, l'accompagnant-e pourrait jouer le rôle d'interlocuteur significatif tel que le définit Nicole Roelens :

« celui qui semble vivre dans un univers différent du mien (et figure ainsi la rupture de réalité), qui par sa façon d'être présent m'interpelle (fait écho à ma quête) et semble détenir les clés de ce que je ne comprends pas (sera le support de ma traversée de l'épreuve) » (Roelens, 1989, p. 72).

La place occupée par l'accompagnant-e de l'élève en situation de handicap (ex-AVS nommée AESH depuis 2014) et son rôle dans ce passage sont restés relativement impensés pour moi lors de mon travail de doctorat. Dans cet article, j'aborderai tout d'abord en quoi l'étude du lien intersubjectif au sein du couple *professeur-e des écoles – accompagnant-e* permet d'apporter des éléments de compréhension sur l'objet de recherche que représente pour le professeur l'épreuve de la confrontation à un élève en situation de handicap. Ensuite, je présenterai l'impact de l'élaboration de cet impensé sur mon rapport à cet objet en tant que chercheuse clinicienne dans l'après-coup de ma soutenance.

## **Étude des liens intersubjectifs entre professeur-e des écoles et accompagnant-e de l'élève en situation de handicap**

### **Contextualisation**

Dans les textes officiels, l'accompagnant-e se voit « confier des missions d'aide aux élèves en situation de handicap » (Circulaire n° 2017-084). Son référentiel d'activités et de compétences (Circulaire n° 2010-139) est essentiellement axé sur l'élève. Il existe une autre compétence intitulée « la posture dans les échanges et la communication » où il lui est demandé d'échanger à propos de ses connaissances, ses compétences et son expérience avec son environnement professionnel. L'accompagnant-e est prioritairement là pour l'élève en situation de handicap. Cependant, l'analyse du discours manifeste des professeures des écoles que j'ai interviewées

montre que sa présence est une « aide » pour elles, comme en témoignent leurs propos dont voici quelques extraits : pour Régine, « *c'est une aide vraiment importante en classe* », pour Magalie, « *c'est très appréciable d'avoir une aide* » et pour Inès, « *ça m'aide aussi* ».

L'analyse des entretiens au niveau latent indique également la place importante occupée par l'accompagnant-e pour la professeure des écoles. Je remarque la présence de lapsus dans plusieurs entretiens. Par exemple, Agnès demande : « *auprès des enseignants du temps d'AVS / enfin pas auprès des enseignants / auprès de l'enfant pour aider l'enfant mais indirectement pour aider l'enseignant* ». On constate qu'elle prend conscience de son erreur et la corrige. Par contre, Sabine et Carole utilisent de manière récurrente l'expression « *mon AVS* », sans se rendre compte du déplacement qu'elles opèrent. En effet, l'accompagnant-e est recruté-e pour s'occuper de l'élève en situation de handicap et non de l'enseignant-e. Je pense que ces lapsus se sont produits « à la faveur des rapports cachés, de nature purement psychique » (Freud, 1901, p. 68) entre ces professeures des écoles et l'accompagnant-e de leur élève.

Selon Ada Abraham, le métier d'enseignant a cette particularité « qu'il permet de se garder presque totalement de l'expérience avec l'autre [l'élève] en tant que partenaire libre, actif, sujet essayant lui aussi de transformer celui qui est en face de lui » (Abraham, 1982, p. 84). Elle ajoute que l'enseignant occupe une place privilégiée alors que les élèves sont en situation de dépendance. Catherine Yelnik note qu'« être seul avec ses élèves permet, du moins sur le plan fantasmatique, d'occuper légitimement une position de domination, centrale et exclusive » (Yelnik, 2016, p. 43). En plus d'être à cette place « centrale », on pourrait dire que l'enseignant recherche chez l'élève, tel un miroir, l'image qu'il pourrait lui renvoyer de lui-même (Moyne, 1984). Mais lorsque l'élève se présente en situation de handicap, c'est comme si le miroir était brisé (Korff-Sausse, 1996). Le/la professeur-e des écoles ne se voit plus comme étant « bon acteur, sculpteur ou artiste réussissant son œuvre, bon sein nourricier pour reprendre l'expression kleinienne » (Moyne, 1984, p. 30) mais il/elle perçoit « une image négative » de lui/elle-même, il/elle éprouve de la peur : « *ça m'a un petit peu fait peur* » et il/elle ne réussit plus : « *j'ai l'impression d'être impuissante* », comme l'énoncent Agnès et Régine.

Le travail de compréhension que j'ai mené se situe dans l'espace du lien intersubjectif entre le/la professeur-e des écoles et l'accompagnant-e. Concernant ma recherche, l'ensemble serait le groupe-classe dans lequel ces deux professionnels formeraient un couple, couple qui n'a pas choisi de travailler ensemble. En effet, celui-ci doit son existence à la présence de l'élève en situation de handicap au sein de la classe. Lorsque la décision de recrutement d'un-e accompagnant-e est prise, son affectation se réalise de façon aléatoire. Comment cette rencontre due au hasard sera-t-elle vécue par les protagonistes et, plus particulièrement, par le/la professeur-e des écoles ? J'utilise le mot *hasard* conformément à la définition suivante :

« circonstance de caractère imprévu ou imprévisible dont les effets peuvent être favorables ou défavorables pour quelqu'un » (Larousse). Quels seront les effets de cette rencontre ?

