

Journées interrégionales de formation des personnels  
des IME, IEM, IEAP  
CREAI  
Bretagne / Pays de Loire  
Vannes  
2012

Créativités, expérimentations : (se) transformer

22 mars 2012

***De l'éducation manquée ...***

***... à l'art d'inventer***

**Stéphane Pawloff**

# Sommaire

Propos introductifs p.4

Cheminer avec Meriem p.6

L'éducation manquée p.6

De l'instant d'un « regard regardant vu » au moment « des yeux dans les yeux » p.7

De la confiance dans le risque d'être mordu à la possibilité du risque de ne pas ... p.8

De l'organinstrumentcorps au corps-instrument(alisé) p.9

Consentir à coexister avec d'autres p.11

A propos de quelques enseignements sur le travail d'invention relationnelle à partir des manques p.12

1° Enseignement - L'autre éducation : problématiser les manques en acte(s) p.13

1/ Le négatif comme condition d'invention p.13

2/ Soigner, prendre soin de, être en souci pour p.13

2° Enseignement - Les conditions institutionnelles des arts d'invention : faire tenir ensemble p.14

1/ Le problème : obstacle *et* comme énigme p.15

2/ Le travail à plusieurs : division par les statuts *et* transmission de la rencontre p.15

3/ La relation éducative : conduite de l'éducateur (et travail d'institution) ; cheminement de l'utilisateur (et travail de subversion) p.17

3° Enseignement - Créer des points pour tisser des liens p.18

1/ Points de contact et traitement de la présence p.20

2/ Points d'accroche et instauration des liens p.20

3/ Points d'ancrage et logiques d'inscription p.22

4° Enseignement - La dialectique « répétition / création » p.23

1/ La dialectique « répétition / création » comme structure de subjectivation p.23

2/ Les prises dans la rencontre ... p.25

3/ Les méprises du récit ... p.26

4/ Les surprises de conscience ... p.27

5/ La déprise par l'acte ... p.27

5° Enseignement - Inventer en éducation spécialisée p.28

1/ Cheminement(s) p.29

2/ Référence(s) p.32

## Propos introductifs

Les pratiques quotidiennes auprès des enfants et des adolescents accueillis en IME, en IEM ou en IEAP ont ceci de particulier ne pas laisser tranquilles les professionnels qui s'y risquent. En effet, il y a, pour le professionnel, des effets inévitable de confrontation à lui-même, dans les rencontres ou parfois les non rencontres avec ces enfants et adolescents, mais aussi tout simplement dans les tentatives de compréhension de ces enfants et de ces adolescents et de leurs prises en charge qui ne manquent pas, il faut bien le dire, de se révéler éprouvantes à plus d'un titre... et d'abord par les effets d'impuissance que les professionnels mais aussi les enfants eux-mêmes ont à affronter.

Et dans cette épreuve, nulle possibilité d'échapper radicalement aux contradictions et aux paradoxes, jusqu'à devoir peut-être les considérer comme un obstacle nécessaire à la mise au travail ... L'éducation dont je vais m'efforcer de parler, cette éducation « manquée », pourrait prendre cela comme postulat : nulle possibilité de s'y aventurer sans être soi-même pris dans des contradictions et dans des paradoxes qui constituent singulièrement une chance ... pour trouver les frayages d'un art d'inventer ... d'inventer des frayages, des actes et des savoirs de l'ordre de ceux qui « rendent la vie un peu plus amie », comme pouvait le dire Judith Miller. Vous voyez que l'exigence du voyage professionnel que je nous propose est à la hauteur des difficultés rencontrées auprès des ces enfants ou adolescents dont on ne dira jamais assez à quel point ils nous poussent au bout de nos retranchements d'être eux-mêmes des « êtres des bords » ... J'ai passé de nombreuses d'années avec eux, donc forcément sur les bords, puisqu'à défaut d'être « des êtres en dette », inscrits dans les jeux ordinaires du social, il reste des « êtres aux bords », au bord des liens praticables. Je nous propose ainsi de fréquenter ces bords, tenus par la question suivante : comment faire en sorte que les savoirs à l'œuvre dans les pratiques quotidiennes en institution servent réellement (en actes, et pas seulement en intention(s)) aux enfants et aux adolescents dont nous nous occupons pour tenir dans leur existence, un peu avec nous quand même, de manière socialement tenable quand même ?

Et bien, pour ce faire, il s'agirait pour nous de commencer à ne pas trop chercher à expulser et rejeter les combats intimes, les tensions interpersonnelles et les contradictions idéologiques inhérentes au travail relationnel et au travail de réflexion auprès de ces enfants : mais plutôt chercher à les considérer comme parties intégrantes de notre travail même si tout nous pousse au contraire. Il y a là, me semble-t-il, une véritable leçon de l'histoire de l'éducation spécialisée ... Mais alors comment faire là où rien n'est sûr, rien n'est gagné d'avance, et même plutôt perdu ... puisque tout, ou presque, nous pousserait au détournement d'un tel travail, à commencer par ces enfants et ces adolescents eux-mêmes ... ?

Faisons ensemble l'hypothèse suivante : dans notre secteur, médico-social ou socio-éducatif, l'une des conditions pour inventer dans les pratiques exige non seulement de se confronter à ces combats, à ces tensions et à ces contradictions mais, plus encore, de supposer – pour le vérifier dans l'après-coup – qu'à leur endroit gît un bout de savoir à découvrir ... La question des savoirs, à l'œuvre dans les pratiques quotidiennes mais aussi en jeu dans les disciplines et les courants de référence, est une question déterminante et délicate. Une question qui se joue d'abord au cœur du quotidien, dans les rets de ce que nous pourrions nommer des

« savoirs agis », des « savoirs d'action » ou des « savoirs en actes » qu'il s'agit d'élever en « savoirs d'expérience ». Or ces savoirs-là mobilisent et mettent en jeu ce que nous pouvons nommer des « processus de subjectivation et d'assujettissement » qui font de tout individu un sujet : et à cet endroit, les professionnels sont autant concernés que les usagers.

Simplement, voilà, il y a des êtres pour lesquels ces processus achoppent, empruntent des chemins et des temporalités déconcertantes, des manières inédites, énigmatiques, insupportables souvent. Alors comment faire avec eux ?

Et bien, partons de là, partons de Meriem ...

## Cheminer avec Meriem

### L'éducation manquée

J'ai rencontré Meriem au début des années 2000 dans un hôpital de jour de la région lyonnaise à une époque où le psychiatre qui tenait le service avait une certaine considération à la fois pour le travail d'éducation spécialisée au quotidien et pour différentes pratiques de soin psycho-dynamique (ce qui ne l'empêchait pas de se tenir informé des recherches génétiques et cognitivo-comportementales autour de l'autisme et des enfants autistes). Meriem avait alors sept ans et faisait partie de ces quelques enfants pour lesquels rien ou presque n'avait réussi, à commencer par les entretiens avec sa famille qui avaient fini par se dérouler à domicile (chose littéralement exceptionnelle !), dans une incompréhension et un sentiment d'inutilité mutuels, et sans résultat pour Meriem, comme si rien ne se révélait possible, à aucun endroit, par aucun bout. A l'hôpital, Meriem n'entrait pas en contact, rejetant la plupart du temps avec agressivité ceux qui s'y risquaient, et passait l'essentiel de son temps comme réduite à « ses » stéréotypies, parfois des heures durant (faire grincer une porte en la bougeant légèrement ; faire bouger frénétiquement les feuilles d'un ficus ou une ficelle devant son visage ; se masturber contre le sol ; ...). Meriem ne répondait pas, ni même ne réagissait, jamais, ou presque, à la voix et à l'appel, comme atteinte de surdité, et se tendait de tout son corps lorsqu'il était question de la contraindre à se déplacer d'une pièce à une autre, à changer sa couche ou à venir déjeuner à table avec les autres enfants, cherchant alors souvent à taper et à mordre. Tout le monde était essoufflé et désespéré, et craignait les moments où il allait falloir contraindre Meriem qui, du coup, passait l'essentiel de ses journées dans un coin de l'institution à n'être rien que ses stéréotypies. Contrairement à d'autres enfants de l'hôpital, Meriem faisait partie de ceux qui se laissent oublier ou abandonner, comme privée d'existence. Pas de problème ou de symptôme tapageur : plutôt quelque chose d'isolé, d'esseulé, d'insularisé. Pourtant, de manière radicalement énigmatique, Meriem se laissait parfois faire sans que personne n'y comprenne rien. Ainsi l'équipe oscillait entre tenir Meriem pour une autiste gravement malade, sans trop d'espoir et beaucoup de désespoir, et la prendre pour une enfant faisant vraiment – trop ! – preuve de mauvaise volonté et d'opposition envers les adultes. Une enfant en défaut d'éducation, voire mal éduquée. Une enfant en manque d'éducation et à l'éducation manquée ... Avec elle, tout ratait, jusqu'au fait même d'existence<sup>1</sup>. On pourrait dire qu'avec Meriem, toute entreprise d'éducation ou de soin était comme d'emblée vouée à l'échec, ce que chacun savait et redoutait : ni les quelques années passées à l'hôpital de jour officiellement orienté par le courant psychiatrique psycho-dynamique et par la clinique psychanalytique, ni les tentatives d'inscrire Meriem dans une prise en charge référée à l'éducation structurée n'avait porté ses fruits ...

---

<sup>1</sup> Il s'agirait ici de distinguer « vivre / vie » et « exister / existence » car « si « la vie » peut vivre d'elle-même d'une certaine manière, « l'existence », elle, ne se définit que de sa référence au langage humain, à sa structure symbolique et à ses effets sociosubjectifs de représentation », in Stéphane Pawloff, « L'écart, condition de l'invention », in Stéphane Pawloff (ss la dir), *L'art d'inventer l'existence dans les pratiques médico-sociales*, Eres, 2010, p.7

## De l'instant d'un « regard regardant vu » au moment « des yeux dans les yeux »

En arrivant à l'hôpital, et en prenant acte du déroulement de la prise en charge de Meriem au quotidien, coincée entre l'esseulement et de courts moments « relationnels » qui se transformaient presque systématiquement en forçage et en conditionnement peu opérant, je demandai à mes collègues d'être dégagé de ces moments-là, le temps de prendre contact avec Meriem. Ce qui me fut accordé. J'ai ainsi passé plusieurs semaines à retrouver Meriem là où elle avait échoué dans ses stéréotypies pour m'asseoir à ses côtés, affairé de mon côté à de petites choses, peu adressées à elle ou même sans rapport avec elle. Simplement, je venais passer du temps dans la même pièce qu'elle, en l'observant de temps en temps et en lui parlant un peu, lui signalant verbalement mon arrivée, mon départ et mon souci d'elle. Rien ne se passait autre que cela, aucun signe, aucune attention à mon égard, comme si Meriem était réduite à ses stéréotypies, entre mécanisation du corps et émission de petits cris de temps à autres : comme si donc nul n'existait pour elle.

Jusqu'au jour où ... alors que nous étions dans le hall de l'entrée de l'hôpital, que je venais de passer un moment à ses côtés, et que, comme d'habitude, au bout d'un moment (5 mn ? 10 mn ?), je m'étais levé pour rejoindre mes collègues et les autres enfants, au moment de sortir du hall d'entrée, laissant Meriem dans mon dos à faire bouger les feuilles d'un ficus, je me suis retourné - je ne sais pourquoi ce jour-là et à ce moment-là - pour jeter un dernier coup d'œil en direction de Meriem. C'est alors que nos regards se sont croisés, une fraction de seconde, avant que Meriem ne détourne promptement son regard pour replonger dans ses stéréotypies. A ma surprise, je venais de surprendre Meriem en train de me regarder, puis en train de s'extraire des effets de contact de notre échange de regard. Cela a eu un effet immédiat sur moi, faisant définitivement chuter la croyance que nul n'existait pour elle, et m'amenant à penser que tout se passait plutôt comme si elle ne pouvait supporter soit le regard de l'autre, soit le fait d'être vu en train de regarder un autre. Enfin, quelque chose comme ça. Et pourtant comme si également, c'était par là que quelque chose quand même pouvait s'établir entre elle et un autre. Ce qui venait de se passer. Je quittai Meriem fort de cette interprétation somme toute très personnelle, avec la conviction que pour rencontrer certains êtres, il faut faire l'hypothèse de modes d'être inédits, sans pour autant en masquer les manques et les écarts avec les normes et la normalité.

Mais quelque chose venait de changer pour moi : restait à savoir ce qu'il en était pour Meriem.

Les semaines qui suivirent laissèrent la place à une sorte de chassé-croisé entre des prises de vue et des fuites d'yeux de « regards regardant », tandis que mes collègues poursuivaient leur prise en charge de Meriem sur le plan « du souci des besoins » réduits au minimum du minimum. Pendant tout ce temps, je parlais à Meriem, je l'appelais aussi, mais rien ne se passait vraiment sur ce plan-là. Tout semblait se jouer ailleurs. Ou, plus justement, j'étais bien incapable de savoir si quelque chose se jouait ailleurs, mais en tout cas, je le supposais ...

Et puis un matin, au moment où Meriem arrivait à l'hôpital, et tandis que je l'accueillais sur le perron, pour l'aider à monter les marches, elle qui trébuchait régulièrement, Meriem s'est arrêtée devant moi et à lever son visage pour planter ses yeux dans les miens où malgré son strabisme (divergent de l'œil droit), l'intensité et l'adresse du « regard regardant » en contact avec l'autre ne faisaient aucun doute.

