

L'éducation peut être thérapeutique : *Lugar de Vida* et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques¹

Maria Cristina KUPFER
Professeure des universités
Laboratoire LEPSI, Université de São Paulo

Leandro DE LAJONQUIERE
Professeur des universités
Laboratoires LEPSI, Université de São Paulo
CERSE, Université de Caen Basse-Normandie

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 en 1990 au sein de l'université de São Paulo, considère avant tout cette inclusion comme l'un des axes de travail d'une proposition éducative et thérapeutique pour les enfants autistes et psychotiques. Les auteurs de cette contribution sont membres fondateurs du laboratoire universitaire LEPSI² [Études et recherches psychanalytiques et éducatives sur l'enfance] auquel le centre d'éducation thérapeutique *Lugar de Vida* est associé. Ils 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 soin et éducation. Ils s'appuient pour cela sur une référence singulière aux idées freudiennes en matière d'éducation.

Mots-clés: Besoins éducatifs particuliers - Inclusion scolaire - *Lugar de Vida* - Éducation spécialisée - Handicap mental - Psychoanalyse.

Education Can Be Therapeutic: *Lugar de Vida* and Inclusive Schooling for Children with Mental Disabilities in Brazil

Summary: Inclusive schooling for children with disabilities has been the legal norm in Brazil since 1996. However, the institution *Lugar de Vida* [Place of Living], 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 [Laboratory for Psychoanalytic and Educational Studies and Research on Childhood], to which the educational-therapeutic centre *Lugar de Vida* is associated. They present in this paper the ideas which orientate and organise the scheme named "*Education for Therapeutic Purpose*" in the context of the debate around the redefinition of classic distinction usually drawn between care and education. To do so, they resort to a singular reference to Freudian ideas about education.

Keywords: *Lugar de Vida* - Mental disability - Psychoanalysis - School inclusion - Special educational needs - Specialised education.

1. Texte écrit dans le cadre des projets : FAPESP 2011/03897-6 sous la responsabilité de Leandro de Lajonquière au CERSE ; FAPESP 2012/50156-4 et CNPq 304725/2011-0 sous la responsabilité de Maria Cristina Kupfer au LEPSI.

2. Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância.

LES principes et espoirs du mouvement pour une *école inclusive* circulent aussi au Brésil, et le pays est signataire des principales initiatives internationales en la matière³. Cette action sur la scène internationale a été menée simultanément au développement du débat interne, entre différentes instances gouvernementales, organisations de la société civile et groupes universitaires, portant sur les possibilités et limites de l'école inclusive, ainsi que sur les implications multiples de la toute nouvelle expression *Besoins éducatifs particuliers*. En 1996, alors que le Congrès national adoptait les principes de l'école inclusive, forgés par la Déclaration de Salamanque deux ans auparavant, il a voté la loi 9394⁴ en vue d'établir un nouveau cadre général de fonctionnement pour tous les niveaux de l'éducation scolaire. Cette loi a été le résultat d'un débat qui se sera étendu sur une décennie. Cette initiative non discriminatoire s'est déclinée par la suite en normes successives, jusqu'à ce que l'on aboutisse à une résolution récente du Conseil national de l'éducation⁵. Celle-ci clarifie les questions opérationnelles faisant encore l'objet de débats et d'interprétations parfois contradictoires entre les instances gouvernementales et les professionnels de l'éducation ou de la santé, pour ce qui concerne l'inclusion scolaire des personnes présentant 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 %⁶. L'augmentation du nombre d'écoles ordinaires accueillant d'enfants à BEP est vraiment expressive : 730 % établissements de plus entre les années 1998 et 2006⁷. Cependant, ces chiffres ne disent pas grand-chose sur la qualité de ce que l'on désigne sous le terme d'éducation inclusive, autrement

3. Telles que la *Déclaration de Salamanque 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).

4. LDPE - Loi sur les directives et bases de l'éducation [Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 : "Diretrizes e bases da educação nacional", Brasil, 1996.]

5. 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).

