

une manière de “marquer” sa place, de sortir de l’indifférenciation, ou à l’inverse de marquer une appartenance, un lien de filiation au sein de la structure familiale ; en l’occurrence, elle n’est pas sans relation avec les processus de construction et d’affirmation de l’identité de l’enfant, même s’il s’agit là d’une manière aberrante – du point de vue scolaire et, donc, social – de s’en procurer une. »

Accompagner Samy et ses parents nécessite la mise en place d’un dispositif multi-partenarial, multi-institutionnel, ou chacun prend sa part, la halte-garderie, l’école, le CMP, voire les services sociaux.

### **Problématique de l’enseignante, travail d’équipe et contenance**

Relevons le faisceau d’exigences parfois contradictoires, voire de paradoxes que l’enseignante doit affronter en accueillant Samy : les exigences de ses parents, celles des parents des autres élèves de la classe, celles de l’institution et les siennes au regard, par exemple, de la confrontation entre ses idéaux et les contraintes de la réalité professionnelle.

Cette situation illustre l’intérêt d’un accompagnement des équipes d’enseignants à l’élaboration de leur pratique professionnelle autour des scolarisations difficiles par un psychologue à même de porter un regard clinique. L’objectif de ce travail est de contenir les angoisses et les fragilités narcissiques générées par le contact avec ces enfants et leur famille, et par là même faciliter la contenance de l’enfant à l’école et sa scolarisation. L’une des fonctions

du travail d’équipe consiste en la restauration de l’identité professionnelle attaquée, à son ré-étayage, son réaménagement pour surmonter une blessure narcissique ou une désillusion, dépasser un sentiment de vide, une menace d’effondrement et contribuer au maintien, au renforcement des mécanismes de défense destinés à lutter contre la survenue d’angoisses. Certaines réunions auxquelles participent les enseignants, nous pensons au *conseil des maîtres* par exemple, ont, au-delà de leur fonction institutionnelle manifeste, pour fonction psychique d’élaborer des défenses communes et de restaurer des narcissismes souvent mis à mal par une pratique professionnelle qui les confronte à des situations, des groupes d’élèves, des enfants « difficiles ».

La défaillance des étayages sociaux et la fragilisation des étayages personnels des enseignants ne leur permettent parfois plus de se reconnaître dans leurs actions et dans leurs réactions, voire les font agir en contradiction ou en porte-à-faux avec leurs idéaux et leurs valeurs, mettant ainsi à mal les fondements de leur identité professionnelle. La confrontation à la violence par exemple, peut raviver des angoisses archaïques et menacer leur équilibre psychique.

Par ailleurs, comme la pratique quotidienne nous le montre, les échanges entre enseignants et parents en présence du psychologue permettent d’explicitier et de médiatiser les sources de conflit et de désaccord, mais aussi de construire une représentation commune de l’enfant, ou tout au moins une part de représentation commune laquelle fait si souvent défaut, empêchant par là même la construction et l’investissement d’un projet commun.

## **Dans l’école... et si je suis différent, Kim**

**Chantal RAVELLA**

**D**epuis février 2005, la loi pour l’égalité des droits et des chances donne obligation à l’école publique de scolariser les enfants handicapés. La loi apporte un étayage institutionnel en créant pour chaque enfant handicapé un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), véritable parcours de formation adapté à l’enfant et à son handicap. Une aide à la scolarisation peut-être apportée, soit sous forme d’aménagement particulier (ordinateur, logiciels spécifiques, plan de travail incliné, etc.), soit par la présence d’une Auxiliaire de Vie Scolaire.

On voit que le soutien à l’intégration se définit ici comme un « plus de ». Plus de matériels, plus de personnes. Mais il n’est pas pensé dans une logique de formation, d’élaboration réflexive qui permette un travail sur les représentations de chacun, sur la mise en lien de ces représentations personnelles ainsi que leur mise en sens.

Comment le psychologue scolaire peut-il contribuer à ce travail psychique autour de ce que Dominique GINET appelait « l’école interne » ?

La vignette clinique suivante décrit la mise en place par le psychologue de l’institution scolaire d’un groupe clinique d’analyse de la pratique auprès d’une équipe enseignante.

Dans un premier temps, nous dégagerons une courte analyse du dispositif choisi. Le second temps nous permettra, à travers la description de quelque temps, de montrer comment « l’appareil psychique » de l’équipe enseignante peine à dépasser le vécu traumatique amené par la scolarisation d’un enfant autiste. Au fil des séances, elle retrouve un plaisir à penser et reconstruit peu à peu une élaboration commune.

