

Chapitre 3

Où demeurer pour les enfants quand il pleut dans leur vie? Quand le cadre scolaire héberge l'imaginaire de l'enfant

Claude-Alexandre Fournier

Introduction

De la page blanche, du vide, du silence émerge une parole susceptible de mettre des mots sur des situations d'enfants aux prises avec des difficultés dans leur monde. Une parole qui tente d'approcher une compréhension du développement de l'enfant, une parole qui construit un regard et qui pourrait aider le professionnel à penser et/ou panser la relation, la pratique et l'institution. L'écriture, tout comme l'enfant dans son développement, prend forme, cherche son chemin, fait histoire entre désir et prise de risque. Tout comme l'enfant en développement, l'auteur dans une posture de co-vulnérabilité (Kiledjian, 2019) cherche une protection, un étayage qui lui permettra d'agir sur le processus et d'être transformé par celui-ci. La vulnérabilité, qui sera définie ci-dessous, appelle, en quelque sorte « l'enveloppe », quelque chose de l'ordre du maternel qui puisse protéger, mettre à l'abri de menaces extérieures ou intérieures, identifiables ou non encore identifiables.

L'une des enveloppes importantes dans le développement de l'enfant est l'école, lieu d'inclusion qui protège et expose. Dans cet environnement se jouent des vulnérabilités centrées sur les apprentissages notamment dans le lien pédagogique, tant chez l'enfant-élève que chez l'adulte-enseignant. L'enseignant spécialisé y est identifié comme une personne « ressource » capable d'élargir le regard et de prendre en compte des vulnérabilités « cachées ». Les deux situations servant de cas dans la présente étude mettent en lumière des menaces difficilement symbolisables pour l'enfant, l'une intrafamiliale, la maladie grave d'une maman; l'autre sociale, liée au contexte de migration. Pour les deux situations, les ressources qui sont mobilisées par l'enfant et l'adulte dans la relation pédagogique s'organisent de manière narrative et picturale autour de

l'objet « maison », et cela, du point de vue des pratiques enseignantes, de manière fortuite.

L'auteur de la présente contribution porte une responsabilité dans ce processus d'écriture, celle de transmettre un regard, une lecture de la vulnérabilité à partir des yeux d'enfants. Être à hauteur de l'enfant pour voir et être vu dans un contexte scolaire dans lequel l'enfant est face à des risques, telle est l'intention de cette contribution.

Vulnérabilité?

Vulnérabilité, fragilité, précarité, des mots qui révèlent souvent un souci de l'autre et parfois une stigmatisation.

Les études sur la vulnérabilité sont nées dans les populations confrontées aux débordements de la nature. Pour Elisabeth Schröder-Butterfill, la « distinction entre l'exposition aux dangers potentiels et la capacité ou l'incapacité de s'en protéger (parfois appelée « résilience ») est fondamentale pour la conceptualisation de la vulnérabilité » (2013, p. 207). Les études sur la vulnérabilité ont eu le mérite de mettre un double accent, d'une part sur la possibilité par des politiques publiques de réduire l'intensité des menaces et, d'autre part, sur les ressources plurielles et collectives que peuvent mobiliser des populations pour « faire face ».

Tout au contraire, les études sur la fragilité ont pris naissance dans le corps de la personne âgée en perte d'autonomie fonctionnelle (Michel, 2012). C'est à partir de ce corps vieillissant que non seulement la réflexion et le concept sont nés, mais aussi les outils d'évaluation et la définition d'une issue favorable ou défavorable.

Notons que le concept de fragilité, né dans le corps de l'âgé, en gériatrie, n'a pas fait écho au corps du nourrisson et de l'enfant en pédiatrie, pourtant tout aussi dépendant de l'environnement social dans une matérialité du monde tout aussi importante (Caradec, 2007, 2018).

Fragilité et vulnérabilité se situent aux deux pôles d'un continuum, du corps à la nature, de l'individu au groupe social, de l'intérieur à l'extérieur. Les disciplines qui ont façonné ces concepts, en particulier les sciences humaines et la médecine ont progressivement intégré les apports respectifs, à partir des pôles respectifs. Les soignants dans leur examen clinique de la personne âgée intègrent aujourd'hui des dimensions sociales notamment les ressources sociales et les

sociologues dans leurs études peuvent prendre en compte des aspects de vulnérabilité génétique. Pensées aux extrêmes d'un spectre, à des entrées différentes, la vulnérabilité et la fragilité, pour une intégration réussie, nécessitent une forte interdisciplinarité.

Que l'entrée soit le corps ou le groupe social, la fragilité et la vulnérabilité (tout comme la précarité) appellent une protection, une action individuelle ou collective, privée ou publique.

Le concept de vulnérabilité a servi à identifier des populations dites « à risque ». Les politiques publiques orientées vers ces populations ont œuvré pour beaucoup à réduire les menaces et peut-être pour peu à renforcer la résilience (laissée aux populations).

