KUPFER, M. C.M., LAJONQUIERE, L. DE. L'éducation peut être thérapeutique : Lugar de Vida et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 61, 2013.

L'éducation peut être thérapeutique : *Lugar de Vida* et l'inclusion scolaire d'enfants ayant des troubles psychiques au Brésil¹.

Résumé

L'inclusion scolaire d'enfants en situation de handicap est la norme légale au Brésil depuis 1996. Cependant, l'institution *Lugar de Vida* [Lieu de vie] qui a vu le jour au sein de l'Université de São Paulo en 1990, considère cette inclusion avant tout comme l'un des axes de travail d'une proposition éducative et thérapeutique pour les enfants autistes et psychotiques. Les auteurs, membres fondateurs du laboratoire universitaire LEPSI auquel le centre d'éducation thérapeutique *Lugar de Vida* est associé, présentent ici les idées qui orientent et organisent le fonctionnement du dispositif baptisé « Éducation à visée thérapeutique » dans le contexte du débat sur la redéfinition des frontières classiques généralement établies entre soins et éducation. Ils s'appuient pour cela sur une référence singulière aux idées freudiennes en matière d'éducation.

Abstract

Inclusive schooling for children with disabilities has been the legal norm in Brazil since 1996. However, the institution *Lugar de Vida* [Place of Life], which emerged within the University of São Paulo in 1990, considers such inclusion first and foremost as one among the lines of direction towards an educative and therapeutic proposition for autistic and psychotic children. The authors are founding members of the university laboratory LEPSI, to which the educational-therapeutic centre *Lugar de Vida* is associated. They present here the ideas which orientate and organise the scheme named "Education for Therapeutic Purposes" in the context of the debate around the redefinition of the classic distinction usually drawn between care and education. To do so, they resort to a singular reference to Freudian ideas about education.

Mots clefs : Besoins éducatifs particuliers ; inclusion scolaire ; *Lugar de Vida* ; éducation et handicap ; éducation spécialisée ; handicap mental.

Keywords: Special educational needs; school inclusion; *Lugar de Vida*; education and disability; specialised education; mental disability.

Maria Cristina KUPFER, professeure des universités, membre fondatrice du laboratoire LEPSI de l'université de São Paulo, membre fondatrice du Centre d'éducation thérapeutique *Lugar de Vida* (Brésil).

¹ Texte écrit dans le cadre des projets FAPESP 2011/03897-6 sous la coordination de L. de Lajonquière ; ainsi que FAPESP 2012/50156-4 et CNPq 304725/2011-0 sous la coordination de M. C. Kupfer.

Leandro DE LAJONQUIERE, professeur des universités, membre fondateur du laboratoire LEPSI de l'université de São Paulo (Brésil) et membre du laboratoire CERSE (EA 965) de l'université de Caen Basse-Normandie.

Les idéaux et espoirs du mouvement pour une « école inclusive » circulent aussi au Brésil, et le pays est signataire des principales initiatives internationales en la matière². Cette action sur la scène internationale a été menée simultanément au débat interne qui porte sur les possibilités et limitations de l'école inclusive, ainsi que sur l'impact de l'expression « besoins éducatifs particuliers », et auquel sont associées différentes instances gouvernementales, organisations de la société civile et groupes universitaires. En 1996, par exemple, le Congrès national a approuvé la loi 9394³ en vue d'établir un nouveau cadre général de fonctionnement pour tous les niveaux d'éducation scolaire, résultat d'un débat qui se sera étendu sur une décennie, en même temps qu'il adoptait les principes de l'école inclusive, forgés par la Déclaration de Salamanca seulement deux ans auparavant. Cette initiative non discriminatoire fut déclinée par la suite en normes successives jusqu'à ce que l'on aboutisse à une résolution récente du Conseil national de l'éducation⁴. Celle-ci clarifie les questions opérationnelles faisant encore l'objet de débat et d'interprétations parfois contradictoires entre les instances gouvernementales et les professionnels de l'éducation et de la santé, en ce qui concerne l'inclusion scolaire des personnes avec des besoins éducatifs particuliers (BEP).

L'augmentation significative du nombre d'inscriptions d'enfants et de jeunes à BEP dans des classes ordinaires est un indicateur sûr de l'impact de ce nouveau concept d'école inclusive au Brésil. Entre 1998 et 2006, cette progression fut de l'ordre de 640%, tandis que l'inscription dans les écoles classiques d'éducation spécialisée n'avait progressé que de 107%⁵.