### **La mise en place du groupe d’analyse de la pratique**

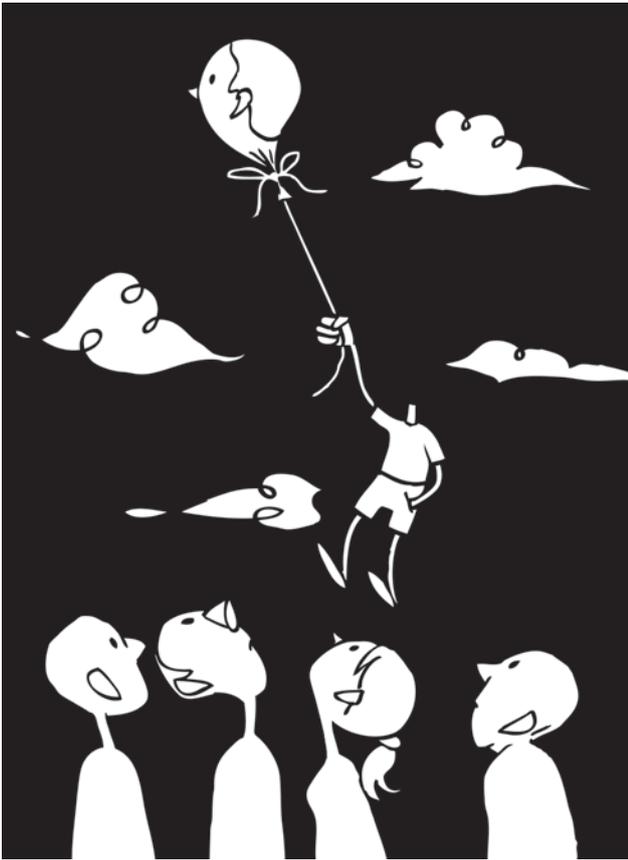
#### ***Une équipe sans demande ?***

L’équipe d’une école maternelle scolarise un jeune enfant autiste. Kim a 6 ans et un diagnostic d’autisme de *Kanner* a été posé, six mois auparavant. Une AVS vient à mi-temps aider Kim dans sa classe. Kim est décrit comme incapable de se conformer aux règles de la classe. Durant les temps collectifs, il peut « dans ses meilleurs jours » se coucher par terre, chanter par onomatopées ou bien se mettre à courir en direction de la porte, de l’escalier, d’un *ailleurs* du groupe. Il n’est jamais violent envers les autres enfants, mais peut se mettre en danger en s’élançant du haut de l’escalier et en le dévalant sur le ventre. Il crie parfois sans raison apparente, puis se calme dans une apathie passagère.

Malgré la bonne volonté de chacun, l’impact émotionnel est important. Les enseignantes (deux à mi-temps), l’ATSEM, l’EVS, la directrice sont en souffrance. Chaque professionnel l’exprime de manière individuelle en me croisant dans les couloirs de l’école. Je reçois ainsi les blessures narcissiques de chacun sans pouvoir faire de liens, sans pouvoir être dans autre chose que l’écoute d’une souffrance individuelle.

On peut parler d’un état de crise au sein de l’équipe. La crise étant pour reprendre René KAËS ce qui de l’articulation, du passage, de la réduction d’antagonisme devient séparé, opposé, désorganisé<sup>1</sup>. L’équipe ne fait plus « corps », les plaintes se déposent de manière individuelle.

1 KAËS R. (1994) « La parole et le lien », Dunod, Paris.



Le narcissisme professionnel de chaque acteur est fragilisé. Il y a insécurité dans l'identité professionnelle.

Lors de la scolarisation de cet enfant autiste, chaque enseignant mesure l'écart entre ce que peut proposer l'école, la classe, l'enseignante et les besoins de l'enfant. La tâche primaire (la scolarisation) est mise à mal. Que veut dire enseigner à un enfant qui n'est jamais dans le groupe ? À un enfant qui se met en danger, qui est en perpétuel mouvement ?

La plainte me parvient dans les courts moments où je suis entre « l'intérieur et l'extérieur », c'est-à-dire soit dans ma fonction de psychologue, mais venant pour une autre situation (rencontre d'un autre enfant, d'une famille), soit dans un moment où ma fonction est moins sollicitée (pause café, repas...) Dans le premier cas, je stoppe la plainte puisque pour l'instant un autre est en jeu.