L'étude du lien intersubjectif entre le/la professeur-e des écoles et l'accompagnant-e donnera accès à une compréhension de leur relation. Je prendrai appui sur René Kaës qui définit le lien comme « ce qui lie plusieurs sujets entre eux dans un ensemble » pouvant prendre la forme d'un couple, d'une famille ou d'un groupe et comme un « espace de réalité psychique spécifique construit à partir de la matière psychique engagée dans leur relation interpersonnelle » (Kaës, 2012, p. 102). Dans cette réflexion j'ai proposé d'utiliser aussi la notion d'alliances inconscientes qui sont, pour ce même auteur, constituées de « la matière et l'organisation de la réalité psychique qui spécifient le lien entre deux ou plusieurs sujets » (Kaës, 2014, p. 35).

Je vais présenter maintenant le premier des deux exemples cliniques sur lesquels je m'appuie pour développer mon propos.

### **Agnès et le miroir brisé ou une stratégie d'alliance défensive**

J'ai rencontré Agnès, enseignante de CP, au mois de mai. Elle accueille dans sa classe un élève avec des troubles du comportement qui bénéficie de neuf heures d'accompagnement par une AESH recrutée à cet effet. Voici comment elle dépeint les neuf mois écoulés depuis la rentrée :

*« J'espère ne pas avoir à revivre ce que j'ai vécu cette année parce que c'était difficile difficile difficile / et puis l'image négative une image négative de soi on a beau avoir de l'expérience [...] c'est jamais facile pour un enseignant de dire je sais pas faire ».*

Agnès ne se perçoit pas comme étant une « bonne » enseignante pour l'élève en situation de handicap qui ne lui a pas présenté une image d'elle positive dans le miroir. Elle n'a pas réussi à établir une relation comme elle le fait habituellement : « Là je peux pas j'y arrive pas / j'y arrive pas parce que c'est un enfant qui l'affectif je sais pas où se situe l'affect chez lui ». Elle semble dire qu'elle n'a pas de prise sur lui. Ses habitudes relationnelles ne fonctionnent plus avec lui. Si on fait l'hypothèse que le métier d'enseignant, métier de relation interpersonnelle, peut être source d'épanouissement en donnant sens à toute une vie (Estévé, 1984), il est possible qu'il soit d'autant plus difficile à Agnès d'accepter cette résistance et cet empêchement à réaliser son métier tel qu'elle le conçoit. La position d'adulte seule face à cet élève devient alors délicate à tenir : « il [l'élève en situation de handicap] ne me reconnaissait pas comme adulte comme personne autoritaire ayant des exigences / voilà je n'existais pas / il a fallu vraiment que je lui montre une autorité vraiment qui demandait beaucoup d'énergie ». Dans cet extrait, la détresse d'Agnès est perceptible : pour cet élève, elle n'existait pas en tant que personne d'autorité. On peut penser qu'Agnès ne parvient pas à maintenir la position de domination au moins au niveau fantasmatique (Yelnik, 2016) avec l'élève en situation de handicap.

Cette non reconnaissance menace ses identifications fondamentales, entraînant une perte d'estime et de confiance en elle. Ne pouvant maintenir la continuité et l'intégrité de son moi enseignant, Agnès souffre (Kaës, 2012). La souffrance constitutive de la vie psychique et de ses exigences contradictoires participe à la recherche d'autres voies pour accéder à la satisfaction de nos désirs. C'est pourquoi, après deux mois difficiles, épuisants, septembre et octobre, où il lui « *faut toujours se reconstruire après les journées* », Agnès pense qu'elle ne peut pas faire évoluer la situation seule et interpelle son inspecteur. Recourir à l'autre, rechercher un soin par le lien ou une consolation dans le lien (*Id.*) est une voie possible pour espérer diminuer la souffrance psychique. N'est-ce pas ce qu'Agnès fait en contactant son supérieur hiérarchique pour obtenir la nomination d'un-e accompagnant-e ?

Comment a-t-elle vécu l'arrivée courant novembre de cette personne ? Elle pense que cela lui « *a permis quand même de souffler* » et de « *venir au travail* ». J'émetts l'hypothèse que la reconstruction nécessaire à la fin de chaque journée avait un coût psychique tellement élevé qu'elle n'était pas certaine de pouvoir revenir au travail le lendemain, comme le suggèrent ses propos : « *maintenant j'arrive à venir au travail* ». En filigrane, transparait l'incapacité d'Agnès à être seule dans la classe de façon relativement sereine en présence de l'élève en situation de handicap.

