



Aider les élèves dans leurs relations aux autres

Permettre à chacun d'occuper sa place d'élève, un défi pour l'école inclusive.

RÉSUMÉ

Quand la relation est marquée par une trop grande conflictualité au regard des attentes de l'école, les professeurs des écoles montrent des signes d'exaspération en raison d'un sentiment d'impuissance face aux enfants dits « agités ». Souvent c'est l'aide de l'enseignant spécialisé à dominante relationnelle qui est requise, avec parfois le risque de ne considérer que le seul registre de supposées causalités internes à l'élève. Si rien n'est modifié dans l'école, alors le risque sera de construire un projet individuel sur la base d'une impérieuse norme scolaire avec pour objectif principal qu'il puisse « aller en inclusion. » Or, pour tous les enfants, quelle que soit l'expression des besoins particuliers, il ne devrait plus s'agir d'aller en inclusion, mais tout simplement de permettre à chacun d'occuper sa place d'élève au sein de l'école inclusive. Le cas de Paul permettra d'envisager des pistes de réflexion.

Serge PITTIGLIO
Formateur Inspé
Académie de Nantes,
Docteur en psychologie
clinique, Chercheur associé,
CREN EA 261

MOTS CLÉS :

besoins particuliers de l'élève, école inclusive, comportements déviants en classe, projet d'aide

INTRODUCTION

On peut lire dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 16 février 2017 présentant les objectifs du CAPPEI¹ qu'une des compétences à maîtriser au terme de la formation consiste à « être capable d'aider les élèves à transformer leur relation aux autres – enseignants comme élèves² ». Comment faire quand la relation est marquée par une trop grande conflictualité au regard des attentes de l'école ? L'intervention de l'enseignant spécialisé, notamment lorsqu'il est chargé de l'aide à dominante relationnelle, est souvent sollicitée dans ce genre de situation. La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a réaffirmé la nécessité de mettre en forme le parcours de scolarité le plus adapté à la nature des obstacles venant entraver les processus d'apprentissages de chaque élève. Nous allons évoquer la situation spécifique des élèves dont les professeurs expriment leurs difficultés à comprendre les comportements en classe ou sur la cour. Nous y décrivons un exemple afin d'illustrer les questions qui se posent alors au regard des contraintes scolaires. Comment aider ces élèves à transformer leurs relations aux autres ? Comment réduire au maximum le recours aux solutions obligeant à l'externalisation ou à la médicalisation ? Quels enseignements est-il possible de tirer pour le fonctionnement des équipes pédagogiques ? Comment les enseignants peuvent-ils inscrire leurs actions dans le cercle plus large de l'équipe éducative pour rendre possible la collaboration entre des professionnels issus de différentes sphères ? Autant de questions qui sont révélatrices de la nécessité d'un changement de paradigme pour l'exercice du métier de professeur des écoles. L'ensemble des élèves a le droit de bénéficier des mêmes possibilités d'instruction et d'éducation. Les classes regroupent

les élèves en raison de leurs résultats scolaires similaires jugés trop faibles ne peuvent que produire des effets ségrégatifs (Pinell et Zafiropoulos, 1978). Dans une même classe, il s'agit aussi d'éliminer toutes les formes d'exclusions auxquelles conduisent des situations d'apprentissages aux objectifs réduits (Benoit, 2012). Le sens de la loi de 2005 s'oppose aux parcours de scolarité uniquement justifiés par des arguments reposant sur une naturalisation des difficultés ressenties, c'est-à-dire ne considérant que le registre de supposées causalités internes à l'élève. Sinon, le risque sera de construire un projet individuel sur la base d'une impérieuse norme scolaire avec pour objectif principal qu'il puisse : « aller en inclusion. » Or, pour tous les enfants, quelle que soit l'expression des besoins particuliers, il ne devrait plus s'agir d'aller en inclusion, mais tout simplement de permettre à chacun d'occuper sa place d'élève au sein de l'école inclusive.