6. 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. Le nombre d'élèves à BEP scolarisés dans des classes ordinaires augmente aussi bien dans le système public d'éducation que dans le privé. Ceci étant, le recensement scolaire de 2006 nous informe qu'à partir de 2001, les inscriptions augmentent dans le premier mais diminuent dans le second. En 2001 chaque secteur était responsable pour la moitié du total d'inscrits. Mais dès 2006, 63 % des inscriptions étaient effectuées dans le secteur public contre 37 % dans le privé. Il faut tenir compte que l'inscription d'un enfant à BEP est obligatoire dans le secteur public, tandis qu'elle peut être refusée dans le privé. Cf. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Ministério da Educação do Brasil, Brasília, 2010.

7. En 2006 il y avait 2724 écoles d'éducation spéciale, 4325 écoles ordinaires ayant de classes spéciales et 50259 écoles ordinaires qui accueillaient d'élèves à BEP. Cf. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Ministério da Educação do Brasil, Brasília, 2010.

dit, sur ce qui est fait en son nom. La réalité est en fait assez hétérogène, à tel point que cette inclusion peut s'avérer être 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, dont la présence scolaire est souvent due 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 communication⁸.

Malgré tout, la diversité et la complexité du panorama scolaire brésilien permettent aussi l'émergence et le développement d'expériences éducatives innovantes. Elles sont issues d'initiatives individuelles qui occupent les interstices institutionnels précisément laissés vacants par l'absence d'un système pédagogique national et par la morosité propre au système étatique brésilien en matière d'éducation et de sécurité sociale. C'est d'ailleurs 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 humaines⁹ et action dans le domaine des soins thérapeutiques et de l'éducation d'enfants en grande souffrance psychique, d'enfants psychotiques et autistes, ou simplement d'enfants relevant du spectre autiste – comme on les désigne actuellement dans le contexte 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 ce dispositif, et en particulier d'expliquer la place qu'y occupe l'inclusion scolaire d'enfants présentant des troubles psychiques.

PSYCHANALYSE ET 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 Paulo¹⁰. Lina Martins de Oliveira, Marize Guglielmetti et Maria Cristina Kupfer s'interrogeaient alors sur les possibilités et limites propres à l'approche psychanalytique dans le traitement des enfants autistes et psychotiques ; c'est

8. 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 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], Vozes, Petrópolis, 1999.

9. La recherche et la formation de ressources humaines entreprises à *Lugar de Vida* font partie des activités développées par le laboratoire universitaire LEPSI mis en place à l'USP l'initiative de Leandro de Lajonquière et Maria Cristina Kupfer. La publication de la revue scientifique *Estilos da Clínica* [Styles de clinique] – considérée comme « qualifiante » dans les milieux universitaires français et brésiliens –, ainsi que l'organisation de colloques internationaux biennaux, sont des initiatives déjà consacrées du laboratoire.

10. Le centre fut créé dans l'université de São Paulo en tant que service d'assistance et sous le nom de *Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* [Pré-école thérapeutique *Lugar de Vida*]. En 2007, il fut converti en une organisation non gouvernementale, sous contrat avec l'université mais située hors du campus. Son statut est relativement équivalent en France à celui d'une association de type « loi 1901 ». <http://www.lugardevida.com.br/>

ce questionnement qui a constitué le point de départ de la réflexion. Le travail de reformulation clinico-conceptuelle 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 soin et éducation. En outre, il a appelé 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 présentant des troubles psychiques, et qui a été baptisé 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 du dispositif à facettes multiples développé par *Lugar de Vida* pourrait 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 poursuivie, entre autres, par Maud Mannoni¹¹. Cette réflexion permet non seulement d'élucider les conditions d'une possibilité d'éducation pour un sujet, mais aussi de renouveler la compréhension de ce qui est en jeu dans l'éducation et le développement psychique des enfants handicapés et, en particulier, de ceux atteints d'autisme et de psychose. Toutefois, elle n'est pas pour autant une méthode, que ce soit pour enseigner aux enfants à BEP, ou au sujet de la marche à suivre pour l'inclusion scolaire. L'éducation à visée thérapeutique dépasse par conséquent les limites de la discussion actuelle, en particulier celle menée dans les médias au sujet de l'autisme entre, d'un côté, la prise en charge thérapeutique et, de l'autre, les méthodes comportementalistes d'apprentissage. Le travail développé à *Lugar de Vida* combine, sous la forme d'un dispositif institutionnel singulier, une série d'activités éducatives en groupe, de traitements individuels, d'actions de 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 entre, d'un côté, les positions organicistes et, de l'autre, les positions psychogénétiques d'ordre étiologique relatives au 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 des méthodes comportementalistes d'enseignement. En même temps, le résultat de cette nouvelle forme de réflexion nous ramène au débat existant dans le champ psychanalytique sur l'orientation du traitement des enfants en situation de handicap, pour introduire des changements dans l'encadrement clinique standard. La reconsideration de la nature de l'éducation, associée à l'explicitation du caractère thérapeutique que celle-ci peut révéler, entraîne une redéfinition du statut de l'inclusion scolaire. Cette dernière peut être aujourd'hui un droit dans de nombreux pays mais, en tant qu'élément de

