



VERS DES TRANSITIONS INCLUSIVES





**Ouvrage édité dans le cadre d'un projet Erasmus+ du Conseil de
l'Europe**

Inclusion Raisonnée des Enfants Autistes en Milieu Scolaire

IREAMS

Pour le projet, Équipe éditoriale :

Esteban Morilla

Magdalena Kohout-Diaz



IREAMS : VERS DES TRANSITIONS INCLUSIVES

Introduction	p. 2
Première partie « vous avez dit institution ? »	p 8
1- <i>La Main à l'Oreille</i> , « All inclusive »	p 9
2- <i>Teadir</i> , Apprendre à raisonner autrement	p. 15
3- <i>Child and Space</i> , Quelle approche oriente l'institution dans son rapport aux personnes autistes ?	p. 17
4- Exemple de la pratique à <i>Chils and Space</i> : Martin.	p. 23
5- La <i>fondation Martin Egge Onlus</i> : L'approche de l'inclusion	p. 29
6- Approche de l'inclusion à <i>l'Antenne 110</i> : Les dinosaures de l'apprentissage	p. 35
7- L'IHSEA : une proposition d'inclusion scolaire	p.38
8- L'inclusion au <i>CTR de Nonette</i>	p. 43
9- Au <i>CH de Cadillac</i> : L'inclusion, une écriture au pluriel	p. 49
10- Le travail d'une inclusion raisonnée et singulière : Travail en Hôpital de Jour.	p. 54
11- <i>A la Demi-Lune</i> : De l'inclusion à l'intersection.	p. 63
Seconde partie : Alors, que faire ?	p. 65
1- A partir des centres <i>Patinete et Torréron</i> : Construire un Guide pour l'Europe.	p. 66
2- La suite : Construire un autre livre.	p.73
3- Pour ponctuer l'ouvrage en guise de conclusion	p.80
Liste des auteurs	p. 85

INTRODUCTION

ÉDUCATION INCLUSIVE : POUR TOUS OU POUR CHACUN ?

Pour introduire mon propos, je voudrais souligner que le terme « inclusion » est l'un des signifiants maîtres contemporains qui, à la croisée des discours au sens lacanien du terme, vient nommer de façon nouvelle les malaises dans la civilisation, notamment en éducation.

Pour éclairer cette hypothèse, il est intéressant de partir d'éléments définitoires qui - de mon point de vue - caractérisent l'éducation inclusive.

C'est pour cette raison que je propose de répondre en quelques points significatifs à la question de savoir « *Une pédagogie inclusive : pour tous et pour chacun ?* » à partir de ma place d'enseignante - chercheure en éducation et formation, sans - bien entendu – prétendre à l'exhaustivité.

PRÉAMBULE : L'inclusion comme qualité et processus.

Avant de décliner ces aspects, je voudrais faire une précision concernant la terminologie : en réalité, tant dans le domaine de la recherche que dans le domaine de la formation ou des pratiques professionnelles concrètes, le substantif « inclusion » n'est que peu utilisé, dans la mesure où il représente un enfermement dans la différence et une réification de ce qui est au fond une dynamique à large empan. L'inclusion est au contraire la plupart du temps adjectivée : c'est la qualité d'un processus, d'une école, d'une éducation, d'un style de pratiques professionnelles et cetera.

Il me semble que - à la fois dans la recherche mais aussi sur la scène des pratiques professionnelles - l'éducation inclusive se caractérise par trois aspects que je vais essayer de développer rapidement et qui percutent les logiques universitaires ordinaires.

1. PRESCRIPTIONS INTERNATIONALES ET NATIONALES : « POUR TOUS ! »

a. Si l'on veut dater schématiquement la naissance de la préoccupation inclusive, l'on peut se situer dans les années 70 en Grande-Bretagne. En effet, en 1978, Marie Warnock, une philosophe spécialiste de l'éthique, a produit un rapport sur les besoins éducatifs particuliers visant à élargir la prise en charge des enfants en situation de handicap à l'école.

Ce rapport, à situer dans le cadre plutôt d'une logique de l'État-providence, visait à démontrer que si l'on élargit le périmètre des enfants éventuellement concernés par les aides scolaires avec l'adoption du concept de « besoins éducatifs particuliers », la population susceptible d'être accompagnée est multipliée par 10, on passe de 2% à 20%.

b. Le 2^{ème} moment significatif est le moment où les organisations internationales comme l'ONU, l'OCDE et l'Unesco se sont emparées des enjeux. En 1994, la Déclaration de Salamanque se réfère en effet pour la première fois à un consensus autour de l'idée de garantir la « scolarisation pour tous ».

Ce premier pas fut suivi de nombreuses déclarations internationales ensuite, dont la dernière très significative date de 2015. Il s'agit de la Déclaration d'Incheon qui définit l'éducation inclusive comme un objectif mondial de développement durable à l'horizon 2030 (objectif de développement durable numéro quatre).

Je ne développe pas les différentes déclinaisons de ces prescriptions internationales et les différentes modalités de mise en œuvre dans les différents contextes nationaux mais je vais maintenant simplement souligner quelques-uns des nombreux malentendus auxquels le déploiement de cette restructuration de l'école et de l'éducation donne lieu.

2. LES GRANDS MALENTENDUS : POUR TOUS OU POUR CHACUN ?

a. Normalisation et homogénéisation ou singularisation pour exercer ses droits : égalité ou équité ?

L'un des premiers malentendus concerne la question de l'équité ou de l'égalité qui - subtilement - s'entremêlent. La question est en effet de savoir

1) Si l'on propose dans le cadre de l'EI¹ le même accompagnement à tous (sur le modèle égalitaire) c'est à dire si l'éducation inclusive signifie une homogénéisation, une uniformisation, une normalisation qui serait un alignement sur - par exemple - les catégories de la santé mentale ;

2) Ou bien si l'on propose un accompagnement équitable en fonction des besoins, dont il faut souligner que les relations problématiques avec le désir et la demande ne sont jamais abordées mais qu'ils sont souvent ravalés à des compréhensions vulgarisées des maladies, handicaps et troubles.

Nous devons noter ici que l'enjeu est de savoir dans quelle mesure l'enseignement et l'éducation dits « inclusifs » sont des évolutions paradoxales de l'enseignement et de l'éducation spécialisés, c'est-à-dire à la fois leur suite et leur fin.

b. Le marché de l'Universal Learning Design : pédagogies inclusives, pédagogies numériques ?

Un autre aspect significatif et émergent que je voudrais souligner, c'est la centration contemporaine de l'éducation inclusive sur la question des nouveaux outils et de nouvelles modalités, numériques notamment, d'apprentissage sous la dénomination *Universal Learning Design* ou

¹ Education Inclusive

Conception Universelle des Apprentissages dont l'articulation avec les sciences numériques, de la cognition et les neurosciences est très étroite.

Cette conception - sous la terminologie anglophone de *Universal Learning Design*² - propose un ensemble d'outils numériques et de protocoles neuro-cognitifs - financés par des entreprises privées - visant à favoriser l'accessibilité pédagogique. Un exemple en est le vaste projet interuniversitaire français appelé « *ASPIE FRIENDLY* », destiné à l'accompagnement des étudiants autistes dans les universités. La pédagogie inclusive ouvre ainsi un vaste marché de l'éducation qui articule discours du maître, éventuellement celui de l'université, et le discours capitaliste.

3. POUR CHACUN : SUBVERSION POSSIBLE À PARTIR DE PRATIQUES CONCRÈTES RÉELLEMENT INNOVANTES ET CRÉATRICES ?

a. La diversité irréductible des situations : le cas par cas au premier plan

Alors comment se situer ? La diversité bigarrée du réel, liée à la clinique du cas par cas, reste un point d'appui solide non seulement du point de vue du soin, de l'accompagnement ou de la prise en charge mais également, dans l'abord éducatif et pédagogique.

Partir des situations concrètes des *parlêtres* peut être le point de départ d'une subversion – pas toute, une par une - des prescriptions totalisantes à visée normative :

² CAST1: 1984, Five clinicians from North Shore Children's Hospital in Salem, MA—Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl and Linda Mensing—meet in a local pizza parlor and conceive CAST...

- Ce peut être le point de départ d'une réinterprétation des recommandations de bonnes pratiques à valeur générale,

- Ce peut être le point de départ d'une possibilité de faire avec ces injonctions, d'autant plus que nous pouvons témoigner, casuistique à l'appui, de l'efficacité des dispositifs construits sur ces principes, comme la « thérapie par affinité ».

b. Dans l'accompagnement : viser une éthique du désir et de l'acte

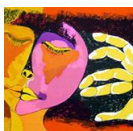
Parmi ces principes, l'élément déterminant que nous apporte une perspective construite à partir de l'enseignement de Lacan est de s'orienter à partir d'une éthique de l'acte, d'une éthique du désir des accompagnants (ceux qui « *marchent pas à pas aux côtés de l'enfant autiste* » disait Daniel Roy en 2019). Cette orientation est vraiment structurante pour pouvoir réfléchir et assumer l'ensemble des dits « gestes professionnels » qui constituent le « style professionnel » propre de chacun, ce style étant - selon les termes mêmes de Lacan - ce qui permet d'articuler le général de la prescription inclusive par exemple, avec le singulier de la pratique de chacun, pratique qui n'est pas sans devoir être interprétée à la lumière de son propre désir, fantasme ou symptôme.

Magdalena KOHOUT- DIAZ

Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la
formation

INSPÉ & LACES, 7437 - Université de Bordeaux

PREMIÈRE PARTIE :
VOUS AVEZ DIT « INSTITUTION » ?



1. La Main à l'Oreille, association de familles :

« ALL INCLUSIVE ».

« *All inclusive* » est la publicité alléchante sous laquelle certaines agences vous incitent au voyage. Pourtant, chacun de nous sait que derrière le « tout compris », il y a toujours des exclusions. Et si l'on veut accéder à ce qui est exclu, il faut payer des extras.

« *All means All* » est le titre du rapport global 2020 de l'UNESCO sur l'éducation, qu'on pourrait traduire en français par « Inclusion pour tous », « Tous concernés par l'inclusion ». Or, la traduction qui a été choisie dans la version française est « Tous sans exception ». Cette dernière met sacrément la France en porte-à-faux, mais la Belgique aussi...

Dans son rapport de septembre 2021, le comité des Droits des personnes handicapées des Nations-Unies a qualifié l'approche française de « fondée sur le modèle médical et les approches paternalistes du handicap³ » et a pointé la loi de 2005 (socle des politiques du handicap) comme mettant « l'accent sur l'incapacité des personnes handicapées et leur normalisation ».

³ Rapport d'observations finales sur le rapport initial de la France, Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies, septembre 2021, p. 2.

Du modèle médical au modèle social du handicap

Il s'agit de passer du « modèle médical » au « modèle social » du handicap. En demandant à la France de « donner plus de place à la parole des personnes en situation de handicap et à leurs représentants directs, que ce soit dans la prise de décision ou dans l'élaboration des politiques publiques du handicap ⁴ », le comité de l'ONU se cale sur une évolution des discours faisant passer la personne autiste du statut d'objet de soin à celui de sujet actif de droit.

Il s'ensuit une demande de révision radicale du mode d'assistance qui se donne comme objectif de « mettre fin à l'institutionnalisation des personnes handicapées ⁵ » (sont directement visés « le placement d'enfants et d'adultes handicapés dans des milieux ségrégués, y compris des institutions médicosociales et des services spécialisés, y compris dans des établissements de soins résidentiels de petite taille dits “habitat inclusif” ou “habitat partagé”, impactant particulièrement les personnes nécessitant des niveaux d'accompagnement plus élevés ») et de mettre en place les ressources « pour soutenir la transition des institutions à la vie dans la communauté ⁶ ».

Autrement dit, on oppose terme à terme les institutions et la société ouverte. Mais alors ? L'école, la famille ne seraient-elles pas des institutions ? Envoyer l'enfant à l'école, c'est lui faire quitter l'institution familiale pour l'institution scolaire. Mais la ségrégation n'y serait-elle pas présente, drapée sous les voiles d'un universalisme abstrait qui nierait toute communauté ?

⁴ *Ibid.*, p. 3.

⁵ *Ibid.*, p. 12.

⁶ *Ibid.*

L'inclusion est une aspiration légitime

Pas question d'en contester la légitimité ! Aujourd'hui, les militants les plus actifs et les plus conscientisés du handicap rejoignent les militants des droits des minorités dans une ambition de visibilité et d'inclusion dans la société. La société inclusive est aussi la rencontre de la désinstitutionalisation (courant qui a commencé dans les années 70) et aujourd'hui de la fin des utopies. C'est la conséquence logique du fait qu'il n'y a plus d'Ailleurs. L'idéologie a changé. Elle fait la promotion d'un individu auto-entrepreneur de lui-même veillant à faire fructifier et à gérer au mieux son capital santé, culturel, social selon les lois de la compétitivité et de la concurrence. Pourtant, comment ne pas constater la contradiction déchirante, dans l'état actuel de notre société, avec une perspective viable pour ceux de nos enfants – ils sont nombreux – qui ne pourront pas tenir dans la compétition (même entre handicapés) et aussi ceux pour qui entrer dans cette société de compétition qui est la nôtre ne fait pas sens ou bien est une grande souffrance, notamment en cas de handicap mental.

Et comment ne pas être épouvanté quand les gouvernements, se saisissant des nouveaux signifiants, en profitent pour faire basculer très vite les cadres de ce qui existe aujourd'hui sans mettre les moyens correspondants dans le nouveau. On annonce qu'on rapatrie les Français qui résident en Belgique depuis des années, mais pour les envoyer où et comment ?

Inclusion raisonnée ?

Heureusement, la question du « comment » émerge. Le CNCPH, Conseil national consultatif des personnes handicapées, est mis en place en France. Un rapport remis en 2019 au Premier ministre et à la secrétaire d'État au handicap situe l'inclusion comme un processus :

« La société inclusive ne se décrète pas, [...] elle requiert une dynamisation des structures politiques et territoriales [...] et implique des changements culturels [...] elle nécessite une approche par étapes constructives et graduées [...] afin que la parole du citoyen handicapé, son accès aux droits et l'exercice de ses devoirs puissent être pleinement satisfaits à tous les niveaux de la société, dans tous ses territoires ⁷ ».

C'est au même moment que nous est proposé, à l'initiative de Michel Grollier de l'université Rennes 2, de participer pour La Main à l'Oreille, avec d'autres partenaires italiens, espagnols, français, belges, bulgares, à un projet ERASMUS+ intitulé IREAMS, « Inclusion raisonnée des enfants autistes en milieu scolaire ». C'était vraiment le moment pertinent !

Questions de méthode

À ce stade, nous sommes convaincus qu'il faut « y aller », mais comment ?

Nous comprenons, en confrontant nos expériences, que c'est du côté de la production de savoir qu'il faut aller. Les autistes sont d'abord des personnes au travail. Il nous reste à travailler. Avec eux. Ça, nous savons le faire !

Alors nous nous sommes dérangés, nous nous sommes mis au travail.

Alors nous avons travaillé, au sein d'IREAMS. Nous avons partagé nos pratiques, nos expériences. Pour ma part, j'ai exploré le versant de l'existence de notre petite communauté, de notre collectif autour du terrain

⁷ Radian C. & Michels T., « Vers la pleine citoyenneté des personnes handicapées, Représentation et participation à la construction des politiques publiques pour une société inclusive », rapport de mission gouvernementale remis le 19 juin 2019, p. 13, disponible sur internet.

de rugby, que j'ai nommé le « verlan » de l'inclusion. La joie que j'ai ressentie à ce travail, c'est celle que je retrouve à Nonette, au Courtil, à l'Antenne 110, à Ville-Evrard, à Cadillac, à *Child & Space*, à la Fondation Martin Egge, à TEAdir, à Patinete, à *Torreón*, à *Atención Temprana*. Nous avons produit un guide, un film, et un ouvrage est à venir.

Lors de la conférence finale, Magdalena Kohout-Diaz, professeure en sciences de l'éducation, a souligné que « pour que l'éducation puisse s'adresser à "tous sans exception" elle doit précisément assouplir son cadre, s'adapter et se rendre disponible pour permettre l'accueil de ceux qui se présentent pour nous comme des "exceptions" » et que « Le cas par cas est au premier plan, ainsi que le respect de la diversité irréductible des situations, contextes, demandes, pratiques et conditions d'accueil. »

En trois ans, nous avons fait un sacré voyage ! Un voyage *All Inclusive*. Et ce sont les extras que nous avons rencontrés ! Donc *All Inclusive*, mais avec les extras.

Chacun et chacune a montré sa pratique, partagé ses trouvailles et surtout, personne n'a donné de leçon. Ou plutôt, nos maîtres ont été les autistes eux-mêmes, leurs familles, leurs accompagnants, tout un chacun qui a accepté de se laisser surprendre, enseigner.

Alors l'inclusion ? Que pouvons-nous en dire ?