DES DIFFICULTÉS RESSENTIES AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Tout au long d'une quinzaine d'années d'une pratique de psychologue au sein des réseaux d'aides, j'ai souvent recueilli les signes de l'exaspération de professeurs des écoles en raison d'un sentiment d'impuissance face aux d'enfants dits « agités ». Aujourd'hui, de ma place de formateur à l'Insp³ et à l'occasion des entretiens menés régulièrement auprès d'équipes enseignantes, notamment lors de séances d'analyses des pratiques professionnelles, j'entends encore la même plainte. De quels élèves est-il question ici ? Je répondrai à partir de la description d'un enfant, que je nommerai Paul, et dont je vais dessiner les traits caractéristiques en faisant la somme des propos qui me sont régulièrement adressés ou en référence à mes propres observations⁴. Durant les temps de récréation ou à la cantine, durant tous les temps

1. Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive.

2. BO du 7/02/17, annexe 1, référentiel des compétences des enseignants spécialisés, p.43.

3. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

4. J'exerce une activité de psychologue libéral et les motifs de consultations liés à l'école sont fréquents.

Permettre à chacun d'occuper sa place d'élève au sein de l'école inclusive.

péri-éducatifs, Paul se fait régulièrement remarquer. Il est systématiquement pris dans les conflits. Paul ne supporte pas les autres ni la frustration. Son enseignant a rencontré à de nombreuses reprises les parents qui montrent des signes d'agacement car ils sont invités, voire convoqués, pour des réunions de l'équipe éducative qui les placent dans la pénible situation d'être associés seulement pour les problèmes que suscite leur fils. Ils ont contacté la consultation médico-psychologique mais il y a encore plusieurs mois d'attente. Un bilan chez un pédopsychiatre a été suggéré avec comme perspective une éventuelle demande de pouvoir bénéficiaire de l'intervention d'un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP). Cependant, les parents ne souhaitent pas déposer de dossier à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), ils objectent en effet que leur fils n'est pas en situation de handicap. Les enseignants ont mis en place différentes solutions. Paul est régulièrement reçu dans une autre classe que la sienne. Il va parfois aider les élèves des classes maternelles. Mais il lui arrive, malgré tout, de rentrer dans des terribles colères qui épuisent les enseignants. Ils trouvent Paul dangereux pour lui et parfois pour les autres. D'ailleurs, certains parents commencent à se plaindre au directeur. L'inspecteur.trice de l'éducation nationale de la circonscription est venu.e lors de la dernière réunion des membres de l'équipe éducative et une scolarisation à temps partiel a été évoquée. Pourtant Paul n'a pas de problème de compréhension et il obtient des résultats scolaires satisfaisants, dès lors que la relation aux autres ne le rend pas indisponible à la situation d'apprentissage mise en place par l'enseignant. L'équipe pédagogique est démunie, elle exprime sa fatigue et se sent impuissante pour scolariser Paul alors que d'autres situations réclament aussi une grande attention.

De nombreuses équipes pédagogiques déplorent d'être confrontées

à ce type de situations sans savoir comment y répondre, d'autant plus que le rapport à l'enfant a beaucoup évolué (Gauchet, 2002). Là où la famille constituait un rouage de l'état, elle est maintenant davantage en charge de protéger ses enfants de la dureté de la vie (Renaut, 2003). Cette forme de lien familial est congruente avec les sollicitations ambiantes portées par les principes du marché qui exacerbent plutôt l'expression illimitée de demande d'assouvissement des besoins. Les enseignants doivent donc fréquemment assumer, en plus de leurs missions classiques d'instruction, des responsabilités éducatives de plus en plus prégnantes (Fabre, 2011). En plus de ses dimensions d'instruction et d'éducation, le champ des compétences requises pour l'accueil des enfants en situation de handicap prend aujourd'hui un relief particulier. En effet, avec l'avènement de l'école inclusive, les professeurs des écoles doivent considérer la diversité du public comme l'expression «normale» des différences existant entre tous les enfants. On ne peut que se féliciter de cet objectif qui respecte le principe d'éducabilité pour tous. C'est ainsi que les classes d'intégration scolaire (CLIS) ont cédé la place aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). L'instauration de ces dispositifs souligne combien la posture de l'enseignant de la classe de référence a dû, elle aussi, inévitablement évoluer. Cependant, entre l'ambition affichée et les moyens d'y faire face, y a-t-il véritablement prise en compte des obstacles à surmonter ? Surtout quand il s'agit d'aider à transformer la relation aux autres comme c'est le cas pour Paul. C'est toute sa reconnaissance des règles organisant les liens sociaux qui prend chez lui valeur de besoin éducatif particulier. Paul est en prise avec l'insistance de son univers personnel qui ne calcule son intérêt propre qu'en référence à l'impératif de la satisfaction narcissique. Ce qui est souvent qualifié de toute-puissance infantile n'est en définitive qu'un terrible désarroi à ne pas savoir faire face à un débor-