11. À propos de la réflexion mannonienne sur l'éducation et la pédagogie, voir notamment son œuvre : *Education impossible*, Éditions du Seuil, Paris, 1973.

l'éducation à visée thérapeutique, elle est avant tout une opportunité de circulation sociale pour l'enfant et, du même coup, elle détient certaines conditions de puissance éducative-thérapeutique. L'inclusion scolaire n'est donc pas devenue un élément du dispositif de *Lugar de Vida* uniquement en raison 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 faisait pleinement partie du projet dès ses débuts, indépendamment de l'appui réglementaire. Cependant, à partir de l'initiative gouvernementale, l'entrée en scène du concept d'inclusion scolaire a reformulé la complexité de la situation existante. L'inclusion a ainsi renvoyé 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, d'autre part, l'éducation de n'importe quel enfant – ordinaire, handicapé et/ou en souffrance psychique – relève du champ de la parole et du langage. Dans sa préface au livre d'August Aichhorn – l'un de ses disciples pédagogues –, Freud affirme que la psychanalyse peut certes inspirer ou animer le travail éducatif développé auprès des adolescents en situation de précarité à Vienne, mais qu'elle ne peut en aucun cas se substituer à une quelconque éducation¹² – laquelle intervient en premier lieu dans la vie de chaque personne. Le fait de faire ou non une psychanalyse se rapporte à un deuxième temps de la vie, puisque cette démarche implique que soient données certaines conditions de fonctionnement psychique et que le sujet s'y implique¹³. Cela ne signifie en rien que la démarche psychanalytique est impossible auprès d'un public d'enfants, comme l'ont bien démontré les expériences menées au XX^e siècle ; mais cela ne dit pas pour autant qu'elle équivaille à la psychanalyse d'adultes. Ce n'est pas l'objet de cette communication que d'y développer plus en avant une telle nuance. Ce qu'il convient de retenir ici est que l'éducation opère dans un sens, et la psychanalyse dans un autre, même si toutes deux ont en commun le désir comme finalité¹⁴. La psychanalyse – dirait Freud – analyse, décompose et recompose le psychique, résultat d'une éducation. Cette dernière est donc susceptible de contribuer à créer les 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.

La réalité psychique – quelle qu'elle soit, selon la théorisation que l'on aura choisie – relève nécessairement de l'éducation, donc à notre avis de l'intervention d'un adulte envers un enfant. La condition pour qu'un enfant grandisse est l'éducation qui requiert la parole adressée par un adulte. Dans l'éducation à visée thérapeutique, l'éducation est donc pensée comme la transmission de la part des adultes de marques symboliques d'appartenance ou de filiation à une histoire au sein de

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

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

14. Cf. Leandro de Lajonquière, *Figures de l'infantile*, L'Harmattan, Paris, 2013 [à paraître].

laquelle l'enfant peut conquérir pour lui-même un lieu d'énonciation. En d'autres termes, il faut que l'enfant 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 cette différence relative qui est due à l'éducation. C'est pourquoi la démarche psychanalytique auprès d'enfants doit prendre nécessairement en compte cette différence, pour ce qui est du traitement effectué pendant le temps d'enfance. Et quand il est question d'enfants en situation de handicap mental, cette différence de position est d'autant plus accentuée. D'ailleurs, cette manière de raisonner nous permet de parler d'enfant en *situation* de handicap mental, plutôt que de *handicapé* mental. C'est justement cette différence de position en relation à la parole dans le champ du langage qui constitue le handicap mental. 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 de cette situation handicapante puisse se produire. Les termes *mental* et *psychique* indiquent justement que la situation handicapante compromet un sujet et non simplement l'une ou plusieurs de ses capacités ou aptitudes 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 souffrance psychique soit 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 mutuellement 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* : des ateliers à thèmes divers (peinture, musique, cuisine) ; des groupes de parole pour les parents et maîtres d'école ; des consultations cliniques individuelles et traitements orthophoniques. 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 immersés ; par conséquent, tout événement est susceptible de produire des effets de changement.

