

Paul FUSTIER

Éducation spécialisée
**Repères pour
des pratiques**

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements



d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).

© Dunod, Paris, 2013
ISBN 978-2-10-058907-4

Illustration de couverture : © pixarno - fotolia.com

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Avant-propos

EN 2009, j'ai réédité un livre ancien, datant de 1972 (*L'identité de l'éducateur spécialisé*). Je tente aujourd'hui une expérience identique en proposant la reprise d'un ouvrage de 1983 (*L'Enfance inadaptée, repères pour des pratiques*). J'ai pensé nécessaire d'en changer le titre, remplaçant par l'expression « éducation spécialisée » l'ancienne expression « Enfance inadaptée » devenue obsolète. À l'époque, ce texte a été écrit pour les éducateurs en mal d'appuis théoriques, avec le souci de proposer un éclairage concernant leurs pratiques professionnelles. La relecture qu'il m'a fallu effectuer m'a amené à effacer certaines remarques ou analyses parce qu'elles m'ont semblé inadéquates. En revanche, deux types de formalisation m'ont paru demeurer suffisamment intéressants pour que je les (re)présente. Il s'agit, d'une part, des formalisations dans lesquelles le lecteur reconnaîtra des situations pérennes, encore rencontrées aujourd'hui, comme si le temps s'était écoulé, sans que rien ne bouge. Il s'agit, d'autre part, de situations qui sembleraient obsolètes, produites par un passé dépassé, alors qu'en vérité, on devrait les comprendre comme renvoyant à un moment important de l'histoire de l'éducation spécialisée ; elles éclairent des situations actuelles différentes mais dont elles désignent la source avant qu'un processus de mutation ou d'évolution ne les ait transformées.

Il me fallait, me semble-t-il, augmenter la « familiarité » du document pour faciliter une sorte d'identification partielle du lecteur à celui-ci, le lecteur pouvant alors reconnaître, dans des situations d'autrefois et dans les analyses qui en étaient proposées, quelque chose de son présent. Augmenter la lisibilité des formulations que je reprends du texte ancien, les rendre suffisamment « modernes » pour un lecteur confronté à un document ayant plus d'un quart de siècle, m'a demandé d'adopter, quand nécessaire, une posture de traducteur. J'espère que cette opération délicate n'a pas provoqué de trahison quant au sens.

Les textes que je présente trouvent essentiellement leur unité dans des références conceptuelles identiques, dont l'origine se trouve dans une première approche de l'œuvre de Winnicott qui fût mienne dans les années soixante-dix. De ce fait, il y a une certaine redondance d'un chapitre à l'autre concernant des définitions (par ailleurs imparfaites) ; j'ai voulu cette situation pour permettre des lectures indépendantes des différents chapitres.

Si transitionnalité (et cadre dans une moindre mesure) sont dans cet ouvrage des concepts dominants, c'est probablement parce qu'ils pouvaient servir plus globalement, à analyser, dans les années soixante-dix/quatre-vingt, la situation institutionnelle de l'éducation spécialisée, en crise ou tout au moins en hésitation et en mal de repères. Mais qu'en est-il aujourd'hui ?

Le premier chapitre parlera d'un *ailleurs* pour « traiter » l'enfant. Faut-il renoncer à un projet volontariste qui viserait directement une transformation psychique ? Faudrait-il penser qu'il n'y a effet de traitement que dans la mesure où l'on ne cherche pas à obtenir ce résultat ? J'ai appelé effet-ricochet, ce qui se produit chez l'enfant dans l'ordre d'un changement personnel, lorsqu'interviennent des agents qui ne sont apparemment pas explicitement chargés de promouvoir ce changement, mais seulement des gens occupés à autre chose, à des activités différentes qui sont conçues comme des objectifs et non comme des médiations relationnelles mises en place pour obtenir un résultat dans les domaines du soin et de l'éducation.