dement pulsionnel non appareillé par les usages comportementaux attendus dans le lien aux autres. « Ainsi le sujet peut ne pas consentir à se séparer de cette bulle narcissique, car elle lui assure une certaine sécurité, et ainsi refuser l'ouverture dialectique à l'Autre. Pour se séparer de la valeur incluse dans la pensée de ce signifiant « tout seul », il faut consentir, non sans une certaine perte, à s'orienter vers l'Autre, à s'articuler à l'Autre, soit à en passer par son désir, ce qui, pour certains, est trop insécurisant » (Lacadée, 2013, p.124). Probablement que pour Paul, l'étape de son développement psychique qui met en jeu les conséquences du stade du miroir (Lacan, 1966, pp.93-100), a laissé des fragilités particulières. Cette étape a valeur de carrefour structural tant elle est cruciale pour conditionner la capacité à métaboliser les émotions (registre imaginaire) en inscriptions dans la chaîne langagière (registre symbolique). C'est toute l'importance de la fonction métaphorique du langage que d'opérer cette transformation qui assure un lien possible entre le corps et les mots... Chacun d'entre nous peut faire l'expérience sensible de la nécessité de ce réglage pour traiter nos affects sans être débordé : il suffit de se souvenir du chaos ressenti à l'annonce d'une mauvaise nouvelle nous concernant (deuil d'un proche, échec à un examen, annonce d'une maladie...) pour appréhender combien cette fonction de transformation est essentielle au bon fonctionnement cognitif. C'est encore toute la psychologie clinique relative aux chocs post-traumatiques qui peut permettre d'approcher les enjeux des mécanismes psychiques seulement esquissés ici. Paul présente-t-il un trouble envahissant du développement ? Souffre-t-il de trouble de l'hyper activité avec déficit attentionnel ? Ou alors peut-on repérer à partir du DSM-V⁵ un autre trouble qui correspondrait ? Relève-t-il de l'intervention d'une institution du secteur médico-social ? Dans un premier temps, l'essentiel est surtout de construire un projet de scolarisation qui soit

adapté. Paul a le droit d'être scolarisé dans l'école la plus proche de son lieu d'habitation. La logique induite par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, oblige à se poser différemment les questions le concernant. La loi d'orientation de 2013 lève définitivement toute ambiguïté : « le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Il s'agit de définir les besoins éducatifs particuliers pour être en mesure de mettre en place le parcours de scolarité le plus adapté à chacun. Dans le cas de Paul, l'école serait d'autant plus inclusive qu'elle lui permettrait de ne pas être toujours en présence des autres. Nous voici donc en présence d'un paradoxe ? Apparemment seulement...

5. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (en anglais : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).*

6. <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-2eme-partie/le-triomphe-des-neurosciences-dalain-ehrenberg>

PASSER D'UNE LOGIQUE DE LA MAÎTRISE À CELLE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Dans son dernier ouvrage, intitulé « La mécanique des passions, cerveau, comportement, société », le sociologue Alain Ehrenberg (2018) explique la montée en puissance des neurosciences dans le contexte scolaire par leur inscription dans un idéal social majeur : satisfaire aux exigences de l'individualisme contemporain par la capacité à réaliser « l'autonomie-condition ». « Il y a dans notre société un déplacement de la psychanalyse aux neurosciences. Alors que la psychanalyse confronte l'être humain à ses limites et à ses manques, les neurosciences cognitives l'invitent à les dépasser »⁶. Il propose alors de réfléchir à des solutions qui s'inscriraient dans un juste équilibre dialectique entre ces deux logiques distinctes. Dans le contexte scolaire, il nous faut pour cela interroger les conséquences des regards portés sur l'élève. Soit on considère qu'il est victime d'un écart à la norme qu'il convient de réduire progressivement par des techniques d'entraîne-

ment : il s'agit alors de limiter toutes les expressions de sa différence pour qu'il s'inscrive dans le groupe de ses pairs. Soit on considère qu'il possède un fonctionnement cognitif et psychique qui signe sa singularité : il s'agit alors de rendre possible l'accueil de toutes les expressions de sa différence afin de lui ouvrir une place dans le groupe de ses pairs. Pour une finalité commune, nous distinguons deux postures opposées. Dans la situation de Paul décrite plus haut, on vise à faire évo-

Pour scolariser au mieux la diversité du public, l'équipe pédagogique doit être en mesure d'offrir la plus large pluralité des dispositifs possibles.

luer ses relations aux autres afin qu'il puisse être véritablement élève. Mais que faire lorsque l'équipe pédagogique se trouve en échec après avoir mis en place divers projets d'aide ? Il nous semble qu'une question mérite d'être posée avant toute forme d'externalisation ou de médicalisation de la situation de Paul. Et si le rapport aux apprentissages scolaires affichés par Paul avait une fonction ? (Sauret, 2008). La fonction évoquée ici ne viserait-elle pas à le préserver d'un affect d'angoisse en projetant à l'extérieur de lui, de préférence sur ses camarades, son propre ressenti anxieux ? On voit ici se dessiner des causalités de type psycho-affectives. Est-ce à l'école de les prendre en compte ? La question est délicate car une réponse positive peut donner à penser que l'on conçoit l'école comme un lieu de soin. Sauf à considérer que ce genre de situation appelle simplement une reconnaissance des besoins particuliers de l'élève, en conformité avec les missions de l'institution scolaire. Pour scolariser au mieux la diversité du public, l'équipe pédagogique doit être en mesure d'offrir la plus large pluralité des dispositifs possibles. Il s'agit bien sûr d'être à l'écoute des recherches en science de l'éducation afin de pouvoir utiliser au mieux les stratégies pédagogiques disponibles. Cela permet de chercher les propositions didactiques les plus adaptées afin que l'accessibilité des situations d'apprentissages reste la priorité. Mais il arrive pourtant que certaines

situations demeurent dans l'impasse. Il est alors souhaitable de procéder à une analyse la plus complète possible quant à la nature précise des obstacles rencontrés. Les psychologues de l'éducation nationale et les enseignants chargés de l'aide relationnelle – quand les uns ne sont pas écrasés sous la charge évaluative et quand les autres ont les moyens d'être présents – devraient assumer cette part du travail au sein des équipes éducatives. Dans le cas d'un élève tel que Paul, un aspect de la réponse à apporter à l'expression de ses besoins éducatifs particuliers consiste à le protéger de la pression ressentie lorsqu'il se sent menacé par la trop grande présence de ses pairs. Cette réponse s'apparente dans un premier temps uniquement à une compensation individuelle et donc il est légitime de penser qu'elle a pour défaut de réduire les perspectives inclusives. Pourtant, il faut aussi envisager que dans un second temps, plus long il est vrai, cela concourt à structurer la mise en place d'un processus de reconnaissance des attentes de l'école. Cet objectif pourra être atteint par l'élaboration d'un projet de scolarité adapté à ses besoins éducatifs particuliers. Ce projet doit définir avec finesse les obstacles rencontrés et proposer des étayages garantissant une accessibilité graduelle des situations d'apprentissages au sein du groupe classe. C'est donc en articulant les deux dimensions de la compensation et de l'accessibilité dans la durée que l'on devra bâtir ce type de projet. L'objectif de la compensation est recherché par la possibilité d'un réglage de la pression ressentie en réaction à l'obstacle que constitue la trop grande présence subjective des autres. L'objectif de l'accessibilité est visé par un accompagnement attentif de l'adulte médiateur⁷ et une utilisation des moments d'apaisement pour se rapprocher des conditions d'apprentissages en classe entière sans étayage spécifique.