Ceci allait ouvrir une nouvelle séquence de travail.

## De la confiance dans le risque d'être mordu à la possibilité du risque de ne pas ...

Puisque le contact était établi et selon des modalités non seulement supportables mais également un minimum praticables par Meriem, jusqu'à faire accroche relationnelle, je demandai à l'équipe – que j'avais d'ailleurs toujours tenue informée des petites avancées et des micros « événements » survenus au cours de ce travail « à partir de la présence et au moyen du regard » – de pouvoir faire manger Meriem. Ce qui fut accordé.

Et lors de l'un des premiers repas, un autre micro événement allait me permettre de m'engager plus encore dans le travail avec Meriem. Alors que je commençais à la faire manger (c'était le temps où il fallait encore lui « donner » à manger, elle prenant ou « refusant » de la main à la bouche, avant que n'advienne le temps où elle allait se charger elle-même de « se » donner à manger<sup>2</sup>), et tandis que je discutais avec une collègue assise en face de moi, cette dernière me mit brusquement en garde d'un danger imminent (en fait elle se mit à crier) : Meriem avait ouvert la bouche et s'approchait de mon avant-bras dénudé, prête à me mordre, semblait-il. Je la laissais faire, comme convaincu qu'aucune « raison » pouvait la motiver pour me mordre, ayant été toujours très soucieux d'apprendre à me repérer à partir des points et des zones où la présence ou l'intention de l'autre faisait effraction dans ce que nous pourrions nommer « les entours corporels » chez Meriem, alors en cours de constitution<sup>3</sup>. Et Meriem de prendre délicatement mon avant bras dans sa bouche et de répéter plusieurs fois le même geste, comme pour attirer mon attention et me recentrer sur notre affaire commune, puis comme alors liés par cette nouvelle modalité de reprise de contact, rapidement accompagnée de rires chez Meriem. La scène fit son effet sur mes collègues avec lesquels nous nous mîmes alors à (re)mettre en question les points de contrainte à maintenir – essentiellement ceux relevant de la nécessité (matérielle, subjective ou institutionnelle) - au regard des points de domination et/ou de forçage à (lui) céder. De notre côté, le repas devint un moment privilégié d'épreuve et de fabrication-invention de notre lien, entérinant le passage d'une séquence de prise de contact à une séquence d'instauration du lien et de ses modalités rudimentaires, trop particulières mais émergentes.

---

<sup>2</sup> Le travail avec les enfants autistes peut permettre à qui fait le choix de s'orienter par « une clinique du réel » plutôt que par « une clinique du modèle » de s'apercevoir que non seulement les plans de causalité des logiques psychiques et des logiques sensori-motrices sont distinctes du fait de leur nature et de leur structure, mais plus encore que l'instauration et l'institution d'une position subjective constituent bien l'une des conditions fondamentales de l'appropriation motrice et plus généralement des apprentissages normés et normatifs.

<sup>3</sup> Il est vrai qu'avec des personnes autistes, l'usage du concept de *corps* exige des précisions si, précisément, « du » corps, puis « un » corps, il est question de constituer, voire d'instituer. Dire ceci suppose de distinguer ce que l'on nomme « organisme » de ce que l'on nomme « corps », et d'envisager le « corps » comme effet et résultat de la subjectivation de l'« organisme » (ce que confirment les travaux autour du corps des anthropologues Marcel Mauss, Maurice Godelier ou David Lebreton, et des psychanalystes Sigmund Freud, Jacques Lacan, Didier Anzieu ou Alfredo Zenoni)..



### De l'organinstrumentcorps au corps-instrument(alisé)

Alors que ce travail à partir des repas suivait son cours, je voudrais revenir avec vous sur un dernier événement, là également déclencheur d'un nouveau temps de travail avec Meriem où semblaient co-émerger (sous certaines conditions) un certain lien à l'autre supportable, une prise en compte croissante des réalités matérielles et une modification du corps, alors devenu moyen de lien et non plus seulement organes d'excitation.

Je commençais à m'intéresser ainsi aux objets que Meriem manipulait frénétiquement dans ses stéréotypies. Un jour, je pris l'une des guirlandes de perles bleues qu'elle agitait et me mis à l'autre bout, tirant légèrement dessus. Meriem, surprise, tira dessus à son tour comme pour récupérer le tout, visiblement dérangée par la force d'opposition que je créais à l'autre bout. Je me mis ainsi à me brancher de temps à autre sur Meriem par l'entremise de cette guirlande, provoquant chez elle des manifestations d'humeur, souvent sous la forme de râles d'énervement de se sentir ainsi déposséder de « son objet » (qui, à strictement parler, semblait plutôt constituer pour Meriem un prolongement ou une continuité corporelle plutôt qu'une chose-objet, que l'on a, que l'on peut posséder et détenir, donc que l'on peut céder et que l'on peut mettre en circulation). Après le contact par le regard, et le lien par le repas, nous en venions au lien par l'objet, ou plutôt par le corps-et-ses-prolongements. Mais jusque-là, cela semblait plutôt perturber Meriem. Puis un jour, comme « pris au jeu », je me mis à remonter le long de la guirlande pour en venir au corps de Meriem que je chatouillais, ce qui l'a fit beaucoup rire. Je réitérais et quelque chose d'un autre ordre s'ouvrit alors : les rires et l'excitation, qui semblaient prendre totalement Meriem. Cela semblait vraiment lui « plaire » au point de pouvoir se rapprocher de moi comme pour « en redemander ».

Et petit à petit, ces moments se recentrèrent sur le corps à corps direct, et non plus sur le « jeu » - qui n'en était pas un - par l'entremise de la guirlande. Ce qui donna lieu à un lien à la fois extraordinairement chargée d'intensité de contact, et je dirais de présence de Meriem, qui pouvait prendre ma main et la mettre sur ses hanches pour que je la chatouille, et simultanément extrêmement envahi par l'excitation, Meriem pouvant d'un coup cherche à se masturber sur mon corps. Et, au moins dans un premier temps, l'un ne semblait pas pouvoir exister sans l'autre. Tout ceci fut loin d'être simple, d'abord pour moi mais surtout pour mes collègues de l'hôpital. Mais je réussis à faire passer ceci à l'équipe<sup>4</sup> : que manifestement, et momentanément, l'un était indissociable de l'autre, et soit l'on acceptait les deux – lien et excitation(s) - pour travailler à partir de là, soit l'on rejetait le tout, mais alors c'était Meriem avec (et personne désormais ne niait l'extraction lente de Meriem d'une position d'isolement radicale, pour de petits moments de contact et de lien, extraction qui avait été de pair avec la chute des réactions agressives de Meriem, qui

---

<sup>4</sup> En effet, l'hôpital de jour était dirigé par un médecin psychiatre d'un vrai soutien clinique et pratique dans la liberté de travail au quotidien, et dans la possibilité d'inventer des soins et/ou des médiations (individuelles et groupales) à la mesure des problématiques des enfants. Mais cela ne nous empêchait pas pour autant d'être confrontés au sein de l'équipe à ce que nous pourrions appeler des « moments idéologiques » où, l'un ou l'autre, ou à plusieurs, étions comme aveuglés ou assourdis à propos de ce qui se jouait pour tel ou tel enfant, comme saisis par l'inefficacité de nos pratiques et pris par l'effet de clôture des explications « prêtes à l'emploi » empruntées à tel ou tel corpus théorique. Ce n'est que dans l'après-coup que l'on a pu vérifier que de tels moments tentent de traiter toute autre chose en fait que les problèmes des enfants et avec les enfants, à commencer par nos angoisses d'un côté, et par les exigences de performance de l'autre.

cherchaient, me semblait-il, par ce moyen-là à traiter les effets d'intrusion). Et si nous décidions de travailler à partir de ce qui s'ouvrait, il nous fallait nous confronter à la question des effets de tout cela sur les praticiens. Et sur moi en l'occurrence. Pour ce qui me concernait, je proposais d'en faire mon affaire, de prendre à ma charge donc le traitement des effets que cela pouvait avoir sur moi. La question pour moi n'était pas de nier ces effets, mais de les traiter pour fabriquer et re-fabriquer sans cesse la posture professionnelle nécessaire à la situation et au type de travail avec Meriem. C'est comme ceci qu'un jour, Meriem et moi, inventâmes cette petite chose.

Alors que nous étions dans la salle de jeu, et que Meriem riait beaucoup sous l'effet de mes chatouilles, je ne sais ce qui me prit de faire à Meriem ce que j'avais moi-même appris enfant, me servir de mon torse comme caisse de résonance pour créer des variations sonores. Je tapotais ainsi sur le torse de Meriem avec le plat de ma main alors qu'elle riait aux éclats, ce qui fit varier les sons de ses rires dans sa gorge et dans sa bouche. Meriem fut toute surprise et voulut recommencer. Ce que nous fîmes. Puis j'appliquais sur moi-même un procédé identique, pour montrer à Meriem comment faire et/ou comme pour lui répondre, de corps à corps, de résonances de corps à résonances de corps. Et Meriem d'apprendre petit à petit à faire usage de son corps comme d'un instrument à son<sup>5</sup>. Il faut dire également que j'avais remarqué l'intérêt de Meriem pour les instruments de musique (et surtout pour les percussions) que nous avions dans une petite caisse, qu'elle avait pu prendre à l'occasion à la place des objets utilisés dans ses stéréotypies : mais il faut dire également qu'à ce moment-là, je n'y pensais pas du tout. Au fil des mois d'ailleurs, des uns aux autres, des objets à stéréotypie aux instruments de musique, une petite différence de qualité qui avait toute son importance pour notre travail semblait s'être introduite : Meriem pouvait passer, partiellement au moins, d'une sorte de répétition subie-agie, réflexe et mécanisée, en jeu dans les stéréotypies, à une répétition-reproduction actée-subie, où le surgissement d'un élément nouveau (un son par exemple) semblait pouvoir motiver la reprise-exploration d'un événement de corps et d'un effet d'instrument autant que la répétition-retrouvailles d'un état de sensations.

Là encore quelque chose s'était ouvert et était en train de s'ouvrir, non seulement chez Meriem et entre elle et moi, mais également entre certains soignants (dont un psychiatre qui faisait son internat dans le service) et Meriem, puisque ce petit jeu de corps sonore pouvait s'instaurer avec différents partenaires, à condition de s'y prêter.

Ce qui finit par donner lieu à une proposition, portée par l'interne en psychiatrie : fabriquer une prise en charge adressée à Meriem, d'une heure par semaine, à partir de son corps comme premier instrument de productions sonores, et comme possibilité de contact et de lien, et à partir de la mise à disposition et de l'exploration d'instrument de musique de toutes sortes. C'est ainsi que, même si cette prise en charge allait se confronter aux affres des intentions et de la volonté à l'endroit des sujets autistes, presque comme tous les enfants de l'hôpital de jour, Meriem vit naître « son soin » à elle ...

---

<sup>5</sup> Nous retrouvons probablement là le travail de création de sonorisation(s) et de variation(s) sonore(s) par lequel se constituent les prémices de toute invention linguistique et les conditions d'entrée dans le champ de discursivité, comme on peut le trouver dans les babillages de la prime enfance.

### Consentir à la coexistence avec d'autres, enfants et adultes

Tout ceci se mit en place sur près de trois ans et si Meriem ne se mit jamais à verbaliser, ce qui personnellement me laissait un goût d'amertume, elle s'était mise à sonoriser dans une sorte de prémices d'instauration subjective de certaines fonctions physiologiques en organes de perception-adaptation à un minimum de réalité et en moyens de contact et de lien aux autres. Ainsi, était-elle sortie de son isolement radical, répondait-elle de plus en plus souvent à son prénom, pouvait-elle se mêler aux autres enfants souvent intéressée par leur agitation (elle qui passait son temps à fuir les lieux « habités »), venait-elle chercher certains adultes pour passer un moment avec eux et en faire un certain usage (pouvant les enlacer dans ses bras ou chercher un moment de lien et de rires à partir des « jeux » de corps) ou pour que ceux-ci lui viennent en aide (comme pour l'aider à descendre des marches ou à monter sur un tricycle) ... Meriem avait pu peu à peu « consentir » à s'inclure dans le petit monde de l'hôpital de jour, y avait trouvé ses petites « habitudes » (monter sur un tricycle et avancer sur quelques mètres ; aller dans le bac à sable pour y jeter des gerbes de sable et y faire des trous ; prendre le jouet d'un autre enfant ...) à côté ou parfois en prolongement de ses stéréotypies toujours présentes mais moins nombreuses et moins envahissantes. Et puis elle ne portait plus de couches et pouvait aller elle-même aux toilettes ... Meriem avait une place et les soignants ne l'oubliaient plus, ne la fuyaient plus, pouvant même aller passer un moment avec elle de leur propre chef.

Tout ceci avait pu se mettre en place et tenir à l'hôpital de jour. Mais « tout ceci » n'en franchissait qu'à peine l'enceinte, comme déterminé par le contexte et par le petit monde que nous avons réussi à inventer avec Meriem et autour de Meriem. Un peu pour elle ...