Cependant, ces chiffres ne disent pas grand-chose sur la qualité de ce que l'on désigne sous le terme d'éducation inclusive, autrement dit, sur ce qui est fait en son nom. La réalité est en fait assez hétérogène, à tel point que cette inclusion peut tout à fait s'avérer un échec pour les enfants concernés. Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer des enfants en situation de handicap « oubliés » dans les écoles ordinaires dans lesquelles ils ont été inscrits, ce qui est souvent – également – dû à une décision juridique en réponse au refus initial de la direction de l'établissement d'accepter ces enfants. De telles situations où coexistent l'invocation du concept dit inclusif et l'indifférence ou le cynisme pédagogique obéissent à une série de facteurs dont l'élucidation dépasse l'objectif de cette communication⁶.

² Telles que la *Déclaration de Salamanca et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO, 1994) ; la *Convention interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées* (OEA, 1999) et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2007).

³ LDBE - Loi sur les directives et bases de l'éducation.

⁴ Quatrième résolution du Conseil national de l'éducation (*Conselho Nacional de Educação – CNE*) : « Directives opérationnelles pour l'accueil dans l'éducation de base » de 2009. L'éducation de base au Brésil comporte les stades suivants : crèches (de 0 à 3 ans), école maternelle (de 4 à 5 ans), élémentaire (de 6 à 14) et enseignement secondaire (de 15 à 17 ans).

⁵ Les statistiques officielles sur l'éducation au Brésil sont si nombreuses et variées qu'elles sont parfois contradictoires. Pour donner au lecteur une idée approximative de la situation : le pays compte 200 millions d'habitants, dont 51 millions d'inscrits dans le système éducatif de base (43 millions dans le secteur public et 8 millions dans le secteur privé) ; 5 millions d'enfants et de jeunes en âge de scolarisation supposés porteurs d'un handicap, parmi lesquels 700 mille effectivement inscrits dans le système éducatif. Cf. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Brasília, Ministério da Educação do Brasil, 2010.

⁶ Dans la mesure où ce texte s'adresse à un public ne connaissant pas nécessairement certaines particularités nationales, signalons que la précarité et la morosité du système scolaire brésilien ne sont pas, contrairement aux

Malgré tout, la diversité et la complexité du panorama scolaire brésilien permettent aussi l'émergence et le développement d'expériences éducatives innovatrices dans une certaine mesure. Elles sont issues d'initiatives individuelles qui occupent les interstices institutionnels laissés vacants précisément par l'absence d'une pensée pédagogique unique et par la morosité propre au système étatique brésilien en matière d'éducation et de sécurité sociale. C'est précisément le cas de l'expérience développée au Centre d'éducation à visée thérapeutique *Lugar de Vida* [Lieu de vie]. Elle conjugue recherche, formation de ressources humaines⁷ et action dans le domaine des soins thérapeutiques et de l'éducation d'enfants en grande souffrance psychique, psychotiques et autistes, ou simplement d'enfants du spectre autiste – comme on les désigne actuellement sous l'impératif de la réductionnisme médico-organiciste – ; beaucoup de ces enfants fréquentent des écoles ordinaires dans le cadre du programme d'inclusion scolaire. Notre objectif est de présenter ici sommairement les lignes théoriques directrices de cette expérience, et en particulier d'explicitier la place qu'y occupe l'inclusion scolaire d'enfants en situation de handicap mental.

De la psychanalyse et d'une éducation à visée thérapeutique

L'expérience de *Lugar de Vida* représente des années de recherche et de travail clinique et éducatif dont les origines remontent à 1990, au sein de l'Université de São Paulo⁸. Lina Martins de Oliveira, Marize Guglielmetti et Maria Cristina Kupfer s'interrogeaient sur les possibilités et limitations propres à l'approche psychanalytique plus ou moins standard en ces temps-là pour traiter des enfants autistes et psychotiques ; c'est ce questionnement qui constitua le point de départ. Le travail de reformulation était initialement sous-tendu par l'hypothèse selon laquelle l'éducation peut avoir un rôle thérapeutique. Il a ainsi très vite débouché sur une remise en question des frontières classiques généralement admises entre soins et éducation. En outre, il appelait une redéfinition de la place qu'occupe la théorie psychanalytique dans l'élucidation des principes fonctionnels de ce qui est devenu une nouvelle modalité ou un nouveau dispositif d'intervention auprès des enfants dits en situation de handicap mental, immédiatement baptisée en portugais "*Educação Terapêutica*". La traduction de cette expression en français n'est pas simple car ses objectifs et son fonctionnement ne correspondent pas à l'expression « éducation thérapeutique ». Une traduction possible pour le dispositif à facettes multiples développé par *Lugar de Vida* serait peut-être : éducation à visée clinico-thérapeutique, ou plus simplement : *éducation à visée thérapeutique*.