Pour les acteurs de l'école, pris dans l'inconscient collectif institutionnel, il s'agit d'opérer une véritable mu-

7. Qui pourra être l'AESH, un enseignant spécialisé, un membre d'un SESSAD, l'enseignant de la classe de référence ou du dispositif ULIS, et toute personne associée au projet de scolarisation...

tation professionnelle. En effet, les demandes scolaires sont plutôt du côté de l'évaluation et du contrôle. On attend de l'enseignant qu'il sache dire avec précision à quel endroit du programme est arrivé chaque élève et il lui faudra corriger, souvent par des activités pédagogiques supplémentaires, toutes ses lacunes. Le virage actuel amorcé avec l'avènement des neurosciences encourage ainsi à chercher des remédiations spécifiques en vue de restaurer les compétences cognitives jugées déficientes (mais dont on pourrait aussi penser qu'elles ne sont tout simplement pas adaptées aux attentes de l'école). Dans la situation d'élèves tels que Paul, ce type de réponse peut s'avérer contre-productif si on ne prend pas en compte la nature précise de ses besoins éducatifs particuliers. L'école inclusive doit donc trouver un juste équilibre entre les différents champs théoriques proposant une compréhension des multiples obstacles cognitifs et psycho-affectifs susceptibles d'entraver le rapport aux savoirs scolaires. Avec Paul, il serait désormais nécessaire d'associer tous les membres de l'équipe éducative concernés et d'élaborer un dispositif d'aide spécifique. Celui-ci pourrait envisager les conditions d'un accompagnement dans le cadre d'un parcours de scolarité pensé à plus long terme. L'avancée vers une école davantage inclusive passe, pour les élèves dont on souhaite faire progresser les relations aux autres, par une réflexion sur l'articulation concrète des principes de compensation et d'accessibilité.

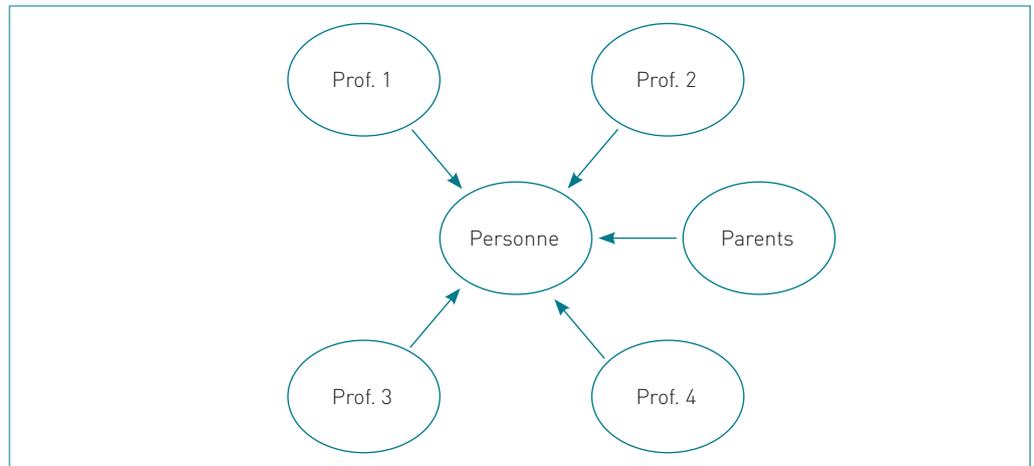
LA MISE EN FORME DU PROJET D'AIDE

La forme donnée au projet d'aide révèle sa structure symbolique. La place donnée à chacun des acteurs de l'équipe éducative, enfant y compris, a pour conséquence de mobiliser un ensemble de processus, conscients et inconscients, bien particuliers. C'est ainsi le système de représentations à