Le deuxième chapitre propose de définir l'organisation psychique de l'enfant dit « cas social » ou « carencé » à partir d'une contradiction entre, d'une part, un Récité correspondant à des comportements de soumission aux injonctions de l'environ en provenance d'un *faux self*, et, d'autre part, un Externalisé (correspondant à des comportements qui sont l'effet des avatars de sa psychogenèse). Dans cette perspective, j'envisagerai l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) comme un espace-temps transitionnel, un système de tension « trouvé-crée » entre l'illusion et la réalité. Si l'internat est issu, puis s'est dégagé de références familialistes, l'AEMO quant à elle, bien qu'y trouvant sa source, n'a pas une histoire aussi lourde de sens... Un travail de repérage théorique me semblait, de ce fait, nécessaire.

Dans le troisième chapitre, j'ai voulu présenter des indicateurs utiles pour aider à comprendre à quel moment de son histoire se trouve une institution, notamment pour éclairer à la fois le concept de crise et la notion de mobilité institutionnelle. Je propose de considérer que le travailleur (ici le travailleur social) tire de sa situation de travail un bénéfice à partir de deux formes de rémunération. Le premier type de

rémunération, celui qui le constitue comme salarié est formé des rémunérations liées au dispositif de travail (salaire et conditions de travail). Le deuxième type de rémunération (que nous appelons rémunération liée au processus) provient du plaisir et des satisfactions qu'il tire de sa ou de ses pratiques, ce qui le constitue comme professionnel. La vie institutionnelle du salarié/professionnel repose sur les équilibres ou déséquilibres existant entre ces deux types de rémunération

Le quatrième chapitre fait un retour en arrière. L'exhumation du diagnostic archaïque de pervers constitutionnel appliqué à l'enfant, ainsi que l'histoire de la création des centres d'observation, permettent de comprendre de quelle manière une institution peut être considérée comme fabriquée par l'imaginaire de ses promoteurs, relevant, dans le cas étudié, d'un dépôt pour objets psychiques repoussés/repoussants. L'institution se constitue à partir d'une infrastructure imaginaire qui construira à la fois, le réel de ses murs (le centre d'observation) et le symbolique d'un diagnostic (celui d'enfant pervers).

« D'où tu causes » est une variation en forme de parabole, concernant le roman familial de ceux qui ont à fréquenter et à comprendre l'enfant en difficulté psychique. Des thèmes précédemment traités se retrouvent évoqués dans l'allégorie.

PARTIE 1

MÉDIATION ET PRATIQUES EN RICOCHETS

Chapitre 1

La médiation par l'activité d'atelier

DANS LE CHAMP de l'éducation spécialisée, depuis longtemps, et peut-être surtout à ses débuts, l'éducateur a été amené à pratiquer des activités sportives, artisanales ou artistiques auprès des jeunes qui lui étaient confiés. Les discours sur ces pratiques que j'appellerai globalement « activités d'atelier », ont alimenté une théorie de la médiation, pour des raisons qui me paraissent à la fois institutionnelles et relationnelles.

Dans la première conception de l'internat, l'éducateur a pour fonction d'être avec les enfants en dehors des heures de classe. Cela veut dire qu'il est chargé de faire que les enfants ne s'ennuient pas, qu'ils ne soient pas « oisifs ». Il doit les occuper, les distraire en les enrichissant.

Cette définition ne présente pas un caractère attractif important. Elle renvoie l'éducateur à une image d'amuseur, de bouche-trou. Pour des raisons institutionnelles, ce dernier a donc cherché à donner à ces pratiques d'atelier leurs lettres de noblesse, à ce qu'elles ne puissent plus être considérées comme « subalternes », à éviter qu'il s'agisse de « passe-temps » ou « d'occuper le temps par des bricoles accomplies dans les ateliers » (Bercy, 1966). On disait déjà en 1952 (Favez-Boutonier & Schreyeck) qu'une « science nouvelle », la « psychopédagogie »,

allait permettre « d'organiser les jeux et les occupations qui alimentent l'activité des enfants en dehors des heures de la vie scolaire proprement dite » et de « comprendre les réactions et les comportements des enfants dans les diverses situations concrètes ». Par exemple, revendiquant un statut noble pour les loisirs, Claire Desormonts écrit en 1955, que ceux-ci ne sont pas « les moments-creux-où-il-faut-tuer-le-temps. Ils font partie d'un tout, et avec tous les garçons, nous essayons, ensemble, de mettre dans leur vie l'épanouissement et l'équilibre nécessaire. »