L'éducation à visée thérapeutique n'est pas de la psychanalyse mais elle fait une certaine référence à la réflexion inaugurée par Sigmund Freud et déclinée, entre autres, par Maud Mannoni. Cette réflexion permet non seulement d'élucider les conditions de possibilité

apparences, les conséquences inévitables d'une économie nationale pauvre. Le Brésil est la sixième économie mondiale et ses finances publiques sont équilibrées. Certains de ses secteurs économiques et institutionnels sont extrêmement dynamiques et innovants, tels que le secteur universitaire des sciences et technologies, par exemple, avec à sa tête l'Université de São Paulo. Sur les obstacles à la mise en place au Brésil d'un système scolaire conforme à un certain universalisme républicain, voir : Leandro de Lajonquière, *Infância e ilusão (psico)pedagógica* [Enfance et illusion (psycho)pédagogique], Petropolis, Vozes, 1999.

⁷ La recherche et la formation de ressources humaines entreprises à *Lugar de Vida* font partie des activités développées dans le laboratoire universitaire LEPSI. La publication de la revue scientifique *Estilos da Clínica* [Styles de clinique] – considérée comme « qualifiante » dans les milieux universitaires français et brésilien –, ainsi que les colloques internationaux biennaux sont des initiatives déjà consacrées de notre laboratoire.

⁸ Le centre fut créé en tant que service d'assistance dans l'Université de São Paulo sous le nom de *Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* [Pré-école thérapeutique *Lugar de Vida*]. En 2007, il fut converti en organisation non gouvernementale sous contrat avec l'université mais située hors du campus. Son statut est relativement équivalent à celui d'une association loi 1901 en France. Cf. son site Internet ; www.lugardevida.com.br

d'éducation pour un sujet, mais aussi de rénover la compréhension de ce qui est en jeu dans l'éducation et le développement psychique des enfants handicapés et, en particulier, ceux atteints d'autisme et de psychose. Toutefois, elle n'est pas pour autant une méthodologie, que ce soit pour enseigner aux enfants à BEP, ou sur la marche à suivre pour l'inclusion scolaire. L'éducation à visée thérapeutique dépasse par conséquent les limites étroites de la discussion actuelle, en particulier celle menée en France au sujet de l'autisme entre, d'un côté, la prise en charge thérapeutique et, de l'autre, les méthodes comportementales d'apprentissage. Le travail développé à *Lugar de Vida* combine, sous forme de dispositif institutionnel singulier, une série d'activités éducatives en groupe, traitements individuels, soutien aux parents, ainsi que le pilotage de la scolarisation des enfants dans des écoles ordinaires dans le cadre de l'inclusion scolaire. Que ce travail s'inspire de la psychanalyse ne signifie pas non plus qu'il endosse l'opposition manichéenne et réductrice, bien souvent véhiculée par les médias, entre, d'un côté les positions organicistes et, de l'autre, les positions psychogénétiques d'ordre étiologique du handicap mental. La psychanalyse à *Lugar de Vida* constitue l'axe principal d'une réflexion interdisciplinaire sur l'enfance en difficulté psychique, qui nourrit et oriente le dispositif dit d'éducation à visée thérapeutique. Elle permet de penser l'éducation dans une autre perspective, au-delà des frontières étroites de la pédagogie scolaire et des méthodes d'enseignement comportemental. En même temps, le résultat de cette nouvelle forme de réflexion nous ramène quant à elle au débat dans le champ psychanalytique sur l'orientation du traitement d'enfants en situation de handicap, pour introduire des altérations dans l'encadrement clinique standard. Une reconsidération de la nature de l'éducation et l'explicitation du caractère thérapeutique que celle-ci peut révéler, entraînent une redéfinition du statut de l'inclusion scolaire. D'ailleurs, cette dernière peut être aujourd'hui un droit dans de nombreux pays mais, en tant qu'élément de l'éducation à visée thérapeutique, l'inclusion scolaire est avant tout une opportunité de circulation sociale pour l'enfant et, du même coup, détient certaines conditions de puissance éducative-thérapeutique. Elle n'est donc pas devenue un élément du dispositif de *Lugar de Vida* uniquement à cause de son statut d'obligation légale au Brésil. L'objectif visant à permettre la circulation sociale de l'enfant et le contact avec la vie et la culture scolaires était partie intégrante du projet dès ses débuts, indépendamment de l'appui légal. Cependant, l'entrée en scène du concept d'inclusion scolaire sur l'initiative gouvernementale a reformulé la complexité de la situation existante, renvoyant ainsi à un autre degré la recherche clinico-théorique qui redéfinit en permanence les contours de l'expérience toujours ouverte à l'innovation de l'éducation à visée thérapeutique.