En acceptant d'abandonner la place « centrale » de l'adulte face au groupe puisqu'il y a la présence de l'accompagnante, Agnès peut maintenir l'image d'une professionnelle suffisamment bonne en restant l'enseignante pour le reste du groupe, l'accompagnante s'occupant de l'élève en situation de handicap. Alors qu'avant, la difficulté était telle qu'Agnès pensait « *ne pas pouvoir passer dix mois comme cela car c'était trop d'énergie et qu'elle se posait beaucoup de questions* » ; depuis l'arrivée de cette professionnelle, elle est rassurée sur sa capacité à exercer son métier. Il existerait une alliance inconsciente entre ces deux professionnelles qui prendrait la forme d'un pacte dénégatif. R. Kaës définit celui-ci comme relevant d'« un accord inconscient sur l'inconscient conclu pour que soit assurée la continuité des investissements et des bénéfices liés à la substance de la fonction des idéaux communs, du contrat ou du pacte narcissique » (Kaës, 2014, p. 121). Pour Agnès et son accompagnante, il s'agirait d'un mode défensif d'alliance. Nous serions en présence d'une négativité par obligation. Celle-ci, pour R. Kaës,

« relève de la nécessité, pour l'appareil psychique d'effectuer des opérations défensives pour supprimer, réduire ou moduler des représentations ou des perceptions qui menacent la constance ou l'intégrité de l'appareil psychique individuel ou celle des liens dans lesquels deux ou plusieurs sujets sont engagés » (*Id.*, p. 105).

En permettant à Agnès de diminuer la menace que cet élève singulier représentait au niveau psychique, cette négativité par obligation la remet en position d'adulte enseignante en capacité de réaliser la tâche qui lui

incombe : enseigner aux élèves de sa classe, excepté à celui en situation de handicap qui semble, dans ses propos, confié à l'accompagnante.

Rien d'étonnant à ce que j'ai pu mettre à jour une modalité d'alliance défensive puisqu'elle apparaît quand une situation est vécue comme catastrophique (Kaës, 2014), ce que la confrontation à la personne en situation de handicap peut susciter, comme l'évoque Henri-Jacques Stiker dans son ouvrage d'anthropologie historique à propos de l'infirmité :

« un aspect invisible, inattendu de la réalité, surgit "ici et maintenant" et constitue tout à coup une "menace sans appel" ; se produit une irruption accidentelle du réel, c'est-à-dire d'une réalité à la fois indésirable et jusqu'alors protégée par un ensemble de représentations apparemment résistantes, solides et éprouvées. C'est ce qu'on appelle une catastrophe. Une catastrophe vient de ce que je ne savais pas que la réalité pouvait accoucher de "cela". Je m'étais construit un monde où je n'avais pas prévu le jaillissement d'une telle différence, d'une telle particularité. Autrement dit, c'est l'altérité qui fait surface sous cette différence insituable » (Stiker, 2013, p. 5).

Il ajoute : « c'est un réel trop "singulier" pour être supporté. Ce que je croyais bien connaître – moi, l'autre –, ce en quoi j'avais confiance, ce qui me rassurait, se dévoile tout autre ». C'est, me semble-t-il, ce qui peut rendre compréhensible la grande déstabilisation perceptible chez Agnès. Au niveau psychique, l'accueil de cet élève en situation de handicap correspondrait à une expérience catastrophique. Grâce au pacte dénégatif entre elle et l'accompagnante, Agnès va pouvoir reprendre une posture d'enseignante. Elle n'est plus seule. L'accompagnante assurerait une fonction d'étayage psychique auprès d'elle, restaurant ainsi un sentiment de continuité de son moi professionnel.

Pour résumer ce premier exemple, une alliance défensive reposant sur un pacte dénégatif serait à l'œuvre. Elle éviterait à Agnès la confrontation directe à l'élève en situation de handicap avec son corollaire de remises en question, de doutes... tout en lui permettant de restaurer une image positive de sa personnalité professionnelle.

### **Une alliance structurante secondaire entre Régine et Sophie**

Louis, élève de CP en situation de handicap porteur de troubles du spectre autistique, est accompagné douze heures par semaine par Sophie depuis le mois d'octobre dans la classe de Régine. L'analyse de l'entretien que j'ai eu avec cette professeure des écoles montre que son métier est vécu sur un mode doublement fatigant : à la fatigue ordinaire du métier s'ajoute celle liée à la présence de Louis, élève qui fait barrage et résistance à sa capacité de présence et de disponibilité pour tous, ainsi qu'à la maîtrise de sa posture professionnelle. De cette situation découle un sentiment de culpabilité entre s'occuper de Louis qui a un pouvoir attractif très fort ou s'occuper des autres élèves.

Lorsque Régine parle de l'accompagnante, elle dit : « *j'ai une AVS la moitié du temps* ». En commettant ce lapsus : « *j'ai* » et non « *Louis a* » puisque l'AVS est nommée pour accompagner l'élève en situation de handicap, Régine indique que celle-ci occupe une place singulière pour elle. Cette hypothèse se confirme plus loin : « *l'AVS est très importante aussi pour lui parce que c'est vraiment son pilier* ». L'emploi du mot « *aussi* » donne à penser que Louis est second dans l'histoire : l'accompagnante serait en premier lieu le pilier de Régine. Sa présence est « *un plus* », « *c'est vraiment important sinon [...] j'aurais l'impression d'avoir une classe avec un seul enfant* », dit-elle.