Je connais bien le second cas de figure, ce que René ROUSSILLON appelle les *espaces interstitiels*. J'ai toujours accordé une grande importance à ces instants-là, instants où se « *ressaisissent autrement les identités professionnelles*.<sup>2</sup> » Mais dans cette situation tout apparaît différent. Je pourrais dire que je « digère » mal ce qui se dit entre les membres de l'équipe, je ne régule plus rien et je fuis de plus en plus ces temps de pause.

Je propose la création d'un groupe d'analyse de la pratique, que je nomme « aide à la scolarisation ». Ce groupe fonctionne avec les mêmes règles que celles d'un groupe d'analyse de la pratique. Il se réunit dix fois dans l'année entre 12 heures et 13 heures 15, une fois par mois. Il réunit l'AVS, les deux enseignantes, l'Atsem et la directrice de l'école.

Il n'y a pas eu de demande formalisée de la part de l'équipe et pourtant lorsque je formule ma proposition, il y a comme un souffle d'air qui circule. Je suis étonnée de voir

2 ROUSSILLON R, in KAËS R. et coll, L'institution et les institutions, Dunod, Paris, 1987, p.174.

comment l'équipe accepte rapidement et se mobilise tout au long de l'année pour participer.

Ne sommes-nous pas du côté de ces problématiques identitaires, caractéristiques des pathologies du lien ? La pratique de l'espace interstitiel n'a pu se maintenir par rupture du réseau identificatoire. Comme le décrit Denis MELLIER, « *demander* » pour le sujet, serait se démettre de son identité<sup>3</sup>. »

L'identité concernée ici est à la fois l'identité professionnelle de chaque personne et aussi l'identité groupale. L'équipe qui fonctionnait bien jusqu'à présent n'arrive plus à faire « corps ».

Au-delà des plaintes exprimées et isolées, il s'agit pour le praticien d'entendre l'appel souvent silencieux de l'équipe.

Je travaille avec une équipe que je connais bien et qui me connaît aussi. Nous sommes pris, l'équipe enseignante et moi dans des faisceaux d'alliances inconscientes et dans une même problématique institutionnelle. Ainsi les règles d'extériorité, de neutralité, de position tierce ne sont pas de mises. Je mesure l'écart entre l'axe psychanalytique qui sert de théorisation à l'A.P.P. et ce que je mets en place.

### **Un dispositif de type « syncrétique » pour un moment de crise**

Ce type de dispositif correspond à un fonctionnement de type « syncrétique » tel que l'a défini José BLEGER (1967). L'équipe est envahie par trop d'angoisses non-reconnaisables explicitement. Il y a une relation par dépôt. Il s'agit de déposer le fardeau, ailleurs que dans les couloirs et dans l'immédiateté.

Le risque est grand de rester dans ce peu de différences entre chacun, entre l'équipe enseignante ici et le psychologue. Le risque est grand de rester dans l'émotion groupale indifférenciée. Le psychologue doit apporter une attention particulière à cette charge émotionnelle à laquelle il devra permettre d'aller vers la représentation, vers la pensée, vers la différenciation. Des mécanismes comme le partage d'affect, l'ajustement, l'accordage, les jeux de miroir seront à analyser.

Il y a bien sur dans ce dispositif là « *des logiques du double et des jeux de miroir*.<sup>4</sup> » Le psychologue s'il possède un cadre interne suffisant et s'il reste dans une dialectique théorie-pratique pourra apporter de la différenciation et de l'individuation.

Est-ce que dans un contexte institutionnel plus ouvert à l'apport de l'A.P.P. et de plus non soumis à des restrictions financières, l'équipe aurait fait appel à un psychologue extérieur ?

Suivons le développement théorique de Catherine HENRI-MÉNASSÉ qui a étudié ce type de groupes.

Pour BALINT, le « *défaut fondamental*<sup>5</sup> » est exacerbé s'il y a un écart de compréhension entre le thérapeute et le patient. Ici, le « *défaut fondamental* » de l'équipe serait lui aussi accentué si un écart de compréhension était trop important entre l'équipe et le psychologue. L'équipe ne peut accepter qu'un psychologue provenant de l'environnement proche, qui sera en reprenant les termes de Balint « *ordinaire et discret* ».

3 MELLIER D. (2005) « Intersubjectivité et travail de lien : un nouveau paradigme pour le soin psychique en prévention ou en institution », in Enfances, adolescences, Editions de Boeck, Bruxelles.

4 HENRI-MÉNASSÉ C. (2002) Analyse de la pratique : ombres et lumières, Lyon DU, Université Lyon 2.

5 Le défaut fondamental est le fruit de l'inadéquation entre les besoins de l'enfant et les réponses de son environnement primaire.