La possibilité de formuler l'hypothèse selon laquelle l'éducation pourrait être thérapeutique repose sur deux prémisses fondamentales : d'une part, la psychanalyse ne se substitue pas à l'éducation et, de l'autre, l'éducation de n'importe quel enfant – ordinaire, handicapé et ou en souffrance psychique – relève du champ de la parole et du langage.

Freud, dans sa préface au livre d'August Aichhorn – un de ses disciples pédagogues –, affirme que la psychanalyse peut certes inspirer ou animer le travail éducatif développé par ce dernier auprès des adolescents en situation de précarité à Vienne, mais qu'elle ne peut en aucun cas se substituer à une éducation quelconque⁹. L'éducation intervient en premier lieu dans la vie de chaque personne. Ensuite, dans un deuxième temps, on peut, ou non, faire une psychanalyse, puisque celle-ci implique que soient données certaines conditions de fonctionnement psychique et que le sujet s'y implique¹⁰. Cela ne signifie en rien que la psychanalyse avec les enfants est impossible, comme l'ont bien démontré les expériences du XX^e siècle ; mais cela ne signifie par pour autant qu'elle équivaille à la psychanalyse avec des adultes. Il nous est impossible de développer plus avant une telle nuance dans cette

⁹ Sigmund Freud, « Préface à *Jeunesse à l'abandon* » In *Œuvres complètes* – 1923-1925, volume XVII. PUF, Paris, 1992.

¹⁰ C'est en ce sens que Freud avait coutume de dire que la psychanalyse est une sorte de post-éducation.

communication. Ce qu'il convient de retenir ici est que l'éducation opère dans un sens, et la psychanalyse dans l'autre, même si toutes deux ont en commun le désir comme objectif à l'horizon¹¹. La psychanalyse – dirait Freud – analyse, décompose et recompose le psychique déjà à l'œuvre grâce à l'éducation. Cette dernière participe alors à la création de ces conditions indispensables pour qu'une psychanalyse soit possible dans un deuxième temps, de sorte à réconcilier le sujet avec le désir qui l'anime et dont il ne veut rien savoir de façon plus ou moins névrotique.

Nonobstant les positions organicistes pour lesquelles aucune réalité ne peut être qualifiée de psychique, celle-ci – quelle qu'elle soit, selon la théorisation que l'on aura choisie – relève nécessairement de l'éducation, autrement dit, de l'intervention d'un adulte envers un enfant. La condition pour qu'un enfant grandisse est l'éducation qui requiert la parole que lui adresse un adulte. L'éducation est donc pensée dans l'éducation à visée thérapeutique comme la transmission de la part des adultes de marques symboliques d'appartenance ou de filiation à une histoire au sein de laquelle l'enfant puisse conquérir pour lui-même un lieu d'énonciation. En d'autres termes, il faut qu'il puisse se positionner en tant que sujet dans le champ de la parole et du langage. Les positions d'un enfant et d'un adulte par rapport à la parole ne sont pas équivalentes. C'est justement la différence relative qui est due à l'éducation. C'est pourquoi la psychanalyse avec les enfants, bien qu'il s'agisse également de psychanalyse, prend nécessairement en compte cette différence pour ce qui est du traitement dans l'enfance. Et quand il est question d'enfants en situation de handicap mental, cette différence de position est d'autant plus accentuée. D'ailleurs, ce mode de pensée nous permet de parler d'enfant en *situation* de handicap mental, plutôt que de *handicapé* mental simplement. C'est justement cette différence de position en relation à la parole dans le champ du langage qui constitue le handicap. Par conséquent, la simple psychanalyse avec des enfants s'avère dans ces cas-là insuffisante et demande un autre type d'intervention, telle que l'éducation à visée thérapeutique, afin qu'une inflexion dans cette situation handicapante puisse se produire. Les termes *mental* ou *psychique*, qui sembleraient déranger dans certains secteurs impliqués dans la prise en charge de l'autisme et où l'on préfère, du coup, parler de handicap *tout court* par opposition à maladie, indiquent que la situation handicapante compromet un sujet et non simplement une ou plusieurs de ses capacités ou aptitudes simplement cognitives ou fonctionnelles. Le sujet est alors susceptible d'entrer en souffrance psychique. L'éducation à visée thérapeutique se revendique comme thérapeutique, non pas dans le sens où elle est capable de guérir une maladie, mais plutôt dans le sens où elle permet d'accompagner une souffrance en vue de la surmonter. D'ailleurs, l'exclusion sociale que subit un enfant, et que l'éducation inclusive cherche à combattre, fait partie intégrante de la situation handicapante et donc, du motif de souffrance psychique. D'où l'idée que l'inclusion scolaire d'enfants en situation de handicap mental est l'un des éléments constitutifs de ce que nous avons proposé d'appeler au Brésil « *Educação Terapêutica* ».