Que nous avons « quelque chose à dire », comme le titre du beau film, quelque chose à dire de nos parcours ;

Il n'y a pas un chemin prédéterminé à l'autiste, si ce n'est le chemin qu'il / elle – Naim, Arthur, Olivier, Miguel, Louis, Lucile, etc. – va emprunter ; pas de norme préétablie, seulement une norme, unique, qu'il / elle va inventer ; pas une place assignée, si ce n'est celle qu'il / elle va se construire.

Finalement, c'est l'enfant qui nous inclut – comme si la société était un caillou sur le chemin, dont il va faire une perle en l'incluant.

Nous avons pu voir le prix de ce travail. Les autistes rencontrent des savoirs à partir de leurs intérêts et se construisent des domaines de compétences. C'est ainsi qu'ils vont rencontrer l'autre, l'adulte, les autres, leurs pairs.

N'oublions pas que beaucoup d'enfants, hélas, n'ont pas eu la chance de rencontrer les conditions de la pratique à plusieurs. Selon les pays, ils se retrouvent dans leurs familles, sans école, sans inclusion sociale.

L'école n'est pas le lieu accueillant de l'inclusion idéalisée, mais c'est le creuset de la citoyenneté. Par leur pouvoir de subversion des lieux et des normes, les autistes nous permettent de redéfinir la citoyenneté. Et cette redéfinition fait du bien à la société et à chacun de nous au sein de celle-ci.

Nous proposons non pas de « construire » selon un modèle préétabli une société inclusive, mais de « faire place » au mode de production autistique pour que l'autiste « prenne sa place » dans la Cité. Et c'est, depuis sa fondation, la vocation de La Main à l'Oreille.

Mireille Battut

Présidente association de familles La MaO

<https://www.lamainaloreille.com/>

2. Association de familles – TEADIR : APPRENDRE À RAISONNER AUTREMENT.

S'il y a une chose que les familles atteintes par un trouble du spectre autistique savent faire, c'est penser ; ou plutôt, raisonner à partir d'une position différente. Nous essayons de partager tous ces apprentissages, avec plus ou moins de succès, avec ceux qui devront accompagner nos enfants.

À partir du moment où les familles entrent en contact avec le monde de l'éducation par l'intermédiaire de leurs enfants, elles les rejoignent dans un voyage incertain qui connaîtra de nombreux hauts et bas, un voyage qui, dans de nombreux cas, semble impossible à poursuivre et qui, dans d'autres, nous surprend en accueillant une manière de faire différente de celle à laquelle ils sont habitués.

Teadir Aragón a accueilli le projet Ireams avec enthousiasme et de grandes attentes. Un projet qui met en lumière les grands défis du monde de l'éducation pour mettre en œuvre l'inclusion tant attendue de manière sincère et réelle. Pour l'association Teadir Aragón, le projet Ireams est une grande fenêtre pour regarder et dire quelles voies ont servi nos enfants, quelles bonnes décisions leur ont permis de continuer dans le système et quelles autres, abritées sous le parapluie d'une inclusion incomprise, ont signifié un sérieux dommage. Le mot magique qui ne peut être séparé du terme "inclusion" est précisément celui qui détermine la base de ce projet : inclusion raisonnée.

Les familles s'épuisent à expliquer que l'inclusion de l'autisme dans la vie de l'institution suppose une réflexion raisonnée sur la manière de le faire. Parfois, on a l'impression que l'enfant est forcé comme lorsqu'on veut faire rentrer une pièce dans un puzzle par la force et qu'on n'y arrive jamais. Parfois, les institutions agissent comme ça, elles forcent et forcent l'étudiant pour le placer correctement mais elles n'y pensent pas, elles n'y pensent pas

parce que quelqu'un leur a donné un manuel d'instructions qu'elles s'efforcent de remplir, des protocoles de sagesse pour les autistes, mais sans compter avec les autistes eux-mêmes et le fait est qu'elles ne semblent pas trop disposées à compter sur l'aide des autres, fondamentalement sur l'aide que les familles peuvent offrir.

C'est ce à quoi nous nous identifions dans le projet européen IREAMS, car peu importe l'endroit où nous vivons, la langue que nous parlons ou l'âge de nos enfants..... Toutes les familles sont unies par la nécessité de donner une visibilité à un sens commun différent, toutes les familles sont unies par la nécessité de faire comprendre aux autres, aux gens « typiques », que nous devons commencer à penser depuis une autre place.

M.Jesús Sanjuán

Président de Teadir Aragón (Zaragoza/Espagne)

Association de familles.

3. Association Enfant et Espace :
QUELLE APPROCHE ORIENTE
L'INSTITUTION DANS SON RAPPORT AUX
PERSONNES AUTISTES ?

Pour comprendre la logique de l'orientation de l'association Enfant et espace par rapport aux personnes autistes, il faut présenter son outil de base pour travailler ensemble : c'est l'équipe dit « thérapeutique ».

L'émergence de l'idée d'une équipe thérapeutique de l'Association "Enfant et Espace" et sa mise en œuvre font partie de l'essence et du développement de l'organisation. Dès lors, je dois rappeler que l'association est issue d'une communauté professionnelle composée de professionnels aux métiers d'aide : médecins, psychologues, éducateurs, kinésithérapeutes, assistantes sociales et autres qui ont participé pendant plusieurs années au projet de formation franco-bulgare « Grandir sans parents » (1998-2004). Tous ces spécialistes ont à cœur de reconnaître et d'accompagner la souffrance psychique de l'enfant et/ou de l'adolescent et sont unis par la cause de rendre digne la diversité de tous ceux avec qui nous travaillons et que nous rencontrons dans nos parcours professionnels.

Après la création de l'Association Enfant et Espace, elle est devenue partenaire dans la mise en œuvre du prochain projet franco-bulgare « L'Enfant et ses symptômes », mis en œuvre par le Centre Interdisciplinaire pour l'Enfant, France, l'Association du Champ freudien en Bulgarie et avec le soutien de Médecins du Monde France (2005 - 2009). Initialement, les enseignants de ce projet pédagogique étaient des psychanalystes et des psychologues de Bordeaux, et après 2009, des psychanalystes, psychologues et psychiatres de l'Institut Pédagogique Médical Courtil en Belgique ⁸, ont

⁸ L'Institut Pédagogique Médical du Courtil en Belgique est un lieu de soins

commencé à venir aux réunions du Laboratoire l'Enfant et ses Symptômes. Le directeur de longue date du Courtil, Bernard Seynhaeve, est venu plusieurs fois en Bulgarie au cours de la période 2010-2017 pour diriger les modules du programme du laboratoire "L'enfant et ses symptômes" et les séminaires du BOLP. Il connaît bien le travail de l'Association Enfant et Espace, car les spécialistes des services sociaux de l'enfant et de la famille qu'il dirige présentent régulièrement des études de cas à débattre lors des rencontres du programme L'Enfant et ses Symptômes.

La discussion de chacun de ces cas met en évidence le décalage entre la réalité sociale reflétée dans les documents normatifs et le dossier de l'enfant et la réalité subjective, c'est-à-dire la manière dont un enfant parvient à comprendre et à vivre ce qui lui arrive. Cela rend particulièrement complexe la gestion et la mise en œuvre de l'action thérapeutique dans les services sociaux de l'enfant et de la famille, que gère l'association Enfant et Espace. Certains des spécialistes qui exercent un travail thérapeutique dans ces services de l'association et assurent l'encadrement de leurs confrères, ont commencé à se développer dans le champ de la psychanalyse lacanienne. Ils se sont interrogés non seulement sur l'accompagnement clinique dans notre travail, mais aussi sur la déontologie de l'exercice de la profession de psychologue ou de pédopsychiatre, ou de travailleur social dans le domaine des services sociaux de l'enfant et la famille, qu'il soit à temps partiel ou en résidence.

Cela nous a amenés à nous tourner vers Bernard Seynhaeve, dont je me souviens qu'il était venu de Belgique pour tenir une réunion d'une journée au bureau de l'association Enfant et Espace. Nous avons parlé et il nous a écoutés. A l'issue de cette rencontre, il a proposé que nous formions

pour enfants, adolescents et jeunes souffrant de souffrances et de maladies mentales. Il est situé dans plusieurs localités et est un lieu de formation des stagiaires. Le travail de ses spécialistes ainsi que le modèle global de fonctionnement sont orientés par les fondements cliniques de la psychanalyse lacanienne.

une équipe thérapeutique. C'est ainsi qu'est apparue l'équipe thérapeutique de l'Association Enfant et Espace, et j'ai été nommée pour sa direction.

L'essence de la pratique de l'Équipe Thérapeutique ; qui y participe et à qui s'adresse-t-il ?

L'équipe thérapeutique actuelle de l'Association Enfant et Espace comprend tous les psychologues qui travaillent dans les trois services innovants créés et gérés par l'association : Centre de réintégration sociale "Coin de l'Enfant pour développement" à Roussé, Centre du jour pour des enfants handicapés d'intervention préventive à Rouse, Centre de réintégration sociale "Hérissons" à Sofia. En outre, les membres de l'équipe thérapeutique sont Dr Bilyana Metchkounova, pédopsychiatre, Milena Popova, psychologue et Anette Marinova, psychologue scolaire, tous trois membres de la Société bulgare de psychanalyse lacanienne. Selon les sujets de nos rencontres, l'équipe est rejointe par d'autres spécialistes, travaillant souvent dans les centres résidentiels pour les enfants à risque, qui sont gérés par le l'Association Enfant et Espace.

Les réunions de l'équipe thérapeutique sont le lieu, l'espace où chacun peut présenter un cas issu de son travail, autour duquel il pose des questions. Parfois, ce qui est précieux dans une telle rencontre, ce sont les différents points de vue sur les manifestations de la souffrance psychique de l'enfant dont on parle ou de ses parents. Mais le plus important est l'opportunité pour tous ceux qui travaillent dans le service social de l'Association Enfant et Espace de savoir qu'ils ont la possibilité de s'appuyer sur l'équipe thérapeutique : d'être entendus, de recevoir des retours de différents points de vue, de recevoir des conseils. Le retour au travail de l'équipe thérapeutique, répartie territorialement dans les villes de Roussé et de Sofia, est intervenu après l'annonce de la pandémie de Covid 19 le 15 mars 2020. Puis nous avons découvert la forme de travail dans la plateforme Zoom. Nous nous sommes rencontrés tous les lundis pendant plusieurs mois.

Ces rencontres ont comme « absorbé » les soucis et les défis qui nous ont inondés chaque jour lors du premier confinement. Nous avons traversé ces défis ensemble. Puis le rythme des travaux a été établi lors des réunions du lundi. Cela nous permet de mieux les planifier. Des cas d'enfants et de jeunes vivant dans des centres d'hébergement de type familial pour enfants et jeunes, que l'association gère à Roussé et à Sofia, sont de plus en plus présentés lors de ces réunions. Après chaque rencontre, chacun de nous a plus de mots pour parler du jeune dont nous avons évoqué le cas. Cela conduit à de vraies conversations et à trouver des solutions qui s'inscrivent dans les directives universelles, mais d'une manière très spéciale, correspondant à la différence de l'enfant, du jeune en particulier.

L'objectif principal de l'équipe thérapeutique est de développer ensemble des connaissances sur ce qui est bon pour l'enfant. Sans cet effort partagé de tous les membres de l'équipe thérapeutique, nous ne serions pas en mesure de respecter le principe de "l'intérêt supérieur de l'enfant". Le défi est toujours de savoir comment minimiser la distance entre les politiques, les réglementations et les soins dans tous ses aspects pour l'enfant : le jeune particulier vivant, avec son histoire personnelle unique, avec ses manifestations spécifiques de souffrance mentale, avec ses parents et ses proches... Il n'y a pas de solution unique qui sera valable pour toujours... C'est un processus de travail, de partage, de réflexion et de créativité, de prise de position orientée et éclairée... Dans ce sens, le projet IREAMS nous était très utile. Il nous a sollicité de renforcer nos liens avec les collègues qui travaillent à l'école. Il y a parmi notre communauté de travail une attente très importante envers nous de leurs présenter les produits du projet IREAMS : le documentaire et le Guide.

Mode de fonctionnement et étapes principales du processus de travail

L'un des principaux outils du travail en équipe thérapeutique est la construction de cas. Présenter un cas à discuter dans l'équipe thérapeutique, c'est penser et construire. Parfois, cela est possible lors de la réunion elle-même. Après la présentation d'un cas par le spécialiste respectif, il y a une discussion et une unification autour des lignes directrices pour le travail.

L'équipe thérapeutique discute également des problèmes que les équipes individuelles rencontrent dans leur travail avec les usagers.

Parfois des avis s'échangent, des textes sont lus ensemble... mais surtout, des cas d'usagers qui compliquent la tâche aux spécialistes et posent des questions sont présentés et discutés.

Les moyens d'évaluer la pratique

Un critère d'efficacité est le changement intervenu chez le client - enfant ou jeune - qui est présenté lors de la réunion. L'apaisement et la réduction des soi-disant « crises » sont souvent observés. Dans de nombreux cas, des décisions concrètes sont formulées après les réunions. Par exemple, récemment, un moyen a été trouvé pour qu'une fille du Centre de Roussé soit impliquée dans un processus de travail, ce qu'elle souhaite elle-même. L'autre critère d'efficacité est la satisfaction des spécialistes qui participent aux réunions de l'équipe thérapeutique, qui se reflète actuellement dans les attestations annuelles. De mon point de vue, le critère d'efficacité est le nombre de cas présentés lors des réunions, qui sont ensuite présentés dans des forums sérieux comme le Laboratoire Clinique "L'Enfant et Ses Symptômes", par exemple.

Quelles sont les forces et les faiblesses de la pratique ?

Les points forts de l'équipe thérapeutique résident dans le principe du « travailler ensemble ». Cela inclut la diversité de l'expérience clinique et le point de vue de chacun de nous avec son unicité, y compris la possibilité de parler et de recevoir du soutien. Parfois, des décisions difficiles sont prises, mais lorsque cela est le résultat d'une réunion de l'ET, chacun de nous a la certitude que sa décision n'est pas capricieuse mais, est le résultat du processus de notre travail commun.

Les faiblesses du travail de l'ET sont que tout ce que nous traversons ensemble est difficile à intégrer dans des protocoles qui témoignent adéquatement de ce que nous faisons. La seule façon de comprendre les avantages du travail de l'ET est d'y participer.

Le projet IREAMS a renforcé le travail de l'ET avec des études de cas des enfants autistes qui fréquentent les centres thérapeutiques gérés par l'association Enfant et espace. Notre participation au projet IREAMS a ouvert des nouveaux partenariats avec nos collègues et partenaires du milieu scolaire : des écoles et des écoles maternelles. Il y a des présentations planifiées devant un grand public, à Rousse et à Sofia, du Guide et du film documentaire.

Vessela Banova

Présidente association Child and space Sophia (Bulgarie)

4. Exemple de la pratique à Child and Space : Martin.

Martin est un garçon de 7 ans qui a passé une évaluation au Centre de santé mentale pour enfants et adolescents en 2021, avec un diagnostic de trouble mixte des émotions et du comportement. Je connais la mère de Martin de ma pratique privée, qui vient avec une demande selon laquelle son fils ne se rappelle pas d'aller aux toilettes seul s'il n'est pas invité ; il a alors 4 ans. Le garçon a des difficultés à communiquer avec les adultes et les enfants. Lorsqu'il est en colère, il commence à frapper des objets ou à les lancer. Il lui est difficile de suivre les règles et de suivre les instructions de l'enseignante de la maternelle.

Les animaux imaginés :

Selon les descriptions de sa mère, Martin a peur de quelque chose de nouveau qui l'attend, mais cela ne se remarque pas lors des premières rencontres au Centre, au contraire - il entre facilement en contact et se retrouve sans sa mère lors d'une séance. Martin ne fait pas la distinction entre le réel et l'imaginaire, et souvent l'imaginaire devient réel. Dans ses histoires, il fait revivre ses personnages et parle d'eux de manière à les rendre réels - il leur donne des noms, raconte leur quotidien et s'y inclut. L'authenticité des histoires devient une image réelle et après une conversation avec sa mère, elle précise qu'ils n'ont pas d'animaux à la maison - ni chats, ni hamsters. Les histoires sur les hamsters sont présentes depuis un certain temps dans les rencontres avec le garçon. Les hamsters

sont toute une famille dont il parle si vivement, comme s'ils étaient vivants. Ils ont des prénoms, un âge, des anniversaires. La façon dont il en parle est :

« Hamborger, un garçon, a son anniversaire demain ; Misha, 4 ans, née en 2020 mais qui grandit vite - elle a un bébé dans la queue ; Billy - né en 2021, 0 ans, garçon, ne donne pas des enfants ; Kouritchko - un garçon ; Gingembre - garçon - né en 2021 ; seule Misha commande tout le monde, elle a une allergie aux abeilles. Hamborger est comme quelque chose à manger, mais c'est écrit avec O. Hamborger aime la pizza à manger. Il parle de manière assez chaotique des différents animaux et dit soudain : "Aujourd'hui, je dois faire les excréments de Billy - pour nettoyer le kaka. Il a fait kaka dans la chambre, sur le tapis. Ça sent le jus. J'ai une mauvaise nouvelle : je ne laisse pas Billy boire du jus ou manger de la pizza, il tombera malade et mourra bientôt. »

Le lien avec la langue de Martin est assez particulier. Il faut de la concentration et de l'attention pour retracer sa logique et les liens qu'il établit en présentant ses histoires. Au fur et à mesure qu'il raconte l'histoire, Martin veut que je sois engagée dans son histoire pour qu'il y ait une discussion entre nous, que je sois intriguée par l'histoire.