Catherine HENRI-MÉNASSÉ fait aussi l'hypothèse que pour « *pouvoir exister, le groupe de l'analyse devra lui aussi être en quelque sorte "banal", porteur de peu d'écart avec la vie institutionnelle* ». Elle parle d'une salle ordinaire et discrète dans les sous-sols de l'hôpital.

L'équipe enseignante et moi-même nous nous réunissons dans la salle de classe. Petit bureau, petite chaise. On voit dans ce cadre matériel ce qui sera à prendre en compte des identifications à l'enfant.

### Quelques temps du groupe

Lors de nos premières rencontres, le climat du groupe est tendu. Les remarques des unes se font dans l'attaque des dires des autres. Pour chacune, il s'agit de laisser échapper ses angoisses, sans se questionner sur celles des autres, mais plutôt en répondant de manière vive et sèche à ce qui vient d'être dit. Les premiers temps du groupe sont aussi fortement marqués par des attaques projectives envers la famille. L'enfant ne peut être pensé en tant qu'individu différencié et le lien symbiotique prime dans la relation, avec la culpabilité archaïque associée. Il y a une menace identitaire pour chaque professionnelle.

Au cours de la quatrième séance, une évolution se marque. Denise (AVS) et Josée (enseignante) commencent par se questionner sur leurs pratiques professionnelles respectives.

Denise questionne :

« *En ce qui concerne mon rôle, j'ai l'impression que je n'ai pas à mettre de règles.* »

Josée l'enseignante lui répondra de suite, de manière assez agressive.

« *L'autre fois, j'ai dû te faire des remarques. Car il y avait du bruit. Tu n'es pas une professionnelle de l'école.* »

Elle continue :

« *Je me surprends parfois à oublier Kim lorsqu'il est avec Denise. Ce n'est pas normal. Ça m'interroge de l'oublier, ça m'interroge sur mon rôle.* »

Je la questionne alors sur l'oubli qu'elle peut avoir des autres enfants, quelle différence voit-elle entre cet oubli-là et celui de Kim ?

Elle répond qu'elle peut effectivement oublier d'autres enfants de la classe :

« *Mais à la différence des autres, Kim n'est pas vraiment dans le groupe. Il est seul avec Denise, quelque part dans la classe. Quelle est sa place par rapport à moi ? Cela m'étonne par rapport au rôle de l'enseignant.* »

Françoise, la directrice intervient :

« *Avec les nouvelles personnes qui arrivent dans l'école, il faut travailler sur le fait que l'on n'est pas tout puissant dans la classe. Qu'il faut lâcher du pouvoir enseignant.* »

À la fin de cette séance, j'associe ce qui vient d'être dit avec la confiance que les parents accordent aux enseignants. Lorsque l'enfant va en classe, les familles acceptent d'abandonner leurs prérogatives parentales, acceptent qu'il y ait un tiers extérieur pour s'occuper de leurs enfants. Ils peuvent ainsi les « oublier » durant une période de temps.

L'équipe se tait durant un moment, semble réfléchir silencieusement ensemble. Une enseignante s'exprime de manière laconique :

« *Peut-être que l'on vit des choses un peu pareilles.* »

Le groupe se tait, semble partager un moment de rêverie commune.

L'AVS vient symboliser, par la relation qu'elle entretient avec Kim, une figure maternelle présente au sein de l'école. Figure trop compréhensive, trop proche, à qui échappe ce qui fait loi dans l'institution scolaire. Elle est perçue comme celle qui n'accepte pas ce qui fait tiers : les règles du groupe.

L'enseignante ressent de manière persécutoire ce lien privilégié. Elle ne peut accéder à une image d'une bonne professionnelle. Devant elle, une autre crée des liens positifs envers l'enfant, des liens d'ordre maternel. Pour se dégager de cette blessure narcissique, elle disqualifie Denise. Attaque envieuse envers sa place de mère substitutive :

« *Tu n'es pas une professionnelle de l'école.* »

Comment amener cet enfant à s'individualiser, à grandir, à devenir élève s'il est capté par une autre ?