Le centre *Lugar de Vida*

L'éducation à visée thérapeutique se compose de trois axes : le montage institutionnel ; l'inclusion scolaire ; l'axe pédagogique ou éducatif *stricto sensu*. Tous s'intègrent de façon structurelle : aucun ne fonctionne sans les autres.

Le montage institutionnel est constitué par tous les dispositifs mis en œuvre au sein du centre *Lugar de Vida* : ateliers à thèmes divers (peinture, musique, cuisine) ; groupes de parole pour les parents et maîtres d'école ; consultations cliniques individuelles et traitement

¹¹ Leandro de Lajonquière, *Figuras do Infantil*, Vozes, Petropolis, 2009.

orthophonique. Ce montage revêt déjà en soi une valeur thérapeutique puisqu'il fonctionne comme un grand réseau de langage dans lequel les enfants et leurs parents sont immergés ; par conséquent, tout événement est susceptible de produire des effets de changement.

Le mode de constitution des groupes d'enfants suit quelques principes et conditions définis de façon innovatrice, en comparaison avec les groupes thérapeutiques classiques d'enfants psychotiques et autistes. Nous considérons par exemple que la rencontre d'un enfant avec d'autres enfants peut produire plus d'effets que de nombreuses heures au contact d'adultes. De plus, le groupe peut générer une diversité de rencontres étant donné la présence, non seulement d'enfants psychotiques et autistes, mais aussi d'enfants avec des difficultés d'apprentissage ou relationnelles, d'enfants de familles pauvres et riches, de petits et grands enfants. Dans les groupes de *Lugar de Vida*, il s'agit donc de susciter des rencontres entre des enfants qui n'occupent pas uniquement des positions subjectives différentes – psychotiques, autistes, névrotiques – mais qui occupent également des positions discursives différentes – pauvres, riches, enfants vivant dans des foyers sociaux. On propose aux groupes les activités les plus variées dans l'espoir que les enfants s'invitent les uns les autres à sortir de la répétition dans laquelle ils sont emprisonnés.

Les parents qui fréquentent *Lugar de Vida* sont également accompagnés, condition *sine qua non* pour que le travail puisse fructifier. Il ne s'agit pas de condamner ou de censurer la façon dont ils se comportent avec leur enfant. L'opinion publique a tendance à croire que les psychanalystes verraient dans les comportements « peu éducatifs ou peu affectueux des parents » l'origine des problèmes de leurs enfants. Loin de nous l'idée de les culpabiliser ; nous sommes conscients de leur souffrance et de la difficulté à éduquer des enfants en situation de handicap. Le contact journalier avec des enfants qui se soustraient aux attentes et aux normes oblige les membres de la famille à se cloîtrer dans des stratagèmes rigides et répétitifs, dans des comportements construits pour maintenir une paix illusoire qui s'écroule à la moindre contrariété de l'enfant. La souffrance est intense et aucune issue ne semble à portée de vue. Le traitement des enfants passe donc nécessairement par un soutien aux parents qui ont besoin d'abandonner petit à petit certaines stratégies de relations quotidiennes, afin de les remplacer par d'autres moyens subjectivement plus structurants pour leur enfant. De plus, la parole des parents s'organise autour de *points nodaux* qui se répètent et fixent l'enfant dans un lieu déterminé, celui de l'enfant hyperactif, par exemple, ou encore celui de l'enfant avec des stéréotypies. L'écoute et l'analyse de ces points nodaux permettent d'intervenir en vue de les dénouer, de façon à construire de nouvelles trames pour la subjectivation de l'enfant.

Tel que nous l'avons décrit, le montage institutionnel pourrait très bien être celui de n'importe quelle institution de traitement pour enfants, n'était-ce la présupposition d'une articulation singulière entre éducation et psychanalyse. C'est précisément cette synergie qui confère à l'inclusion scolaire une place spécifique dans le dispositif institutionnel.