La création de“ Contes des animaux” :

Au fil du temps, les histoires des hamsters diminuent, mais des personnages ressemblant à des escargots apparaissent, vivant dans les *"égouts et plus particulièrement Arkenstein, qui a de nombreuses dents qui vont mourir"*. Ensuite, je propose que le garçon décrive cette longue histoire dans un livre. La mère de Martin le soutient en l'aidant à préparer un livre/conte qui séparera Martin des animaux imaginaires d'une manière unique. Dans le livre préparé "Contes des animaux ", les animaux sont présentés comme une espèce de chiens et de chats, qui ont à nouveau des prénoms et des âges. Chacun est dessiné dans un cadre séparé. En parlant

d'eux, Martin remarque une poubelle et dit qu'ils ont une poubelle qui ressemble à un homme et lui donne "de la nourriture dans la bouche".

Passage aux objets :

Je lui propose de fabriquer une poubelle et il s'intrigue, se met à réfléchir et à construire ; il dit qu'il a besoin de concentration et indique où se trouvent ses "trucs de robots". Les histoires d'animaux imaginaires diminuent progressivement, surtout lorsque Martin est engagé dans une activité qui l'intrigue. Selon la mère, les histoires d'animaux imaginaires se sont calmées après qu'ils lui aient acheté un vrai hamster, mais quelques jours plus tard, ils ont dû le sortir de la chambre de Martin car il faisait du bruit et ne pouvait pas dormir.

Je me demande si la poubelle faite et la peinture fréquente l'aident à se détacher des animaux imaginaires ?

« Recherche » :

Durant cette période, Martin "recherche" son chat perdu qui s'appelle July. Avec lui, nous écrivons une annonce pour un "chat perdu" à afficher à différents endroits, mais en fait, il n'existe que dans la tête de Martin. Le seul vrai animal est un chien qui vit avec le grand-père de Martin, mais dont on parle rarement jusqu'à ce qu'il meure de vieillesse. Le garçon ne comprend pas la perte (ou ne peut pas l'accepter), essaie de le récupérer - écrit, imprime et reproduit une annonce de recherche pour le chien. Je découvre ce qui est réel et ce qui est imaginaire quand je parle à la mère - sinon c'est presque impossible. Quelle est la fonction de la "recherche" pour Martin ?

Structure confuse :

Dans certaines des séances, il mentionne qu'il veut avoir un frère, mais sa mère ne veut pas, et s'il a une sœur - *"ce sera très mauvais, j'ai honte de le dire."* Un peu plus tard, il vient vers moi et me murmure que s'il a une sœur, alors, quand ils grandiront, ils deviendront des petits amis. J'essaie de mettre de l'ordre et de dire que les frères et sœurs ne deviennent jamais des petits amis. Martin réfléchit un moment et me demande si je suis sûr de ce que je dis. Dans une autre séance, Martin me demande si je sais ce qu'est la conscience, et parce que je ne sais pas, il répond : *« Tu entends quelque chose dans ton cerveau, et ça veut dire conscience, et c'est pour ça que tu fais des bêtises. La conscience est stupide. »*

Il aime faire de "l'art" qui travaille pour lui pour faire face aux difficultés qu'il rencontre et aux questions qu'il se pose. Tout ce qu'il fait lui-même, Martin l'appelle art. Il produit de nombreux jeux liés à l'écriture, en utilisant la première lettre et en complétant un mot. Quelques mois après avoir travaillé avec le garçon, il a commencé à modeler avec des objets en argile certains des animaux imaginaires. Une fois, il prépare un bol de nourriture : *"pour le chat July, tu sais"* et pour la première fois accepte de laisser le bol qu'il a fabriqué et de ne pas l'emporter avec lui.

L'anxiété de la mère :

Presque toujours, lorsque je renvoie Martin après une séance, la mère se dépêche de partir et se tient à la porte, donc il n'y a pas de conversation avec elle à moins que je ne pose une question. Récemment, après une séance, elle racontait anxieusement que le même jour, l'entraîneur de son fils (Martin pratiquait le tennis de table) et les professeurs se sont plaints de son comportement inapproprié : *"très nerveux, essayant de mettre tout le caoutchouc dans sa bouche, renversant de l'eau et léchant le banc "*. La professeure de la classe a demandé à la mère si son fils prenait des

médicaments : *"Ils disent que mon enfant a un problème mental, je pense que c'est un échec personnel."* Immédiatement après cela, la mère a ajouté qu'il réussissait plus que bien à l'école, il mémorise très vite, il est très intelligent.

Je recommande une rencontre avec Dr Mechkunova. Et lors de la séance avec le garçon, j'ai la conversation suivante :

- *Qu'est-ce qui peut te mettre en colère ?*

- *Si je fais tomber la glace !*

- *Qu'est-ce que tu vas faire ?*

- *Je demanderai à maman un autre, mais elle ne me le donnera pas et elle me fâchera !*

- *Si tu es seul et que maman n'est pas là... ?*

- *Je vais marcher autour de la glace !*

Martin et les règles :

Petit à petit, au cours de son travail, Martin commence à suivre les règles à l'école, mais il les suit littéralement, et quand quelqu'un enfreint ou introduit un changement, cela l'inquiète beaucoup. Par exemple, un dessin d'un "hooligan" qui mange des aliments interdits en classe, ne fait pas attention et reçoit des mauvaises notes.

Lors d'une de nos dernières rencontres, avant que j'écrive le cas, Martin a dû utiliser une chaise pour coller un autre dessin de "L'Art de Martin" sur le mur. Je dis qu'il doit encore grandir un peu pour atteindre sans utiliser la chaise, et il répond :

- *Je ne veux pas grandir, je veux être un enfant ! C'est bien ! Tu sais ?"*

- *Qu'est-ce qui est bien d'être un enfant ?*

- C'est bien, parce que quand on grandit, les choses deviennent pires !

Comment Martin pourrait-il sortir parfois du cercle, dans lequel il tourne ?

Vessela Banova, Galena Stantcheva⁹

canee@fdn.pl

agnieszka.poplawska@fdn.pl

⁹ Galena Stantcheva est psychologue au Centre de réhabilitation et intégration sociale à Roussé, géré par l'association Enfant et espace, elle est membre de l'équipe thérapeutique.

5. La Fondation Martin Egge Onlus

L'approche de l'inclusion,

L'approche de l'inclusion de la Fondation Martin Egge Onlus part de ce que l'institution elle-même ne prétend pas faire en sorte que le sujet autiste se conforme à un programme d'activités préétabli (performances ou normes de fonctionnement) mais, contrairement à tout modèle d'intégration conventionnel, adapte le cadre de ses ateliers aux singularités des sujets qu'elle accueille, en les suivant dans leurs intérêts spécifiques, dans leurs passions, et en les accompagnant dans leur manière d'aborder l'Autre. Les opérateurs, par un "doux forçage", deviennent des partenaires du sujet autiste, s'associant à sa façon de procéder à partir de ses objets d'intérêt et de ses compétences spécifiques pour l'accompagner dans la construction d'œuvres individuelles ou collectives et dans l'invention de ressources subjectives utilisables pour s'ouvrir à la relation avec les autres, non seulement à l'intérieur des ateliers mais aussi à l'extérieur de l'institution. Une courte vignette clinique illustrera notre mode de fonctionnement.

A son arrivée à la Fondation, manifestant son intérêt pour l'animation vidéo, Gianni apporte une clé USB contenant un montage vidéo réalisé avec un éducateur à l'école, dans lequel une scène de dessin animé est répétée en boucle, associée au refrain d'une chanson. En outre, il possède un dossier contenant des fichiers d'images identiques, également découpées dans des dessins animés. Une répétition continue du même qui apparaîtra aussi dans ses travaux ultérieurs dans l'atelier de vidéo-animation et que les opérateurs accueilleront, en s'insérant doucement puis, en perturbant cette défense qui l'empêche d'inventer.

Gianni est accueilli dans l'atelier de vidéo-animation qui va lui proposer la création d'une vidéo d'animation en papier. Il choisit de travailler sur le petit fantôme Casper avec l'intention de reproduire à

l'identique les scènes du film, dans une itération figée de celui-ci par rapport à ce qu'il a déjà vu. Nous remarquons cependant que le petit fantôme qu'il dessine, contrairement à l'original qui conserve des traits anthropomorphes, est une silhouette amorphe aux yeux purs - un détail qui sera repris dans tous les personnages qu'il inventera par la suite.

Dans nos interventions, nous cherchons à perturber la répétition sans fin pour rendre possible l'introduction du nouveau, afin d'enrichir sa construction. Deux exemples :

- Gianni dessine en arrière-plan une chambre à coucher identique à celle du film. Silvia intervient : "Ce tapis est vide !" La désignation de l'espace vide a pour effet de décompléter la plénitude de la scène dessinée à l'identique, ce qui conduit Gianni à insérer un nouveau détail - une licorne, qui deviendra ensuite un élément animé dans la construction ultérieure de l'intrigue.

- Ayant terminé l'école, Gianni nous informe qu'il est en vacances et ne peut donc pas venir à l'atelier. Par une triangulation, sans nous adresser à lui, nous disons qu'en fait, c'est l'été et que les vacances peuvent venir à l'atelier. Il accepte et dessine l'arrière-plan d'une plage. Il commence alors à inventer une nouvelle scène différente du film original.

Enfin, en usant du même procédé de triangulation à plusieurs, nous constatons que, pour des questions de droits d'auteur, il ne va pas être possible d'inclure le titre de sa vidéo, car il est le même que celui du film. Ensuite, Silvia dit qu'elle ne sait pas si le fantôme de Gianni s'appelle Casper ou Gasper. A partir de cette consonance, qui s'appuie sur l'identité de la résonance acoustique, une petite différence est introduite. Gianni accepte en rebaptisant son personnage, Gasper, et s'approprie ainsi avec fierté et enthousiasme sa création.

Avec le début d'un nouveau projet, Gianni laisse en suspens son travail sur Gasper pour se lancer dans une activité centrée sur la

construction de personnages animés inspirés de certaines figures des patères¹⁰ de Venise. Nous remarquons qu'à ce moment-là, un transfert centré sur Silvia s'installe : il est très actif pour la rechercher et lui "montrer" ce qu'il aime et ce qu'il sait.

Alors que Silvia et un autre garçon regardent la photo d'une patère représentant un dragon, Gianni s'approche pour lui montrer, avec son téléphone portable, des photos de dragons tirées de dessins animés. Dans cette série, il isole un dragon qu'il reproduit à l'identique. En triangulant, nous disons que, tel qu'il est, nous ne pouvons pas inclure le dessin du dragon car il ne correspond pas aux dragons des patères mais qu'il pourrait être modifié. C'est ainsi qu'en introduisant de petits changements, il crée un nouveau personnage : Drakkon, un mélange du dessin animé et de la figure de la patère.

Dans le script édité par la suite, Drakkon prend son envol depuis une patère pour atterrir devant une autre avec une figure de crocodile. Gianni insère alors à nouveau la recherche de l'identique par une question. "Es-tu un dragon ?" demande Drakkon au crocodile. Mais ce dernier s'énerve et l'envoie paître. A ce stade, Gianni conclut la scène en insérant les mouvements oculaires du dragon, qui met la tête sous l'eau et cherche des amis poissons, comme un outil pour trouver des amis. Dans le processus d'invention, il montre d'abord à Silvia comment il peut tourner les yeux, de haut en bas, de gauche à droite, puis il est accompagné pour reproduire ces mouvements pour l'animation, en suivant un rythme musical.

Le désir de se faire des amis et le traitement du regard sont également caractéristiques du travail de Gianni dans l'atelier de théâtre, auquel il participe en interprétant avec sa voix, son corps, son regard, précisément Drakkon, le personnage qu'il a inventé pour le court-métrage dans l'atelier

¹⁰ La pàtera est un bas-relief ornemental de forme circulaire typique de la lagune vénitienne, datant de la fin du Xe au XIIe siècle (mais avec des séquences jusqu'au XVe siècle).

de vidéo-animation. S'appuyant sur le personnage de Drakkon comme sur un double, Gianni parvient à donner plus de substance à son corps.

Grâce à l'accompagnement de Gloria, qui se prête au jeu en le suivant dans ses mouvements oculaires et en nommant l'orientation ("droite-gauche", "haut-bas"), Gianni acquiert une plus grande maîtrise de ses mouvements rythmiques avec les yeux, en étant capable de s'ajuster dans l'espace et au rythme des autres participants, afin de pouvoir les guider désormais, non seulement avec ses yeux mais aussi, dans une articulation avec sa voix. Gloria le désigne alors "chorégraphe oculaire" de l'atelier. Les mouvements oculaires cessent d'être une activité solipsiste et sont mis en jeu dans la coordination de la danse avec les autres participants. Gianni s'exposera au regard des autres, en montrant une chorégraphie qu'il a inventée : une écriture corporelle articulée au regard, dans laquelle certains temps de la musique sont occupés par des mouvements oculaires.

Pour conclure, nous constatons que nos interventions ont rendu possible une articulation de l'objet regard avec la voix, puis avec la parole et le lien social. Dans l'atelier de vidéo-animation comme dans l'atelier de théâtre, il a été possible de sortir Gianni de sa tendance à répéter l'identique pour l'ouvrir à l'invention. Dans l'atelier de vidéo-animation, Gianni a créé un scénario original mettant en jeu, de manière décalée, son traitement du regard. Dans l'atelier de théâtre, ce qui était auparavant une activité solipsiste est devenu le moyen de donner plus de consistance au corps en articulation avec l'espace et aussi de s'inclure dans le lien social qui exige une régulation mutuelle des échanges, comme cela se produit dans la chorégraphie.

Grâce à ces réalisations, il a été possible pour Gianni de s'inclure dans des travaux en dehors de la Fondation, où il participe actuellement en tant qu'animateur à plusieurs ateliers artistiques pour enfants. Ici, Gianni utilise sa passion pour les dessins animés pour interagir avec les participants aux

ateliers, non seulement en leur montrant les images mais aussi, en interprétant certaines scènes de celles-ci.

Huit professionnels travaillent à la Fondation Martin Egge Onlus, dont certains sont des psychologues et des psychothérapeutes, tandis que d'autres sont des artistes qui coordonnent le travail des ateliers.

Chaque année, des stagiaires de l'école de psychologie de l'université de Padoue et de l'Académie des beaux-arts de Venise sont également impliqués.

Les opérateurs de la Fondation Martin Egge Onlus travaillent ensemble en s'appuyant sur la pratique à plusieurs, une pratique qui évite la spécularité et ses dérivés imaginaires, non seulement pour les utilisateurs mais entre les opérateurs eux-mêmes. La réunion d'équipe est l'instrument par lequel les difficultés éventuelles peuvent être discutées. La responsable thérapeutique veille à ce que chacun se sente à l'aise et que personne ne soit tenté de s'appropriier le poste de commandement, qui doit rester vide.

Le moteur du travail réalisé par la Fondation Martin Egge Onlus est la réunion d'équipe : elle a lieu chaque semaine et a pour fonction non seulement d'organiser et de coordonner le travail, mais surtout de créer un lieu où chaque membre peut raviver et mettre en jeu son désir de connaissance, ainsi que sa position subjective, par rapport aux utilisateurs participant aux ateliers. Au cours de la réunion d'équipe, en effet, chaque membre a l'occasion d'exprimer et de partager ses observations personnelles concernant un jeune en particulier ou bien la dynamique de groupe au sein d'un atelier ; le but ultime du partage de ses connaissances personnelles est de maintenir actif et de donner de l'espace à la dynamique d'un autre savoir fondamental, c'est-à-dire le "savoir ne pas savoir" qui est la place subjective de chaque utilisateur. C'est en effet toute l'équipe qui, de temps en temps, élabore la stratégie la plus appropriée pour suivre le sujet dans sa construction. De cette façon, les membres de l'équipe en viennent à créer entre eux une collaboration étroite qui permet une certaine

interchangeabilité des opérateurs pendant le travail dans les ateliers, de façon à éviter qu'une relation duelle trop étroite s'établisse entre un opérateur et un sujet autiste.

Le projet Ireams a été chaleureusement accueilli par la Fondation Martin Egge Onlus. Il nous a permis de faire de nouvelles ouvertures avec les participants à nos ateliers, notamment avec Massimiliano et Mattia, respectivement interprète du film « Quelque chose à dire » et auteur des planches illustrant le Guide d'accueil pour les accompagnants scolaires. En outre, la dimension collective et internationale confère prestige et crédibilité à notre façon de travailler, comme en témoignent les productions que nous avons réalisées à travers le projet Ireams, le Guide et le film.