## A propos de quelques enseignements sur le travail d'invention relationnelle à partir des manques

Je voudrais m'appuyer maintenant sur le récit de cet accompagnement pour m'efforcer de tirer quelques enseignements autour des questions de nos deux journées dont le titre met en lien les termes de « créativité », d' « expérimentation » et de « transformation » que les organisateurs ont cru devoir – très justement selon moi – mettre discrètement sous une forme réflexive – « (se) transformer ». Indiquant par là que les transformations dont il s'agit ne peuvent pas ne pas toucher et concerner ceux qui les pratiquent, c'est-à-dire nous les praticiens. Que ces transformations concernent chacun d'entre nous, quelle soit notre place. Je ne doute pas que ce faisant, les organisateurs de ces journées aient voulu conférer à leur proposition une portée anthropologique qui relèverait de ce que nous pourrions nommer avec Edgar Morin et Massimo Piattelli-Palmarini « une anthropologie fondamentale »<sup>6</sup>. Or une telle anthropologie caractérise l'espèce humaine non pas seulement d'être une espèce animale parmi d'autres, mais justement d'être une espèce régie par les logiques langagières de réflexivité à l'œuvre dans le registre du savoir, des savoirs. Nous sommes effectivement des « *homo sapiens sapiens* », des hommes doués de réflexivité rationnelle. Alors nous y voilà, avec les enfants et adolescents « déficients mentaux » ou « polyhandicapés », puisque la « réflexivité rationnelle » pose problème, au point parfois de ne pas exister, nous laissant nous praticiens en plain désarroi, et en pleine impuissance. Pourtant, d'une manière plus générale, la problématique de la réflexivité, singulièrement retenue pour définir notre espèce, constitue bien un paradoxe de base pour notre espèce : en effet, tout nous porte à considérer que si d'un côté, les *homo sapiens sapiens* sont bien ces êtres qui peuvent « se penser pensant », « se savoir sachant », ils sont bien également ceux-là mêmes qui ne s'aperçoivent pas et qui ne s'entendent pas tels qu'ils sont. C'est probablement parce que le sujet humain est irrémédiablement égo-centré, comme l'écrivait Sigmund Freud, et que les cultures humaines sont structurellement ethnocentrées, comme l'a montré Claude Lévi-Strauss, que la problématique de l'altérité – en soi (c'est-à-dire intime) et/ou de l'autre (c'est-à-dire exotique) – fait fonction d'aporie indépassable autour de laquelle l'homme tourne ... et souvent en rond. L'être humain cherche inéluctablement chez l'autre et en lui une image de lui-même, une sorte de double qui a pour fonction de voiler ce qu'il a de plus réel et de moins idéal (socialement et psychiquement), imperfections, ambiguïtés, paradoxes, ... ou handicaps et autres pathologies ou dysfonctionnements. S'il y a bien un point qui ne cesse de résister à toute épreuve, envers et contre tout, c'est notre capacité à ne pas (nous) voir et à ne pas (nous) entendre tels que nous nous montrons et tels que nous nous disons, sauf à l'occasion ... Professionnels de l'éducation spécialisée, nous en connaissons un bout là-dessus.

---

<sup>6</sup> Edgar Morin, Massimo Piattelli-Palmarini (ss la dir), *L'unité de l'homme – 3/ Pour une anthropologie fondamentale*, Editions du Seuil, 1974

## 1° Enseignement - L'autre éducation : problématiser les manques en acte(s)

### 1/ Le négatif comme condition d'invention

Une première remarque porte sur l'usage des termes que nous employons les uns et les autres pour désigner et qualifier l'éducation dont nous parlons : éducation « spéciale », « spécialisée », « structurée », « adaptée » ... et même « manquée » ! On voit bien que le qualificatif apposé au terme d'éducation dit quelque chose de la manière dont on compte s'y prendre pour prendre l'affaire éducative qui, dans le cas de l'éducation qui nous préoccupe, part toujours d'un problème : aujourd'hui, je vous propose donc de prendre les affaires par le biais du manque, des manques. L'éducation manquée, c'est l'éducation qui prend acte de ce qui ne va pas en tant que ce qui ne va pas, éducativement parlant, se présente toujours d'abord comme défaut de l'éducation positive, celle qui a obtenu ce qu'on en attendait (enfin *grosso modo*) : l'éducation manquée, c'est d'abord l'éducation par le négatif – ce qui ne signifie bien évidemment pas une éducation négative. Dans toutes les cultures du monde, l'éducation ordinaire, celle qui ne requiert pas de professionnalité mais la transmission et la reproduction de ce qui nous compose et de ce qu'on a reçu, c'est cela : l'éducation positive, celle qui se transmet à la jointure de ce qu'on a pu nommé « nature » et « culture » et qui se présente toujours comme s'imposant « de fait » dans « les faits », comme « naturelle » et « naturellement » bonne et/ou adaptée. Je ne vous refais pas la leçon ethnologique démontrant que les hommes nomment « hommes » ceux qui leur ressemblent (ainsi des Grecs dans l'Antiquité ou des Guayaki en Amazonie ...), ni la leçon sociologique montrant que ceux qui ont du goût, de l'éducation, de l'Education avec un « E » majuscule, c'est toujours ceux qui appartiennent au même milieu social que soi. Je vous propose ainsi de partir des manques, des manques de normativité et normalité, et de les reconnaître comme tels, aussi éprouvants qu'ils puissent être, mais pas pour les stigmatiser, ou pour – trop - s'en plaindre, ou pour s'y fixer ... bien au contraire, et c'est ce qu'indique le titre que je vous ai proposé. *De l'éducation manquée* ... ça, c'est le point de départ ... à *l'art d'inventer* ... ça, c'est notre horizon. A partir des manques, il y a peut-être quelque chose à inventer !

### 2/ Soigner, prendre soin de, être en souci pour

Ensuite, l'éducation qui nous occupe pose la question des rapports entre le champ des pratiques éducatives à strictement parler et celui des pratiques de soin. Vaste question que je voulais simplement souligner en passant, en indiquant qu'entre les deux, git une zone de superposition où nombre de nos actes travaillent. Dans notre secteur, peu sont ceux qui parviennent à formuler clairement cette distinction, entre « fonctions d'éducation spécialisée » et « fonction soignante », et ce n'est peut-être pas pour rien, quitte à ce que des éducateurs se prennent pour des psys, et des psys aient envie de faire les éducateurs. Cette difficulté de distinction n'a toujours pas été résolue même si les paradigmes dominants ont changé : ça marchait déjà de la sorte avec le paradigme psycho-dynamique de la psychanalyse, et ça continue avec le paradigme du conditionnement renforcé du comportementalisme. Il y a un *schmilblick* dans les institutions, dans le travail en

équipe pluri professionnel ! Ce qui n'empêche pas de se constituer quelques repères dans ce domaine-là. Par exemple, ce que nous nommons « soin(s) », nous pouvons le décliner et le déplier en démarche clinique où il s'agit de « soigner », c'est-à-dire de traiter un symptôme ; en posture éducative où il s'agit de « s'occuper de », c'est-à-dire de « prendre soin de » pour finir par guider vers ; et en rapport éthique où il s'agit de prendre en considération, c'est-à-dire « d'être en souci pour ». Fort de cette polysémie, les rapports entre « fonctions d'éducation spécialisée » et « fonctions soignantes » peuvent s'éclairer autrement, dans un maillage de distinctions et d'échanges de rapports au symptôme, de rapports à la norme et de rapports à l'autre. On aperçoit ainsi comment les distinctions entre « éducation spécialisée » et « soin » mettent en jeu des manières de discriminer et de concevoir le normal et le pathologique, les normes et les déviations ou les dysfonctionnements. Mais l'on n'aperçoit généralement bien moins comment de telles distinctions gagnent à être pensées à partir des logiques pratiques où la définition des spécificités d'une professionnalité (ce qu'on appelle aujourd'hui « les compétences ») n'a pas d'unité en soi mais oscille entre trois pôles (au minimum) : définition par le statut (est soignant ou éducateur qui en a le titre, quoiqu'il fasse, et quels que soient les effets obtenus) ; définition par la tâche (est soignant ou éducateur qui « fait » le soignant ou l'éducateur, c'est-à-dire qui en accomplit les tâches attendus), et définition par les effets (est soignant ou éducateur qui provoque des effets reconnus comme tels sur celui dont il s'occupe, reconnus soit par les professionnels, soit par les usagers eux-mêmes).

Mais, quoiqu'il en soit, peut-être que la chance de cette éducation-là, quel que soit le nom qu'on lui donne – ce qui évidemment à une vraie importance en donnant chaque fois une orientation -, réside dans le fait de n'avoir jamais été, jusqu'à aujourd'hui, un corpus de savoirs organisés en discipline cohérente et réglée mais un ensemble de pratiques relativement hétérogènes seulement unifiées par d'un côté la référence à ce que l'on nomme « éducation », et de l'autre la référence à un « problème » (ce qui, du coup, spécifie l'éducation) : à ce jour, ceci reste une condition extrêmement précieuse pour l'inventivité, pour la créativité, qui ont toujours besoin de l'incertitude de l'acte, des ratages de l'autorité et des manques de savoir.

## 2° Enseignement - Les conditions institutionnelles des arts d'invention : faire tenir ensemble

J'ai eu de la chance d'arriver dans cet hôpital de jour-là où Meriem était accueillie, et de pouvoir y trouver et contribuer à y « provoquer » les conditions minimales nécessaires à l'inventivité. Car la création ou l'invention relationnelle dans une institution nécessite certaines conditions. On peut toujours écrire dans des projets ou déclarer à qui veut l'entendre qu'on est inventif, qu'on veut l'être : c'est autre chose de le mettre en œuvre. Je vous propose de ne retenir pour ce soir que trois conditions qui relèvent d'abord du plan institutionnel et qui mettent systématiquement en jeu ce que nous pourrions nommer avec Jacques Lacan ou Pierre Legendre des opérations de « faire tenir ensemble » des éléments ou des dimensions hétérogènes (des éléments de nature ou de structure ou de fonctions différentes).

## 1/ Le problème comme obstacle *et* comme énigme

Tout d'abord, le problème de l'enfant ou de l'adolescent, ce que nous appelons souvent « sa problématique », du moins ce qui se présente comme tel dans le lien, ne doit pas seulement être pratiqué comme un obstacle, un empêchement à tenter de faire disparaître mais également comme une énigme. L'opportunité de l'éducation envisagée par ses manques, c'est de ne pas combler immédiatement le manque par un savoir tout fait, prêt à l'emploi, mais d'y supposer un objet énigmatique, enfin quelque chose qu'on ne sait pas, et qu'aucune théorie ne peut savoir *a priori*. Là où ça fait problème, jusqu'à l'insupportable, faire le travail qui part souvent des effets d'impuissance pratique et de méconnaissance relationnelle pour, plutôt que de les retourner contre l'autre, en faire (une) recherche. Les praticiens du quotidien ont à se faire « chercheur(s) », au sens fort du terme, pour devenir des créateurs ou des inventeurs. A l'heure où les centres de formation de travail sociaux sont sur le point de se transformer en HEPASS – Hautes Ecoles Professionnelles en Action Social et de Santé -, et où la question de la dite « recherche » (scientifique) devient un enjeu déterminant, on peut considérer d'une certaine manière que les praticiens de l'éducation spécialisée sont déjà en avance, et que si la recherche de type universitaire en sciences humaines peut leur apporter bien des choses, ils en ont eux aussi tout un tas d'enseignements de la pratique à transmettre à ce type de recherche(s). Forts de leur pratique de « recherche en actes ».

De manière peut-être inattendue, on peut trouver cette approche du « problème » chez le linguiste Emile Benveniste pour qui « l'art de penser, c'est d'abord l'art du problème »<sup>7</sup>. Emile Benveniste considère en effet que le langage humain (défini par sa double articulation phonématique et sémantique et par son actualisation discursive) constitue une donnée anthropologique indépassable d'où s'origine (au moins en partie) la nécessité subjective de problématiser le monde et l'existence. Et si l'art de penser, c'est l'art du problème, et bien nous pourrions considérer que l'art du problème, en éducation spécialisée, c'est aussi l'art de l'acte, c'est-à-dire l'art de « ce qui agit malgré la loi et en dépit du savoir » comme le dit François Leguil<sup>8</sup>. Un art donc énigmatique.

Ce n'est ainsi qu'en tentant de conférer à l'objet des savoirs pratiques cette double fonction du problème que l'on s'ouvre les possibilités d'invention, en acte(s) et/ ou en réflexion(s).

## 2/ Le travail à plusieurs : division par les statuts *et* transmission de la rencontre

Une seconde condition pour les arts d'invention relationnelle en institution tient à ce que les psychanalystes Antonio Di Ciacca et Jacques Alain-Miller ont nommé « pratique à plusieurs » renommé ici « travail à plusieurs ». Or ce « travail à

---

<sup>7</sup> Gérard Dessons, *Emile Benveniste, l'invention du discours*, Editions IN PRESS, 2006, p.10

<sup>8</sup> François Leguil, « Inconfort du travail, enjeu de l'acte » in *La théorie et le savoir dans l'acte du praticien – La question éthique dans le champ social et éducatif*, collectif, Fédération Nationale des Comités d'Entente et de Liaison des Centres de Formation de Travailleurs Sociaux, 1988, p.105.

plusieurs » met en jeu ce que le sociologue Bernard Charlot appelle des « rapports de savoir »<sup>9</sup>. Voyons cela.