Le deuxième axe de travail de l'éducation à visée thérapeutique est l'accompagnement et le soutien à l'inclusion scolaire. Cet axe est particulièrement efficace dans la lutte contre l'exclusion sociale dont souffrent les enfants avec un handicap mental. Le fait d'aller à l'école produit un lien social, une pertinence sociale parce que quiconque va à l'école peut se voir attribuer l'étiquette d'« enfant ». Le traitement et l'école s'unissent ainsi dans la construction ou dans le renforcement du lien et de la circulation sociale qui sont compromis ou inexistantes chez les enfants psychotiques et autistes¹². L'inclusion scolaire des enfants est envisagée à *Lugar de Vida* suivant la même logique qui oriente les groupes thérapeutiques : nous partons du principe que chez tous les enfants, le fait d'être confronté à la différence au sein du lien social peut produire des réajustements psychiques, et donc s'avérer thérapeutique.

¹² En particulier au Brésil où il n'existe pas de réseaux associatifs médico-sociaux, culturels et sportifs comme en France.

Dans le suivi de l'inclusion scolaire, le soutien aux professeurs revêt une importante particulière. Le montage institutionnel doit certes préparer les enfants à aller à l'école, mais cette dernière doit elle-même être préparée à les recevoir. Toutefois, cette préparation ne se fait pas à l'aide de simples cours de formation farcis d'informations théoriques sur les maladies, les syndromes ou les handicaps. Au contraire, il nous semble très utile que les maîtres disposent d'un espace pour exprimer leur angoisse à l'idée d'enseigner à des enfants qui semblent ne rien vouloir apprendre. En un mot, les enseignants doivent également être inclus en tant que sujets dans ce processus. L'idée n'est pas de proposer une thérapie de groupe, mais nous pensons que l'échange d'expériences et le dialogue entre pairs à l'intérieur d'un groupe de parole peut permettre aux professionnels de l'école de s'interroger sur les différentes significations attribuées aux symptômes des enfants et de les changer. Le groupe de parole leur permet encore de s'approprier le travail qu'ils effectuent déjà sans s'en rendre forcément compte, ou sans qu'ils aient conscience de la façon dont ils le font déjà. Ainsi, beaucoup sont surpris lorsqu'on signale que les changements constatés chez les enfants sont le résultat de leur propre travail, qui suppose de s'adresser à ces enfants dans la position de l'élève, comme pour n'importe quel enfant ordinaire. C'est pourquoi nous demandons aux maîtres d'école de parler de leur travail avec l'enfant dès le début parce que cela permet de réexaminer le parcours réalisé et dont eux-mêmes ont tendance à négliger l'importance. Au cours d'une réunion par exemple, une enseignante se plaignait de n'avoir pas pu apprendre quoi que ce soit à un enfant autiste. Mais après avoir fait, au cours d'une séance de son groupe de parole, un rapport sur l'année durant laquelle l'enfant avait fréquenté sa classe, l'enseignante s'est rendu compte que l'enfant avait cessé de retirer ses vêtements au milieu de la classe, de crier en permanence et qu'il avait commencé à accompagner tranquillement ses camarades à des sorties. L'enfant n'était pas (encore) alphabétisé, mais sa relation aux autres s'était substantiellement transformée !

En ce sens, l'écoute d'enseignants en groupe permet de compter sur eux pour une fonction qui dépasse l'action pédagogique. Sans qu'ils aient à se transformer en thérapeutes, ils sont un élément clé de l'éducation à visée thérapeutique, dans la mesure où ils parviennent à occuper le lieu social qui leur est désigné, c'est-à-dire, celui d'enseignant à part entière pour tous les élèves de la classe.

Le troisième axe de l'éducation à visée thérapeutique, qui s'articule également de façon structurelle avec les deux premiers, est celui de l'éducation *stricto sensu*. Il est thérapeutique en ce qu'il apporte à l'enfant des contenus conceptuels pour donner une forme, un sens et une organisation à ses expériences d'angoisse et de sidération. Parmi les actions éducatives, il en est une d'importance majeure : l'apprentissage de l'écriture.