Le montage institutionnel

Le mode de constitution des groupes d'enfants suit quelques principes et conditions définis de façon innovante, par 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 présentant des difficultés d'apprentissage ou relationnelles, d'enfants de familles pauvres et riches, d'enfants petits et grands. 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, autistiques, névrotiques – mais qui occupent également des positions sociales différentes – pauvres, riches, vivant dans des foyers sociaux. On propose aux groupes les activités les plus variées dans l'attente que les enfants s'invitent les uns les autres à sortir de la répétition dans laquelle ils sont emprisonnés.

Les parents des enfants qui fréquentent *Lugar de Vida* sont également accompagnés, condition *sine qua non* pour que le travail puisse fructifier. Il ne s'agit pas pour nous de condamner ou de censurer la façon dont ils se comportent avec leur enfant. L'opinion publique a tendance à croire que la psychanalyse voit dans les comportements « *peu éducatifs ou peu affectueux des parents* » l'origine des problèmes de leurs enfants. Loin de nous de soutenir cette espèce d'hypothèse étiologique simpliste. D'autre part, 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 constraint 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 des parents, lesquels 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 généralement autour de *points nodaux* qui se répètent et fixent l'enfant dans un lieu déterminé, par exemple celui de l'enfant hyperactif, ou encore celui de l'enfant qui manifeste 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 thérapeutique des enfants, n'était-ce la présupposition d'une articulation singulière entre éducation et psychanalyse¹⁵. C'est précisément cette synergie qui confère à l'inclusion scolaire une place spécifique dans le dispositif institutionnel.

L'inclusion scolaire

Le deuxième axe de travail de l'éducation à visée thérapeutique est donc 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 présentant des troubles psychiques. Le fait d'aller à l'école produit un lien social, une pertinence

15. À propos de nos développements conceptuels en la matière voir notamment : L. De Lajonquière, *Figures de l'infantile*, L'Harmattan, Paris, 2013 [à paraître]. Cependant, nous soulignons rapidement que à différence de la fondation par Maud Mannion de l'*École expérimentale de Bonneuil* l'accent de la discussion, au *Lugar de Vida*, n'était pas la contestation de l'esprit assilair dans les institutions de soins. La question que animait notre initiative était principalement la mise en cause de la disjonction entre les domaines du soin et de l'éducation.

sociale, parce que quiconque va à l'école peut se voir attribuer l'étiquette d'enfant ordinaire. Le traitement et la scolarisation 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 autistes¹⁶. L'inclusion scolaire des enfants est envisagée à *Lugar de Vida* suivant la même logique que celle 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 réagencements psychiques, et donc s'avérer thérapeutique.

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 *farcis* d'informations théoriques sur les maladies, les syndromes ou les déficiences. Au contraire, il nous semble très utile que les enseignants 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 le processus inclusif. 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 permet aux professionnels de l'école de s'interroger sur les différentes significations attribuées aux symptômes des enfants, et donc de changer ces dernières. Le groupe de parole leur permet encore de s'approprier le travail qu'ils effectuent déjà sans nécessairement s'en rendre compte, ou sans qu'ils aient conscience de la façon dont ils l'effectuent. Ainsi, beaucoup sont surpris lorsqu'on met en évidence que les changements constatés chez les enfants sont le résultat de leur propre travail, lequel suppose de s'adresser à ces enfants en les considérant dans une position d'élève, comme on le ferait 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 de l'interaction. Cela permet de réexaminer le parcours réalisé et dont eux-mêmes ont tendance à négliger l'importance. Par exemple, au cours d'une réunion, une enseignante s'est plainte de n'avoir 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 compte rendu sur l'année durant laquelle l'enfant avait fréquenté sa classe, l'enseignante a réalisé 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, c'est l'écoute qui permet de compter sur eux pour investir 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 développer la fonction sociale qui leur est assignée, c'est-à-dire, celle d'enseignant à part entière pour tous les élèves de la classe.