En effet, le travail à plusieurs – professionnels – repose sur une dimension qui a structuré nos institutions médico-sociales en tant qu'institutions « romano-canoniques »<sup>10</sup>, la division statutaire du travail. Cette division s'organise sur un double axe, horizontal d'un côté où chaque professionnel se trouve référé à ses compétences, à sa formation, à son titre (et l'on sait qu'aujourd'hui, on souhaiterait rendre ces compétences complémentaires pour parvenir à « saisir la personne – de l'utilisateur - dans sa globalité »), et vertical de l'autre, où agissent des rapports d'influence et de domination juridiques et symbolico-imaginaires. Soit dit en passant, il n'est pas sûr que cette fameuse complémentarité ne servent pas la plupart du temps à masquer les différends de positions sociales sous l'idéal des différences de formation. Et il est encore moins sûr qu'on aboutisse au final à de la complémentarité qui permettrait de saisir la personne de l'utilisateur « dans sa globalité », du moins comme autre chose qu'effet(s) de rhétorique. La pensée catégorielle et systémique qui peut produire des connaissances synthétiques et objectivées, visant la globalité ou la totalité (ce qui est d'ailleurs pour partie une illusion), ne suit pas les mêmes voies que la pratique relationnelle qui, elle, ne peut être que partielle et partiale. Ceci est tout à fait fondamental pour ce qui nous réunit ici, notre capacité à nous montrer créatif au cœur même des pratiques : car personne nous dit comment l'on pourrait faire des allers-retours entre des pratiques de connaissances visant la globalité et/ou l'objectivité – en somme, des pratiques d'intellection - et des pratiques d'influence supposant la « décomplétion »<sup>11</sup> et la partialité – c'est-à-dire nos pratiques relationnelles. Penser (à partir de) la pratique ne répond pas exactement aux mêmes logiques que penser sur la pratique.

Nous essayerons de voir néanmoins comment il s'agirait pour le professionnel de trouver ou de retrouver des points de travail dans la rencontre inter-subjective avec l'enfant ou l'adolescent, des points de travail auxquels ces derniers puissent tenir. Puisque c'est ce que nous cherchons : trouver ou fabriquer des points qui étayent, qui limitent, qui socialisent les enfants (en les adaptant, mais pas seulement et parfois pas forcément). Et nous verrons par ailleurs comment l'exercice de l'éducation spécialisée au quotidien ne parvient non seulement pas à se passer des investissements subjectifs des praticiens mais plus encore en fait sa matière et ses manières. En un mot, pour éduquer, il faut commencer par aimer<sup>12</sup>. Ce qui ne veut

---

<sup>9</sup> Antonio Di Ciacca a fondé le centre pour enfants psychotiques intitulé « L'antenne 110 » et situé à Bruxelles, en Belgique. Jacques-Alain Miller a créé et dirige notamment L'École de la Cause freudienne, école de psychanalyse d'orientation lacanienne. Tous deux ont œuvré à la mise en place d'un réseau d'institutions nommé « RI3 » orientées par la clinique lacanienne sur lequel je reviendrai un peu plus loin. Par ailleurs, Bernard Charlot propose la distinction entre « rapports au savoir » et « rapports de savoir » dans son ouvrage intitulé *Du rapport au savoir – Éléments d'une théorie*, Economica, 1997.

<sup>10</sup> Pierre Legendre, *De la Société comme Texte – Linéaments d'une anthropologie dogmatique* (2001), Librairie Arthème Fayard, p.59-78, « La conception techniciste de l'univers du social et son fondement refoulé » et « Le fondement refoulé (suite) : la problématique du corps ».

<sup>11</sup> Le principe dit « de décomplétion » que j'emprunte à Paul-Laurent Assoun consiste à faire usage d'une discipline dans son rapport à une autre à l'endroit des points d'aveuglement, de surdité et de limites heuristiques de cette dernière, non pas précisément pour la compléter mais la décompléter en montrant qu'aucune discipline ne peut prétendre à un savoir total ou global, ce qui lui permet d'ailleurs de « travailler » pour ne pas se clore dogmatiquement.

<sup>12</sup> Dans cette formule qui peut évidemment prêter à polémiques, je veux faire simplement (ré)apercevoir ce que l'ethnographie des pratiques éducatives à travers le monde mais aussi la



pas dire qu'il faut se passer de la raison et des raisonnements mais plutôt qu'il faut aussi pratiquer et s'enseigner des résonnances et des affections.

Pourtant, le travail d'invention relationnelle – qui concerne aussi bien les enfants et les adolescents eux-mêmes – ne peut émerger de cette seule division statutaire du travail : à côté d'elle, il y a nécessité de moments ou d'espaces où cette division est suspendue – et non masquée ou abolie - au profit d'une autre, celle de la transmission par un ou plusieurs praticiens à ses collègues des petites trouvailles et du rapport au savoir particulier issus de la rencontre avec tel ou tel enfant, même lorsque la rencontre se présente comme non rencontre ou comme rencontre traumatisante ... Dans ce cas-là, ce n'est plus la position sociale ou la formation d'origine qui donne sa valeur ou sa fonction au savoir pratique mais les paramètres de la prise relationnelle et du travail subjectif du praticien (et de l'utilisateur) dans la rencontre avec l'enfant ou l'adolescent. Et l'on passe alors de la division statutaire du travail dans les rapports sociaux à la division subjective du praticien dans son rapport à lui-même ...

3/ La relation éducative : conduite de l'éducateur (et travail d'institution) et cheminement de l'utilisateur (et travail de subversion) ...

Enfin, il y a au moins une autre condition institutionnelle nécessaire à la production d'effets d'invention dans les pratiques quotidiennes que je voudrais évoquer ici, une condition qui met à l'épreuve les rapports au savoir des professionnels et qui met en œuvre le rapports aux savoirs des usagers ...

En effet, l'éducation spécialisée de « tous les jours » ne produit d'effets qu'à s'actualiser dans une structure relationnelle dite de « demande éducative » où l'adulte-professionnel se trouve en position de demander à l'enfant-utilisateur quelque chose. Il lui demande généralement d'inverser son symptôme : à celui qui est violent, on demande de se contrôler ; à celui qui ne parle pas, de s'exprimer ; et à celui qui est dépendant, d'être autonome ! On sait que cette demande, pour opérer, doit avoir une valeur d'obligation sans pour autant se réduire à la logique du commandement : il n'empêche que l'enfant ne peut être conduit hors de son état d'hétéronomie qu'à consentir à se laisser conduire, ce qui ne va pas sans épreuve ni sans contraintes. On pourrait trouver là l'un des fondements du travail d'institution, en tant que travail d'humanisation (sur fond d'humanisation).

Mais l'horizon d'invention exige de soutenir une autre logique dans les rapports entre l'adulte et l'enfant, entre le professionnel et l'utilisateur, pour parvenir à renverser partiellement la direction de la demande, et ce, généralement à partir de l'endroit où quelque chose achoppe dans la relation éducative. Là où l'exigence de l'adulte se trouve mis en échec et le professionnel confronté à l'impuissance, c'est à ce dernier de changer de posture pour se laisser guider par l'enfant. Mettons-nous d'accord immédiatement : ce que je nomme « se laisser guider » suppose

---

clinique des liens familiaux mettent en évidence depuis longtemps déjà : à savoir qu'il n'y a pas de liens sociaux sans investissements affectifs ni sans opérations de perte. Ce dont les formules du psychanalyste Jacques Lacan d'un côté – « aimer, c'est donner ce qu'on n'a pas à quelqu'un qui n'en veut pas » - et de l'anthropologue Maurice Godelier de l'autre – « il y a les objets qu'on prend, qu'on donne et qu'on rend, et il y a ceux qu'on garde, pour les transmettre », et j'ajouterai « ou pour les sacrifier » - tentent de rendre compte à leur manière. Pour avancer un peu plus, il nous faudrait nous pencher sur ce que l'on nomme « amour » et « don ».

généralement d'abord de se laisser « intranquilliser » (comme aurait dit le poète portugais Fernando Pessoa) par les problèmes et les symptômes les plus résistants et les plus persistants de l'enfant. Là où d'un côté il s'agit d'amener l'enfant jusqu'aux manières de dire, de faire et d'avoir d'une communauté socioculturelle donnée, c'est-à-dire jusqu'à ce qui fait « norme(s) » dans cette communauté, de l'autre il s'agit de se risquer dans la *terra incognita* de l'altérité et de l'étrangeté de l'enfant ou de l'adolescent. D'un côté, l'éducateur demande à l'autre de le joindre dans son monde socialisé (c'est-à-dire normé et normal) pour l'apprendre : de l'autre c'est au professionnel de prendre le risque de s'altérer, sans aucune assurance qu'il n'y perdra pas son temps, son autorité, son contrôle, son calme, voire son âme. Il y a véritablement dans ce renversement nécessaire pour qui se préoccupe des processus de subjectivation chez les personnes accueillies ce que l'on pourrait désigner comme « un travail de subversion » de la structure du rapport éducatif.

Comme pour toutes les autres conditions institutionnelles que j'ai présentées en mettant en perspective des éléments différents, voire opposés, il ne s'agit pas d'opter idéologiquement pour l'un ou pour l'autre, et plus justement pour l'un contre l'autre, il s'agit de les faire jouer dialectiquement sachant qu'aucun praticien ne peut le faire simultanément à strictement parler, mais toujours successivement, par des nouages et des montages. Mais alors comment choisir dans l'instant même de la pratique lequel des bords et des abords il s'agit de privilégier ? Ici, il n'y a pas de technique(s) mais plutôt des occasions et des intuitions ... que seule la logique de l'après coup permet d'apprécier, d'évaluer.

### 3° Enseignement - Créer des points pour tisser des liens

Il n'empêche que si, dans une telle perspective, on ne peut avancer dans la pratique qu'en ne maîtrisant pas tout – ce qu'on attendrait souvent de nous -, en ne voyant pas tout – ce qu'il y a à voir – et en n'entendant pas tout – ce qu'il faudrait entendre -, il ait quand même quelques repères précieux qui peuvent nous orienter. Comme notamment la problématique des *points de subjectivation* qui surgissent et ordonnent les relations quotidiennes.

Très simplement, parce que cette histoire de points, ça peut être très compliqué, il y a quelques points relationnels qui créent des passages – d'un moment à un autre, d'un apprentissage à un autre, d'une difficulté à une autre ... - par lesquels chaque enfant, chaque adolescent aura dû passer, au final, justement pour devenir un enfant ou un adolescent, et précisément cet enfant ou adolescent-là, nommé, pré-nommé. Meriem par exemple. Ce sont toujours des points qui mettent en jeu les rapports de l'enfant ou de l'adolescent aux autres, et aux adultes qui s'occupent de lui en premier lieu. Des points qui mettent également en jeu, systématiquement, le rapport au langage, et spécifiquement à la discursivité, et au corps, en particulier à la satisfaction.

A ma connaissance, la notion de « *point de* » au sens d'un « point d'où ... » un sujet peut se soutenir dans et soutenir son existence » est récurrente dans l'enseignement de Jacques Lacan et sous différentes formulations visant à permettre de localiser le sujet de l'inconscient et les modalités de subjectivation de ce que Jacques Lacan a nommé « le parlêtre ». Dans l'héritage de cet enseignement, cette notion a été utilisée au sein du réseau d'institutions médico-sociales orientées par la psychanalyse lacanienne nommé RI3 pour tenter de conceptualiser le travail clinique

en institution, notamment sous la formule de « point d’ancrage »<sup>13</sup>. Partant de là, et à partir de ma propre pratique d’éducateur spécialisé dans un ITEP de l’Isère où s’expérimentait l’orientation lacanienne sur fond d’un pari d’une clinique de la violence (où j’exerçais en 2001 et en 2002), je tentai d’élaborer et de conceptualiser la notion de « point d’accroche », ce point d’où et où un usager peut – consentir intimement à - rencontrer un praticien à partir de l’accroche par ce que Jacques Lacan appelle « un signifiant », en tout cas quelque chose qui fait fonction de signifiant pour un sujet (quelle que soit sa forme phénoménale pratique : un mot, une conversion, un regard, une activité, ...). Je m’apercevais alors que de tels points venaient se loger à l’articulation de ce qui se manifeste comme des tensions entre des enjeux de création (des trouvailles) et des enjeux de répétition (des retrouvailles). Je prenais aussi conscience de la place de la subjectivité dans les pratiques d’éducation spécialisée qui met chacun en demeure de « se faire auteur de l’ordinaire » comme le dit si justement François-Xavier Fénérol<sup>14</sup>. C’est dans les années qui suivirent et au regard de différentes expériences d’éducation spécialisée auprès de publics très différents et dans des dispositifs institutionnels tout aussi hétérogènes que je formalisais l’appareillage conceptuel composé des notions de « points de contact », « point d’accroche », « point d’ancrage », mais aussi de « point d’affection ». Un « point d’affection », c’est un point « d’où » et « où » un praticien professionnel peut – consentir intimement à - rencontrer un usager à partir de l’affection par un trait-objet du sujet généralement à l’endroit du symptôme.

Enfin, j’entends simplement ici par « subjectivation » les processus symboliques, imaginaires et réels qui permettent à un individu de se constituer et de s’instituer en sujet (sujet de la langue, sujet du politique et sujet de l’inconscient), et ce, « normalement », au sein de rapports sociaux (qui ont toujours une structure de discours et des fonctions de communication)<sup>15</sup>.

Je vous propose ainsi d’examiner trois types de points, issus d’une typologie établie à partir des pratiques réelles de rencontre avec des enfants et des adolescents (mais aussi des adultes) accueillis en institutions spécialisées. J’ai trouvé appui dans la clinique analytique, la démarche ethnologique et l’analyse sémiotique pour formaliser ces points. Des points dont certains prennent une valeur toute particulière dans le travail avec les enfants et les adolescents accueillis en IME, en IEM et en IEAP.