Je pense que l'empêchement à réaliser la tâche primaire – s'occuper de tous les élèves de la classe – est un des éléments pouvant être à l'origine de sa souffrance. L'accompagnante l'« *a aidée à temporiser les choses à calmer le jeu* » lorsqu'elle s'est sentie complètement débordée. Accaparée par Louis, Régine n'était plus en mesure d'accorder une place aux autres élèves. Sophie, l'accompagnante, a permis la rencontre avec la parole d'un autre, assurant ainsi un dépassement de la détresse d'être sans recours, sans secours et sans aide (Kaës, 2012). La présence de ce tiers a soulagé Régine, « *libérée* » de la relation duelle entre elle et Louis, relation qui prenait un aspect circulaire, fermé, ne laissant aucune place, non seulement aux autres élèves, mais également à la pensée qui nécessite écart et espace. Sophie aurait joué le rôle de tiers empêchant à l'attraction très forte exercée par Louis de se déployer et d'accaparer psychiquement Régine au risque de l'empêcher de penser. Cette accompagnante expérimentée a rassuré l'enseignante en étant « *son pilier* ». Elle a permis également qu'une distance s'installe entre Régine et Louis « *en calmant le jeu* ». Au niveau du lien intersubjectif, l'alliance instaurée entre la professeure des écoles et l'accompagnante aurait permis à chacune d'en tirer bénéfice au niveau psychique (*Id.*), ce qui aurait contribué au passage de l'épreuve. Sophie occupe sa place d'accompagnante auprès de l'élève en situation de handicap. Régine est l'enseignante de tous les élèves y compris Louis qui se réfère à elle en tant que maîtresse et pour lequel elle a un projet : le passage au CE1 (Cours élémentaire 1e année). Louis est présenté comme un élève en progrès au niveau des apprentissages. Je pense que nous sommes en présence d'une alliance structurante secondaire fondée sur la loi et les interdits entre Régine et Sophie (Kaës, 2014, p. 46). Ce type d'alliance entre les deux adultes référents permettrait à l'élève en situation de handicap d'accéder aux apprentissages. Quant à l'enseignante, on note d'après ses propos qu'une évolution de son attitude a eu lieu : elle est plus patiente et plus tolérante, éléments dont elle fait le constat lors de notre entretien.

Que pouvons-nous retenir de ce deuxième exemple ? Sophie, l'accompagnante, a déployé sa fonction paternelle, celle qui sépare, différencie, ouvre des espaces de croissance (Kaës, 2012), ce qui a permis à Régine de pouvoir reprendre sa place d'enseignante pour tous les élèves.

Salomon Resnik dans la préface du livre d'Enrique Pichon-Rivière (2004) évoque l'importance de la capacité de rêverie paternelle comme fonction structurante et organisatrice de ce qui est contenu dans le transfert maternel. Si je réalise une transposition de ce constat dans la classe, je peux en déduire qu'en manifestant sa capacité de rêverie paternelle, l'accompagnante aiderait Régine à prendre de la distance avec Louis et à occuper sa place d'enseignante auprès de lui comme des autres élèves. L'alliance inconsciente structurante reposerait sur une alliance avec le Père symbolisé, c'est-à-dire avec celui qui représente la Loi et les interdits. Sophie occuperait cette place du père dans le couple qu'elle forme avec Régine. Cette alliance serait bénéfique pour chacune, mais également pour Louis, l'élève en situation de handicap qui peut alors accéder à la symbolisation et donc à la culture commune.

### **Un éclairage sur le passage de l'épreuve**

Les deux exemples cliniques présentés ci-dessus révèlent la singularité des liens intersubjectifs de chacun des deux couples *professeur-e des écoles - accompagnant-e*. Je voudrais indiquer que s'il est difficile de généraliser, néanmoins, je peux constater que le lien intersubjectif au sein des deux couples est sous-tendu par une alliance inconsciente ; celle-ci peut s'établir soit sur un mode défensif, soit sur un mode structurant. Dans les deux situations étudiées, cette stratégie inconsciente aide à restaurer la posture d'enseignante mise à mal par la présence de l'élève en situation de handicap.