Le projet ouvre vers un important travail de diffusion à réaliser dans les écoles où le guide et le film seront le passeport pour faire connaître davantage et accéder à notre façon de travailler en proposant des présentations de ces productions, des ateliers et des cours de perfectionnement.

Gloria Badin, Silvia Cimorelli, Chiara Mangiarotti et Carolina Scarpa

Responsables fondation Martin Egge Ondus – Venise (Italie)

admin@fondazionemartineggeonlus.org

6. Approche de l'inclusion à l'Antenne 110 :

LES DINOSAURES DE L'APPRENTISSAGE.

L'Antenne 110 reçoit des enfants autistes qui présentent pour certains un tableau autistique grave (troubles du langage jusqu'au mutisme, difficultés avec les objets qui entrent et sortent du corps, agressivité ou automutilation...). Cependant, la plupart présentent, d'une façon ou d'une autre, un intérêt spécifique pour un objet (l'eau, la musique, les comptines, Disney... - la liste est infinie) qui sera le point à partir duquel nous tenterons de nous faire partenaire de cet enfant et de son travail. C'est notre orientation.

Inscrit dans une classe thérapeutique dépendante d'un hôpital pour enfants, l'institutrice de Gaspard ne voit pas comment faire avec lui pour suivre le programme d'apprentissage scolaire prévu. Gaspard a six ans lorsqu'il est orienté vers l'Antenne 110.

S'il est bavard, ses paroles sont peu compréhensibles, faites d'onomatopées ou de quelques mots que nous pouvons saisir à l'occasion. Il est constamment « habité » par des sifflements, des bruits de bouche, des gestes de mains qui font penser à des griffes menaçantes.

Par ses dessins, nous découvrons un monde peuplé d'animaux. Il dit des dinosaures ou autres monstres issus de dessins animés qui le fascinent. «Horribles, c'est terrifiant ! ». Envahi par ce monde terrible, Gaspard ne s'intéresse pas aux autres enfants, ne joue pas avec eux. Il ne semble pas non plus faire de distinction entre les différents adultes qu'il rencontre dans l'institution. Il ne nous nomme pas. Il s'occupe seul et ne répond pas aux offres d'apprentissages.

La collègue qui l'accueille dans sa « Classe », intriguée et préoccupée par cet enfant aussi étrange qu'attachant, va se saisir de son intérêt

particulier pour s'engager dans un long voyage avec lui.

Partant de sa préoccupation centrale pour les dinosaures et les monstres, elle va orienter sa curiosité vers les animaux qui peuplent réellement la terre. D'abord les plus terribles, comme le lion ou le tigre, puis les animaux disparus, comme le Dodo de l'île Maurice, par exemple. Gaspard va ainsi établir une classification entre animaux vivants, disparus et imaginaires.

Après avoir fait le tour des continents, peuplés de différentes espèces, il va alors explorer la préhistoire et les différentes civilisations et donc s'intéresser aux humains. Dans le même temps, il s'ouvre aux enfants et adultes de l'institution et commence à les nommer. Parallèlement, il se repère mieux dans l'espace-temps et le quotidien collectif : le monde semble s'ordonner pour lui. Son meilleur repérage dans le monde et sa curiosité pour le savoir commun vont lui permettre alors d'entrer dans une école adaptée pour poursuivre son chemin dans les apprentissages scolaires et sociaux.

Sans doute, comme Temple Grandin, Gaspard a-t-il consenti à se rendre en classe, parce qu'il s'est aperçu qu'il y trouverait, grâce à l'accueil et l'appui de l'intervenante, de quoi élargir son savoir sur les questions particulières qui l'habitaient.

Qu'en retenir, sinon que s'efforcer de faire entrer les enfants autistes dans les cases préformées d'un programme d'apprentissage préétabli, conçu pour tous, ne peut mener qu'à l'échec. C'est la case (mais faut-il une case ?) et le programme qui doivent être revus et adaptés en fonction de la singularité de chaque enfant. C'est, à notre avis, la seule voie possible pour qu'un enfant autiste cesse de travailler seul et accepte de s'ouvrir et de s'inscrire dans le monde qui l'entoure et ses codes sociaux, sans s'y trouver noyé.

Chaque membre de l'équipe travaille en ayant à l'esprit qu'un des

objectifs est de permettre à un enfant de trouver sa place, de s'inclure dans le social, que ce soit à l'école (normale ou adaptée), la famille, une institution. Ainsi, une de nos intervenantes, orthophoniste, ouvre aux enfants à un plaisir d'apprendre (voir la vignette ci-dessus). Nous travaillons aussi avec une institutrice de l'enseignement adapté qui vient faire école dans l'institution ; les intervenants participent à ces temps d'école et soutiennent ainsi tant le travail des enfants que de l'institutrice. Quand un enfant peut être scolarisé à l'extérieur (le plus souvent dans une école adaptée), nous le faisons de façon progressive et accompagnons l'enseignante par des rencontres régulières.

Le projet IREAMS a été accueilli avec beaucoup d'enthousiasme par les membres de l'équipe et a été l'occasion d'une réflexion approfondie sur ce que peut bien être l'inclusion à partir de son expérience de terrain. Cela n'a pas été sans soulever maintes questions et paradoxes. L'inclusion pour tous, oui, c'est un bel idéal, mais pas sans la pratiquer de façon particulière pour chaque enfant, pour tenter d'éviter l'un des effets contraires à ce qui est visé : l'exclusion. Cela a permis d'écrire un texte avec nos réflexions, adressé au projet IREAMS. Plusieurs membres de l'équipe ont participé de manière très active au projet lui-même dans ses différentes étapes et aux productions (guide, film, ouvrage, moments de rencontres entre partenaires).

Maintenant que nous avons réalisé ces productions, nous commençons à les diffuser autour de nous, tout en les accompagnant d'échanges avec les personnes intéressées, en les invitant à réfléchir à la question de l'inclusion, à partir de leur quotidien, sans avoir la prétention que nous venons avec des recettes qui, à les suivre, garantiraient une totale réussite.

Antenne 110 – Bruxelles (Belgique)

antenne110.asbl@gmail.com

7. L'IHSEA : une proposition d'inclusion scolaire

L'IHSEA, Institut Hospitalier Soins Etudes pour Adolescents est né en 2009 d'un partenariat entre l'Établissement Public de Santé de Ville-Evrard et l'Académie de Créteil pour accueillir des jeunes en grande souffrance psychique, empêchés dans leur goût d'apprendre. Parmi eux se trouvent des adolescents autistes.

Logé dans un des bâtiments de l'hôpital de Ville-Evrard, le centre Henri Duchêne à Aubervilliers, et rattaché au deuxième Intersecteur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de la Seine-Saint-Denis dirigé par le docteur Ligia Gorini, l'IHSEA n'est cependant **pas « un peu d'école à l'hôpital »**. Les trente-six jeunes qui sont accueillis et répartis dans six classes à effectifs réduits sont tous élèves du lycée voisin, le lycée le Corbusier. Ils ont cours tous les jours avec des professeurs du « Corbu » qui traversent la rue pour enseigner les mêmes disciplines, les mêmes programmes et préparer au même baccalauréat que dans tous les lycées de France. Pour les cours de sciences ou d'Éducation Physique et Sportive, ce sont les élèves qui traversent la rue pour bénéficier des laboratoires et du gymnase. Certains, lorsque les emplois du temps le permettent, choisissent de rejoindre des groupes de spécialités ou d'options qui ne sont assurés qu'au lycée et travaillent dans une classe « ordinaire » quelques heures par semaine. D'autres participent à des ateliers culturels du lycée. Comme tous les lycéens, les jeunes de l'IHSEA ont leur carte, leur carnet de correspondance, des interros, des notes et des conseils de classe présidés par le ou la Proviseur(e), des réunions parents-profs, un dossier Parcoursup pour entrer dans l'enseignement supérieur...

Les moyens mis dans l'organisation du travail scolaire ne signifient **pas pour autant « le lycée ou le bac à tout prix, pour tous »**. L'IHSEA

est un soins études, « soins » avant « études », ce qui indique que les études sont partie prenante du soin et que le bac vient parfois, « de surcroît ». L'établissement construit un bon semblant d'école, les professeurs y enseignent avec le sérieux de « guerriers appliqués » respectueux de ce qui se déroule pour chaque jeune. Ils s'appliquent à ne pas interférer en apportant idéaux ou injonctions féroces. L'accompagnement du quotidien des jeunes inclut des « soignants », psychologues et psychiatres, infirmiers, éducateurs, aides-soignants qui décomplètent l'école. Une partie de nos élèves désinvestit la préparation du bac ou une poursuite d'études supérieures idéalisées au bénéfice d'autres projets plus vivants. Tel jeune prépare un bac général, décroché avec mention, tout en s'autorisant à préparer un apprentissage en cuisine, correspondant à ses centres d'intérêt, qu'il rejoint à l'autre bout de la France, une fois son bac en poche.

L'IHSEA tente de faire de l'école un levier. Il ne peut agir « pour tous ». Le pari du soins études est fait lorsque le jeune est « accro » aux études, a un goût pour la chose scolaire, sous des formes qui peuvent être très diverses. L'établissement ne mesure pas le goût pour les études à la moyenne générale d'un bulletin. Le niveau scolaire n'est pas le principal critère d'admission car la performance ou l'insertion ne sont pas des objectifs a priori. Le processus d'admission permet au jeune et à sa famille de prendre le temps de réfléchir à son engagement, de construire un consentement. Consultations avec des psychologues et psychiatres, rendez-vous de travail avec des enseignants, rencontres avec la famille visent à repérer, à préciser ce qui anime chacun. Certains candidats élaborent finalement d'autres projets. D'autres sont inscrits en apportant un goût pour « les vecteurs et la physique », « la lecture » ou « les livres » et les manuels en tant qu'objets, « la socio, l'histoire et la bibliothèque de Paris 8 »..., autant de goûts à partir desquels élaborer un parcours scolaire et les rencontres dont il peut être le support.

Enseigner à l'IHSEA, c'est donc faire cours à une classe de 6 élèves environ, investis dans les apprentissages et dans leur scolarité, mais pour lesquels l'école ne va pas de soi. Cela suppose un « bougé » dans notre position et nos pratiques de professeurs de lycée. Le cadre de l'IHSEA nous permet de le risquer pour **nous ajuster à la manière de chaque jeune, sans abandonner le sérieux de notre cadre scolaire.**

Concrètement, les professeurs sont des professeurs ordinaires, sans spécialisation, et sont là pour enseigner leur discipline et les programmes officiels. Ils sont cependant volontaires et surtout disponibles : ils ont le goût d'accueillir la manière singulière de chaque adolescent de s'appuyer sur les études pour vivre mieux. Rendre les études partie prenante du soin, « se faire partenaire » conduit professeurs et « soignants » à échanger très souvent, si besoin quotidiennement. C'est une organisation complexe, mêlant rencontres informelles autour de la cafetière de la « tisanerie » ou sur la terrasse, transmission rapide d'observations par mail ou sms, et rendez-vous réguliers des « réunions du jeudi ». L'articulation entre soins et études se noue dans ces échanges. Un établissement ordinaire ne peut les favoriser à ce point. Lors des **rencontres ou réunions entre les différents professionnels**, chacun, de sa position, prof, infirmier, éducateur spécialisé, aide-soignant, psychologue ou psychiatre apporte ses observations, les incidents, les impasses ou les trouvailles des jeunes. Chacun témoigne sur ce qu'il ou elle a mis en place et sur les effets produits. Les observations du quotidien nourrissent le travail des cliniciens et réciproquement psychologues et psychiatres contextualisent, sans trahir le secret médical, les bizarreries constatées. Par exemple un professeur de maths remarque qu'un élève s'est mis à écrire des lignes de calcul, justes, mais qui ne répondent pas aux questions posées alors qu'en histoire-géo, il rend des devoirs, structurés et rédigés, mais hors sujet. L'irruption de ces bizarreries apprend au clinicien que quelque chose de douloureux dans l'histoire du jeune fait retour. Les profs apprennent qu'à ce moment là il est

insupportable pour le jeune qu'un professeur lui dise qu'il a écrit quelque chose de faux, l'entendant comme une accusation de mensonge. Chaque enseignant inclut alors cette singularité dans sa manière de travailler avec cet élève à ce moment-là, sans renoncer aux apprentissages nécessaires. L'enseignant d'histoire décide par exemple de ne pas noter le travail hors sujet, de rencontrer l'élève pour lui demander comment il va s'y prendre pour réaliser l'exercice demandé. Pas plus que le *Guide d'accueil pour les accompagnants*, ces réunions ne donnent de recettes à appliquer mais les témoignages permettent à chacun de réfléchir à la manière de soutenir le travail de chaque jeune à différents moments, du moins de ne pas l'entraver. L'impossible rencontré par le jeune n'est pas éludé, ni bouché par une solution toute prête mais pousse à l'invention et à son renouvellement.

L'IHSEA peut donc donner un cadre propice pour l'inclusion au lycée d'élèves autistes qui ont le goût d'apprendre et/ou d'être à l'école. Les enseignants, non spécialisés mais disponibles viennent accompagner les jeunes dans leurs élaborations. A leurs côtés, ils s'appliquent à ne pas faire obstacle à leurs inventions en apportant des solutions toutes faites. Soignants, professeurs et jeunes bricolent ensemble, avec beaucoup de sérieux et des moments de joie, pour apprendre à faire avec l'impossible.

Le projet IREAMS nous a permis de réfléchir à l'articulation entre la prescription de l'école inclusive et notre expérience. Présente dans les axes du projet d'établissement du lycée le Corbusier, l'inclusion scolaire est déclinée en modalités diverses. L'IHSEA en est une, témoignant de la pertinence d'un accueil en soins études pour certains jeunes à un moment donné.

Le projet IREAMS est aussi venu conforter l'ouverture de l'IHSEA vers des collégiens pour lesquels l'inclusion quotidienne dans leur établissement bascule dans le trop, malgré leur goût d'apprendre. Un

nouveau dispositif « Chemins d'écoles » se met en place pour les accueillir et se nourrit des témoignages des partenaires du projet.

Edith POULAIN

Enseignante au Lycée le Corbusier,
responsable pédagogique du projet IHSEA

8. L'inclusion au CTR de Nonette

Le Centre thérapeutique et de recherche de Nonette est composé de trois établissements accueillant des personnes présentant des graves troubles du psychisme : un institut médico éducatif, un foyer de vie et un foyer d'accueil médicalisé. Il accueille 16 enfants et adolescents et 40 adultes. La plupart des personnes accueillies ont été accueillies en pédopsychiatrie. Ils ont été orientés à Nonette du fait de refuser bien souvent le lien à l'autre, de ne pas adhérer à la participation à des activités, de vivre dans une temporalité singulière et de se déplacer dans un espace singulier.

Pour résumer, on peut dire que les institutions dans lesquelles ils ont été accueillis ne leur ont pas permis d'avoir une expérience très positive de l'inclusion. Ils se présentent à nous de façon massive dans cette dimension de refus du monde commun et du sens commun. Ce n'est pas le monde, la société qui s'est refusée à eux, c'est eux qui se sont refusés à la norme commune. Ce qui ouvre une perspective qui n'est pas souvent voire, jamais, prise en compte concernant la question de l'inclusion : comment inclure des personnes ne souhaitant pas être inclus dans notre société, dans notre monde ?

On peut bien sûr penser qu'ils refusent l'inclusion parce que les institutions n'ont pas su les inclure, ou parce que les institutions les protègent de l'inclusion pour préserver leur existence et leur avenir. C'est possible après tout, le monde étant rempli de mauvaises intentions. Mais, ce n'est pas à ce niveau que se situe pour nous l'essentiel : la première inclusion, la primordiale, la fondamentale, c'est de consentir à entendre l'autre, de consentir à sa position, à son choix et de le respecter. C'est donc d'abord d'accepter son refus, de le prendre en compte. Cela implique

évidemment de considérer qu'il doit avoir de bonnes raisons à cela. Le monde peut lui paraître trop dangereux, rempli de mauvaises intentions, méchant, mal fait, incohérent, il peut en souffrir, cela peut lui être insupportable. Il n'y a donc pas lieu de le précipiter dans le monde au nom d'un monde idéal qui n'existe pas encore, celui de l'inclusion.

Avant donc de souhaiter l'inclure à tout prix pour son bien, nous faisons le pari de consentir à la façon dont il se présente à nous, aussi bien avec ses talents qu'avec ses difficultés. Il s'agit donc dans un premier temps de se rendre disponible à sa position. Nous tentons ainsi de nous inclure dans son monde, c'est-à-dire simplement de faire partie des objets qui existent pour lui, qui peuvent l'intéresser, lui servir de repère, voire de repoussoir. Cela demande d'y mettre du sien, de s'y engager dès lors qu'il n'est pas question de manquer à l'appel lorsque celui se produit.