---

<sup>13</sup> Les feuillets du Courtil, *Point d’ancrage, la création des repères subjectifs en institution*, IV<sup>o</sup> journées du RI3, numéro 18 /19, avril 2000. Enfin, le concept de « point d’où » a été formalisé avec précision par Philippe Lacadée dans son ouvrage *L’éveil et l’exil – Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l’adolescence*, Editions Cécile Defaut, 2007

<sup>14</sup> François Xavier Fénérol, « Se faire auteur de l’ordinaire », in Stéphane Pawloff (ss la dir), *L’art d’inventer l’existence dans les pratiques médico-sociales*, op. cit, p.209-222. François-Xavier Fénérol est aussi à l’origine de la création d’un réseau d’institutions médico-sociales nommé Ateliers de Conceptualisation de la Pratique Educative (ACPE) qui tentent de soutenir le travail subjectif dans les pratiques ordinaires, notamment à partir de certains usages du récit et de l’écriture des rencontres et de la transmission des enseignements des pratiques en institution entre professionnels.

<sup>15</sup> A propos du concept de *sujet*, voir entre autres François Laplantine, *Le sujet – Essai d’anthropologie politique*, Téraèdre, 2002 ; à propos de la notion de *structure de discours*, voir Jacques Lacan, Le Séminaire, livre XVII, *L’envers de la psychanalyse*, Editions du Seuil, 1990 ; et à propos de la notion de *communication*, voir Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, 1963

## 1/ Points de contact et traitement de la présence

Il y a d'abord ce que je vous propose de nommer des points de « contact ». On a vu avec Meriem comment la problématique du contact a pu devenir un objet de travail en soi, et non pas une simple « formalité » sociale. C'est bien le problème de Meriem. Ne pas « supporter » - comment faut-il dire ? – que le contact s'établisse « normalement », avec des formules rituelles, des rapports et des jeux de corps, des mouvements de regards socialisés, communs, codifiés et partagés. Nous avons vu que le contact ne se concentre pas forcément dans le toucher et que, dans une certaine mesure, le contact, ça ne se force pas, ça ne se décrète pas unilatéralement. Le contact, au sens fort du terme, au sens de ce qu'en disent Malinowski ou Jakobson, ça peut même ne parvenir à s'établir qu'au prix de cette incroyable histoire avec Meriem, au prix de ce surprenant « instant d'un regard vu regardant ». Un point qui se révélera dans l'après-coup un moment de bascule, un pivot dans la relation éducative, comme un acte qui produit un « avant » et un « après ». Presque comme un « acte de passage » comme dit Joseph Rouzel. Donc il y a les « points de contact » qui nous indiquent là où l'enfant ou l'adolescent, dans toute sa bizarrerie, dans tous ses « troubles du comportement », dans toute sa folie parfois, supporte la présence de l'Autre, sa connexion à l'Autre. C'est précieux avec des enfants qui parfois échappent tout le temps au lien. Des enfants qui semblent annuler les possibilités mêmes de l'action et de la relation éducatives. Et le contact, c'est d'abord une problématique de la présence et une histoire de corps, une histoire de nécessaire traitement socioculturel des corps, des corps en présence, de traitement des investissements affectifs et libidinaux de chaque corps. Ce que montrent bien les ethnologues, c'est que les rituels de salutation sont effectivement faits notamment pour traiter cela (l'altérité, l'étrangeté et la jouissance non instituées). Ça fait quelque chose de se retrouver « en présence de », « sous le regard de », « pris dans la parole de ». On l'oublie sous l'effet de reproduction du rituel, sous l'effet de sa mécanique ... mais pas les enfants, ou certains du moins, qui vivent dans les institutions. Ce sont souvent des enfants qui ne savent pas faire « socialement » avec cela, mais pas seulement « socialement » : ça leur crée tout un tas de problèmes ... Mais quand le contact est établi, alors là, on peut passer ...

## 2/ Points d'accroche et instauration des liens

... aux « point d'accroche ». Un point d'accroche, c'est un point où se manifeste au minimum la possibilité subjective (ce qui, dans le cas de l'autisme, est déjà une avancée souvent satisfaisante). L'accroche désigne cette implication et cet investissement par l'enfant ou l'adolescent de quelque chose qui l'intéresse chez l'Autre, chez un Autre au moins, toujours d'ailleurs avec un autre en particulier – mais il peut y en avoir plusieurs. On trouve ici précisément ce dont je parlais un peu avant à propos du renversement de la demande éducative : à partir du point d'accroche, on peut faire l'hypothèse qu'il y a au moins un endroit où l'enfant peut, peut-être, consentir à se faire « sujet » dans un lien pourtant structuré par et pour l'Autre. Et pour cela, il ne faut pas simplement qu'il consente à être assujéti à un Autre, il faut aussi qu'il y trouve son compte, qu'il y trouve son intérêt, son objet, sa chose, en un mot « son accroche ». C'est à ce moment que les processus de subjectivation deviennent possibles, mais possibles seulement. Entendons-nous : « l'accroche »

n'est pas ce qu'on appelle dans le langage spécialisé « le conditionnement renforcé » (ou plus vulgairement et plus péjorativement « la carotte »). La logique du conditionnement renforcé travaille d'abord avec les sensations et les réflexes liés à la dialectique « plaisir / déplaisir » pour conformer et adapter des « comportements » (au regard de figures et de schèmes normatifs). Ceci est d'ailleurs tout à fait fondamental et indispensable : c'est même un invariant des pratiques et des logiques éducatives au point que l'on puisse dire qu'il n'y a pas d'éducation sans conditionnement ... mais que l'éducation ne se réduit pas au(x) conditionnement(s). Mais ceci ne répond pas à la logique du point d'accroche. Car la logique du point d'accroche, tout en pouvant mettre en jeu le plan des excitations et des sensations de plaisir, repose d'abord sur un trait de l'Autre où le sujet où trouve quelque chose, et s'y trouve ou s'y retrouve, au point d'une confusion constitutive : c'est une logique qui relève du plan des identifications et non de celui des adaptations, des jouissances et non des sensations, des manques et non des choses. Evidemment, l'éducation, la socialisation, s'appuient sur les identifications et les jouissances pour conduire aux adaptations sans pour autant que le plan des adaptations comportementales ne recouvrent celui des manques et des jouissances. C'est d'ailleurs dans l'articulation des deux que se constitue la réalité humaine, là où se produisent les procès d'interprétation.

Mais il ne nous faut oublier que ce que l'on nomme « adaptation à la réalité » n'est pas une donnée neurophysiologique et n'est pas donnée à la naissance même si des conditions neurophysiologiques sont nécessaires. Car « l'adaptation à la réalité » apparaît plutôt comme production ou construction par et dans les relations éducatives où l'enfant et son avenir dépendent pour beaucoup de ce qui va se produire dans ces relations, autant en fonction de ce qui lui sera transmis, et de comment ça lui sera transmis, qu'en fonction des manières particulières à l'enfant de le recevoir, de le vivre ...<sup>16</sup> : les points d'accroche surviennent au lieu énigmatique du nouage des transmissions et des réceptions. Et il ne faut pas oublier que certains enfants n'y parviennent pas, ou mal. C'est notamment cette articulation qui est mise en difficulté ou en échec avec les enfants autistes. Avec Meriem, on pourrait repérer plusieurs points d'accroche, et notamment ce premier croisement de regards, qui relevait à la fois du contact et de l'accroche. Mais le moment où Meriem a levé ses yeux pour plonger son regard dans le mien, sur le perron de la maison qui faisait office d'hôpital de jour, a scellé quelque chose en quelque sorte ... Il s'est passé quelque chose, créé quelque chose et en même temps confirmé quelque chose, et enfin inscrit quelque chose. Ce qui s'est « passé », presque au sens littéral, c'est cette présence de l'autre dans le regard : enfin, il y a quelqu'un en face, « les yeux dans les yeux ». Il faut vraiment travailler dans ce type de lieux et avec ces enfants-là pour avoir la chance, quelque part, de mesurer à quel point le rapport à un Autre, l'accroche avec un Autre n'est pas forcément donnée. Il faut inventer cette accroche, en quelque sorte. Et parfois « l'accroche » semble se réduire à quelque chose d'insignifiant. Comme ce croisement furtif de regards qui peut se révéler, à qui aura su le repérer, comme une expérience clé dans notre relation. Ça a fondé notre lien en quelque sorte. Après, je me suis occupé d'elle à midi, pour le repas, et il a pu se passer d'autres choses. Un peu de l'ordre du quotidien.

---

<sup>16</sup> Cette dépendance du petit d'homme aux autres est bel et bien un fait et une condition anthropologiques que les théories de la néoténie et de la plasticité cérébrale (entre autres) ont contribué à démontrer et à fonder.

### 3/ Points d'ancrage et logiques d'inscription

Car ce que nous nommons « quotidien » a à voir avec ce que certains ont nommé « points d'ancrage »<sup>17</sup> (sans pour autant s'y réduire). Lorsque l'on se penche sur la dimension du quotidien, une définition semble s'imposer en référence avec le monde domestique, celui de la *domus*, de la maison. Serait ainsi « quotidien(s) » ces espaces-temps et ces activités qui suivraient le fil des tâches et du rythme domestique à partir de l'alternance « jour / nuit », de la vie sociale que cela organise et des scansionnements que représentent les repas (ce que certains appellent « les tâches primaires »). Mais plus fondamentalement, le quotidien se fabrique à partir d'une logique plus structurelle encore que je désignerai ici par la formule dialectique « répétition / création ». Nous allons y revenir. Les points d'ancrage subjectifs dans la vie collective institutionnelle permettent ce qu'on appelle l'inscription subjective de chacun dans le quotidien des rapports sociaux, mais aussi l'inscription en chacun et pour chacun de la structuration rationnelle et dogmatique de la socialité : ainsi, la problématique de l'inscription subjective dans la socialisation se trouve au cœur des expériences relationnelles éducatives en tant qu'elle s'y met en œuvre et en actes, et à la croisée des questions de l'altérité et du langage, de la construction psychique et de l'institution culturelle sur fond de développement physiologico-moteur<sup>18</sup>. Et c'est à ces endroits que chacun doit peu à peu advenir comme « sujet sous conditions », sous condition notamment que les productions imaginaires et la vie pulsionnelle propres à chacun puissent venir se loger dans les formes, les usages et les logiques collectives, normées et normales - ce qui n'est pas le cas des enfants autistes ou déficients mentaux. En fait, le « faire tenir ensemble » que j'ai évoqué voilà quelques instants « relève pour partie des logiques et des opérations d'écriture<sup>19</sup>, de ce que Charles Peirce a nommé « la fonction graphiste » et que Michel Balat a renommé « la fonction scribe »<sup>20</sup>, fonction pour le dire simplement d'« inscription » (inscription de chacun à une place dans le texte du social [produit par et dans le travail de discoursivité] ; inscription d'un statut en chacun qui fasse intimité impersonnelle ; inscription pour chacun des événements du monde dans la logique sémiotique rationnelle et inconsciente ...) »<sup>21</sup>. Evidemment, dans l'éducation spécialisée et plus largement le travail social, où les pratiques ne s'adressent qu'à ceux pour lesquels justement les opérations d'inscription ne vont d'elles-mêmes, et les ancrages subjectifs dans la socialité font souci, le seul concept d'*inscription* ne peut suffire pour

---

<sup>17</sup> Les Feuilles du Courtil, *op. cit.*

<sup>18</sup> A ce sujet, voir par exemple les recherches actuelles sur la plasticité neuronale qui permettrait l'inscription de l'expérience dans un double système de traces, dites « synaptiques » d'un côté et « psychiques » de l'autre – François Ansermet, Pierre Magistretti, *A chacun son cerveau – Plasticité neuronale et inconscient*, Odile Jacob, Paris, octobre 2004.

<sup>19</sup> Voir à ce propos le chapitre III du séminaire de Jacques Lacan *Encore* intitulé « La fonction de l'écrit » – Jacques Lacan, *Le Séminaire, livre XX, Encore, 1972-1973*, Editions du Seuil, 1975, p.29-38.

<sup>20</sup> Jean Oury, « Le corps et ses entours : la fonction scribe », in Pierre Delion, *Corps, psychose et institution*, Editions Eres, 2002, p.21.

<sup>21</sup> Vincent Bompard, Stéphane Pawloff, « Le travail politique d'inscription(s), nécessité des pratiques d'éducation spécialisée en institution et dans la formation, in *Forum – Revue de la recherche en travail social*, « Politique et formation en travail social », n°133, 10/2011, Pierre Merle (numéro coordonné par), p.49

cerner ce dont il s'agit : nous avons également besoin d'autres concepts qui le complètent ou le décomplètent comme ceux de *mésinscription*<sup>22</sup>, ou d'*a-scription*.