Le pari est le suivant : l'acquisition de l'écriture a un pouvoir subjectivant privilégié. Pour Freud^{13, 14} l'inconscient est structuré comme une écriture, à partir de marques de mémoire qui subissent des stratifications et réagencements successifs. En s'appuyant sur l'écriture de l'inconscient, les autres écritures s'organisent : le rêve, le dessin et l'écriture alphabétique¹⁵. Les premières inscriptions inconscientes sont des marques informes qui se servent de la parole, du dessin, de l'écriture alphabétique, pour parvenir à « se dire ». Dans cette perspective, la parole est un produit sonore qui s'appuie aussi sur l'écriture de l'inconscient, mais en même temps l'ordonne, le reconstruit et fournit ainsi les bases pour la

¹³ Freud, S. « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, P.U.F., Paris, [1985] 1956, pp. 1406-1514.

¹⁴ Voir le développement de cette thèse par Gérard Pommier dans *Naissance et renaissance de l'écriture*, P.U.F., Paris, 1993.

construction de la subjectivité en articulant et reconstruisant, en retranscrivant en permanence de telles marques au cours de la relation de l'enfant aux autres.

À *Lugar de Vida*, nous travaillons à partir de l'hypothèse selon laquelle, dans la psychose et l'autisme, la relation du sujet à la parole et au langage peut être réajustée grâce à l'écriture alphabétique. À supposer que les marques de l'écriture de l'inconscient n'aient pas pu se constituer convenablement, l'écriture alphabétique pourrait servir aux enfants de voie alternative, comme une nouvelle possibilité de structuration psychique sur les retranscriptions de l'écriture de l'inconscient. Dans le mouvement graduel d'acquisition de l'écriture alphabétique, un enfant pourra mettre en marche une opération de langage à double effet : une écriture sera construite, mais c'est aussi le sujet qui va se construire, comme résultat de la mise en place ou du réajustement de l'écriture de l'inconscient. En parallèle à la construction d'une écriture, celle-ci constitue le sujet dans un jeu de réorganisation du champ symbolique ou de l'écriture de l'inconscient. Le corps de l'enfant acquiert aussi des limites durant le processus d'acquisition de l'écriture. Par conséquent, dans cette façon de traiter tout en éduquant, on éduque en traitant, dans la mesure où le sujet est encore convié à s'assujettir au fonctionnement de la structure de la langue écrite et du pacte symbolique qu'elle suppose.

Le travail pédagogique autour de l'écriture à *Lugar de Vida* demeure bien distinct de l'axe de l'inclusion scolaire. Le fait de fréquenter l'école peut encourager la circulation et le lien social, mais l'acquisition de l'écriture va au-delà et peut offrir à l'enfant une possibilité d'énonciation en son nom propre, comme nous l'expliquons ci-dessous¹⁶.

Quand Tomás, un enfant autiste, est arrivé au Groupe d'écriture, il comptait dix ans et ne possédait pas de langage oral. Il manifestait souvent un comportement « agressif » : en cas de contrariété, il s'agitait et se mordait la main. Il avait été « alphabétisé » à l'école mais de façon très particulière : il écrivait des mots libres, noircissant des pages et des pages, et de manière incessante. Il s'agissait d'annonces publicitaires, de fragments recueillis çà et là, sans le moindre sens, et qui n'étaient pas destinés à ce que d'autres les lisent. Si, par exemple, un coordinateur du groupe lisait ce qu'il écrivait, l'enfant devenait nerveux et se bouchait les oreilles. Guidés par l'idée que l'intervention auprès de l'autiste doit se faire de biais parce qu'il ne supporte pas la demande que d'autres lui font, les animateurs du groupe laissaient des crayons et du papier à la disposition des enfants, et quand Tomás commençait son écriture incessante, ils écrivaient aussi à côté de lui. Petit à petit, les intervenants ont modelé pour lui une nouvelle écriture, issue du matériel pédagogique présenté par eux et surtout par les autres enfants. L'écriture incessante des débuts a cédé le pas à une écriture plus organisée. En même temps, Tomás s'est mis à s'intéresser à la peinture, au violon et à l'ordinateur. Il a établi un lien plus cohérent avec les autres, a cessé de se mordre et de s'agiter. Des paroles plus « personnelles » ont également émergé à l'écrit. Tomás a par exemple commencé à écrire lorsqu'il voulait s'adresser aux animateurs du groupe. Il est parvenu à écrire « ordinateur », puis « être vouloir ordinateur » pour dire « je veux un ordinateur », jusqu'au jour où, enfin, il a écrit « Je » dans une situation surprenante et dont l'équipe se souvient avec jubilation. Le centre *Lugar de Vida* recevait à l'époque la visite d'un chercheur français. Sachant que Tomás ne parlait pas mais qu'il écrivait, il avait choisi de participer au Groupe d'écriture. À son arrivée, il a pris une feuille de papier et a écrit – en français – « Je suis Français ». La coordinatrice a traduit à haute voix. Tomás a alors pris une autre feuille pour écrire, en portugais : « Je vis au Brésil ». Il s'est alors ensuivi une « conversation » entre le groupe et notre confrère qui s'est mis à enseigner des mots de français aux enfants. Tomás est resté assis, écoutant la conversation et, au bout de quelque temps, il a écrit : Peugeot, Renault,

¹⁶ Cf. Marise Bastos. *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. [Incidences du traitement dans l'éducation : défis pour la clinique psychanalytique de la psychose infantile et de l'autisme.]* Thèse de doctorat. Institut de psychologie de l'Université de São Paulo. São Paulo, 2012.