Une corrélation existerait entre la modalité d'alliance inconsciente et le passage ou non de l'épreuve. En effet, l'analyse de l'entretien d'Agnès montre que les forces de déliaison l'emportent sur celles de liaison, empêchant que le passage ait lieu. L'alliance inconsciente sur un mode défensif entre elle et son accompagnante, en même temps qu'elle la protège des éléments perturbateurs associés à l'élève en situation de handicap, l'empêche d'activer élaboration et créativité professionnelle. Qu'il s'agisse de l'analyse de l'entretien d'Agnès que j'ai présenté dans ma thèse ou de l'étude des liens intersubjectifs entre elle et son accompagnante que je viens de proposer, il me semble que ce sont les forces de déliaison qui l'emportent. Inversement l'analyse de l'entretien de Régine avait révélé que le passage de l'épreuve lui avait apporté une forme de croissance psychique professionnelle : elle est plus patiente et plus tolérante grâce à l'activation de sa créativité. L'alliance inconsciente structurante secondaire entre elle et l'accompagnante dont j'ai fait l'hypothèse lui aurait apporté la sécurité psychique nécessaire à l'accueil de l'étrangeté de l'élève en situation de handicap sans qu'elle se sente mise en danger. Qu'il s'agisse du type d'alliance entre Régine et Sophie ou du passage de l'épreuve que cette enseignante franchit, les forces de liaison sont cette fois-ci majoritaires. Concernant l'élève, je remarque qu'il a profité également de ce type d'alliance puisque Louis accède de mieux en mieux aux apprentissages.



L'accompagnant-e ferait partie de l'un des corps sociaux que Henri-Jacques Stiker évoque comme étant nécessaires « pour nous aider à affronter le handicap » (Stiker, 2013, p. 6). L'analyse des entretiens montre un désir des professeures des écoles à être aidées par un-e accompagnant-e. Cette personne pourrait épauler l'enseignant-e en lui évitant soit la fusion, soit le rejet de l'élève en situation de handicap, tant le juste milieu semble difficile à trouver face au sentiment d'étrangeté provoqué par celui-ci. Sans doute est-ce possible de concevoir l'accompagnant-e comme étant dans l'entre-deux. Selon E. Pichon-Rivière, pour se comprendre, l'analogie est importante : « ce que l'un saisit de l'autre est tributaire d'une analogie avec l'autre, parce que si l'autre m'apparaît comme inconnu, je ne peux le comprendre » (Pichon-Rivière, 2004, p. 89). Or, avec l'élève en situation de handicap, l'analogie est difficile à percevoir, c'est plutôt la différence, l'étrangeté qui sont présentes.

La différence aussi radicale qu'elle soit « n'est jamais fixe parce qu'elle est une relation » (Stiker, 2013, p. 296). Il est alors possible de « penser processus, donc devenir, donc historicité, donc possibilité de nouveau » (*Id.*, p. 297). Je pense qu'en étant situé dans l'entre-deux, entre les deux personnes que sont l'enseignante et l'élève en situation de handicap, ce professionnel pourrait être un intermédiaire facilitant la compréhension et l'appropriation de l'étrangeté ; cela afin que le/la professeur-e des écoles puisse considérer l'élève en situation de handicap selon le prisme de l'humanité dont il est porteur, c'est-à-dire sur ce qui le relie aux autres au lieu de ne percevoir que la différence qui peut se résumer à oublier la personne en restant focalisé sur la situation de handicap.

## **De l'élaboration d'un impensé à une évolution du rapport à l'objet de recherche**

Au début de cet article, j'évoquais le fait de ne pas avoir analysé, dans mon travail doctoral, la place occupée par l'accompagnant-e auprès du/de la professeur-e des écoles dans le passage de l'épreuve que constitue la présence d'un tel élève dans sa classe. À la lecture de l'appel à contributions pour le congrès d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation de mai 2017, l'idée de réfléchir à ce couple s'est imposée à moi comme une évidence. Comment comprendre cette évolution ? Était-ce l'expression d'un désir de travailler une question qui était restée en suspens ? Étant moi-même face à une épreuve, celle de la thèse que j'avais à soutenir, pouvais-je à ce moment-là prendre un recul suffisant par rapport aux professeures rencontrées qui étaient au cœur de ma recherche ?

### **L'impensé du couple professeur-e des écoles-accompagnant-e**

En consultant le texte de ma thèse, j'ai constaté qu'au niveau de la revue de la littérature scientifique qui comprend dix-huit pages, seule l'une d'entre

elles était consacrée aux recherches sur l'accompagnant-e. Ce peu de place s'explique par le fait que je suis restée focalisée sur le/la professeur-e. Pourtant Nina, quatrième enseignante que je rencontre, aurait pu me mettre sur la voie si j'avais prêté attention à sa demande. Voilà ce qu'elle m'écrit dans le mail précédent notre rendez-vous : *« J'ai pensé qu'il serait bien de se voir un midi, car l'auxiliaire de vie est à l'école et je pense qu'elle voit plus de choses que moi, elle connaît mieux l'enfant »*. Je réponds : *« la présence de l'auxiliaire de vie n'est pas nécessaire. Ce que je souhaite recueillir ce sont les témoignages des enseignants qui accueillent un élève en situation de handicap »*. Au moment de cet échange de courriels, je ne réfléchis pas à sa demande, je réponds en référence à la méthodologie de recueil de données choisie : l'entretien non directif entre un/une professeur-e des écoles et moi. Lorsque j'arrive dans l'école, Nina n'est pas là. Elle a commis une erreur sur l'horaire de notre rendez-vous. Notre entretien sera court. Dans mon journal de bord, j'avais associé ce retard à ma non autorisation de la présence de l'accompagnante. Lors de l'analyse de ses propos j'ai eu l'impression qu'une forme de refus de sa part était présente tout le long de l'entretien. Nina parle très peu d'elle, elle me fait l'effet d'une anguille. À chacune de mes relances pour connaître la façon dont elle vit l'accueil de l'élève en situation de handicap, elle s'échappe pour parler des autres et toujours de façon positive. Ayant des difficultés à parler en son nom, Nina aurait souhaité la présence de l'accompagnante durant notre rencontre. Telle était mon élaboration au moment de l'analyse de l'entretien. Concernant le passage ou non de l'épreuve que constitue l'accueil d'un élève en situation de handicap, je n'ai pas pu répondre pour Nina. J'avais inscrit des points d'interrogation dans le tableau récapitulatif. Une question restait effectivement en suspens. Cet article m'a permis de la reprendre.