Pour en revenir à Meriem, ce que nous pourrions nommer son ancrage subjectif dans la vie relationnelle de l'hôpital de jour à commencer par les rapports et les jeux de corps, du moins ceux où elle pouvait y être : à table, l'usage par Meriem de mon bras, comme pour le mordre mais au final comme pour « jouer », scandant le fait de se laisser donner à manger, puis de se servir de son propre bras pour « se » donner à manger ; tous les moments autour du corps, et à partir de l'un de ses prolongements que représentait la guirlande, qui ont débouché sur des jeux de corps à corps, tout à fait intéressants et très problématiques. Très problématiques parce que justement, ce travail d'ancrage n'aura pu se faire qu'en partant de ce qui faisait « fixation » pour Meriem, pour utiliser un autre terme, à l'endroit de ce qu'on nomme les « stéréotypies » ou les « rituels » autistiques : pour le dire autrement, avec Meriem – et nous pourrions discuter pour savoir si cela pourrait se généraliser - l'invention de points d'ancrage subjectif semblait ne pouvoir se réaliser qu'à partir des points de fixation subjective, obligeant les praticiens à venir s'y laisser prendre ... pour y travailler parfois malgré soi, et même contre soi. Car avec ces enfants et ces adolescents, pour faire émerger un peu d'apaisement et de création, il faut savoir supporter beaucoup de tensions et de répétitions.

#### 4° Enseignement - La dialectique « répétition / création »

Nous trouvons là un autre enseignement à propos des arts d'invention en jeu dans les pratiques d'éducation spécialisée : celui de la dialectique « répétition / création », de ses déclinaisons sur les trois plans de travail que sont les plans psychique, socioculturel et physiologico-moteur, et de son actualisation sous forme de cycles.

##### 1/ La dialectique « répétition / création » comme structure de subjectivation

Au regard des enseignements que l'on peut tirer des pratiques réelles, les logiques d'invention ne peuvent être pensées de manière isolées, sans d'autres logiques qui viennent les dialectiser. En effet, il n'y a de travail possible d'invention que comme effets d'une dialectique de répétition et de création. Là, il nous faut nous arrêter brièvement sur quelques concepts. Car cette dialectique attrapée ici par la formule « répétition / création » demande à être précisée. La notion d'*invention* est consubstantielle de celles de nouveauté, de changement, de transformation, qui n'a d'effectivité dans les pratiques et de représentabilité dans les savoirs que rapportée à sa notion antonyme, celle de *répétition* elle-même consubstantielle des idées de mêmété, de pérennité, de fixité. Et nos pratiques nous enseignent en effet que « le nouveau surgit dans les pliures de l'ancien », que donc, ce qui est problématique dans le travail et éprouvant dans le lien, c'est que pour faire surgir du nouveau – qui

---

<sup>22</sup> Le concept de *mésinscription* a été développé par Alain-Noel Henri dans son ouvrage intitulé *Penser à partir de la pratique*, Editions Eres, 2009, p.142.

n'est pas nécessaire synonyme de « construction » -, il faut se confronter, prendre à sa charge – au moins partiellement – l'ancien. Dit autrement, nous – c'est-à-dire les professionnels mais aussi les enfants et adolescents dont nous nous occupons – devons pouvoir supporter la répétition du même pour pouvoir inventer des tonalités subjectives ou des modalités sociales nouvelles. Mais pour être précis, encore faudrait-il prendre le temps de repérer sur quel plan s'actualise ce travail dialectique : plan socioculturel – c'est le plan de travail des éducateurs spécialisés, en tout cas le plan premier et le premier plan qu'ils ont à tenir -, plan psychique et plan physiologique. On voit bien avec Meriem que dans ce que nous pourrions appeler « la réalité », ces trois plans sont intriqués, au point de ne plus les apercevoir dans leur singularité mais de ne les percevoir que comme « un tout ». Pourtant, justement, ce n'est pas un « tout » naturel, naturellement donné, c'est une articulation, un nouage à produire d'abord et avant tout dans et par les relations d'éducation dont la porte d'entrée professionnelle des éducateurs ne peut qu'être celle du plan socioculturel, mais averti de l'existence des deux autres et des nouages à produire. Mais personne n'a de protocoles, de techniques, de programmes qui permettraient d'obtenir à coup sûr et mécaniquement ces nouages. Car pour obtenir ces nouages, il ne faut pas seulement de la rationalité et des rationalisations mais également des arts d'invention qui eux ne relèvent pas d'abord des prévisions, des objectivations et des raisonnements mais plutôt des occasions, des intuitions et des résonances.

Pourtant, pour être précis, du côté des logiques dites de « répétition », il nous faudrait distinguer ce que nous pourrions nommer dans une perspective psychanalytique « compulsion de répétition », dans une perspective socio-anthropologique « reproduction sociale » et dans une perspective psychologique historique « réitération comportementale ». Tandis que du côté des logiques dites de « création », il nous faudrait distinguer les phénomènes de « découverte », où la nouveauté, le changement porte moins sur l'élément découvert – qui était déjà là avant la découverte – que sur le savoir du découvreur. Les phénomènes de création, quant à eux, porte bel et bien sur l'élément nouveau, et même sur le fait qu'on assiste à un surgissement de la nouveauté plutôt *ex nihilo*. Enfin, les phénomènes d'« invention » dont j'essaie de parler aujourd'hui, du moins dans leur lien avec le travail d'éducation spécialisé, relèvent eux de la production de nouveauté, de changement, mais à partir d'éléments existants, qui ne deviennent nouveaux qu'à recevoir d'autres combinaisons ou qu'à donner lieux à d'autres usages – que ceux qu'on connaissait. Avec Meriem, invention dans les usage(s) du regard lorsqu'est en jeu le fait d'être vu en train de regarder, mais aussi combinaisons du toucher, du parler, du regarder et du manger lors des repas mais aussi lors des jeux de corps ... Je ne fais que nous indiquer des pistes de travail que nous n'aurons pas le temps d'explorer aujourd'hui.

Mais venons-en enfin à la question des cycles par lesquels cette dialectique de répétition-crédation et ces logiques d'invention s'actualisent concrètement dans le quotidien des pratiques d'éducation spécialisée. A bien y regarder, on s'aperçoit que cette problématique de ce qui revient toujours pareil et de ce qui peut surgir de nouveauté se retrouve dans plusieurs logiques qui fonctionnent comme des cycles. Par exemple, il y a d'abord la vie institutionnelle rythmée par les jours, et les semaines, et les mois, et scandées par les différents types de réunion et de travaux.



Il y a ce que j'ai proposé de nommer « le cycle de traitement des problèmes »<sup>23</sup> qui apparaissent au fil des pratiques quotidiennes et qui, selon l'importance, la gravité du problème, se boucle dans la journée, dans la semaine, et parfois sur plusieurs mois. Il y a encore le cycle de la vie subjective de tel ou tel usager, comme si ses humeurs, ses états d'âme pouvaient avoir une sorte de vie autonome, relativement indépendante des événements extérieurs. Et puis il y a un autre cycle dont j'aimerais dire quelques mots puisqu'il concerne au plus haut point l'art d'inventer chez le professionnel, dont dépend généralement l'art d'inventer chez les usagers : je veux parler du cycle du travail subjectif du professionnel à partir des effets des rencontres avec tel ou tel usager sur sa propre personne.

Ce cycle semble opérer en quatre temps en suivant une logique de « prise-méprise-surprise-déprise » ... réengageant dans des reprises.

## 2/ Les prises dans la rencontre

Un premier temps, dit de « prise éducative », correspond au temps de la rencontre directe entre les professionnels et les usagers avec les effets des manques de et sur l'action éducative et sur les professionnels eux-mêmes. Je ne m'arrête pas sur le terme de « rencontre » dont des auteurs tout à fait passionnants ont fait un concept qui vaut le détour<sup>24</sup>. Or ce premier temps est un temps où le professionnel se trouve pris et souvent emporté par la problématique, par le symptôme de l'usager : les réponses apportées prennent généralement la logique imaginaire du miroir, celle de l'inversion pure et simple du problème. La logique est toujours la même : si on a affaire à un enfant autiste dont le problème est d'entrer en lien, et bien on finit souvent excédé par exiger qu'il le soit, en lien, alors que c'est là son problème ! Et plus l'impuissance des actions éducatives se manifeste, et plus l'inversion imaginaire se rigidifie ... Ce temps est souvent vécue et apprécié comme une mise en échec à la fois du travail éducatif et de la professionnalité de celui qui s'y colle, avec souvent l'impression que l'usager fait preuve de mauvaise volonté<sup>25</sup>. Or il paraît pourtant d'une part que l'attente, voire l'exigence de normalisation que traduit la logique imaginaire de la réponse par inversion, sert paradoxalement et malgré tout aux professionnels pour humaniser l'usager, tenter de s'y retrouver en lui, de retrouver en lui un semblable, évidemment jusqu'au risque d'annuler l'altérité et l'étrangeté de cet autre et de son problème derrière l'image – alors inexacte - du semblable. Et il apparaît par ailleurs que ce temps, aussi éprouvant soit-il pour le professionnel et/ou pour l'usager, constitue bien un moment déterminant de rencontre où, dans la rencontre elle-même, la dite inter-subjectivité produit pour chacun une altération de soi par des marques de l'autre dont une partie s'origine

---

<sup>23</sup> Stéphane Pawloff, Master II Recherche, « L'imaginaire dans les pratiques d'éducation spécialisée quotidiennes auprès d'adultes dits « handicapés mentaux profonds », sous la direction du professeur Charles Gardou, ISPEF, Université Lumière Lyon II, 2004.

<sup>24</sup> Voir par exemples Thierry Goguel d'Allondans, Liliane Goldsztaub (ss la dir), *La rencontre – Chemin qui se fait en marchant* (Editions Arcanes, Apertura, 2000) et Jacques Sédat, « La rencontre : trouvaille ou retrouvaille ? », in *Adolescence*, 2008, 26, 1, 201-219, n°63, « Mystique et expérience ».

<sup>25</sup> Cette question de la volonté est déterminante dans l'éducation spécialisée et demande à être travaillée pour parvenir à distinguer, au cas par cas, ce qui relève du mensonge délibéré, de la dite « mauvaise volonté », du désir inconscient ou de l'impossibilité ontologique.

dans les manques de savoir – de savoir faire, de savoir dire et de savoir posséder. Que l'usager porte les marques de l'influence de l'éducateur constitue effectivement la visée professionnelle elle-même. Mais que le professionnel soit lui-même altéré au point d'une certaine confusion fait toujours problème. Pourtant, comme nous allons le voir, cette altération est à la fois une condition du lien éducatif et un point d'où impulser le travail d'invention. Car ce travail-là est à concevoir comme un cycle et non comme une technique. Mais ce cycle ne peut devenir « travail d'invention » que sous certaines conditions toutefois, qui toutes exigent de ne pas en rester à ce duel imaginaire où quelque chose se répète, répétition à laquelle les professionnels contribuent sans s'en apercevoir, souvent sans même – vouloir ? - le savoir. Et pour tenter d'en sortir, il s'agit de passer au second temps.

### 3/ Les méprises du récit

Le second temps suppose le passage de l'implication dans la pratique auprès des usagers à l'implication dans le récit de cette implication dans la pratique ... Je vous propose de mettre ce second temps sous l'égide de la « méprise ». Pourquoi cela ? Parce que cette mise en récit adressée à des collègues retrouve une partie de l'intrication produite par la rencontre entre des registres supposés et voulus distincts : entre ce qui revient à l'usager et ce qui revient au professionnel ; entre ce que le professionnel contrôle et ce qui le dépasse ; entre les objectifs éducatifs à atteindre et la réalité du devenir des usagers et de leur(s) problématique(s) ... Il faut dire que ce temps est bien celui de la fabrication de la méprise, précisément dans l'écart entre ce qui se sera passé réellement et ce que chacun en aura « retenu », dans tous les sens du terme, qu'il s'agit maintenant de « rendre » et dont il s'agit de « rendre compte », ce qui ne va jamais sans un certain poids d'un « rendre des comptes »<sup>26</sup>. C'est donc le temps de manifestation des illusions – où nous retrouvons l'une des significations du terme « invention » - qui seule ouvre au travail possible de désillusion. Ainsi cette méprise, qui ne peut se fabriquer que dans le déplacement évoqué, donc par et dans la discursivité, ouvre les possibilités d'un savoir réflexif en prise avec les réalités pratiques et de la pratique, et d'abord celle de ceux dont nous occupons. En effet, la méprise est déjà un certain rapport au savoir et à la vérité, pris par la logique du négatif. Ce qui est assez logique si l'on suit les mouvements de ce que je vous ai proposé de nommer « éducation manquée », donc une éducation prise à l'envers, par les marques de négativité. Le récit est ainsi « un opérateur de passage » comme j'ai tenté de le montrer ailleurs<sup>27</sup>. Mais bien sûr, il ne suffit pas de raconter, le récit ne se suffit pas à lui-même : pour que la méprise ne devienne pas ce que Jacques Lacan nomme « la passion de l'ignorance »<sup>28</sup>, il faut lui trouver différents lieux d'adresse, différents interlocuteurs, différents espaces de parole, du couloir à l'analyse de la pratique en passant par la réunion d'équipe (et parfois par la maison) et se risquer à pratiquer à la fois la rigueur de la recherche des mots « au

---

<sup>26</sup> Ce que les logiques dites « d'évaluation » peuvent rendre plus pesant lorsqu'elles se révèlent comme entreprises idéologiques là où elles se présentaient comme moyen pratique et sauvegarde éthique.