Le concept de fragilité a, quant à lui, servi à identifier des personnes à risque d'être confrontées à une évolution défavorable et « à désigner le « besoin » d'intervention des services médicaux et sociaux auprès des personnes âgées » (Schröder-Butterfill, 2013, p. 217). Pour prévenir une perte d'autonomie fonctionnelle et souvent préserver un lieu de vie (physique, le domicile et social), le dépistage de la pré-fragilité est devenu un enjeu de santé publique. Par ce dépistage, des interventions précoces peuvent être proposées.

Que dire alors de la précarité? Le concept de précarité met l'accent sur deux éléments : la dépendance à autrui et le statut transitoire qui peut mener soit à une issue favorable, soit à une issue défavorable (Pinel-Jacquemin et al., 2018).

Dans la présente étude, la vulnérabilité sera vue comme une dynamique entre des risques qui poussent à péjorer le développement de l'enfant et des pratiques, relations et institutions qui le soutiennent.

Jonas, Nadia, leurs maisons

Les deux vignettes proposées proviennent d'un atelier d'écriture des pratiques professionnelles (Cifali & André, 2007) dans la cadre d'un master en enseignement spécialisé, atelier dont l'auteur a la responsabilité. Le profil des étudiants qui participent à ce master est une expérience souvent de plusieurs années dans l'enseignement obligatoire dit « ordinaire » avec des enfants de 4 à 15 ans. À la suite de leur formation, ils seront considérés comme des « personnes-ressources » au sein de leurs établissements, cercles scolaires. Il est à noter que leurs statuts et fonctions « réelles » dans leurs contextes

professionnels est toujours en questionnement, construction. L'atelier d'écriture a pour objectif de penser des situations pédagogiques questionnantes voire difficiles au travers d'une écriture qui de spontanée tend au genre scientifique. Les exigences de l'écriture scientifique tant en termes de structuration, de lexique que d'étayage sur le groupe et la littérature permettent à l'étudiant une prise de distance et une sortie de la solitude, l'enseignant étant bien souvent seul dans ces situations.

Les deux vignettes proposées ont été sélectionnées dans un ensemble de vignettes. Le choix a été fait en lien avec la thématique de la vulnérabilité, de ce qui peut abriter, protéger : la maison.

Deux arguments ont prévalu dans ce choix. D'une part l'école peut être vécue comme une deuxième maison, et d'autre part la maison donne l'opportunité à l'enfant de s'étayer, même de manière imaginaire sur un environnement physique et pas uniquement social. Les vignettes ont été codées et en partie réécrites, l'ensemble des noms sont fictifs¹.

Les vignettes sont ainsi le fruit d'une écriture spontanée qui répond à cette consigne : « décrivez une situation pédagogique qui vous pose question(s) et dans laquelle vous êtes impliqué ». Il s'agit donc d'un matériel brut, peu élaboré qui fait vivre au lecteur l'implication et dépose sur ses yeux les lunettes de l'enseignant.e spécialisé.e.

Cette écriture met au défi le lecteur, par le jeu de l'empathie dans ses composantes émotionnelle et cognitive (Tisseron, 2013), de se mettre successivement et à de multiples reprises dans les yeux de l'enfant et dans celui de l'enseignant.e spécialisé.e pour s'approcher au plus près du regard de l'enfant, de son altérité constitutive. S'approcher mobilise une part de rêve chez le lecteur et sa propre fantasmagie, ses souvenirs d'enfant et d'écolier (Blanchard-Laville, 2006, 2008; Cifali, 2005). La part du rêve et la fantasmagie qui émerge de ce voyage est un risque, mais aussi une chance de faire émerger une nouvelle compréhension. Nouvelle compréhension qui pourrait permettre à l'enseignant.e spécialisé.e de questionner et modifier ses pratiques, d'entrer différemment en relation et de questionner l'institution. Elle fait naître une posture éthique, proche de la définition qu'en donne Paul Ricœur : l'éthique

¹ Une précaution supplémentaire a été prise pour éviter l'identification des étudiants. À partir de ce point dans le texte, l'écriture inclusive est utilisée pour évoquer l'enseignant.e spécialisé.e des deux enfants dont il est question. Aussi, lorsque le texte évoque plutôt les enseignants spécialisés de manière générale, l'écriture inclusive ne sera pas employée.

c'est la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes (Ricoeur, 1990).

Cette écriture met au défi de comprendre, à partir du point de vue de l'enfant, la dynamique des risques et des facteurs de protection au travers des pratiques, des relations et du cadre institutionnel. Elle nécessite de ce fait de passer, pour le lecteur, de manière itérative du regard de l'enfant tel qu'approché, rêvé à celui de l'enseignant.e spécialisé.e (qui s'est construit dans la relation elle-même).

La première vignette, celle de Jonas, s'accompagne d'un dessin décrit dans la vignette et fourni par l'étudiant après-coup. L'apport du dessin et des commentaires de celui-ci par l'enfant sont précieux. Comme le relève Jumel, l'analyse du dessin d'enfant favorise « la compréhension, considérant qu'elle conditionne la qualité de l'accompagnement de l'adulte à l'enfant, la capacité à être avec celui qui dessine » (2015, p. 62-63).