### **Que révèle cet impensé ?**

Aujourd'hui, j'irai plus loin avec toute la prudence que requiert le projet d'analyse du contre-transfert du chercheur (Gavarini, 2017, p. 93) pour ne pas le confondre « avec la réaction sans médiation au transfert du patient » (Green, 2001, p. 159 - cité par Gavarini, 2017, p. 93). J'ajoute une deuxième raison de prudence, le fait que le dévoilement de sens n'est jamais terminé tout comme le travail d'analyse personnelle. Concernant Nina, je pense que la résistance dont elle a fait preuve serait une forme de réponse à mon refus. Je réalise combien mon attitude a pu être violente pour cette enseignante qui n'a pas décliné le rendez-vous, mais l'a écourté par un acte manqué en se trompant d'horaire. Comme je n'avais pas accueilli sa demande, elle fait de même avec l'énoncé de ma consigne d'entretien qu'elle esquivait. E. Pichon-Rivière (2004, p. 114) pense que la communication devient difficile entre deux sujets si un malentendu existe entre eux. Je pense que cela correspond au vécu entre Nina et moi. En restant focalisée sur mon protocole, je n'ai repris avec elle ni sa demande, ni mon refus. Un malentendu a pu subsister. Je n'ai pas eu une attitude de

reconnaissance compréhensive vis-à-vis de sa demande de présence de l'accompagnante. J'emprunte l'expression « reconnaissance compréhensive » à Bernard Pechberty (2017, p. 12) lorsqu'il revisite les travaux de Sandor Ferenczi et ses apports majeurs à la question du contre-transfert. Un analyste s'inscrivant dans une démarche ferenczienne accepte que « le savoir est du côté du patient, c'est le patient qui sait le mieux et qui peut ainsi apprendre à l'analyste, le guider » (*Id.*, p. 15). Si, pour ma part, je cherchais la situation de tête à tête dans l'entretien, Nina, au contraire, souhaitait l'éviter. En refusant cette demande, je niais le fait qu'elle pouvait savoir ce qui lui convenait le mieux. De la même manière qu'un analyste peut refuser d'apprendre de son patient, l'apprentie-chercheuse que j'étais n'a pas accepté d'apprendre de l'interviewée.

Si j'élargis mon propos à l'analyse des neuf entretiens, il est vrai que j'avais noté, dans mon travail de thèse, l'aide « *importante, indispensable* » que les accompagnants-es apportaient, mais sans aller plus loin dans ma réflexion. Cela me donne l'impression de ne pas avoir voulu sortir de ma zone de confort : le tête-à-tête de l'entretien entre l'enseignante et moi pour aller vers un entretien à trois en acceptant d'accueillir l'accompagnante. Cette présence imprévue, je n'ai pas pu la penser au moment de la rédaction de ma thèse. J'ai conçu les professeurs-es des écoles comme étant seuls-es face à l'épreuve de l'accueil de l'élève en situation de handicap sans mesurer la place que l'accompagnant-e pouvait occuper dans le passage de l'épreuve.

Cette prise de conscience, je peux la relier à un moment de ma thèse - quatre mois avant de mettre le point final - où j'ai tenté d'élaborer en quoi le conte *Hans et Gretel*, conte qui revenait souvent dans mes pensées au moment de l'écriture, pouvait être en lien avec ma recherche. Dans ce conte, les deux héros ont appris à compter l'un sur l'autre ; ce qui pourrait être transposé dans la vie réelle aux appuis que peuvent apporter les autres personnes. J'écrivais alors que si les deux héros du conte avaient appris à compter l'un sur l'autre, j'avais appris à compter sur la fiabilité de mon directeur de thèse ainsi que sur celle des personnes qui m'ont encouragée et soutenue durant ces cinq années. Cette prise de conscience peu de temps avant la fin de l'écriture de ma thèse m'a permis de mesurer combien les autres avaient occupé une place importante lors de ce long processus de recherche. Aujourd'hui, j'ajouterai que j'ai pu déployer ma pensée en prenant appui également sur des auteurs ou, plus exactement, sur leurs écrits.