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

Les ateliers éducatifs

Le troisième axe de l'éducation à visée thérapeutique, qui s'articule également de façon structurelle aux deux premiers, est celui de l'éducation *stricto sensu*. Cet axe est thérapeutique puisqu'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 Freud¹⁷, l'inconscient est structuré comme une écriture, à partir de marques de mémoire qui subissent des stratifications et des réagencements successifs. En s'appuyant sur l'écriture de l'inconscient, les autres écritures s'organisent : le rêve, le dessin et l'écriture alphabétique¹⁸. 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 qui, dans le même temps, l'ordonne, le reconstruit. La parole fournit ainsi les bases pour la construction de la subjectivité, par l'articulation, la reconstruction, la retranscription 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 ré-agencée 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 à partir des retranscriptions de l'écriture de l'inconscient. Dans le mouvement graduel d'acquisition de l'écriture alphabétique, un enfant peut mettre en marche une opération de langage à double effet : une écriture est construite, mais c'est aussi le sujet qui se construit, comme résultat de la mise en place ou du réagencement de l'écriture de l'inconscient. En parallèle à la construction d'une écriture, le sujet se constitue 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 au plan thérapeutique tout en éduquant, on éduque tout en traitant, dans la mesure où le sujet est convié à s'astreindre 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 l'explique Marise Bastos et comme nous allons l'illustrer ci-après¹⁹. Quand Tomás, un enfant autiste, est arrivé

17. Sigmund Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique », *La naissance de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1985, édit. orig. 1956, p. 1406-1514.

18. Voir le développement de cette thèse par Gérard Pommier dans : Naissance et renaissance de l'écriture, PUF, Paris, 1993.

19. 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.

au groupe d'écriture, il avait dix ans et était dépourvu 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 ici et là, de façon aléatoire, et qui n'étaient pas destinés à être lus par autrui. 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 du sujet autiste doit se faire de biais parce que celui-ci 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 amorçait 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. Dans le même temps, Tomás a commencé 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, Citroën* ». Le lien était donc établi, ce qui avait été possible dans un premier temps grâce à la marque de différence introduite par une autre langue.

Le père de Tomás suit le groupe de parents, son institutrice fréquente les réunions qui se déroulent à *Lugar de Vida*. L'Éducation à visée thérapeutique a été mise en marche. Quatre ans plus tard, Tomás continue de progresser. Il s'est mis à utiliser un cahier, au lieu de feuilles libres comme au début, ce qui dénote la marque du chemin parcouru dans la structuration de sa production et, par suite, de son propre dire. Il a commencé à s'asseoir avec les autres et à participer aux activités collectives proposées. Son écriture systématique a cédé la place à des productions plus organisées. Sont alors apparus des mots comportant des erreurs, ce qui ne se produisait pas au début lorsqu'il recopiait des lettres. En d'autres termes, des lapsus langagiers, qui peuvent être considérés comme des marques du sujet, ont commencé à émerger de son écriture. On a alors nettement vu 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. Cela a validé, en retour, sa circulation sociale et donc contribué à diminuer la souffrance psychique due à l'exclusion.

CONCLUSIONS

Dans le cadre du concept actuel de l'école inclusive, est reconnu le droit à la scolarisation dans une école ordinaire pour les enfants en situation de handicap, comme les enfants autistes et psychotiques. Cependant, outre les résistances face à l'application de toute nouvelle législation, l'inclusion scolaire s'avère plusieurs fois un échec pour les enfants, quand on l'étudie 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 ce droit fait partie d'un dispositif plus ample susceptible d'articuler 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 de 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*, Ministério da Educação, Brasília, 2010.
- BRASIL, *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 : "Diretrizes e bases da educação nacional"*, Brasil, 1996.
- DE LAJONQUIERE (L.), *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, Vozes, Petropolis, 1999.
- DE LAJONQUIERE (L.), *Figures de l'infantile*, L'Harmattan, Paris, 2013.
- FREUD (S.), « Esquisse d'une psychologie scientifique », *La naissance de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1956, édit. orig. 1895.
- FREUD (S.), « Préface à Jeunesse à l'abandon », *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.

MANNONI (M.), *Éducation impossible*, Éditions du Seuil, Paris, 1973.

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