C'est accepter, par exemple pour telle résidente, son refus de venir en classe, pendant un temps assez long, tout en prenant le temps de continuer à lui offrir cette occasion de dire « non ». C'est le temps qu'il a fallu pour qu'elle accepte de venir dans la classe et de s'y installer à sa façon.

Nous inclure dans son monde, ce n'est pas le connaître, le maîtriser, ni le coloniser, c'est le découvrir, faire trace afin qu'il ne se réduise pas à un monde clos. Il s'agit d'être sur la brèche pour que des ouvertures puissent advenir.

En somme, la première inclusion, c'est nous qui devons la faire, et pas celui qui de prime abord la refuse. Ce n'est en effet qu'en acceptant son refus, que la dimension de l'inclusion peut être possible. Être possible, pouvoir se produire, cela ne veut pas dire, cela ne s'équivaut pas à être nécessaire, obligatoire. Il ne suffit pas d'être volontaire, d'avoir de la volonté, de faire tout son possible pour que la réalité réponde à notre attente. En l'espèce, si la volonté politique est requise, elle ne peut réussir à elle-seule à rendre l'inclusion réalisée. Nous devons d'abord prendre en compte ce qui rend impossible pour certains l'acceptation de la dimension de

l'autre, de l'altérité. Pour ceux-là, nous devons tenir compte de tous les freins, de toutes les barrières qui se produisent pour aller contre ce retournement vers l'autre. En effet, même si nous pouvons d'une certaine façon nous inclure, une part reste toutefois étrangère, rendant possible à tous moments, une réaction d'exclusion. Nous devons rester avant tout disponible, n'anticipant pas ce mouvement de retournement, mais plutôt le laissant à la disposition de l'autre. L'inclusion suppose avant tout le consentement de l'autre, il ne peut s'agir de l'imposer.

C'est ce que m'a enseigné ce jeune homme qui disait être Superman, qui grimpait sur les toits de l'institution. Il s'élançait alors du toit, afin de voler comme Superman. Ce qui posait effectivement un certain nombre de problèmes, même si le bâtiment ne comporte qu'un rez-de-chaussée. *« Pourquoi tu me demandes de ne pas sauter des toits, alors que tu sais que je vais sauter quand même ? »*. Devant mon acceptation un peu honteuse de l'imparable logique de sa phrase, il rajoute alors : *« Bon, c'est d'accord, je ne vais plus le faire, parce que je t'aime bien. »*.

L'inclusion demande donc du temps, elle ne peut se faire à marche forcée. Elle se tisse au fur et à mesure des rencontres qui permettent à la confiance de s'installer. C'est ce que notre expérience nous a permis de mesurer et de prendre en compte.

On peut se demander à juste titre, à quoi servent autant d'efforts, s'il s'agit juste de rester à la lisière, à la frontière de ce que peut accepter la personne. Est-ce qu'il s'agit seulement qu'elle accepte notre présence et celle des autres ? Cela peut paraître minime, même si en fait, c'est énorme. Disons que c'est un premier pas. Mais, cela n'est pas vraiment ce qui nous guide. Ce qui nous importe, c'est avant tout de saisir ce qui lui sert de soutien, de repères, dans sa rencontre avec l'autre, avec le monde et aussi bien avec l'immonde, avec ce qui lui fait horreur. Qu'est-ce qui le tient dans l'existence, qu'est-ce qui le guide dans le quotidien, qu'est-ce qui lui permet de tenir debout dans le monde chaotique dans lequel il se déplace ? Nous

avons tous des intérêts particuliers, spécifiques, que nous pratiquons, seuls à l'écart des autres, ou qui nous permettent au contraire des partages, des échanges. Ce sont ces intérêts qui nous rendent l'existence plus douce, plus joyeuse, qui lui donnent même souvent sa valeur. Dans le cas des enfants et des adultes autistes, on a souvent remarqué ces intérêts fixes, qui semblent immuables. On a souvent pensé que ces activités étaient régressives, voire mortifères. C'est la raison pour laquelle, on a voulu les réduire, les bannir, les éradiquer. Pour d'autres, ces intérêts ne sont pas forcément visibles, n'envahissent pas la scène, se manifestant à la dérobée, en dehors du regard.

C'est le cas de cette jeune femme faisant des gestes en l'air, dans l'espace, alors qu'elle pouvait hurler et se refuser au contact avec l'autre. Il a fallu toute la sensibilité d'une éducatrice pour saisir que ces gestes n'étaient pas en l'air, mais dessinaient quelque chose qui ne relevait pas de la signification, mais de la création. Elle lui a fourni la matière, les outils et le support pour que des tableaux puissent naître, tableaux qui ont été exposés et reproduits. Dans le même temps, son rapport à l'autre, à la nourriture, à sa famille se trouvait profondément modifié.

Au niveau du scolaire, puisque l'inclusion est souvent réduite au scolaire, c'est à partir de ces intérêts spécifiques qu'une activité scolaire peut se développer et se déployer. C'est l'intérêt pour les pièces de monnaie, qui va ouvrir tout un travail sur les nombres et les chiffres, sur la mythologie pour un autre qui va servir de support à la lecture et à l'écriture. L'intérêt pour les voitures va permettre à un autre de considérablement élargir son vocabulaire et sa syntaxe. À chaque fois, l'enseignante s'appuie sur leurs intérêts spécifiques pour ouvrir un champ allant vers la distinction, la différence, l'altérité. C'est en partant de la répétition que des chemins de traverses peuvent s'ouvrir, se prolonger conduisant à d'autres carrefours.

Si l'image, les images peuvent servir de support à l'apprentissage, se copiant et se recopiant, se collant ou se découpant, l'enseignante a pu remarquer au fil du temps et de l'expérience de l'intérêt de ses élèves, pas

forcément pour le langage, mais pour les mots, pas forcément pour la grammaire, mais pour le ton, le rythme et la prosodie. Cela paraît surprenant pour des personnes qui soit ne parlent pas, ne prononcent que quelques mots, ou même quelques sons, qui n'ont pas l'usage de la parole à des fins de communication. Elle a donc souhaité travailler avec des poètes, des « slameurs », afin de les confronter à leur rapport à la parole. En effet, s'ils ne parlent pas, s'ils n'ont pas l'usage de la parole, ils sont pourtant inclus dans la parole, du seul fait qu'ils vivent dans un monde de paroles. Il s'agit dès lors de leur offrir de pouvoir mettre en forme à leur façon, les façons dont les mots les touchent, les marquent, les envahissent. Il ne suffit pas d'être inclus dans un domaine, dans un champ, il s'agit encore de lui donner corps pour le pas en être perclus et envahi. A ce titre on peut dire, c'est ce que nous avons découvert au fil des ans, que la première inclusion qu'il s'agit d'ordonner, de réguler, ce n'est pas l'inclusion sociale, mais à la parole.

C'est donc à partir de notre inclusion dans leur espace à partir d'une rencontre, ou de l'intérêt partagé pour tel ou tel domaine, pour telle ou telle activité, qu'un chemin s'avère possible de la rencontre singulière à la constitution d'un lien social. S'il est difficile de fonder en raison les coordonnées générales d'un tel parcours, lequel repose plutôt sur des contingences, qu'elles fassent série ou non, il me semble que c'est la mise en forme, la constitution d'un dialogue, même sans paroles, qui vient faire suppléance de ce qui fonde le lien social, soit le discours. Ce n'est qu'à partir de ce moment, de ce moment où un dialogue est constitué que l'on peut envisager la possibilité d'une inclusion dans le social.

C'est ce que nous avons pu réaliser avec l'organisation d'expositions d'œuvres aussi bien à Clermont-Ferrand que dans d'autres villes d'Europe. C'est ce que nous avons aussi pu faire lors des représentations de la compagnie théâtrale du Centre, la compagnie des chuchoteurs, qui a toujours su soulever l'enthousiasme. C'est à travers leurs œuvres, leur

travail qu'ils peuvent s'adresser au public et témoigner d'une fraternité discrète, mais profonde.

L'inclusion au Centre de Nonette ne prend donc pas la forme habituelle de l'éducation inclusive, comme chacun a pu le noter. Elle ne prend pas non plus la forme d'une désinstitutionalisation. Notre centre est ouvert toute l'année et certains résidents séjournent toute l'année au centre, du fait des difficultés qu'ils rencontrent. Comme toute institution, nous avons des partenariats avec des clubs sportifs, des médiathèques, avec d'autres institutions. Nous avons une association de Sport adapté. Mais, il m'a semblé que notre travail sur la question de l'inclusion se situe en premier lieu dans notre respect de la singularité de chacun, dans le pari que nous faisons que c'est à partir de la singularité qu'un lien social peut advenir, donc que l'inclusion sociale peut être possible.

Le discours dominant sur l'inclusion s'est construit pour une grande part dans un rejet, voire dans une exclusion de l'institution. Tant que l'on pourra confondre inclusion et « désinstitutionalisation », on peut comprendre que cet idéal généreux ne provoque guère d'engouement parmi les professionnels qu'elle semble condamner. Il me semble heureusement que la crise de l'attractivité des métiers a conduit les tenants de l'inclusion à ne plus opposer inclusion et institution, mais plutôt à les articuler sinon à les nouer.

Pour ma part, la véritable question, c'est le lien entre la singularité et l'inclusion, non pas à considérer comme une nécessité mais, à construire à partir de l'impossible qu'il recèle.

Jean-Pierre Rouillon

Directeur CTR Nonette – Clermont ferrand (France)

agctrn.association@wanadoo.fr

9. Une structure de soin interne du pôle enfant et adolescent du CH de Cadillac :

L'INCLUSION, UNE ÉCRITURE AU PLURIEL.

L'INCLUSION nous l'écrivons au pluriel au CH de Cadillac, dans la Structure Interne du pôle de PEA.

Au CH de Cadillac, dans la Structure interne du pôle de PEA, nous avons répondu à un appel à projet dans le cadre du programme ERASMUS+ de L'Union Européenne début 2019, piloté par Michel Grollier, professeur au département de psychopathologie de l'Université de Rennes 2, sur le thème des modalités nouvelles et innovantes d'inclusion sociale et scolaire des jeunes atteints d'handicap psychique, et notamment des jeunes et des enfants autistes.

En Europe, la prévalence du TSA ne cesse d'augmenter (1 cas sur 100 naissances en France) et d'interroger les politiques publiques d'intégration de ces jeunes dans la société et ses structures sociales et éducatives.

La Structure Interne 33I05 du Pôle de PEA, constituée de : 2 hôpitaux de jour pour Adolescents (Podensac et « Demi-lune » à Villenave d'Ornon), 1 hôpital de jour « l'Ile verte » pour enfants à Toulence, 1 CATTP « A petits pas » et 1 CMPPE pour petits enfants de 0 à 6 ans à Langon, s'est engagée dans ce projet de recherche avec le soutien de la Direction générale du CH de Cadillac et le chef de Pôle, le Secrétaire Général du projet pour le CH et Dr Morilla la personne contact.

Nous travaillons dans notre service depuis des nombreuses années dans l'orientation de « la pratique à plusieurs », créée à L'Antenne 110 par Antonio di Ciaccia, fondateur de cette institution en Belgique, et fruit du travail clinique orienté par la psychanalyse, suivant les concepts et théories

développées par Freud et l'enseignement de Lacan, puis la lecture et l'éclairage des concepts lacaniens établis par Jacques Alain Miller, et au sein d'un réseau riche de partenaires sociaux, du médico-social, de l'éducation nationale, de la culture, des associations de parents et des élus locaux.

Il y a dans la clinique la rencontre régulière avec des différences, c'est-à-dire des écarts inhabituels à la norme, dans la manière de nouer les dimensions imaginaire, symbolique et réelle, propres aux particularités de chaque sujet.

C'est dans la rencontre que le sujet reçoit de l'Autre de la norme – normé et normatif - la marque d'un stigmaté porteur ou déclencheur d'exclusion. Le lien social se trouve ainsi troublé, entravé et même dans certaines situations extrêmes, notamment dans l'autisme, il peut être inexistant.

Nous abordons l'inclusion dans nos unités de soin par son envers. L'exclusion. Les enfants et les jeunes que nous accueillons dans les hôpitaux de jour et le CATTP sont repérés par des différences et des écarts à la norme, pas toutes de l'ordre du handicap. Ils portent la marque d'une forme d'étrangeté qui soulève un certain rejet allant très souvent jusqu'à l'exclusion sous diverses formes : étrangeté pour les parents, qui se trouvent en difficulté au moment fondamental de la rencontre avec le nouveau venu dans la famille, exclusion des lieux de socialisation dans la petite enfance, exclusion scolaire avec des temps d'accueil obsolètes ou inexistantes, voire l'exclusion dont le sujet se fait lui-même l'objet.

Nous luttons depuis de nombreuses années contre l'exclusion sociale et scolaire des patients : jeunes et enfants, que nous accueillons dans nos institutions sanitaires, et pour bâtir un lien social possible et vivable, puis rendre possible une place digne pour nos patients au cœur de nos cités.

L'inclusion nous l'interprétons, au « un par un ». Elle ne peut s'écrire qu'au pluriel, car il n'y a pas Une inclusion universelle qui soit bonne pour

tous, comme il n'y a pas une méthode unique et recommandée d'accompagnement à l'inclusion pour tous. Il n'y a dans la clinique que *des* inclusions, qu'on écrit avec un *s* du pluriel. Parcours singuliers pour bâtir un mode de lien social particulier.

Dans le paradigme actuel de la "société inclusive" et de "l'inclusion scolaire", l'école devient l'axe central et le seul lieu par excellence de l'inclusion, dans une logique de "tous à l'école, sans exception".

Mais l'école peut-elle à elle seule mener à bien cette tâche d'inclusion scolaire ?

Comment l'école s'occupera-t-elle de ces enfants qui ne peuvent pas facilement entrer dans le lien social, ou de ceux qui ne pourront pas suivre dans le système de compétition et de sélection que l'école implique, ou encore de ceux pour qui notre système scolaire d'apprentissage n'a aucun sens ou est source de grande souffrance ?

La catégorie des élèves ayant des "besoins éducatifs spéciaux" permet à l'école de regrouper une grande variété d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage significativement plus importantes que la plupart des enfants du même âge lorsqu'ils se trouvent dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap.

Le paradoxe de cette situation est l'effet d'identification et de ségrégation que cette nouvelle catégorie d'élèves produit au sein même de l'école. L'élève est identifié à ses besoins particuliers et, paradoxalement, l'unicité de l'élève avec ses intérêts et ses passions, véritables moteurs de son désir d'apprendre, est négligée.

Inclusion n'est pas synonyme de désinstitutionalisation.

La réussite de l'inclusion scolaire raisonnée de l'enfant autiste est le fruit d'une rencontre, où la contingence et le hasard sont fondamentaux, et dépassent - surpassent en efficacité - le cadre imposé par les catégories, les recommandations de bonnes pratiques et les protocoles.

Notre engagement consiste à créer un "partenariat horizontal" avec l'école et avec le réseau d'institutions s'occupant des jeunes et des enfants, institutions qui par ailleurs conformement le tissu de notre société, dite "société inclusive".

Nous entrons pour un instant dans l'atelier de notre clinique, ou atelier des "arrangements", auxquels le sujet doit consentir, dans le cadre d'une rencontre et de la mise en mouvement du transfert, le forçant parfois doucement, mais toujours à l'aide de ses intérêts particuliers et de ses passions, à faire avec les « dit-mensions » que Lacan a identifié comme propres à la constitution de tout sujet (« dit-mensions » Réel / Symbolique / Imaginaire), afin que grâce à "un arrangement" dans le nouage des trois « dit-mensions » : RSI, le sujet puisse entrer pleinement et librement dans le processus d'inclusion, et nouer un lien social vivable et supportable.

L'idée commune partagée par tous les partenaires du projet : nos amis de l'Antenne 110 et du Courtil en Belgique, nos amis italiens de la Fondazione Martin Egge, nos amis espagnols de Fundamento, Atencion Temprana y Teadir, nos amis bulgares de Child and Space, nos amis français de la MÀO, de l'Université de Bordeaux, de Rennes2, du CH de Ville Evrard et du CTR de Nonette, c'est : il est nécessaire de considérer la problématique singulière de chaque jeune et mettre en place des modalités d'inclusion qui respectent les conditions nécessaires d'apprentissage et de socialisation de la personne concernée.

Nous avons travaillé avec joie dans le projet afin de rendre compte d'une complexité qui ne peut se réduire à des méthodes actuelles qui utilisent des protocoles d'accueil identiques pour tous et insistent sur la dimension éducative comme seule priorité pour l'enfant ou le jeune qui présente un TSA.

Nous avons travaillé afin d'établir une nouvelle conception de l'inclusion : une inclusion raisonnée ou un processus éducatif inclusif qui ne se réduit au mot d'ordre « tous à l'école » mais, tenant compte des

différences et des complexités dans les particularités de chaque sujet, des intérêts singuliers et des passions qui sont les moteurs de la curiosité et du désir de savoir et d'apprendre, ainsi que des leviers nécessaires pour trouver une place digne dans nos « sociétés inclusives ».