### **Évolution de mon rapport à l'objet de recherche**

Georges Devereux (1980) pense que le chercheur doit tenter de comprendre la situation dans laquelle il se place, tant au niveau objectif que subjectif. Je complète cette idée par celle de Jacqueline Barus-Michel : « pour atteindre la différence, l'autre, l'étranger qu'il prétend chercher, il faut que le chercheur passe par la reconnaissance de ce qu'il est dans sa recherche :

analyse de l'implication, de son transfert » (Barus-Michel, 1986, p. 803). Sachant qu'en sciences humaines, l'objet de la recherche et le sujet de la recherche sont tous deux des êtres humains, en étudiant son objet, le chercheur s'étudie lui-même (Devereux, 1980).

En essayant de comprendre comment les professeurs-es des écoles vivent l'accueil d'un élève en situation de handicap, j'ai cherché à élaborer les moments de ma vie professionnelle antérieure où j'ai eu à accueillir des élèves qui venaient perturber la vie de la classe, qui venaient me perturber. Leurs prénoms et leurs visages sont encore présents plusieurs dizaines d'années après. Les propos de J. Barus-Michel résument ce constat : « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? » (Barus-Michel, 1986, p. 803). Elle pense que : « le chercheur en sciences humaines devrait être plus averti de sa propre inclusion dans la recherche » (*Ibid.*). Dans l'après-coup du cinquième entretien, j'écrivais sur mon journal de bord que j'étais surprise du fait que l'enseignante me détaille les sigles comme si je ne les connaissais pas. C'est comme si j'étais encore restée la professeure des écoles qui connaît les sigles et qui ne se perçoit pas comme chercheuse. Cette prise de conscience a été un moment important dans mon parcours de doctorante, elle m'a permis de ne pas nier ma part personnelle qui était présente lors des entretiens et lors de leur analyse, mais au contraire de l'utiliser comme voie d'accès à de nouvelles connaissances. Professeure des écoles, je l'ai été pendant de nombreuses années ; confrontée à des élèves en situation de handicap, je l'ai été à plusieurs reprises. C'est pourquoi lors de certains entretiens et certaines analyses, je me suis sentie « bousculée », en écho aux situations que j'avais vécues et qui étaient restées des énigmes, restées en souffrance ; car comme l'écrit J. Barus-Michel à propos de l'objet de recherche choisi :

« on a un appel au sens, de l'un ou de l'autre, et aussi de la souffrance, mais n'est-elle pas déjà là, pour l'un et l'autre, dans l'aberrance et l'incohérence de ce qui se montre d'abord incompréhensible, et n'y aura-t-il pas, inversement, jouissance dans la remise en sens, la symbolisation ? » (Barus-Michel, 1986, p. 801).

Souffrance ancienne dans ma vie professionnelle et souffrance récente durant le travail de thèse quand le sens n'était pas donné d'emblée, mettait du temps à advenir et me demandait efforts, repos, reprises..., mais aussi plaisir quand, grâce à une opération de tissage, de détricotage du temps linéaire du discours, grâce aux lectures théoriques, des mises en lien et en sens advenaient.

Cette part de mon vécu professionnel restée en souffrance est sans doute à l'origine de mon questionnement. Si j'avais placé les professeures rencontrées dans une extériorité radicale, je n'aurais pu accéder aux processus inconscients à l'œuvre. Elles auraient alors été perçues comme des objets au sens courant du terme : chose solide ayant unité et indépendance ou « comme des "verbatim" consommables et au service de la connaissance » (Gavarini, 2013, p. 7). Nul affect, nul ressenti, nul

mouvement transférentiel n'aurait donné corps aux entretiens, ce qui n'aurait pas été congruent avec l'approche clinique d'orientation psychanalytique.

Au fil de ces cinq années de travail de recherche, j'ai aussi pris conscience que j'avais été confrontée à plusieurs situations de handicap dans ma vie privée. Enfant, j'ai vu mon grand-père amputé d'une jambe en fauteuil roulant, sans que des mots me soient donnés pour expliquer ce qui lui était arrivé. Mon parrain, frère de mon père, était porteur d'une déficience légère. Je me souviens que son sourire m'inquiétait. Une de mes deux amies de l'école primaire avait été victime de la poliomyélite, elle portait des chaussures spéciales et avait des difficultés pour se déplacer. Ces souvenirs d'enfance revenus lors de ce travail de thèse ne sont peut-être pas si étrangers que cela au choix de mon thème : le/la professeur-e des écoles et l'élève en situation de handicap. Aussi, je peux peut-être faire mienne cette pensée de Bruno Bettelheim : « Seules les expériences internes nous donnent la possibilité de saisir pleinement ce qui est impliqué dans les expériences internes des autres et de posséder un savoir qui, dès lors, peut devenir le fondement des études théoriques » (Bettelheim, 1991, p. 59).