À ma question relative à l'oubli des autres enfants, sa réponse introduit la notion du groupe. L'enseignant peut se trouver dans le groupe et oublier certains enfants lorsqu'il y a eu création de la sociabilité syncrétique. Ainsi l'enseignante agirait à la manière de la mère avec son enfant qui peut vaquer à ses occupations sans apparemment s'intéresser à lui. Son enfant est dans la pièce. Il lit. Il n'y a pas un mot entre eux, pas un geste. Un intervenant extérieur dirait qu'il n'y a pas de communication entre eux. Cependant, la mère s'en va, l'enfant arrête de lire et la cherche. Ainsi la communication qui semblait inexistante existait sous une forme particulière « *d'attention, de mise en tension* », comme l'exprime Ophélie AVRON (2005, p.67).

Pour l'enseignante, on peut faire l'hypothèse d'une sociabilité syncrétique non encore établie qui ne permet pas l'oubli, l'absence mise en forme par une représentation interne.

Kim est trop présent, trop obsédant. Josée ne supporte pas qu'il soit avec quelqu'un d'autre, ne supporte pas la séparation. Le désir d'établir un lien symbiotique domine, comme exacerbé par ce qui relèverait d'un interdit institutionnel, et par ce qui se met en place dans la relation privilégiée Kim-AVS.

Dans la séance qui suivra, une partie des échanges a lieu sur les acquisitions scolaires.

La directrice évoque la scolarisation d'un autre enfant handicapé qui vient d'arriver à l'école. Elle semble fatiguée.

« *Il faut toujours recommencer avec les enfants handicapés. Ce ne sont jamais les mêmes.* »

Je l'interroge sur le ressenti lors de l'arrivée d'une nouvelle classe en début d'année. Elle affirme que là aussi c'est cyclique et décourageant. Josée trouve que ce n'est pas pareil.

« *Sur une année scolaire, tu as l'impression que c'est transférable. Les autres enfants changeront de médiateur, et ce sera bien. Mais avec Kim...* » Les personnes de l'équipe s'associent à ce qui vient d'être dit, parlent de l'attachement de Kim à l'AVS (Denise), de l'adaptation de cette dernière au handicap de l'enfant :

« *Denise ne va pas utiliser les mêmes outils avec un autre enfant handicapé, alors que nous, lorsque le groupe classe se renouvelle, oui.* »

Denise montre qu'elle est vraiment impliquée avec Kim :

« *Lorsque j'ai su qu'il ne serait plus là la semaine prochaine, j'ai été triste.* »

« *Elle nous a dit : j'arrête de faire l'AVS. Je vais avec Kim.* » rétorque la directrice.

Je ressens un véritable échange entre chaque personne de l'équipe. Il n'y a plus d'agressivité envers Denise, mais bien une reconnaissance de ce qui se passe entre elle et Kim.

L'équipe constate :

### **L'affection réciproque de Kim et Denise**

C'est une donnée observable, à la fois par le comportement de Kim envers Denise et à la fois par les paroles de Denise :

« *Je me suis attachée à lui* »

C'est une attention perpétuelle que Denise porte à Kim. Elle modifie ses outils pour les adapter à l'enfant. Elle capte son attention. Il y a ce qui s'apparente à une tentative de séduction envers l'enfant avec une grande difficulté à penser encore en termes de projet professionnel. Si Kim part, Denise « arrête de faire l'AVS. »

### **L'illusion des acquis**

C'est une donnée subjective qui se construit en opposition avec les référents habituels. Dans le cadre d'une scolarisation ordinaire, pour chaque enfant, les apprentissages s'effectuent au sein du groupe classe.

Kim durant cette année à l'école a appris certaines choses relevées par l'équipe.

« *Il a nommé les lettres. Il a écrit son prénom.* »

Mais que restera-t-il ? Cette question, qui est peu posée en ce qui concerne les autres enfants de la classe, devient importante pour l'équipe lorsqu'il s'agit de Kim. Il y a doute, incertitude. « On est dans le flou total », dira la directrice.

Cette opposition entre le pôle affectif et le pôle des connaissances s'apparente à ce que Claudine BLANCHARD-LAVILLE décrit de la fonction maternelle et la fonction paternelle de l'enseignant.

La fonction maternelle s'articule autour de l'attention à l'enfant, à ses besoins, à ses possibilités. C'est une relation duelle. La fonction paternelle s'articule autour des repères collectifs et de l'accès aux savoirs. Elle s'inscrit dans une relation groupale.

On pourrait pointer pour les deux fonctions un risque d'une formation extrême, mortifère. Pour la fonction maternelle, ce serait de vouloir demeurer dans le modèle de la mère archaïque, dans l'illusion de la toute-puissance, en déniait l'existence de la fonction paternelle. Pour la fonction paternelle, ce serait la non-reconnaissance des sentiments, des désirs, pour imposer à tout prix la loi comme une simple fonction répressive, c'est-à-dire la non-reconnaissance de la fonction maternelle.