<sup>27</sup> Stéphane Pawloff, « Savoir insu et usage de soi en éducation spécialisée », in Stéphane Pawloff (ss la dir), *L'art d'inventer l'existence dans les pratiques médico-sociales*, Editions Eres, 2010, p.115

<sup>28</sup> Jacques Lacan, « Savoir, ignorance, vérité et jouissance », in Jacques Lacan, *Je parle aux murs*, Editions du Seuil, août 2011, p.11.

plus juste » - jusqu'à tourner autour de celui qui manque - et en même temps la liberté des associations déclenchées par et dans la narration. Et c'est dans le récit même que chaque professionnel construit qu'il se confronte à la problématique de sa propre subjectivation des effets de la rencontre et de ses aléas avec l'utilisateur, condition même pour que le travail d'objectivation ne soit pas seulement un procès d'objectivation et d'instrumentalisation (même si, bien évidemment, il est aussi cela, et c'est aussi cela qui en fait son intérêt). C'est dire si ce temps de méprise nécessaire peut ne pas le rester qu'au prix d'un véritable travail discursif qui engage non seulement le professionnel concerné mais aussi ses collègues, et qui opère par associations et par intuitions, par imaginalisation et imaginisation, par échos et résonances. Ce temps-là ressemble d'une certaine manière à ce que les Grecs nommaient *pharmakon*, des substances qui peuvent se révéler poison ou remède selon l'usage qu'on en fait ...

#### 4/ Les surprises de conscience

Le troisième temps peut être rassemblé sous le terme de « surprise », ce qui – vous en conviendrez – sied plutôt pas mal aux logiques de création et d'invention, enfin de production ou de surgissement du nouveau, de l'inconnu. Qu'est-ce à dire ? Qu'on ne sort de la méprise qu'à se laisser étonner. Mais l'étonnement ici est bel et bien une posture de travail et dans le travail, et n'est pas forcément accompagnés d'affects positifs : on peut être étonné d'avoir cru savoir et de s'être trompé, et de devoir consentir à savoir ne pas savoir, condition de l'invention. Cette surprise peut autant relever de ce qu'on aura fini par dire ou par échanger avec ses collègues à propos de ce qui s'est passé que d'entendre d'autres manières de construire des explications qui nous font voir et entendre d'un coup autrement ... Le psychiatre Jean-Pierre Klein, l'un des fondateurs de l'art-thérapie, a une jolie expression, celle de « surprise de conscience »<sup>29</sup> : et bien effectivement, dans ce temps-là, il peut nous arriver des « surprises de conscience », mais pas seulement puisque nous pourrions également évoquer « des surprises d'inconscient » qui produisent du nouveau moins sur le plan de la rationalité réflexive que sur celui de l'actualisation relationnelle.

#### 5/ La déprise par l'acte

Le temps de la déprise – qui n'est pas synonyme de rupture ou de lâchage – se manifeste lui dans les effets provoqués par la surprise, dont certains s'objectivent, d'autres moins ou pas, et qui permettent soit de revenir à la pratique de rencontre avec de nouvelles idées, de nouvelles propositions, de nouveaux « projets », soit de s'y révéler autrement dans le moment de rencontre, soit en amenant de petits ou de grands changements dans la pratique elle-même, soit en prenant les choses sous un autre bord et abord lorsque les situations où se manifeste la répétition se présente. Nous pourrions rassembler les manifestations de ce temps-là par le concept d'acte –

---

<sup>29</sup> Jean-Pierre Klein, « L'art-thérapie comme à-venir », in Stéphane Pawloff, *op. cit.*, p.65

éducatif spécialisé<sup>30</sup>. En ce sens, un acte n'est ni un agir, ni une action, ni une activité même si il peut venir se manifester à l'endroit d'un agir, d'une action ou d'une activité : un acte éducatif spécialisé, c'est donc ce qui, de l'éducateur, et à partir des problèmes de l'utilisateur, aura eu un effet de transformation pour l'utilisateur dans son travail de subjectivation, c'est-à-dire ses manières de « savoir y faire » avec son corps, avec les autres, avec le langage et avec la réalité. Ce qui le confronte dans la foulée aux processus d'adaptation. En ce sens, rien ne peut nous dire avant la forme précise que peut prendre un acte, puisqu'ici ce n'est pas la forme en tant que telle qui confère à un élément dans un lien sa valeur et sa fonction d'acte.

Mais ce retour au temps de la rencontre est de fait, également, celui des reprises possibles, soit qu'on l'entende au sens de la couture, où l'accroc peut être réparé sans pour autant être effacé, soit qu'on l'entende au sens de la répétition, mais d'une « nouvelle répétition » si je puis m'exprimer ainsi, où, à nouveau, le professionnel va se retrouver pris à l'endroit de l'un des points symptomatiques de la problématique de l'utilisateur ...

### 5° Enseignement - Inventer en éducation spécialisée

Pour terminer ces réflexions sur ce que nous pourrions nommer « des arts d'invention » en jeu dans les pratiques d'éducation spécialisée, nous pourrions dégager pour aujourd'hui deux types d'invention dans le travail avec les enfants et les adolescents dont nous nous occupons : le premier ensemble d'inventions porte sur le chemin, sur la trajectoire qu'il aura fallu frayer avec et pour le sujet, pour rejoindre une norme commune, direction inévitable et nécessaire de l'éducation ; l'autre ensemble de pratiques porte lui sur la problématique de la référence inhérente à toute norme. Ainsi dans un cas le travail d'invention porte sur l'accès à la norme, dans l'autre sur la norme elle-même.

C'est vrai que la notion de *norme* n'est pas simple à manier parce que très répandue et très connotée. J'entends ici la notion au sens par exemple de Pierre Legendre qui en fait un procès structurel de constitution des groupes sociaux et des sociocultures elles-mêmes. C'en est même leur ciment, au point qu'un sociologue comme Emile Durkheim s'inquiétait du devenir de nos sociétés modernes occidentales en termes d'anomie, de perte d'efficacité des logiques normatives, qui seraient censés les caractériser. Mais à quoi peut servir une norme ? Je vous propose de le dire simplement avec Georges Canguilhem pour ensuite nous faire entendre un point précis à partir duquel je formulerai une hypothèse. Une norme, cela sert – comme l'indique son étymologie – « à faire droit, à dresser, à redresser » Et « normer, normaliser » nous dit Georges Canguilhem dans une jolie formule « c'est imposer une exigence à une existence »<sup>31</sup>. Et humainement parlant, c'est-à-dire anthropologiquement parlant, nous ne pouvons nous en passer. Mais pourquoi cela ? Parce que l'espèce humaine doit assumer son incomplétude

---

<sup>30</sup> Sur cette question, voire tout particulièrement Joseph Rouzel, *L'acte éducatif – Clinique de l'éducation spécialisée*, Editions Eres, 1998. Voir également l'ouvrage précité *La théorie et le savoir dans l'acte du praticien – La question éthique dans le champ social et éducatif*, op. cit.

<sup>31</sup> Georges Canguilhem (1966), « Du social au vital », in *Le normal et le pathologique*, Presses Universitaires de France, 1998, p.177

anthropologique<sup>32</sup>, lieu de problèmes structurels ontologiques, qui en fait une espèce en défaut partiel d'instinct, de programmation biogénétique (qu'on l'attribue à la perte de l'œstrus ou non, ou à la néoténie, ou à autre chose ...). Ce que certains chercheurs contemporains autour de la plasticité neuronale traduisent dans les termes suivants : l'espèce humaine est pour partie programmée à ne pas l'être. Et là où il y a du non-programmé, il faut soit hériter (et consentir aux conventions), soit inventer (et consentir aux créations). Alors, en effet, à l'endroit de ce manque de déterminisme, émerge la problématique de l'arbitraire – pour reprendre un terme linguistique déjà évoqué – qui du coup exige la production et la reproduction de réponses pour tenter de régler les rapports de chacun au monde et avec les autres, là où ces rapports ne le sont pas par le biogénétique, par l'instinct. D'où cette extrême sensibilité et cette forte dépendance de chacun d'entre nous à notre environnement et précisément aux autres, à leurs transmissions collectives et à leurs aménagements particuliers. Remarquons alors qu'à l'endroit de ce manque, viennent notamment logiques normatives et système de normes. Toute socialisation et acculturation reposent en partie dessus, ce que l'éducation prend à sa charge : là où le vivant ne répond pas à notre place, il nous faut fabriquer les réponses et les questions, en actes et en réflexion, pour tenter de palier ce manque de déterminisme. Or ceci suppose de chacun d'entre nous de passer d'une condition unique d'individu de l'espèce à une position singulière de sujet d'une communauté et de sujet dans une existence. Les logiques normatives travaillent pour nous dans ce sens-là à condition de pouvoir nous laisser travailler par elles, puis nous réapproprier ce « travail »<sup>33</sup>. Ces logiques normatives tentent ainsi de régler les rapports subjectifs (inter-subjectifs mais aussi intra-subjectifs) qui œuvrent au cœur des rapports sociaux et dont l'éducation a la charge en premier ressort. La problématique de la référence y trouve une place centrale tout à fait intéressante pour notre affaire « d'inventions relationnelles ».

## 1/ Cheminement(s)

Avec Meriem, par exemple, la problématique du cheminement aura été exemplaire puisqu'il aura fallu qu'aucune voie ne soit praticable pendant plusieurs années, quelques soient les « méthodes » employées, d'obédience psychanalytique ou rapportée à l'éducation structurée, avant qu'un frayage ne s'avère praticable. Je ne vous en rappelle pas les détours, les méandres et les aléas, mais je vous fais remarquer que normalement, nous accédons aux normes selon des voies instituées, ritualisées, qui nous sont transmises et qui ne supportent les particularités de chacun qu'à la condition de pouvoir les loger et les inscrire dans les formes et les logiques instituées. Donc à la marge ou dans les interstices. L'éducation spécialisée nous

---

<sup>32</sup> Voir Francesco Remotti, « De l'incomplétude » (Traduction : Olivier Thévenaz), in Francis Affergan, Silvana Borutti, Claude Calame, Ugo Fabietti, Mondher Kilani, Francesco Remotti, *Figures de l'humain – Les représentations de l'anthropologie*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2003, p.19-74, en particulier p.28-29

<sup>33</sup> J'utilise ici le terme de « travail » au sens où nous le trouvons dans la Genèse – le prix à payer pour les hommes et les femmes d'un certain savoir réflexif sur leur propre condition humaine - mais aussi au sens de Sigmund Freud lorsqu'il parle de « travail du rêve » ou de « travail de la culture », ou encore de certaines approches sociologiques (dont celle de Yves Clôt) qui conçoivent le travail par l'écart structurel entre prescription d'une tâche et réalisation de cette tâche.

confronte à des situations où, justement, ces particularités subjectives ne peuvent s'actualiser à la marge ou dans les interstices, comme si elles devaient – d'abord ? – venir au devant de la scène, au cœur de la relation : il nous faut alors inventer des chemins d'accès aux normes.

Remarquons également qu'un tel frayage n'aura pu s'effectuer qu'en suivant le fil de ce que le philosophe Nicolas de Cues nommait « une docte ignorance »<sup>34</sup> : un « savoir ne pas savoir » ou « un savoir manquant », non pas au sens d'un refus des savoirs existant mais au sens d'un certain rapport au savoir et de certains usages des savoirs qui amène à repérer et admettre les fonctions positives du « pilotage à vue » comme on dit en navigation, de l'écoute ou de la présence « flottante » comme en parlait Freud, ou de la force constructive du vide ou de la métis – de la ruse – comme on pouvait l'enseigner dans les philosophies orientales ou dans la tradition grecque. Concernant une certaine dimension subjective ou dans certains cas, le chemin ne peut être tracé à l'avance, c'est même le principe, ce qui ne signifie pas de se passer d'horizon. Cela signifie que lors de ces frayages, ce ne peut être la maîtrise rationnelle et les outillages techniques qui nous orientent en premier lieu. Et que la fabrication de savoirs à l'endroit de ces frayages répond à la logique de la rétrospection dans l'après-coup et de l'abréaction.

Cela n'empêche que nous pouvons quand même nommer cela « de la méthode ». Souvenons-nous ce que nous rappelle le linguiste et historien de la langue Alain Rey à propos du terme « méthode » et de l'évolution de sa signification au fil de l'histoire occidentale : « *Methodos* signifie proprement « cheminement, poursuite », mais l'on est passé du concept constatif (le chemin suivi) au concept normatif (le chemin à suivre) : de là, le sens de « recherche, traité, doctrine scientifique »<sup>35</sup>. Précision qui pourrait très bien passée inaperçue sauf à s'y arrêter pour en faire résonner les échos épistémologiques. En effet, s'il est tout à fait clair que les démarches de savoir à visée scientifique ou techno-scientifique n'ont pu émerger qu'à venir se loger dans des manières de s'y prendre, des voies d'accès au connaître et à la connaissance précises et peu à peu réglées et réglementées, au point de devenir des protocoles normatifs non seulement « indiquant » mais surtout « prescrivant » à ses utilisateurs ce qu'il y a à faire et ce qu'il y a à ne pas faire, il nous paraît tout aussi clair à ce jour que la dimension normative des méthodes en sciences humaines et *a fortiori* en pratiques sociales est devenue pour partie un obstacle à certaines inventions et découvertes. Il nous faut reconnaître qu'il peut y avoir « de la méthode » dans les pratiques d'éducation spécialisée qui ne relèvent pas de logiques épistémiques et épistémologiques rationalistes, techniques, prévisionnistes, voire prédictives ... « de la méthode » donc qui ne s'objective qu'à la condition de l'opacité de certains points, et ce, pour des raisons, disons, praxéologiques. Il y a des logiques de savoir où les actes n'opèrent qu'à la condition de certains usages du savoir, d'un certain rapport au savoir, qui privilégient par exemple les fonctions connotatives, poétiques et expressives de la langue et du discours plutôt que celles dénotatives, métalinguistiques et conatives<sup>36</sup>. Nous avons

---

<sup>34</sup> Jacques Lacan, *op. cit.*, p.11

<sup>35</sup> Alain Rey (ss la dir), *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française* (1992), tome 2, 1998, Dictionnaires LE ROBERT, p.2219.