Maintenant, je peux concevoir que le/la professeur-e des écoles n'est pas seul-e dans sa classe, qu'il/elle compte sur l'accompagnant-e, et je peux penser les liens intersubjectifs qui les relient. Certes, la solitude fondamentale dans cette situation professionnelle ne peut disparaître, mais il est possible d'être et de faire autrement face au ressenti de cette sorte d'épreuve. Une année s'est écoulée depuis la soutenance de ma thèse, je me sens plus détachée de la professeure des écoles que j'ai été, je me sens davantage en mesure d'accueillir l'autre, qu'il s'agisse de l'accompagnant-e, de la famille, des collègues ou des partenaires extérieurs. Autrement dit, je ne conçois plus l'accueil de l'élève en situation de handicap que j'ai qualifié d'épreuve comme relevant uniquement de la responsabilité du/de la professeur-e des écoles, mais plutôt comme une situation à plusieurs dans laquelle chaque professionnel a son importance.

## **En guise de conclusion**

Dans cet article, j'ai tenté d'élaborer un impensé de ma recherche doctorale, à savoir la place occupée par l'accompagnant-e auprès du/de la professeur-e des écoles, afin de mieux analyser les liens intersubjectifs entre ces deux professionnels et aussi ma posture de chercheuse clinicienne vis-à-vis de mon objet de recherche. Les deux exemples cliniques présentés montrent que les modalités des alliances inconscientes à l'œuvre dans le lien diffèrent. De type défensif pour le couple Agnès et son accompagnante, l'alliance serait plutôt structurante pour celui de Régine et Sophie. Si ces processus psychiques ont permis aux deux enseignantes de mieux vivre leur professionnalité, elles ont contribué au passage de l'épreuve pour une seule d'entre elles : Régine. Pour ce faire, il semblerait qu'il s'agisse que la

stratégie inconsciente mise en œuvre dans le lien permette aux forces de liaison d'être majoritaires afin qu'une pensée créative puisse se maintenir chez l'enseignante.

Le travail de thèse, mais aussi l'écriture de cet article, m'aurait permis de continuer ma formation clinique telle que Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies la définissent :

« La formation, dans la mesure où elle peut être envisagée comme participant d'un processus de socialisation continuée, est un lieu privilégié pour reprendre les constructions identitaires et revisiter le rapport qu'entretiennent des sujets à leurs objets d'investissement et à l'altérité du monde » (Cifali et Giust-Desprairies, 2006, p. 189).

Le questionnement initial à l'origine de cet article a trouvé des éléments de réponse. Cependant, aujourd'hui, d'autres pistes à explorer émergent telles que, par exemple, l'influence du type d'alliance entre les deux adultes référents sur l'accès au savoir de l'élève en situation de handicap ainsi que la corrélation ou non entre les types d'alliance inconsciente entre le/la professeur-e des écoles et l'accompagnant-e et sa capacité à travailler avec un autre adulte.

## Éléments bibliographiques

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Érès.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de sa recherche. *Bulletin de psychologie*, 377, 801-804.
- Bertrand, E. (2015). De l'épreuve de la critique à la critique de l'épreuve au travail et en formation. *Pensée plurielle*, 40, 85-97.
- Bettelheim, B. (1991). *Le poids d'une vie*. Paris : Hachette.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Estévé, J.-M. (1984). Études sur la personnalité des enseignants. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 125-130). ESF : Paris.
- Freud, S. (1901). *Psychologie de la vie quotidienne. Application de la psychanalyse à l'interprétation des actes de la vie quotidienne*. Paris : Payot (1975).
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. *Communication colloque AREF*, <http://aref2013.univ-monpt2.fr>
- Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place de répondant en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod (2014).
- Kaës, R. (2012). *Le malêtre*. Paris : Dunod.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé*. Paris : Calmann-Lévy.
- Le Poulichet, S. (1994). *L'œuvre du temps en psychanalyse*. Paris : Payot.
- Marin, C. (dir.). (2003). *L'épreuve de soi*. Paris : Armand Colin.

- Moyne, A. (1984). La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 27-35). ESF : Paris.
- Pechberty, B. (2017). Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées. *Cliopsy*, 17, 9-23.
- Pichon-Rivière, E. (2004). Théorie du lien. Dans *Théorie du lien suivi de Le processus de création* (p. 13-123). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Resnik, S. (2004). Préface. Dans E. Pichon-Rivière, *Théorie du lien suivi de Le processus de création* (p. 9-12). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Roelens, N. (1989). La quête, l'épreuve et l'œuvre la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 100-101, 67-77.
- Stiker, H.-J. (1997). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod (2013).
- Toux, B. (2016). *Le professeur des écoles à l'épreuve du handicap entre souffrance et créativité*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, sd. Jean-Luc Rinaudo, Université de Rouen.
- Winnicott, D.-W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard (2008).
- Yelnik, C. (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou être en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, 16, 41-54.

Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 : *Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap*. <http://educ.gouv.fr>

Annexe 4 : Référentiel d'activités et de compétences. Dans Circulaire n° 2010-139 du 31 août 2010 : *Mission d'accompagnement scolaire*. <http://educ.gouv.fr>

**Betty Toux**

Laboratoire CNIREF  
Université de Rouen Normandie

Pour citer ce texte :

Toux, B. (2017). Penser le couple professeur-e des écoles – accompagnant-e d'élève en situation de handicap. *Cliopsy*, 18, 23-37.