L'éducateur se donne donc un « sérieux professionnel », notamment en recherchant pour les activités d'atelier un statut narcissiquement satisfaisant. À ces raisons institutionnelles vont s'ajouter des raisons relationnelles. Celles-ci sont faciles à comprendre. La position de l'éducateur n'est ni aseptisée ni expérimentale ; elle mêle le quotidien et le thérapeutique dans un ensemble unique. Le milieu de vie est aussi, et directement, le milieu dans lequel devrait opérer un traitement. Cette situation de proximité, peu distanciée, se réfère mal à un cadre technique, capable de contenir. D'où les deux difficultés opposées que peut rencontrer l'éducateur. Il y a d'abord la violence et la fascination que contient en puissance un « je veux t'aider », sans les possibilités d'élaboration que donne la pensée, avec, donc, un risque de retour à une relation très archaïque qui ne pourrait être contenue. Il y a à l'opposé l'absence relationnelle, le vide définitif, le « rien qui se passe » qui veut éviter le danger d'un « tout peut se passer ». Dans le partage du quotidien, on bascule facilement du tout au rien, sans parvenir à construire un lien fort mais suffisamment protégé.

Une pratique d'atelier, d'activités artistiques artisanales ou de loisirs vient, à point nommé, permettre un travail de distanciation. On pourra en parler dans les termes d'une médiation, comme si on intercalait quelque chose entre l'éducateur et l'enfant. On dit qu'il faut utiliser une « technique comme médiatrice de la relation avec le groupe ou l'individu » (Buisson, 1968). Il s'agit donc à la fois d'un outil permettant d'entrer en relation, et d'un appareillage favorisant un contrôle suffisant des affects et empêchant un déferlement direct de ceux-ci.

Dans le langage d'autrefois, les termes « accrochage » ou « accrochage affectif¹ » sont fréquemment employés pour signifier que l'éducateur est parvenu à entrer en relation avec l'enfant et à construire avec lui un lien fort. Et pour ce faire les activités seront utilisées ; dans l'internat « la connaissance d'une technique... facilite l'accrochage sans lequel l'éducation est un leurre » (Lelarge & Jovignot, 1957) ; ou

1. Il y a longtemps que le terme d'accrochage a disparu de la littérature spécialisée ; il a fait depuis une réapparition sous la forme dérivée d'« accroche ».

en prévention : « l'accrochage réalisé à l'occasion du loisir » (Mas, 1963). La même idée se retrouve chez Bercy (1966), avec un autre vocabulaire : « les techniques constituent les véhicules nécessaires à une action profonde tant individuelle que collective ». On parlera de « moyen » et de « support à la relation éducative » (Jovignot, 1970).

C'est la même conception qui pourra s'exprimer dans un langage sophistiqué, tendant à donner aux pratiques d'atelier un statut « scientifique » dans des mises en place relationnelles. C'est ainsi qu'on pourra lire sous la plume de J.-C. Ferrand (1970), dans une formulation un peu caricaturale, que le « loisir thérapeutique... propose des modèles d'identification que (le jeune) acceptera, et qui lui permettront de structurer sa personnalité d'adulte. En d'autres termes un transfert, qui jusque-là avait été négatif, ou au moins ambivalent, pourra devenir positif en permettant de sublimer dans des activités constructives une attitude agressive, antisociale ou une régression passive. »

Quel que soit le langage plus ou moins « coloré » qui est employé, il apparaît une constante dans la conception des activités d'atelier. L'objectif est d'obtenir un changement chez l'enfant, un effet thérapeutique ou éducatif, et on s'appuie pour cela sur une « relation » suffisamment forte mais pas trop dangereuse. Les activités interviennent justement pour permettre cette situation, comme un intermédiaire susceptible d'organiser le champ relationnel. L'activité médiate voudrait jouer le rôle d'un cadre qui créerait et contrôlerait l'interaction entre l'éducateur et l'enfant.