Citroën. Le lien était donc établi, ce qui avait été possible dans ce premier temps grâce à la marque de différence introduite par une autre langue.

Son père suit le groupe de parents, son institutrice fréquente les réunions à Lugar de Vida. L'Éducation à visée thérapeutique a été mise en marche. Quatre ans après, Tomás continue de progresser. Il s'est mis à utiliser un cahier au lieu de feuilles libres, ce qui dénote la marque du scolaire dans la structuration de sa production et, par la suite, de son propre dire. Il a commencé à s'asseoir avec les autres et à participer aux activités collectives proposées. Son écriture incessante a cédé la place à des productions plus organisées. Sont alors apparus des mots comportant des erreurs, ce qui n'arrivait pas au début lorsqu'il recopiait des lettres. En d'autres termes, des lapsus langagiers, qui sont considérés comme des marques du sujet, ont commencé à émerger dans l'écriture. On voyait alors nettement l'acte d'écrire et celui de s'écrire en tant que sujet. Les mots, qui semblaient auparavant surgir librement sous sa plume pour ne rien dire et qui semblaient le dominer, ont fini par céder le pas à des mots écrits pour que d'autres, à commencer par lui-même, les entendent. En produisant un effet de communication, Tomás a connu la joie d'être entendu sans que cela ne provoque l'impression d'envahissement dont il souffrait jusque-là, ce qui lui a ouvert la voie à la parole. Il est évident que ces changements de position de l'enfant dans le champ de la parole et du langage ont été décisifs pour qu'il puisse se comporter comme un élève dans une école ordinaire, ce qui a validé, à son tour, sa circulation sociale et donc contribué à la diminution de la souffrance psychique due à l'exclusion.

Conclusions

Dans le cadre du concept actuel de l'école inclusive, le droit à la scolarisation dans une école ordinaire pour les enfants en situation de handicap comme les enfants autistes et psychotiques est reconnu. Cependant, outre les résistances à l'application de toute nouvelle législation, l'inclusion scolaire s'avère maintes fois un échec pour les enfants au cas par cas. La réflexion théorique et l'expérience clinique menées par le laboratoire LEPSI et le centre *Lugar de Vida* alertent précisément sur la nécessité de ne pas négliger le défi psychique que représente l'inclusion scolaire pour l'enfant en situation de handicap. C'est en ce sens qu'ils proposent un dispositif baptisé « éducation à visée thérapeutique », à même de rendre possibles les changements requis dans la position de l'enfant en tant que sujet dans le champ de la parole et du langage. Le droit à l'inclusion scolaire est considéré de fait comme une possibilité éducative-thérapeutique supplémentaire pour l'enfant dans la mesure où il fait partie d'un dispositif plus ample susceptible d'inclure soins et éducation. En somme, dans cet ensemble, l'inclusion a le pouvoir de promouvoir des changements subjectifs qui vont à leur tour augmenter le bénéfice que peut obtenir l'enfant dans l'usufruit de son droit à la scolarisation.

Bibliographie

BASTOS (M), *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. Thèse de doctorat. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BRASIL, *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Brasília, Ministério da Educação, 2010.

DE LAJONQUIERE (L), *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, Vozes, Petropolis, 1999.

DE LAJONQUIERE (L), *Figuras do infantil*, Vozes, Petropolis, 2010. [version française en préparation]

FREUD (S), « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, P.U.F., Paris, [1895] 1956.

FREUD (S), « Préface à *Jeunesse à l'abandon* » In *Œuvres complètes – 1923-1925*, volume XVII. PUF, Paris, 1992.

KUPFER (M-C), PINTO (F), dir, *Lugar de Vida, vinte anos depois*, Escuta, São Paulo, 2010.

KUPFER (M-C), *Educação para o futuro*, Escuta, São Paulo, 2001.

POMMIER (G), *Naissance et renaissance de l'écriture*, P.U.F., Paris, 1993.