Esteban Morilla

Médecin psychiatre, responsable de la structure – Cadillac (France)

hj.toulonne@cadillac.fr

10. Le travail d'une inclusion raisonnée et singulière :

Le travail en hôpital de jour

A l'hôpital de jour de Podensac, du CH de Cadillac en Gironde, France, nous accueillons des adolescents qui manifestent leur inscription au monde par leur singularité.

Notre lieu de soin, structure de pédopsychiatrie, prend ainsi en charge des adolescents dits « malades ». Nous y accueillons au quotidien leurs troubles et cheminons avec eux. Ces adolescents présentent des psychoses infantiles, ou, pour d'autres, des syndromes autistiques.

Le travail que nous menons à l'hôpital de jour est élaboré à partir de la mise en place d'un partenariat d'écoute et d'accompagnement avec l'enfant, **pris un par un, avec l'appui fondamental sur sa capacité créative**, en l'incitant à développer ses intérêts spécifiques, ses inventions, ses solutions particulières.

Les adolescents autistes avec lesquels nous travaillons à l'hôpital de jour arrivent souvent après plusieurs années de prises en charge, soit en hôpital de jour pour enfants, soit en Centre Médico-Psychologique, en SESSAD ou en IME.

Quel que soit leur parcours précédent, notre approche se fait au singulier de chaque sujet autiste, à partir de ses solutions. Nous nous orientons ainsi de et par ce que chaque jeune vient mettre au travail avec nous, à sa façon, singulière.

Nous nous efforçons ainsi « d'accueillir la particularité contre l'Idéal » pour citer Eric Laurent ¹¹. Si l'Idéal confère en effet à une position

¹¹ Laurent, E. « Institution du fantasme, fantasmes de l'institution : l'institution et le particulier, paradoxe », Feuilles psychanalytiques du

institutionnelle qui viserait à un « pour-tous », notre position est de permettre un travail « pour-chacun ».

Notre boussole s'oriente alors de mettre en place les conditions d'un exercice de ce travail que nous pouvons développer sur trois points : un lieu pour accueillir leur travail, un lien pour développer celui-ci à partir des objets, et une pratique à plusieurs.

Les adolescents qui viennent à l'hôpital de jour ne sont jamais seuls et notre travail est aussi avec leur famille et d'autres partenaires, dont l'Education Nationale en particulier.

En ce sens nous faisons un pari, celui de devenir l'un des « partenaires de l'Autre de l'enfant » car, « le vecteur de notre travail n'est pas le savoir sur l'enfant mais, le désir »¹² incarné de chaque intervenant.

Un lieu pour accueillir une langue hors - sens ?

Accueillir les recherches et les trouvailles des adolescents à partir de notre désir incarné, c'est une position, un axe de travail par lequel les intervenants de l'hôpital de jour tentent de mettre un peu de jeu dans le Réel qui écrase les sujets autistes.

Permettre à leurs inventions la possibilité d'alléger leur souffrance est une façon aussi de leur donner un bord et ainsi, un lieu, sur lequel ils pourront s'appuyer pour développer leur Être au monde en y insérant un peu de vivant.

Les adolescents autistes font souvent des phrases hors - sens, marquées par des stéréotypies, des écholalies et accompagnées de phénomènes de corps comme une agitation motrice par exemple.

Courtil, 04/1992, n°4, p. 9 - 20.

¹² Poblome, G. « Parler avec les parents » - matinée de formation du CERA, 01/2022.

Les témoignages de nombreux autistes nous apprennent ainsi qu'ils ont un rapport à la langue d'abord sonore. Les sons du corps font ainsi partie intégrante du langage. Chez les adolescents avec qui nous travaillons, nous orientons leur recherche pour faire un lieu à cette langue sonore.

Ainsi, par exemple, afin de leur permettre d'éviter d'être submergés par une angoisse qui les déborde, nous tentons d'élever par un jeu sur les sons de leur langue, le hors - sens à la hauteur d'un signifiant.

C'est donc avec le plus grand sérieux et aussi, avec l'humour et le style de chacun, que nous leur proposons l'accueil de leur langue singulière.

Illustration pratique : Un lien pour travailler avec l'objet et bricoler un bord ?

Si dans l'autisme, le poids du Réel est écrasant, nos interventions portent sur « la contingence et la surprise qui sont au cœur même du savoir. »¹³

Il s'agit donc pour nous de nous faire partenaire du travail de l'adolescent et de relever ce qu'il comporte de découverte, encourageant les inventions.

« [...]la racine du bord c'est ça, un truc qu'on agite devant les yeux, ou un interrupteur, ou un balancement, c'est-à-dire, quelque chose sur le mode on - off, qui reprend et traite l'impact du signifiant sur le corps mais, en le maîtrisant. Puisque, le signifiant, c'est la différence. »¹⁴

Par exemple, Eva arrive chaque jour avec une paille, différente, une qu'elle a façonnée, tordue, étirée, qu'elle s'approprie comme une extension de son corps. Elle la roule, la déroule, au gré de ses besoins, comme un outil nécessaire à son ancrage. La paille est sa trouvaille. Grâce à elle, Eva peut

¹³ Poblome, G. *Ibid.*

¹⁴ Mouillac, G. Régulation de l'équipe, 07/2021.

passer de la maison à l'hôpital de jour, vivre les transitions, franchir les seuils de manière plus apaisée.

Très vite, sa maman nous a interpellé sur la place de cette paille, présente aussi à la maison. Cet objet, sur lequel elle focalise son regard, lui permet de s'apaiser, mais peut parfois l'exclure quand il est trop présent.

Au fil des semaines, nous avons pris soin de cette paille. Peu à peu, nous lui avons trouvé un endroit tranquille et sûr où elle pourrait la poser. Eva a très vite accepté ces rituels. Quand elle en a besoin, elle peut la récupérer.

Travailler avec l'objet que les adolescents apportent ou qu'ils créent à l'hôpital de jour permet aussi de faire émerger leur savoir à partir du lien que nous tissons au quotidien avec eux.

Noé, l'heure du repas

Noé revient de l'atelier en extérieur et nous nous croisons dans le couloir. Il touche ma montre, délicatement. Toute son attention semble fixée sur l'objet à mon poignet.

"Oh! Elle est belle!" dit Noé.

C'est bientôt l'heure du repas ce vendredi et c'est toujours un moment difficile pour lui. Chaque semaine, il doit fabriquer un objet pour pouvoir l'emporter ensuite sur son lieu de vie.

Les négociations sont toujours rudes car Noé exige et fait appel à un plus, un objet en plus.

Cette fois, il n'a pas encore désigné l'objet.

Il demande s'il peut avoir ma montre. Je dis non, tranquillement, elle est trop vieille et puis, c'était un cadeau.

"Ah mais, j'ai une idée ! Viens !"

"Noé, on passe à table. Mais, qu'elle est votre idée ?"

"J'aimerais faire une photocopie de la montre. S'il te plaît."

Véronique apparaît et demande, sur le mode du travail à plusieurs :
"Olivier, ce sont pas des menottes j'espère parce que, tu te souviens que Noé, après, il fait des crises."

Je dis *"Non, c'est une montre. Ça montre l'heure par exemple."*

Nous faisons une photocopie de cette "vieille montre" et Noé prend d'innombrables précautions pour la placer, lancer la photocopie et la récupérer.

Je dis : *"Voilà, vous avez fait la photocopie. Comment voulez-vous faire maintenant ?"*

"Il faut la découper."

"Faire le tour ?"

"Oui, c'est ça, faire le tour."

"Et bien d'accord, vous aurez une montre, avec des aiguilles, à l'heure du repas !"

Rapidement, nous trouvons des ciseaux. Noé découpe autour de l'image-de-montre. Il est rapide et précis. Il me laisse faire avec le scotch pour raccorder les parties du bracelet, afin de la porter à son poignet.

Noé est très fier et pour nommer un peu sa création, je lui dis : "Et bien maintenant, vous avez une montre-image et c'est l'heure d'aller à table".

Se faire partenaire troué ? Une pratique à plusieurs pour une place singulière possible.

Se faire partenaire du travail des adolescents autistes permet une rencontre entre eux et nous. Pour ce faire, nous avons à nous situer en sujets supposés *ne-pas-savoir*.

Suivant en effet les avancées d'Antonio Di Ciaccia, fondateur du Courtil, les intervenants, professionnels issus de différentes formations, que nous sommes à l'hôpital de jour, ont à se régler d'emblée sur la proposition de travail du sujet autiste.

Une pratique à plusieurs signifie alors de prendre une place à leur côté mais, d'abord, une place à partir de laquelle la langue du sujet autiste pourra circuler un peu.

Pour se faire, nous nous référons aux avancées d'Antonio Di Ciaccia et aux conditions d'un travail à plusieurs. Chacun doit savoir y faire un peu avec « son style propre, savoir jouer de son image, de sa présence, de ses intérêts et surtout, de son corps et de son humour ».¹⁵

Il nous faut donc nous situer en partenaire un peu « troué », ne sachant pas à l'avance ce que de la rencontre va laisser émerger comme surprise.

C'est aussi bien, « se destituer de la place du seul partenaire de l'enfant autiste et recourir aux autres partenaires dans un jeu permutatif ». Ce jeu réglé, calculé et inventif est fondamental pour faire saisir à l'enfant autiste le gain qu'il peut obtenir s'il troque le Réel pour le semblant ».¹⁶

Enfin, nous travaillons en coordination dans notre équipe, chacun à sa place, dans les temps institutionnels de réunion, de régulation et ce, de façon très réglée afin de fournir aux adolescents un bord sur lequel ils peuvent accrocher leurs demandes.

¹⁵ Di Ciaccia, A. « Une pratique à l'envers » in *Préliminaires 13 Le travail avec les parents*, 2001, p. 19.

¹⁶ *Ibid.*

C'est aussi avec cette pratique à plusieurs que nous allons rencontrer d'autres partenaires de l'enfant et proposons aux parents des temps de conversation avec nous.

Par cette pratique à plusieurs, nous nous efforçons d'aménager ainsi une place singulière possible à chaque adolescent autiste.

Une place d'élève.

Les adolescents reçus à l'hôpital de jour sont quasiment tous scolarisés à l'extérieur de l'institution, en classe ordinaire, ou en classe spécialisée avec des temps d'inclusions, ou en établissements spécialisés.

Il n'est pas rare qu'ils aient des demandes auprès de l'enseignante spécialisée intervenant à l'hôpital de jour.

Ainsi, si les modalités de scolarité des adolescents sont très diverses, nous répondons à cette diversité par un de nos axes de travail :

Le cas par cas.

Ernest par exemple amène ses Pokémons (figurines) en classe. L'objet est accueilli par la maîtresse, E. peut partager son savoir dans ce domaine. Il propose aussi de tourner son bureau pour faire dos à la classe ou de tenir une comptabilité de ses réussites dans un tableau d'objectif !

Lucas est scolarisé en collège avec le soutien de l'Ulis. Il dit à son enseignante de l'HDJ qu'il aime faire des mathématiques dès lors que ce qui est proposé est adapté à son niveau (CE2). Rien ne sert alors de l'envoyer en classe de 6ème dans laquelle il ne comprend pas les contenus. Son inclusion au collège est alors suspendue.

Ilan vient en classe de l'HDJ deux fois par semaine. La rencontre avec ce jeune s'est faite à partir des langues. Ilan a joué aux petites voitures en les décrivant en anglais, de là nous avons créé des petits scénarios avec un

garagiste en langue anglaise. C'est en se questionnant, sur le mot mur dont il souhaitait avoir l'équivalent en espagnol, et que je ne pouvais lui fournir, que nous avons commencé une conversation en espagnol. Depuis, nous faisons classe en trois langues. Nous imaginons qu'il puisse découvrir les langues en classe de collège en prenant appui sur un adulte repéré (AESH).

Le cas par cas, s'étaye de la manière dont l'enfant aborde sa scolarité, comme nous venons de le voir, mais aussi de sa propre question. Quels sont ses points d'appuis ? Quels sont ses intérêts ? Dans quel domaine réussit-il ? Quels sont ses trouvailles ?

Le travail en lien avec les établissements scolaires est souvent abordé d'un préalable. La question de l'enseignant, ou de l'AESH, qui fait un point de départ au travail avec les équipes qui accueillent l'enfant.

Antoine est un jeune autiste scolarisé en Ulis. Sa langue propre s'habille de son intérêt pour les personnages des jeux vidéo et leurs aventures. Nous soutenons cette langue singulière en ESS comme une tentative pour lui de s'adresser à nous.

L'AESH ne comprend pas pourquoi Timothée a besoin de se lover sur le fauteuil de la salle de classe dès qu'il y entre. Et le professeur d'expliquer qu'il a besoin de prendre Timothée par le bras pour l'accompagner de ce même fauteuil à la chaise de son bureau. Quelques échanges entre nous les aident à comprendre le sens de cette action nécessaire et quotidienne avec ce jeune adolescent autiste. Si comprendre permet d'accepter, cela permet de dépasser les incompréhensions, apprendre à se saisir des petites et grandes "bizarreries", afin de réguler, régler et affiner l'accompagnement et le travail proposé.

Les enseignants et les AESH qui accompagnent les jeunes autistes en traitement sur nos structures sont rencontrés tout au long de leur scolarité, et ce autant que nécessaire. Nous sommes présents au cours des réunions institutionnelles au sujet de l'enfant. La présence aux équipes de suivi de

scolarité (ESS) et la participation à la construction des documents d'orientation et des projets de l'enfant (PPS, Gevasco, dossier MDPH) sont des instances qui nous permettent de soutenir la singularité des enfants à l'école. En prenant appui sur le « dire » des professionnels de l'école, sur ce qui fait expérience pour cet enfant dans cette école avec ces adultes et son savoir, nous tentons de déplier des éléments de compréhension pour chacun différents. Les équipes techniques sont une autre modalité de rencontre avec les professionnels. Elles permettent des regards croisés et de dégager ainsi des orientations de travail au sujet l'enfant dont il est question. La place d'élève que l'adolescent peut ainsi occuper à l'hôpital de jour ou, dans son établissement scolaire, vient étayer son travail d'inscription au monde, selon ses modalités singulières.

Agnès Rodes, Nicolas Bore, Olivier Laroche

Intervenants à l'hôpital de jour de Podensac – Podensac (France)

hj.podensac@ch-cadillac.fr

11. A la Demi-Lune :

DE L'INCLUSION À L'INTERSECTION.

L'inclusion raisonnée du projet IREAMS auquel nous participons soutient les spécificités et centres d'intérêts du sujet autiste, à l'inverse du protocole général mis en place actuellement. Elle est plus complexe à mettre en œuvre mais aussi plus opérante pour permettre au sujet de tisser un lien social et développer ses possibilités d'apprentissage. La portée politique de ce projet est de rendre compte de notre savoir-faire au plus grand nombre d'acteurs scolaires. Ceci afin de proposer une alternative au mot d'ordre « Tous à l'école ! » issu d'un discours bien-pensant à l'effet féroce et dévastateur.

En effet, l'inclusion est un signifiant-maître du discours éducatif, sanitaire et médico-social contemporain. Il participe du mouvement de désinstitutionalisation généralisé. Il est aussi un concept logique qui définit le rapport entre deux ensembles dont l'un, le sujet autiste, est entièrement compris dans l'autre, le milieu scolaire ordinaire. L'un est assimilé par l'autre. Malgré sa différence, il doit répondre aux normes en vigueur qui régissent le premier ensemble. Mais alors quelles conséquences de cette inclusion *toute* pour les sujets que nous recevons ? Souvent, celle de la butée sur un impossible car il n'y a nulle norme qui vaille pour réfréner la jouissance qui dérange le sujet. Le parti-pris éthique de nos institutions consiste en la subversion, la torsion, de ce signifiant « inclusion », pour faire « a-ccueil » à la différence de chacun. Plutôt que l'inclusion *toute* et *pour tous*, nous proposons de viser tels les cercles d'Euler, le point d'intersection, de réunion, de rencontre de ces ensembles. Si l'altérité est au fondement du lien social, s'inspirant de la clinique du bord, nous parions que le point le plus étranger sera aussi la porte d'entrée possible vers la création d'un lien social, d'une énonciation et d'une civilisation de la jouissance.

Si les sujets autistes « ne vous entendent pas en tant que vous vous en occupez », néanmoins « il y a sûrement quelque chose à leur dire ¹⁷ ». Quelque chose à leur dire pour produire une séparation avec le signifiant sous lequel ils sont trop assignés. Cette inclusion toute sous le signifiant produit l'exclusion du sujet autiste du langage. Prenons l'exemple de Robin, jeune adolescent autiste qui, lorsqu'il énonce le signifiant « collègue », est pris d'une agitation irrépessible. « Le signifiant collègue fait collage pour lui » ¹⁸. La parole d'une soignante va permettre à Robin de produire un écart avec ce signifiant-injonction et alléger la jouissance envahissante. Lui réserver un temps à l'hôpital de jour la Demi-lune, lieu à côté, parallèle, l'aide à soutenir sa présence dans le milieu scolaire, où il est (trop) attendu. Accueillir sa différence, se faire partenaire de ses centres d'intérêts, pas sans le consentement du sujet, afin que la dialectique d'aliénation et de séparation à l'Autre se mette en mouvement et ouvre vers les inventions, trouvailles du sujet, pour soutenir un lien social.