Chapitre 2

Le risque du faux cadre

MAIS IL ME SEMBLE, et c'est là la limite de cette problématique, que ce cadre pourrait bien être un « faux cadre ». Il y a quelque chose de l'ordre du faire semblant, de l'artifice dans une pratique qui ne se définit pas par sa propre production mais comme le moyen d'une autre chose. On invite l'enfant à réaliser une production, et dans le même temps l'importance de celle-ci est niée puisqu'elle est seulement prétexte à une relation adulte-enfant qui, elle, est directement visée, et considérée comme fondamentale.

On songe à ce qui a été écrit à propos du jeu. Bettelheim (1971, p. 72) constate de façon un peu nostalgique que dans notre civilisation d'aujourd'hui, parents et enfants ne peuvent plus communiquer par le jeu, ils n'ont plus cette activité en commun : « ce ne sont pas nos enfants qui sont devenus plus enfants, mais nous qui le sommes beaucoup moins. Nous adultes, ne savons plus jouer aux jeux simples de nos enfants, et nous n'aimons pas les voir entrer dans nos jeux comme partenaires. »

À partir de propositions différentes, Erikson (1966, p. 160-162) s'appuyant sur les analyses de Ruth Benedict, allait dans le même sens. Dans nos civilisations, ce que produit l'enfant n'a pas en soi une valeur ; la séparation entre le travail et le jeu interdit que l'agir enfantin puisse être considéré comme ayant la même valeur que l'agir adulte : « On ne donne pas à l'enfant l'occasion d'être un petit partenaire dans un grand

monde. » Il n'en est pas de même chez les Cheyennes, nous apprend Ruth Benedict. Cette séparation absolue n'a pas lieu ; l'enfant a des pratiques considérées par sa famille comme sérieuses ; cette dernière célèbre de la même façon l'oiseau qu'a capturé l'enfant que le buffle qu'a tué le père. L'enfant comme le père participe et produit pour la famille ; cette production n'est pas un jeu, elle est affaire sérieuse. « Quand l'enfant tuait finalement un buffle, ce n'était que la dernière étape du conditionnement de son enfance, et non pas un nouveau rôle adulte différent de son expérience d'enfant ».

On voit le danger qui guette une relation médiatisée. Si l'adulte n'est pas, de l'intérieur, intéressé par l'activité que réalise l'enfant, mais seulement par l'enfant lui-même, alors l'activité ne peut plus faire cadre, mais seulement faux-semblant. On crée une pratique en trompe-l'œil, un simple « amusement » par opposition au « sérieux » relationnel. Plus généralement c'est le problème de la production de l'enfant qui me semble ici posé. Soit l'objet créé ou produit par l'enfant a valeur en tant que tel et tient une place véritable dans un milieu de vie comportant des adultes et des enfants, soit elle a allure dérisoire et on ne peut pas en attendre d'effets structurants. Tout se passe, dans ce dernier cas, comme si on opposait implicitement le noble domaine du « psychologique relationnel » qui est de l'ordre du sérieux, donc de l'adulte, au domaine des « activités d'atelier », qui est de l'ordre du jeu, donc de l'enfant, seulement caractérisé par une identité négative, celle que lui donne sa position de non-adulte.

Nous verrons plus loin que cette problématique peut être « retournée » si l'on s'appuie sur une conception du jeu (*play* et non *game*) telle que Winnicott (1975) la précise à propos de ses développements concernant l'espace transitionnel.

Par ailleurs, on pourrait rappeler ici les analyses sur la notion de cadre que J. Bleger (1979) propose en ce qui concerne la cure psychanalytique. Un processus (un changement, un effet de maturation ou de soin) est une variable qui ne peut se manifester qu'à l'intérieur d'un cadre qui est, quant à lui, une constante. Ainsi se définit la situation psychothérapeutique. Or ce cadre, qui représente les règles invariables dans lequel joue le processus, est maintenu par le thérapeute de façon stable. Cette solidité est d'autant plus nécessaire que le patient va projeter son propre cadre fait de son organisation psychologique la plus primitive. Ce nouveau cadre projeté va attaquer celui que propose le thérapeute, et l'effet thérapeutique dépendra en partie de sa non destruction.

Si nous appliquons ce modèle à la situation qui nous occupe, les limites d'une problématique de médiatisation apparaissent clairement. Le cadre proposé dans ce que nous avons appelé « relation d'atelier »