<sup>36</sup> J'utilise ici les catégories qui servent à Roman Jakobson pour « cartographier » les fonctions majeures que la communication humaine met en œuvre – voir Roman Jakobson, *Essai de linguistique générale*, *op. cit.*

là des indications tout à fait fiables qui devraient permettre de distinguer de véritables régimes de savoir. Ce que nous n'aurons pas le temps d'explorer aujourd'hui.

Néanmoins, concernant ces logiques où fonctions connotatives, poétiques et expressives de la langue et dans les rapports de discours sont privilégiées, les arts et les pratiques qui les mettent en œuvre peuvent nous être d'une aide précieuse. Prenons l'exemple, des pratiques d'improvisation en musique ou en théâtre : et bien c'est une pratique en apparence paradoxale puisque l'on peut considérer qu'il n'y a rien de plus préparée qu'une improvisation. Je pense notamment au jazz et à ses époques d'exploration dont Miles Davis ou Django Reinhardt pourraient représenter des figures emblématiques, ou au théâtre d'improvisation que le théâtre cathartique dit « de la cruauté » d'Antonin Artaud ou celui social dit « de l'opprimé » d'Augusto Boal ont pu préfigurer. Un ami guitariste, jazzman me racontait que lorsqu'il improvise, il y a des moments dans l'improvisation où il sent qu'il joue des gammes et des phrasés appris, même avec virtuosité, alors qu'à d'autres moments c'est comme si son corps se mettait « à jouer pour lui », comme s'il était dépossédé des commandes du jeu ... Dans ces pratiques et ces logiques, c'est comme si la préparation et la maîtrise s'arrêtaient au moment de l'exercice, au moment même de la mise en acte où, là, « quelque chose » doit se passer pour le musicien ou pour le comédien, quelque chose qui doit l'emmener jusqu'à ... l'inconnu de la création. Et bon voyage<sup>37</sup>.

Tout nous indique donc la nécessité de concevoir la posture professionnelle des éducateurs spécialisés (je ne parle pas ici du titre mais des fonctions qu'on peut exercer diplômé ou non) comme articulation, ou nouage entre trois postures disons de « praticien-chercheur » : la posture *expérimentale* (orientée par les savoirs de type scientifique qui chercheraient à être reproductibles pour dégager des lois générales) – dont le risque est toujours de transformer l'usager en objet ; la posture *expérientielle* (qui se définit par l'épreuve subjective de l'expérience / la recherche de « faire l'expérience de » et inclut donc ce qu'il y a de plus particulier subjectivement parlant et de moins rationalisable ou objectivable) – dont l'un des risques alors peut être la perte du professionnel jusqu'au point de se faire devenir lui-même le sujet central de la pratique alors qu'il en est qu'un passeur et un passage ; la posture *expérimentée* (qui cherche à s'instruire de l'expérience de quelque chose, à en faire savoir) – dont le risque majeur consiste à nier les dimensions d'illusion inhérente à toute expérience humaine perceptive et représentative. S'il s'agit de trouver des usages successifs et un minimum coordonnés de ces postures, il s'agit aussi d'en apercevoir la difficulté : car ces postures entretiennent entre elles des rapports de tension, dialectique, peut-être, ou parfois, mais en tout cas rapports de « décomplétion » au sens où chaque posture décomplète une autre d'un bout ou d'un champ de savoir, elle donne un aperçu des points de cécité et de surdité des

---

<sup>37</sup> D'une manière plus générale, nous retrouvons là la problématique linguistique « de l'arbitraire » qui a permis de démontrer comment chaque communauté linguistique mais aussi chaque sujet est confronté dans l'exercice du langage – et à plusieurs niveaux - à l'absence de déterminismes qui régleraient « naturellement » à la place des communautés et des sujets les liens entre les sons et les sens, entre les mots et les choses, entre les mots entre eux, et aussi ajouterions-nous entre l'intention des locuteurs et les effets sur les allocutaires. Faute de déterminismes, les communautés et les sujets se trouvent ainsi dans l'obligation d'assumer des conventions et de risquer des inventions. Comme dans les phrasés musicaux d'un moment d'improvisation en jazz ...

autres postures ... Leur mise en œuvre pose ainsi la question permanente des limites et de la régulation éthiques.

## 2/ Référence(s)

Venons-en enfin au second groupe d'inventions qui portent, cette fois, sur les normes elles-mêmes dont je dirai quelques mots sur un point précis, celui de la référence. Prenons cette question sous trois angles qui peuvent nous faire apercevoir des enjeux de travail et dans le travail éducatif spécialisé quotidien, des enjeux qui ont présidé au travail fait avec Meriem.

La problématique de la référence en jeu dans les logiques normatives éducatives est d'abord une question pratique à l'endroit de l'altérité : la référence s'y manifeste d'abord sous la logique du référent. Un référent, c'est quelqu'un à qui l'on peut se référer en tant qu'il représente ou qu'il détient les points essentiels qui autorisent, qui proscrivent, qui limitent. Ce terme nous parle, à nous praticiens du secteur de l'éducation spécialisée. Ainsi, la problématique de la référence se pose d'abord sous la fonction et les figures d'un Autre auquel se référer (s'adresser, se confier, se caller). C'est donc la question de l'altérité qui permet de savoir et de faire l'expérience de comment on fait et on ne fait, de ce qu'on peut faire et doit faire, et ce qu'on ne peut et doit pas. Dans une approche psycho-dynamique et socio-dynamique, on sait que cette problématique de l'altérité va se jouer selon deux logiques au moins et sur deux plans au moins : logiques de transmission et logiques d'invention d'un côté, plan socioculturel et plan psychique de l'autre. Dans notre travail d'éducation spécialisée, se pose toujours la question de l'autre qui, dans la perspective qu'est la mienne, se décline sur les trois registres de la subjectivité humaine, registres du symbolique, de l'imaginaire et du réel. On a vu la place que cette problématique de l'autre pouvait prendre dans un travail avec une enfant « autiste ». On a vu aussi que tant que nous n'avions pas réussi à l'attraper par un bout ou par un bord « acceptable », « supportable » - je ne sais comment dire ... - par et pour Meriem, rien d'éducatif ou de soignant ne pouvait advenir. Il aura fallu que j'explore et que je consente à réduire mon altérité jusqu'à ce que « quelque chose » de l'A/a-utre soit praticable par Meriem. « Quelque chose » d'autre (que ce qu'elle connaissait), quelque chose de nouveau : je fais l'hypothèse que c'est ce travail-là, sur fond de celui tenu par mes collègues depuis des années, qui aura produit quelque effet.

Il y a donc à cet endroit précis l'une des conditions de la socialité en tant que fondamentalement ancrée dans la ritualité et dans des savoirs-faire rituels qui participent à la structuration des liens sociaux comme d'essence religieuse. Ces savoirs-faire rituels peuvent d'ailleurs être définis de la manière suivante : « Faire ce qu'il faut faire pour que soit fait ce qui est à faire »<sup>38</sup>. On voit bien ici que, dans les pratiques d'éducation spécialisée auprès d'enfants accueillis en IME et autres institutions de cet ordre, et pour ce qui appartient au travail en propre des éducateurs que nous sommes, c'est cet impératif social et culturel qui ne passe pas, qui ne prend pas. Et c'est là que nous sommes contraints d'inventer si nous ne voulons pas

---

<sup>38</sup> F. Fédier, « Phénoménologie de la vie religieuse », *Etudes Heideggeriennes*, 13, 1997, p.145-161, in Pierre Legendre, *op. cit.*, p.206



que mécaniser, ou forcer. Jusqu'au point d'ailleurs où parfois toute force et tout usage de la force sont voués à l'échec. Par exemple à l'endroit des dits « rituels » ou « stéréotypés » autistiques. Et nous voyons réapparaître cette problématique fondamentale de la ritualité où il s'agirait de faire le travail de distinction mais aussi de comparaison entre ce que nous nommons en socio-anthropologie « rite », ce que Freud a pu nommer en psychopathologie « rituel obsessionnel » et ce que nous nommons en éducation spécialisée « rituels » ou « stéréotypés » autistiques ... Quoiqu'il en soit, on voit qu'à l'endroit de la norme, nous avons un travail à faire avec les enfants ou les adolescents dont nous nous occupons d'invention autour de l'altérité et des fonction de référence de l'Autre (que nous pouvons écrire avec un A majuscule), un travail qui nous demande à coup sûr de distinguer clairement entre « visée normative » et « visée normalisante » ...

Mais cette problématique de la ritualité peut nous servir de transition pour venir au second angle par lequel je vous propose d'aborder la problématique de la référence à l'œuvre dans les logiques normatives : l'angle de la réalité, en tant qu'extériorité à subjectiver, notamment en s'y adaptant, mais pas seulement. Cet angle prend donc les affaires par la problématique de ce que les linguistes nomment « le référent », la chose elle-même (qui se distingue du mot, du nom qui la désigne), par les problématiques de la dénotation et de l'adaptation. Il nous faudrait plonger dans les questions complexes que pose le langage chez l'être humain, dans son rapport à la réalité extérieure, et dans ses fonctions de représentation et d'action, donc de dénotation, d'adaptation et de subjectivation. Les normes et leur intériorisation (ou, justement, non) posent ainsi la question du rapport à la réalité (mais aussi la question de ce que nous nommons « réalité »)<sup>39</sup>.

Avec Meriem, nous avons vu le rapport que cette dernière pouvait entretenir avec les choses réelles, par exemple le ficus situé dans l'entrée de l'hôpital de jour, dont l'usage qu'elle faisait – usage d'objet autistique comme dit Francis Tustin – semblait être radicalement détourné des usages et fonctions réels des choses (qui servent à quelque chose de précis, à une fonctionnalité matérielle), ou des usages et fonctions symboliques des choses (qui servent aussi à entrer en lien, à échanger, à reproduire les appartenances et les identités sociales et culturelles). Dans le cas de Meriem, tout semblait phagocyté par la mécanique des stéréotypés ou par la nécessité des sensations corporelle, oblitérant l'accès à la réalité et comme rendant difficile, voire impossible, un minimum d'adaptation comportementale aux choses et aux tâches très matérielles. Là encore, il aura fallu d'abord accepter un tant soit peu cela, par exemple en détournant nous-mêmes les objets avec elle dans un premier temps au moins, puis mener de front deux axes de travail qui, au bout d'un moment, se complètent ou plutôt se décomplète entre eux : l'axe d'un minimum d'adaptation fonctionnelle, et celui de l'altération dysfonctionnelle. Ce qui s'est mis à produire des effets, peu à peu, mais de manière très partielle et insatisfaisante.

Le troisième angle d'approche de la problématique de la référence met directement en jeu le champ de la langue, les pratiques d'interprétation et les logiques de codification. D'une certaine manière, toute norme partagée met en

---

<sup>39</sup> A ce propos, et en guise de première approche, voir Oswald Ducrot, « Référence », et Jean-Marie Schaeffer, « Fiction » in Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1972), Editions du Seuil, 1995, p.360-372 et p.373-384

œuvre une langue de référence qui a plusieurs fonctions et notamment celle de s'organiser autour d'un code qui permet à la fois de stabiliser conventionnellement les rapports entre les mots et les choses, et aussi ceux entre les sons et les sens, ou encore ceux entre les mots entre eux dans une syntaxe. Nous ne pouvons pas nous passer de cela, du moins dès que nous sommes rentrés dans le champ normatif d'une communauté humaine (c'est-à-dire dès que nous nous socialisons). Et ceux qui semblent s'en passer, comme certains sujets autistes, en fait ils ne le peuvent pas puisque nous ne le pouvons pas de notre côté et que nous ne pouvons pas nous passer d'eux (sauf à les abandonner) et que nous les attendons sur ce fil là, immanquablement.

Or cette langue de référence – que nous nous efforçons nécessairement de retrouver et de reconstruire dans toutes les situations où elle nous manque – permet tout un tas de choses sociales à haute incidence psychique, et adaptative : elle permet l'échange et la réciprocité, les identifications et l'identité. Elle met en jeu la problématique du contact et son au-delà. Là encore, qu'on se le dise ou pas entre professionnels, nous ne cessons sans forcément nous en apercevoir de réinventer de la langue, quelque chose qui ressemble à une langue et qui se pratique comme du discours dans un lien de communication. Cela est tout à fait édifiant avec les enfants autistes : on leur prête tout un tas d'intentions, on imagine que ... on ressent que ... on les interprète à tout va ... Mais comment faire autrement si on veut effectivement chercher et provoquer que quelque chose se passe ? Alors on y va, on tente, bordé d'un désir de travail et d'une éthique des conséquences ... Parfois d'ailleurs la langue réinventée nous sert plus à nous rassurer et à nous repérer qu'à nous lier à eux. Mais après tout, n'est-ce pas nécessaire de savoir aussi prendre soin de soi, de temps à autre ... ?

Je vous remercie.

Stéphane Pawloff

Vannes le 22 mars 2012