Anaïs Adam

Psychologue à la demi-lune – Villenave d'Ornon (France)

hj.demi-lune@ch-cadillac.fr

¹⁷ Lacan, J., & Miller, J.-A. (2017). Conférence à Genève sur le symptôme. *La Cause du Désir*, 1(95), 724.

¹⁸ Mouillac, G. (2021, octobre). *A l'abordage ! de l'inclusion à l'intersection*. Inclusions, normes, différences, Cadillac, France.

SECONDE PARTIE :

ALORS, QUE FAIRE ?

1. A partir des centres Patinete et Torr on :

Coordonner un Guide pour l'Europe

Au cours des trois années de travail que comporte ce projet, les institutions partenaires, dans un travail conjoint, se sont engagées à réaliser diff erentes "productions", et une d'elles est le Guide « Pour une inclusion raisonnée des enfants autistes au milieu scolaire »

Mais avant de le présenter, je dirai que ceux qui attendent de ce Guide un manuel sur la façon d'organiser la classe et de structurer l'apprentissage avec les enfants autistes, ceux qui attendent une méthode à suivre, seront d c us. Vous ne trouverez rien de tout ça ici.

Et il n'a certainement pas la prétention d'accumuler quelque chose du style de "Le savoir" sur l'autisme. D'emblée, nous ne pensons pas qu'il y ait une telle chose. D'autant plus que s'approcher du domaine de l'autisme, c'est s'approcher de questions qui resteront toujours ouvertes, toujours en construction. C'est peut-être cela qui ne cesse de susciter l'intérêt de beaucoup d'entre nous car, en fin de compte, l'autisme nous rapproche de l'humus primordial dont nous sommes issus, tous les êtres humains.

Pour le construire, nous avons pris appui sur une acception du mot "Guide" : non pas celle qui renvoie à un "manuel" mais celle qui renvoie à une "**orientation**".

Prenant les mots d'une autiste, Donna Williams, qui disait quelque chose d'aussi paradoxal et précis que "**J'ai besoin d'un guide pour me suivre**", pour élaborer ce "Guide", **nous avons été guidés par** les autistes eux-mêmes, et par l'expérience de nombreuses familles et de nombreux professionnels de différents domaines dans les relations directes avec ces enfants au fil des ans.

Ce Guide, avec humilité, mais aussi avec détermination, vise à apporter une introduction respectueuse à la complexité de l'autisme, avec un caractère d'orientation **transversale** aux différentes méthodologies utilisées par chaque enseignant et chaque établissement scolaire ou social.

On peut y distinguer plusieurs parties : Le texte Préliminaire, une Introduction et une postface, qui constituent un premier bloc.

On y souligne la différence entre **intégration** et **inclusion**, mot-clé qui guide aujourd'hui les politiques de l'éducation.

L'**intégration** vise une certaine normalisation des enfants pour qu'ils « s'intègrent » dans la société : qu'ils "soient" bien, en ce sens qu'on ne remarque pas que cette personne est "différente", c'est-à-dire qu'elle se "normalise". Cette vision, qui met l'accent sur "l'être apparent", met de côté ce que chacun "est", non plus dans sa différence mais, dans sa singularité.

L'**inclusion** change les choses. Elle implique que le système éducatif soit adapté aux particularités des enfants pour pouvoir les accueillir. En d'autres termes, "Il ne s'agit pas seulement de les laisser venir à nous, mais de nous diriger vers eux".

Dans le projet Ireams, nous misons sur la création de lieux où chaque enfant et chaque jeune puisse "être comme il est", "être bien" non pas sur la photo fixe de la prétendue "normalisation", mais sur « son style », celui de chacun et chacune.

Pour ce faire, s'appuyer sur les *intérêts* spécifiques des enfants permet non seulement de créer un lien, mais aussi d'obtenir satisfaction et accès aux compétences spécifiques.

Le point crucial que nous proposons tout au long du Guide peut être défini comme "**un travail sur la rencontre**". Exactement ce qui est présenté comme une difficulté majeure dans l'autisme. Travailler avec eux dans le respect de leurs intérêts spécifiques, prendre soin de notre position, de la façon dont nous présentons les propositions, fine observation pour

saisir leurs réponses, la délicatesse dans la façon de s'adresser à eux... seront développés tout au long du Guide. Faire en sorte que, toujours, notre présence à leurs côtés leur apporte la sécurité et ne soit pas invasive.

Vous remarquerez que dans le titre de ce projet et de ce guide apparaît le mot "**raisonné**" : "Pour une **inclusion raisonnée** des enfants autistes en milieu scolaire". La vérité est qu'au début, ce mot me semblait étrange à mettre dans le titre du projet européen. Aujourd'hui, je le considère comme un **mot-clé**.

Car nous ne pouvons pas parler d'inclusion "raisonnée" si ce n'est en prenant le cas par cas, et en concevant la création de voies possibles, et les ajustements de ces voies en vue de l'évolution. Cela se voit dans les différents pays qui composent ce projet : il ne peut y avoir une seule voie éducative dans laquelle "tous" les "autismes" puissent s'adapter. Travailler avec des enfants autistes remet en question la norme universelle du "pour tous", laquelle risque de devenir un impératif aveugle, dans un forçage, tant pour les autistes, comme pour les familles, les enseignants et les institutions elles-mêmes.

Après Préliminaire et Introduction, nous arrivons au chapitre qui porte sur les Considérations sur l'autisme.

Nous introduisons dans ce chapitre quelques domaines dans lesquels se manifestent les difficultés, les modes de défense autistiques, les solutions propres qu'ils ont trouvées, et qui constituent des indices à prendre en compte pour notre intervention.

Face à une vision de l'autisme qui comporte le déficit, c'est-à-dire la distance par rapport à une norme référée à un développement, nous posons que la personne autiste est confrontée à un excès qui lui rend le monde étrange et difficile à habiter.

Dans chacun des paragraphes de ce chapitre, nous nous approchons de cette étrangeté, en essayant de nous la rendre moins étrangère. Pour ce faire,

à côté de quelques réflexions, qui portent derrière elles tout un travail épistémique, nous apportons un grand nombre d'exemples lesquels transmettent à la fois les difficultés et les petites "inventions", mouvements presque imperceptibles mais, qui ont eu un effet notable sur les enfants et les jeunes. Nous rencontrons souvent l'effet de surprise que la réponse de l'enfant produit sur les familles et sur les intervenants.

"Intervenants", ce mot apparaît à plusieurs reprises. Sachez que derrière lui se trouvent des enseignants, des psychologues, des psychanalystes, des orthophonistes, des moniteurs d'atelier et ainsi de suite, des personnes qui accompagnent ces enfants et ces jeunes autistes au quotidien.

Le Guide pose un pari : accompagner ces enfants à trouver des points de repère qui leur permettent de mettre leur propre ordre dans ce monde en chaos dans lequel ils vivent, un lieu où se faire entendre. Si nous sommes attentifs, ils nous fourniront eux-mêmes les indices pour trouver ce chemin à parcourir.

Quelques points de repères : *La relation avec le corps ; L'espace autiste ; Temporalité Les émotions ; Le look ; La voix ; Langue, demande ; La relation avec les pairs ; La relation avec les objets ; Des intérêts spécifiques aux îlots de compétences*

Le chapitre suivant est intitulé : Une orientation du travail à l'école : La « pratique à plusieurs » (1^a partie).

Trois parties dans ce chapitre : *À l'école avec des enfants autistes ; Les temps dans l'accompagnement de l'enfant autiste ; Conditions de possibilité d'ouverture à l'apprentissage*

Dans ce chapitre, vous trouverez des questions qui concernent tout particulièrement les difficultés que comportent la demande scolaire et la position de l'enseignant dans la relation professeur-élève. Sur cette position, l'enfant autiste nous demande une certaine subversion : si dans la position

classique le professeur est celui qui détient le savoir, dans cette subversion on appelle le professeur à « savoir ne pas savoir ». Cela ne veut pas dire qu'il doit renoncer à son savoir professionnel, mais pour insuffler un désir d'apprendre à l'enfant autiste, il doit d'abord prendre en compte et donner toute sa place au "savoir singulier" de l'enfant, à son intérêt spécifique.

C'est le fondement de la "rencontre", de la voie à partir de laquelle établir un lien. A partir de ce nouveau lien, ce qui était une barrière peut devenir une ouverture vers le savoir, la base de tout apprentissage.

Comment avons-nous fait ? Histoire de Mario (2^a partie)

Les temps du parcours de Mario à l'école : de la pacification à l'apprentissage et à l'inclusion sociale.

La deuxième partie de ce chapitre est constituée de "L'histoire de Mario" et de brèves réflexions à son sujet.

"L'histoire de Mario" est une histoire vraie, illustrée par un jeune autiste qui fait également partie de l'exposition "Le monde au singulier" : Mattia Dian. En forme de conte de fées, une enseignante comprend l'importance d'un objet que Mario portait toujours avec lui, puis, ce qu'il en est résulté. C'est ainsi qu'une pacification a pu être réalisée dans la présence de cet enfant à l'école. Nous trouverons de petites "manœuvres" que fait l'enseignante avec ses camarades comme, parler aux enfants de ce qu'ils voulaient que Mario entende, pour que la parole lui parvienne d'une manière moins invasive. Il y a aussi la structuration des temps et des règles de classe qui servent à tous les enfants.

L'accueil d'un centre d'intérêt singulier pour Mario était la création de mots nouveaux : l'enseignante se prête d'elle-même à écrire ce que cet enfant lui enseignait ; elle organise ensuite des ateliers d'écriture auxquels participaient tous les enfants et à travers lesquels Mario a trouvé une place parmi les autres. En partant de leurs intérêts, les voies de l'apprentissage scolaire se sont ouvertes.

Chapitre suivant : Les familles parlent...

Il est composé de deux textes écrits par deux mères, présidentes respectivement de TEAdir-Aragon et de La Main à l'Oreille. Ce sont deux témoignages qui rendent compte de deux parcours différents et révèlent aussi la conjoncture de deux pays, l'Espagne et la France.

Nous arrivons à la Postface :

En quelques mots, se condense là tout ce que nous avons essayé de transmettre d'où le titre : "Incomparable singularité ».

Enfin, le Guide se termine par une **Bibliographie**.

Nous devons dire que ce guide est édité en 5 langues : espagnol, français, anglais, italien et bulgare. Et chacune de ces langues a sa propre bibliographie. Pour le Guide espagnol, entre autres, nous avons choisi de placer des livres écrits par des personnes autistes.

En Conclusion :

Vous trouverez dans le Guide de nombreux exemples, de nombreux cas d'enfants autistes, avec différents parcours, à différents âges, de différents pays. Je suis sûre que si nous nous asseyions pour discuter avec chacun de vous, le Guide deviendrait toujours plus volumineux, avec les apports de chacun, très précieux.

Eh bien, pensez à ce Guide comme à un document ouvert. Tournons-le, et rencontrons-nous, agrandissons-le. Chacun des partenaires du projet est ouvert à cette conversation.

Gracia Viscasillas

Centros Patinete et Torréon– Saragosse (Espagne)

torreon.patinete@gmail.com

2. La suite : construire un autre livre.

Depuis 2019, et pendant trois ans, le projet IREAMS : Inclusion Raisonnée des Enfants Autistes en Milieu Scolaire, dans le cadre du projet ERASMUS+, a réuni plusieurs institutions européennes, publiques et privées, dans le domaine du sanitaire, du médico-social ou de l'enseignement supérieur et la recherche, ainsi que des associations de parents, et puis des jeunes et des enfants autistes.

Nous avons recueilli un spectre riche d'expériences et de témoignages de ce que l'on appelle « l'inclusion scolaire », et notamment « l'école inclusive ».

Nous souhaitons prendre le temps d'une réflexion après ce travail afin de construire un nouvel ouvrage, un livre diffusable dans le champ social et académique à partir d'un travail avec un éditeur et diffuseur. Cela demande du temps car le champ de l'édition et de la diffusion a une temporalité propre. De plus il faudra voir de quelle façon du nouveau peut apparaître après un temps d'usage du travail déjà réalisé. L'accord d'un éditeur Français, connu dans le champ académique (Les Presses Universitaires de Bordeaux) nous donne l'opportunité de construire ce temps des conséquences. Il s'agira d'y traiter d'une complexité qui ne peut se réduire aux méthodes actuelles d'accompagnement type à l'inclusion scolaire. Nous y introduirons un ensemble de textes choisis pour leur intérêt scientifique et/ou par la richesse des témoignages et des expériences singulières qu'ils présentent, ainsi que pour les enseignements que nous avons dégagé de ces rencontres au cours de ce parcours de trois ans de durée du projet IREAMS.

Un livre sur le processus d'accompagnement qui conduit des enfants autistes à l'école inclusive. Quelle pourra être l'originalité de ce livre qui porte sur les conséquences de ce travail et vise à dépasser l'ouvrage que nous avons réalisé dans un premier temps ?

D'abord nous reprendrons et questionnerons le titre, à partir des effets de nos produits dans l'après coup de leur diffusion. Pourquoi une inclusion raisonnée ?

Il s'agit d'être rationnel dans la mise en application du droit pour tous à l'école inclusive.

Le concept d'inclusion est né aux années soixante du XXème siècle aux pays scandinaves dans le domaine de l'éducation.

En quelques décennies, l'inclusion est passée d'être une directive éthique émanant de l'ONU et de l'UNESCO, pour égaliser l'accès de tous les enfants à l'éducation, à devenir un droit humain inaliénable, au titre des droits de l'homme et du citoyen.

Aujourd'hui, la portée du concept d'inclusion dépasse le domaine de l'éducation. Il s'est introduit dans toutes les institutions et les formations humaines, et commence à imposer de nouvelles règles de fonctionnement au niveau du lien social. Pour cela, l'inclusion s'est éloignée de sa nature première de substantif et a pris de l'envol par sa dérivation en adjectif qualificatif. On parle d'éducation, d'école, d'Université et de lieux professionnels inclusifs. On souhaite des politiques, des législations, des dispositifs et des pratiques culturelles, artistiques, sportives inclusives. On aspire à un développement inclusif. Et, plus globalement, on espère une société inclusive.

La construction de l'école inclusive, point clé de l'inclusion sociale, voire de la société inclusive ¹⁹, n'est pas un enjeu nouveau dans nos sociétés.

Depuis plusieurs décennies, il existe à l'UNESCO une équipe en charge de l'Education Inclusive afin d'aider les pays à rendre leurs plans nationaux d'éducation plus inclusifs, et de finir avec la ségrégation et l'exclusion.

¹⁹ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !* Éditions Eres, 2021. « Une société inclusive, c'est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions ».

Au fond, il s'agit de permettre l'accès à « l'Education Pour Tous » et de consolider les droits des personnes handicapées afin qu'elles puissent participer pleinement et librement à la société.

La société inclusive, et puis l'école inclusive, est devenue plutôt une utopie contemporaine, et à l'horizon se lève le mirage d'une société idéale où nous serions tous dans une sorte de fraternité heureuse, les principes du patriarcat dépassés, régis par les règles du marché global et des technocrates gouvernant le monde.

L'appel à la raison dans le domaine de l'école inclusive correspond à une volonté d'instaurer une nouvelle approche pour penser le processus de l'inclusion scolaire, c'est faire place au dialogue entre notre esprit qui crée des structures logiques des phénomènes, des choses et du monde, et qui dialogue avec le monde réel, avec ce qui lui résiste, sans la prétention d'épuiser la totalité du réel dans un système logique.

Il s'agit de tenir compte de la complexité du processus d'inclusion, et de s'écarter des travers de la simplification, avec ses travers, la catégorisation, la réductionnisme, la causalité unilinéaire, et la ségrégation.

La complexité, c'est-à-dire le hasard, les aléas, les initiatives, les décisions, les dérives et les transformations, fait partie du processus d'accompagnement des sujets autistes à l'école inclusive.

« La pensée complexe, nous dit Edgar Morin dans un livre dédié à ce sujet, ne refuse pas du tout la clarté, l'ordre, le déterminisme. Elle les sait insuffisants, elle sait qu'on ne peut pas programmer la découverte, la connaissance, ni l'action. [...] La pensée complexe ne résout pas d'elle-même les problèmes, mais elle constitue une aide à la stratégie qui peut les résoudre ²⁰ ».

Dans le processus d'accompagnement des sujets autistes à l'école inclusive la stratégie s'impose face au programme. La stratégie est nécessaire dès que survient l'inattendu ou l'incertain.

²⁰ Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Éditions du Seuil, 2005, p.110-111

L'inclusion raisonnée suppose la complexité du processus inclusif et la stratégie qu'il faut inventer au cas par cas pour pouvoir assurer un processus inclusif respectueux de la singularité du sujet, de ses intérêts et passions, et dans un dialogue en continu avec ce qui résiste du réel. Une inclusion raisonnée nous éloigne ainsi des mirages de l'idéal inclusif bâti avec le même patron pour tous.