l'œuvre entre chacun des participants qui détermine la nature des réponses envisagées. Il s'agit de ne pas être dupe et de discerner le programme institutionnel (Dubet, 2002) inhérent au cadre déployé. Soit l'élève est implicitement désigné responsable de ses difficultés ; ce sont alors les causalités internes à son fonctionnement cognitif qui seront recherchées, et les réponses des spécialistes des remédiations instrumentales seront sollicitées (Garcia, 2013). Soit l'élève est considéré comme la somme de ses appartenances symboliques, qui inclut son inscription socio-culturelle ; les causalités externes seront alors privilégiées et une réflexion collective pourra plus aisément être évoquée. Cela renvoie aux théories socio-constructivistes impulsées par les travaux de Vygotski qui a montré combien les fonctions psychiques supérieures avaient pour caractéristiques principales d'être d'abord médiatisées. « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis, la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » (Vygotski, cité par Vergnaud 2000, p. 22). On considère ici que toutes les fonctions psychiques supérieures, de la mémoire logique à la formation de concepts, ont leur origine dans les relations entre les êtres humains.

Il nous semble qu'aucune des manières d'envisager les difficultés s'exprimant à l'école ne peut prétendre être seule à détenir la solution sinon, la question de l'échec scolaire ne se poserait plus ! Un soin tout particulier devra être apporté pour bâtir un projet d'aide qui garantisse l'examen complet des hypothèses de travail. Ebersold et Detraux (2013) nous enseignent différentes façons de penser le projet d'aide. Il peut être conçu dans une logique égocentrée plaçant la personne au centre comme figuré dans le schéma ci-après (Ibid., p.110).

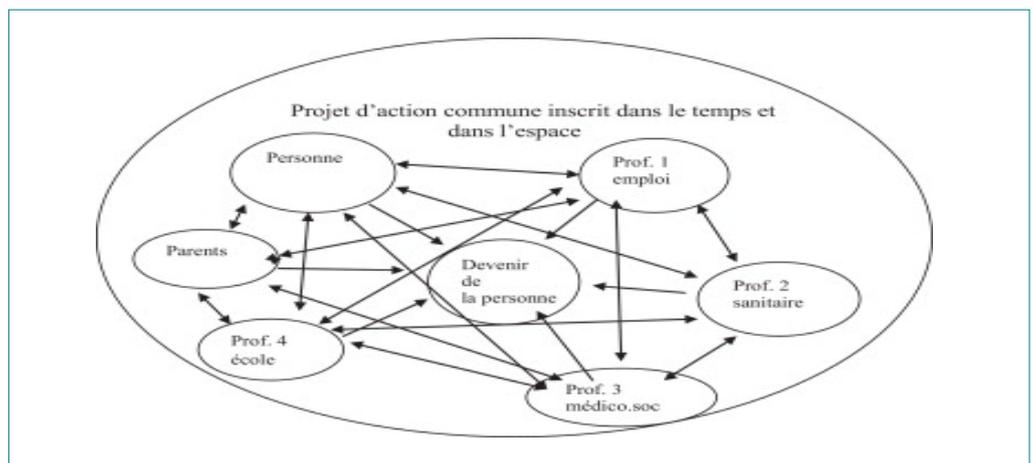
FIGURE N°1
Modèle de l'approche égocentrée du projet d'aide
selon Ebersold et Detraux