La situation d'enseignement ne doit tomber dans aucun de ces extrêmes, mais au contraire se maintenir continuellement dans une tension dialectique entre ces deux pôles. L'enseignant inscrit sa pratique de manière inconsciente dans ce perpétuel équilibre.

Pour l'équipe qui scolarise Kim, il y a comme une diffracture de la tâche entre ces deux composantes qui se retrouvent assumées par deux personnes distinctes. Depuis le début du groupe, nous avons constaté comment les enseignants se questionnaient sur l'avenir scolaire, les connaissances, comment la directrice prenait une position d'Idéal surmoïque, et comment l'AVS occupait une position maternante. Ces attitudes défensives s'inscrivent dans un essai de différenciation des fonctions à un moment où la question identitaire domine, tant à un niveau relationnel que professionnel.

Dans cette séance, l'attitude change. Les doutes sont parlés, discutés. Les dires de la directrice montrent qu'elle est moins défensive. Elle parle de « *faire le deuil de l'assurance de quelque chose.* »

Ce qui s'apparentait à **une sorte de lutte d'appropriation de l'enfant** s'apaise.

Il y a comme un léger mouvement dépressif qui s'installe dans ce questionnement entre le savoir et l'attachement. Des processus de renoncement, de deuil commencent à se mettre en place.

### **Les trois temps du groupe**

Soulignons comment, dans le groupe ici relaté, nous assistons à une progression dans le traitement de la honte et de la culpabilité qui pourrait se résumer ainsi :

**Un enfant est là. Il ne peut être nommé, désigné aux autres, car sa différence met à mal le groupe enseignant, les parents.** Il ne peut être pensé en tant qu'individu différencié et le lien symbiotique prime dans la relation avec la culpabilité archaïque associée. Le mécanisme de défense semble être l'identification projective adhésive. Dans ce temps du groupe, il ne peut y avoir de demande à l'autre. Mais une demande est donc « *offerte*<sup>6</sup> ».

**Dans un second temps, l'enfant est pensé comme élève, il intègre une communauté.** Pour l'enseignant la question essentielle devient celle de la transmission. Le contrat narcissique et ses pactes dénégatifs évoluent. L'idéal du moi mis à mal est accompagné d'une culpabilité secondaire, liée à l'introduction d'un tiers, ici la famille qui dérange, qui perturbe. L'identification adhésive est plus souple, moins défensive.

Dans la dernière phase, la culpabilité est commune avec ce tiers auquel, dans un mouvement réciproque, on peut aussi s'identifier. Les mouvements de projection font place. **L'équipe peut alors entendre ce que va dire la famille et penser un projet ensemble.** Ce projet « *actualise une part de l'idéal du moi groupal et désigne un objet à transformer.* »<sup>7</sup>

### **Conclusion**

Redonnons la parole à cette enseignante qui a ponctué chacune de ces dernières interventions, par une phrase rituelle « *Avant, je ne comprenais pas.* »

Le groupe clinique d'analyse de la pratique a permis à l'équipe de redonner du sens, chaque rencontre étant le moment pivot d'un temps réapproprié, d'un temps cicatriciel d'une situation vécue comme traumatique par chacun.

Ce dispositif correspond à un moment donné de la vie institutionnelle. Dans un moment de crise, il a le mérite d'exister pour permettre à l'équipe de passer d'un moment traumatique à une capacité d'élaboration psychique. Le fonctionnement psychique et institutionnel où la rigidité est de mise, où l'indifférenciation domine, où rien ne peut se dire vraiment se modifie en un fonctionnement plus souple, qui accepte la différence .

Sa répétition n'a pas lieu d'être lorsque l'équipe a su se recréer et dépasser le jeu des identifications par dépôt.

Reste bien sûr la question de la nécessaire mise en place des groupes d'analyse de la pratique au sein de l'institution scolaire. Car au-delà des situations qui font crise comme celle présentée ici, les enseignants ont besoin d'un dispositif qui les aide à élaborer ce qui met à mal leur identité professionnelle.

6 Voir à ce sujet les travaux de Paul FUSTIER sur le Don et la Dette. Le psychologue doit travailler sur son propre engagement dans cette situation là.

7 GAILLARD G., Conférence du 06.06.2007., CRPPC Université Lyon 2

8 MELLIER D. (2000) « L'inconscient à la crèche », Erès, Toulouse.