Les expériences recueillies tout au long du projet IREAMS, nous ont beaucoup enseigné sur la nécessité d'inventer des modalités d'inclusion, au-delà des protocoles rigides, respectant ainsi les intérêts singuliers de chaque jeune et chaque enfant, ainsi que les conditions nécessaires d'apprentissage et de socialisation de la personne concernée.

L'autre originalité de ce projet complémentaire est de partir du terrain et de saisir comment nous avons pu faire circuler cet appel à donner une place fondamentale aux intérêts et aux passions particulières du jeune et de l'enfant autiste, moteurs essentiels du désir d'apprendre et axe pivot du processus d'accompagnement des sujets autistes vers l'école inclusive.

Trois hypothèses fondamentales soutiendront et orienteront la trame d'écriture des différents chapitres de l'ouvrage.

Une première hypothèse : IREAMS nomme une expérience qui relève le plus souvent du **processus type « work in progress »**, que d'un accomplissement résolutif et final. Et, au fond, elle suppose une rencontre décisive, des énoncés des sujets engagés – accompagnants et autistes eux-mêmes –, et un ajustement en continu de l'atmosphère nécessaire au processus pour trouver des modalités possibles de lien social et d'échanges dans le domaine du savoir.

Deuxième hypothèse : L'école ne peut pas répondre seule à cette demande institutionnelle de « tous à l'école », énoncé à valeur de maxime et d'idéal vers lequel on oriente aujourd'hui l'école dans nos sociétés occidentales. Cet énoncé, sous la forme de l'idéal souhaitable et bienveillant, est chargé d'un pouvoir impératif qui peut avoir des effets de ravage dans l'institution scolaire, et il véhicule un faux espoir qui peut nous

conduire à croire que ça suffirait de faire entrer tous les enfants et les jeunes autistes dans les murs des établissements scolaires pour que l'inclusion soit une réussite et la ségrégation bannie de nos sociétés inclusives. Le problème est beaucoup plus complexe.

L'école ne peut pas rester seule face au défi de « l'Ecole Pour Tous » et de l'inclusion scolaire. Il est indispensable de tenir compte de la pluralité de lieux institutionnels, et soutenir le dialogue entre eux, toujours existant et avec une forte dynamique, visant à accompagner l'enfant et le jeune autiste lors des différentes étapes de cette expérience, afin de réduire les phénomènes d'exclusion intrinsèques à tout type de formation humaine.

Une des conditions fondamentales pour construire l'atmosphère nécessaire au parcours de l'inclusion scolaire avec toutes les chances de réussir, c'est de garantir **la pluralité des accompagnants** : les parents, les aidants scolaires et extra-scolaires, les accompagnants des institutions partenaires du médico-social et du sanitaire.

Le projet IREAMS pour devenir authentique doit être sérieux, et exiger de « **construire un réseau** » et de **travailler à plusieurs** à chaque étape du processus, afin d'ajuster et d'inventer des nouveaux réglages, respectueux de la singularité de la personne autiste et de leurs intérêts particuliers. Cela implique de construire un « **partenariat horizontal** » entre accompagnants et sujet autiste dans le rapport au savoir.

Un partenariat horizontal suppose d'établir un lien nouveau entre l'école et la pluralité d'accompagnants, ainsi que les autistes eux-mêmes, qui laisse le lieu du savoir libre.

Il s'agit de trouver la compacité du savoir académique ou du savoir médical. Et, au fond, de créer un espace possible avec la finalité d'échanger avec les jeunes et les enfants autistes, eux-mêmes étant souvent enfermés dans un domaine du savoir très restreint et peu disposés à accepter spontanément le savoir de l'autre.

L'ouvrage serait ainsi divisé en quatre chapitres, à la suite d'une préface qui introduit l'ouvrage et le situe comme ponctuation

supplémentaire (et non complémentaire) au projet IREAMS. Il sera aussi la marque de la poursuite du consortium dans sa démarche et la trace qu'il est sur la bonne voie. Voici la représentation que nous en avons :

Le chapitre I situerait l'éducation inclusive dans le contexte socio-politique dans lequel elle a germé et produit aujourd'hui un discours qui s'est étendu dans nos sociétés, et commence à imposer de nouvelles règles de fonctionnement au niveau du lien social, jusqu'au moment où elle croise le problème de l'autisme et l'éducation inclusive est interpellée par le sujet autiste, lui-même.

Le chapitre II serait consacré à la pluralité de lieux nécessaires pour entrer dans un processus d'accompagnement d'un sujet autiste à une éducation inclusive raisonnée, et au travail partenarial en réseau pour garantir un processus inclusif digne et respectueux des particularités pour chaque sujet autiste.

Le chapitre III aborderait les conditions nécessaires d'une rencontre réussie, entre un sujet autiste et un aidant ou accompagnateur du processus, tenant compte des différences et des singularités, pour aller vers une éducation inclusive individualisée et particulière.

Le dernier chapitre, chapitre IV, serait un recueil des témoignages particuliers et de la survenue de nouveaux témoignages sur l'originalité de considérer le processus inclusif à partir de l'invention au cas par cas. L'invention est possible et soutenue dans le processus inclusif par la place fondamentale accordée à l'objet d'intérêt singulier du sujet autiste. Il est important de recueillir des témoignages des effets qui en découlent, de structuration et de stabilisation du sujet autiste dans le lien à l'autre et dans l'interaction en jeu nécessaire à l'éducation inclusive, afin qu'ils puissent participer pleinement et librement à la société.

Dernière hypothèse fondamentale sur laquelle se soutient et s'oriente ce projet de nouvelle ponctuation : ... « **en fin de compte, il n'y a que ça le lien social** », en référence à ce qu'énonce Éric Laurent, page 65 de son livre « La bataille de l'autisme ».

Cette phrase résume et précise en quelques mots l'essentiel du processus d'accompagnement des enfants autistes vers l'école inclusive, et plus largement vers une éducation inclusive, tel que nous l'avons recueilli tout au long du Projet IREAMS. Ce nouvel ouvrage qui devrait apparaître au printemps 2023, publié par les éditions de Presse Universitaire de Bordeaux, devrait, en bénéficiant de l'expérience de ce que nous avons déjà réalisé et diffusé, devenir une nouvelle référence.

Cet autre ouvrage, qui complétera ce travail, sera un ouvrage scientifique et didactique, mais toujours fidèle à l'éthique du projet IREAMS, une éthique du particulier et du respect aux intérêts spécifiques de la personne autiste. Cela devrait conforter notre proposition en faveur des enfants autistes, dans l'intérêt de notre société, afin d'être une alternative sérieuse, dans le débat sur les nouvelles politiques publiques européennes innovantes, concernant l'école inclusive et l'inclusion scolaire des enfants autistes, en montrant que notre travail se poursuit au-delà du projet qui l'a porté.

Esteban Morilla

Médecin hospitalier – CH Cadillac (France)

esteban.morilla@ch-cadillac.fr

Pour ponctuer l'ouvrage en guise de conclusion.

Comme en témoigne Jean Pierre Rouillon dans le film produit par le projet Ireams, des rencontres peuvent changer beaucoup de choses pour un sujet. Travaillant dans un secteur de psychiatrie infanto-juvénile dans les années quatre-vingt-dix, alors que je portais attention depuis plusieurs années aux difficultés du sujet psychotique avec le langage, j'ai rencontré un sujet pour qui la question n'était pas dans ce champ. Le langage il s'en tenait à l'écart, sans pour autant l'ignorer. Première rencontre pour moi avec un sujet autiste qui résistait tant qu'il pouvait à ce que l'autre lui proposait. J'ai donc passé les années suivantes à essayer sans cesse de trouver un accès pour que ce jeune, et ceux que j'ai rencontré par la suite, acceptent que je participe à leurs efforts pour apprivoiser un monde dont nous avons du mal à penser la dimension chaotique. J'en ai ainsi fait, de ces expériences, l'objet de mes recherches en tant que clinicien mais aussi en tant qu'universitaire.

J'ai eu aussi la chance de rencontrer des collègues qui trouvaient des voies nouvelles et des modalités de réponses, car il y a bien quelque chose à leur dire à ces sujets, à condition de les entendre, et en effet il y a un sujet qui nous en dit quelque chose²¹. Si Rosine et Robert Lefort m'ont proposé un cadre de réflexion, des psychanalystes comme Virginio Baio, Antonio Di Ciaccia, Eric Laurent, Jacques Alain Miller et d'autres ont su m'illustrer ce qu'il y avait à entendre chez ces sujets. La conversation que j'ai pu construire avec Jean Claude Maleval, voire les quelques disputes au sens scientifique, ont enrichi ce travail. C'est ainsi que, par le réseau qui s'est constitué dans le Champ freudien avec lequel je travaillais dans le cadre du service ou j'intervenais, c'est construit une communauté de travail et d'échange, entre professionnel, famille et sujets autistes.

²¹ Petit clin d'œil à l'introduction de « L'étourdit » de Lacan « Qu'on dise reste oublié derrière ce qui s'entend dans ce qui se dit » : Lacan, J. 1973. « L'étourdit », *Autres Écrits*, Paris, Le Seuil, 2001.

De cette communauté s'est élaboré, à l'initiative des collègues de Saragosse, un projet de séminaire Européen qui a donné lieu en 2018 à la publication d'un ouvrage de diffusion en Espagnol qui déjà apportait une contribution notable à la question de l'accueil de l'enfant autiste²². A partir de cette expérience est venue le souhait de poursuivre ce travail de réflexion réunissant ces partenaires nécessaires pour construire une réponse raisonnée aux attentes des sujets autistes. Ainsi est né ce projet IREAMS autour d'une réflexion sur ce qu'implique une inclusion sociale et pédagogique dans nos sociétés. Vous avez pu saisir dans les réflexions qui ont été développées dans ce travail combien à la fois l'échange entre les pays et leurs cultures, mais aussi les spécificités même de l'autisme, demande une attention spécifique.

Les élaborations que vous avez pu parcourir dans cet ouvrage répondent de ces échanges et rencontres. Rencontres entre parents, professionnels de tous ordres, et aussi sujets autistes qu'il s'est agi d'entendre, mais rencontre aussi avec des cadres législatifs, institutionnels et culturels des plus variés. Il a été aussi question de tenir compte de ces écarts tout en restant appuyé sur ce qui ne change pas, c'est-à-dire la difficulté propre à l'autisme de confronter un sujet à un monde chaotique qu'il s'agit de tenter de pacifier avec lui. Pour cela, pas question de rester sur nos positions trop éloignées du monde des autistes, il faut se rapprocher au plus près de ces objets qui peuplent leurs univers, s'y introduire, pour qu'une forme spécifique de transfert nous permette de travailler avec eux. C'est ainsi qu'a été pensé le cadre de notre action puis le guide à destination des familles et des professionnels susceptibles d'accueillir des sujets autistes.

Comme le présente nos collègues, il faut saisir le travail d'échange, d'écriture et de lectures croisés entre famille et professionnels afin d'espérer se faire entendre de chacun. De même c'est cette démarche qui a conduit à la réalisation du film qui vient témoigner tant de la rencontre difficile de

²² *¿Buenas practicas en autismo? Mas allá de los protocolos, la singularidad*. Seminario europeo sobre autismo. Grama edición, Barcelona 2018.

l'autiste avec ses partenaires et des partenaires avec lui, que de ce qui est possible lorsque ces partenaires prennent la peine de réduire l'écart avec ce monde singulier dans lequel ils se débattent. Ce travail illustre la transversalité de la question que l'autisme pose à nos sociétés, de l'Espagne à la Bulgarie, de la Belgique à l'Italie, sans oublier la France et ses circuits institutionnels complexes. Mais c'est surtout un très beau film, touchant et porteur d'espoirs mais aussi de questions que vous aurez, je l'espère, l'occasion de visionner. A la suite de ce document de synthèse et de réflexions, qui devrait se poursuivre dans la concrétisation d'un ouvrage plus complet, se pose bien la question de la suite.

Il existe déjà un site qui permet de maintenir le lien et la diffusion de ce travail et du travail qui devrait poursuivre cette action, mais il s'agit de permettre à l'Europe de penser une réponse raisonnée à la question de la place de la singularité dans le lien social. A l'école bien sûr, puisque c'est la voie de la construction de la citoyenneté, mais pas uniquement dans le champ des savoirs scolaires, nous montrons dans ce travail la puissance des autres modes d'expressions, la culture, l'art, le sport... Comme en témoigne le film et nos expériences, il est possible de trouver sa place un peu à côté, dans des choix d'expression qui enrichissent la vie sociale par exemple. Mais aussi il faut penser des accueils pour ceux qui restent dans un écart trop grand avec notre monde. Pour un autiste qui trouve à s'inscrire dans la logique de notre univers, avec un travail leur autorisant une autonomie, beaucoup d'autres nécessite une présence qui les protège du chaos que reste pour eux ce monde. Un monde inclusif se doit d'accepter la différence, car l'inclusion c'est l'inverse du tous pareil, du pareil pour tous. C'est la réflexion que nous avons engagée, parents, enseignants, éducateurs, psy, et c'est ce qui va orienter une suite possible.

Pour tous ceux qui ont travaillé collectivement pour le projet, l'autisme ne se présente pas comme un déficit mais plutôt une étrangeté, une différence qui vient empêcher le sujet d'accéder à ce qui fait le lien social,

un discours qui permet de cerner la réalité. En donnant au sujet la possibilité de construire un pont vers nous et nos discours nous pouvons arriver à rapprocher leur position de notre univers. Mais sans jamais effacer ce qui fait leur différence. C'est ce qui implique que tout projet inclusif doit tenir compte des possibilités de chacun et adapter sa démarche. C'est loin alors du vœu de conduire toute une classe d'âge au même niveau. C'est pour cela aussi que ce travail d'inclusion ne concerne pas que les sujets autistes, mais tout sujet qui ne rentre pas si facilement dans le cadre préétabli par certains. A ne pas tenir compte de ces écarts inéliminables l'inclusion produira de la ségrégation.

Il y a là une question hautement politique, déjà pointée par Lacan lorsqu'il s'adressait dans son petit discours aux psychiatres²³ à ses collègues médecins à propos de la place de la psychanalyse dans la formation des psychiatres et qu'il les exhortait à ne pas s'enfermer dans une pente scientifique qui néglige la singularité du sujet. Notamment à travers sa remarque sur les progrès de cette civilisation universelle qui menace de montrer son visage de ségrégation. A rater ce que la psychanalyse indique sur leur rapport à la folie, les psychiatres risquent d'inaugurer cette pente laissait-il entendre.

Ce que rappelle la psychanalyse qui nous sert ici de boussole, c'est la radicale singularité de chaque sujet qui doit s'aliéner dans des discours (en en payant le prix) pour circuler sans trop de risque dans le lien social. A défaut le sujet est soit dans l'errance, le débranchement, la folie, ou dans un rapport exponentiel à ce lien social. Il nous semble que cette dernière occurrence est le cas des sujets autistes qui peuvent, si on leur en laisse la possibilité, s'inventer un mode de participation à la société qui leur convient et qui sera accepté par un monde ouvert à la différence. Cette question politique ne peut se résoudre simplement par des mots d'ordre et des

²³ Petit discours aux psychiatres de Sainte Anne, prononcé le 10 novembre 1967 dans le cadre du cercle d'études psychiatrique créé par Henri EY. En ligne : <http://www.psychasoc.com/Textes/Petit-discours-aux-psychiatres-de-Sainte-Anne#commentaires>.

injonctions, être inclusif demande d'ouvrir les perspectives et non pas les refermer, ce qui toujours inquiète le maître. Surtout que paradoxalement le rejet touche toujours plus rapidement notre prochain, notre voisin, au niveau de ses petites différences.

Michel Grollier

Coordinateur IREAMS

michel.grollier@univ-rennes2.fr



Équipe éditoriale :

Esteban Morilla
Magdalena Kohout-Diaz

Liste des auteurs :

Magdalena Kohout – Diaz (Université Bordeaux)
Mireille Battut (La Main à l'Oreille)
M.Jesús Sanjuán (TEADIR Aragon)
Vessela Banova (Child and Space)
Galena Stantcheva (Child and Space)
Gloria Badin, (Fondation Martin Egge Onlus)
Silvia Cimarelli, (Fondation Martin Egge Onlus)
Chiara Mangiarotti (Fondation Martin Egge Onlus)
Carolina Scarpa(Fondation Martin Egge Onlus)
Le collectif de l'Antenne 110
Jean-Pierre Rouillon (Nonette)
Esteban Morilla (CH Cadillac)
Agnès Rodes, (HJ Podensac)
Nicolas Bore, (HJ Podensac)
Olivier Laroche , (HJ Podensac)
Anaïs Adam, (HJ La Demi-Lune)
Gracia Viscasillas (Patinete et Torrón)
Michel Grollier, (Université Rennes 2)

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.



FUNDACIÓN
atención
temprana



université
de BORDEAUX