L'instauration de ce type de liens entre les participants suggère que l'enfant doit répondre aux attentes de chacun de ses interlocuteurs afin de satisfaire aux critères d'intégration à la norme scolaire. En cas d'échec à atteindre les objectifs fixés, sa place au sein du groupe classe risque d'être corrélée à la capacité d'acceptation de sa différence par le corps enseignant. Cela revient à adresser à l'élève l'injonction silencieuse de s'adapter à la demande scolaire. Cette façon de lier l'acceptation de l'élève au degré de tolérance à l'écart à la norme des enseignants élude

complètement les principes de compensation et d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage. « Cette acceptation en devient synonyme à elle seule, et a priori, d'appartenance et de reconnaissance au risque de réduire la scolarisation à un privilège régi par la résilience de l'enfant, des parents, mais aussi des professionnels avant d'être un droit dont découlent les missions de l'institution scolaire. ». Ebersold et Detraux (Ibid.) indiquent une autre façon de concevoir les liens à travers une approche polycentrée plaçant cette fois-ci le devenir de la personne au centre :

FIGURE N°2
Modèle de l'approche polycentrée du projet d'aide
selon Ebersold et Detraux



On voit nettement se déplier ici une tout autre logique, portée par un réseau de relations bien plus complexe. Dans ce type de configuration symbolique, il est envisageable de mener des actions simultanées sur l'individu et sur son environnement. Cette manière de penser le projet d'aide est alors davantage adaptée à l'exigence d'une école inclusive. Elle laisse apercevoir aussi tout l'écart actuel entre la volonté du législateur et les moyens réels dont disposent les enseignants pour accueillir la diversité du public scolaire. Les projets d'action ainsi définis nous semblent tout particulièrement en cohérence avec les besoins éducatifs des élèves s'inscrivant dans un lien relationnel trop conflictuel pour satisfaire aux attentes de l'école. Placer le devenir de la personne au centre du dispositif rend propice un passage de la seule demande faite à l'élève, logique de la maîtrise, à la possibilité d'inscrire le projet de scolarisation dans le temps long de l'accompagnement. Considérer le devenir de la personne ouvre la voie à une utilisation partagée de champs lexicaux, voire d'outils conceptuels, habituellement disjoints à cause de leur appartenance à une référence théorique précise. Ainsi, cette mise en lien autorise des articulations originales : « Elle revient à s'intéresser à la médiation symbolique qu'opèrent les échanges entre les acteurs impliqués dans le processus de scolarisation pour organiser celui-ci autour d'un agir commun source de reconnaissance sociale et ancré dans un environnement cognitif partagé. » (Ibid). Pour se donner les moyens d'atteindre l'ambition affichée de devenir réellement inclusive, l'école doit opérer l'équivalent d'une révolution dans sa capacité à mobiliser l'ensemble de l'équipe éducative autour de l'élaboration des projets d'action et des dispositifs de scolarisation.

CONCLUSION : LE NÉCESSAIRE SOUTIEN AUX ÉQUIPES

Nous sommes au terme d'un paradigme qui, avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, promulguée à l'initiative de Lionel Jospin, affirmait la place de l'enfant au cœur du système éducatif. On mesure à la fois l'importance de proposer à l'élève toutes les aides possibles, évidemment, mais aussi la forme d'impasse que cela produit. Ce mouvement a ouvert une spirale infinie de propositions pédagogiques au nom de l'intégration recherchée : aide individuelle, aide en petits groupes, stage durant les vacances scolaires, aide en séances de remédiation spécifique puis externalisation et médicalisation... finalement, la dynamique ainsi impulsée conduit à tout l'inverse d'une école inclusive. Les élèves présentant un comportement différent de celui attendu dans le cadre scolaire relèvent d'une analyse spécifique. Une lecture attentive de leurs besoins éducatifs particuliers amène à se poser la question des processus (imaginaires et symboliques) sollicités dans leurs relations à autrui. La psychologie clinique d'orientation psychanalytique nous a appris la genèse des mouvements défensifs projectifs qui conduisent certains enfants à localiser, dans une tentative d'apaisement, à l'extérieur de leur espace psychique leurs propres conflits internes. La logique post-moderne tend à imposer les idées managériales à l'ensemble des institutions éducatives (Gori, 2013). Les méthodes promues visent alors le plus souvent à l'entraînement et à la répétition afin de déclencher les attitudes adaptées. C'est sans doute prendre le risque d'une sur-responsabilisation précoce (Neyrand, 2013) et ignorer des mécanismes d'affiliations symboliques qui président aux enjeux de transmissions entre les générations (Arendt, 1972). De surcroît, pour les enfants pour lesquels on se donne pour objectifs de transformer les relations aux autres, c'est assurément amplifier leur res-

senti persécutif et parfois, réunir les conditions d'une décompensation ou, pour le moins, d'une aggravation des manifestations symptomatiques. Notre expérience de psychologue au sein de l'éducation nationale nous a appris tout le bénéfice à alléger les expressions concrètes de la forme de la demande scolaire. Afin de maintenir des objectifs ambitieux d'apprentissage pour l'élève concerné, il peut s'avérer souhaitable de mettre en

Ce sont les équipes pédagogiques qui ont désormais besoin d'être soutenues et guidées.

place différentes adaptations qui le protègent des obstacles rencontrés dans le lien aux autres. Ainsi, ce n'est pas un paradoxe que d'énoncer que pour rendre l'école inclusive, il faut parfois savoir mettre en œuvre les conditions d'une « mise à l'abri » de certains élèves. Le principe de compensation sera appliqué par un réglage sur-mesure de la distance à opérer avec les pairs ou les adultes. Il s'agit de répondre au besoin d'éprouver un sentiment de sécurité à opposer au débordement de l'affect anxieux. Parallèlement, il faut aussi garantir l'accessibilité en réduisant progressivement les étayages proposés à chaque moment de pacification observé dans les relations aux autres. Il est important de pouvoir compter sur l'intervention d'un psychologue de l'éducation nationale, ou d'un enseignant maîtrisant

les enjeux de l'aide relationnelle, qui ajoutera la possibilité de séances individuelles comme autant d'espaces potentiels supplémentaires à l'intérieur de l'école. De tels projets d'action excèdent largement les seules compétences de l'enseignant responsable de la classe de référence. C'est pourquoi, en guise de conclusion provisoire tant il y aurait nécessité à prolonger et préciser encore le débat simplement amorcé ici, nous affirmons que pour rendre l'école en capacité de scolariser la diversité du public, ce sont les équipes pédagogiques qui ont désormais besoin d'être soutenues et guidées. C'est par la proposition d'une réflexion à plusieurs, croisant les regards disciplinaires, que les enseignants pourront mieux faire face à l'hétérogénéité des compétences observée en classe. C'est ainsi qu'il leur sera possible de prendre toute la mesure de l'impasse sur laquelle débouche l'usage de la formule : « il ou elle va en inclusion » quand elle recouvre en réalité la mise en place de situations d'exclusion à l'intérieur des murs de l'institution scolaire. Mais il ne suffit pas seulement d'en dénoncer le vide de sens, il s'agit aussi de proposer des formules pédagogiques inédites. C'est sans doute par sa capacité de création que l'école pourra faire face au défi d'être authentiquement inclusive ■

BIBLIOGRAPHIE

Arendt, H. (1972). *Crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Benoit, H. (2012). *Comment répondre au défi de la diversité des élèves*. Dans Une éducation pour la Suisse du futur – De la sélection à l'intégration. Académies suisses des sciences : Berne, p. 117-122.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Ebersold, S. et Detraux J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particuliers, enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Revue Européenne de recherche sur le handicap* : 7, 102-115.

Ehrenberg, A. (2018). *La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*. Paris : Odile Jacob.

- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Garcia, S. (2013). *A l'école des dyslexiques*. Paris : La découverte.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gori, R. (2013). *La Fabrique des imposteurs*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école*. Paris : Editions Michèle.
- Lacan J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil, Champ freudien.
- Neyrand, G. (2013). *Enfants... points de repères*. De l'enfant en cause à la cause des enfants. Les actes du 23^e congrès national AFPEN. Nice 2013.
- Pinell, P. et Zafirooulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire [De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile]. *In: Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 24, Le déclassement. pp. 23-49, novembre 1978.
- Renaut, A. (2003). *La libération des enfants*. Paris : Hachette.
- Sauret, M-J. (2008). *L'Effet révolutionnaire du symptôme*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.