Ce matin j'accueille Jonas, 10 ans, en soutien. Il bénéficie d'une priorisation des apprentissages du fait des difficultés globales qu'il rencontre. Malgré un programme adapté, Jonas « n'entre pas » dans les activités proposées. D'habitude, souriant et volubile, il est mutique et fermé. Il ne répond pas quand je lui demande comment il va, ce qu'il se passe. Après quelques minutes d'un long silence, des larmes commencent à monter à ses yeux et à couler d'abord doucement. Je prends alors les devants, et lui dis que je vois qu'il est triste, car des larmes coulent sur ses joues. Cette mise en mots factuelle a fait couler un flot important de larmes, comme si les vannes avaient lâché. Pour autant, il ne peut nommer, raconter ou expliquer ce qu'il traverse. Je lui propose de faire un dessin et il accepte tout de suite.

Après un bon quart d'heure de « dessin libre », Jonas me montre son dessin. Je lui demande s'il accepte de m'expliquer ce qu'il a voulu dessiner. Le dessin devient alors un support pour poser des mots. Le dessin est assez surprenant, le recto a été séparé en trois colonnes et le verso est resté entier. Il me présente d'abord le recto, dans la première colonne figure, le bâtiment de l'école, sans mur extérieur, qui permet de voir l'intérieur de la classe et le couloir, ainsi que la cour de récréation. On y voit la maitresse, des pupitres, le coin

*bibliothèque, des élèves assis, une table de regroupement. On passe en revue tous ces espaces et les activités qu'il y mène. Il me dit qu'il a peur que la maitresse ne soit pas contente de son travail, et il m'explique qu'un camarade de classe, Arthur, lui fait tout le temps « des gestes » en classe, dans la cour, et que même lorsqu'il l'avait croisé pendant le weekend à un évènement dans le village, il lui avait fait un signe en passant son doigt sur la gorge. Puis je demande à Jonas quel endroit il aime à l'école, il me répond le couloir, car là au moins il n'y a pas de bruit. Puis, nous passons à la deuxième colonne, elle représente le bus avec des élèves dedans, en effet cette classe est séparée de l'école principale, elle se trouve sur une autre commune, et les élèves sont transportés par un minibus. Jonas me dit qu'il y a trop de bruit dans le bus, certains garçons se parlent en hurlant. Arthur et Jean me répètent tout le temps dans l'oreille « tu fais c**** ». Quand il en sort, il a mal à la tête. Ensuite vient la 3e colonne, il dessine sa maison, toujours sans mur, permettant de voir des détails de l'intérieur. Je demande comment il rentre chez lui, entre le bus et sa maison. Il me dit que sa maman l'attend parfois, et qu'il aime bien qu'elle l'accompagne, mais il ne veut pas trop la déranger. En effet, sa maman est gravement malade depuis quelques mois. Ce contexte a été évoqué en réseau, notamment sur l'accompagnement des devoirs qui est difficilement mis en œuvre. Quand il évoque la maison, Jonas n'évoque absolument pas la maladie de sa maman, il me parle des jeux qu'il fait avec sœur et dont il semble très proche.*

Enfin, Jonas tourne la page, et là il s'effondre et pleure sans pouvoir parler. C'est la ferme de son grand-père, on y voit deux étables, deux vaches en dehors de celles-ci accompagnées de point d'interrogation, et un tracteur tractant une bétailière. Jonas me dit qu'il aimait beaucoup ces deux vaches et qu'il ne sait pas où elles sont parties, si elles sont parties à l'abattoir ou ont été vendues à un fermier. Il conclut que c'est cela qu'il le rend triste aujourd'hui et il entoure ce dessin de la ferme d'un nuage gris.

L'enseignant.e spécialisé.e dresse un contexte de difficultés globales d'apprentissage accompagnées de conduites d'évitements (déplacements, oublis, retrait). Jonas « n'entre pas ». Or, comme nous le disent Mireille Cifali et

Alain André, « apprendre rend fragile, l'adulte comme l'enfant » (2007, p. 48). Toute situation d'apprentissage « fragilise ». Étymologiquement, apprendre expose au risque « d'être brisé facilement ». Ne pas s'y risquer, ne pas entrer, éviter, est un facteur de protection et interroge la relation pédagogique, son cadre, en particulier sur les aspects de sécurité et de contenance (Ciccone, 2012).

Dans le cadre du soutien pédagogique, Jonas arrive un matin « mutique et fermé » au contraire de son habitude. Le silence, « supporté » et « tenu » par l'enseignant.e spécialisé.e, et sans doute plus que le questionnement du pourquoi de son état, permet à l'émotion d'avoir une place dans ce cadre, dans cette relation. Le silence rend disponibles pour l'enfant un temps et un lieu d'expression d'un mal-être non symbolisable sous une forme verbale. « L'ouverture des vannes » vient quittance le fait d'avoir été vu et « entendu » que les mots de l'adulte s'arriment à l'état émotionnel de l'enfant.

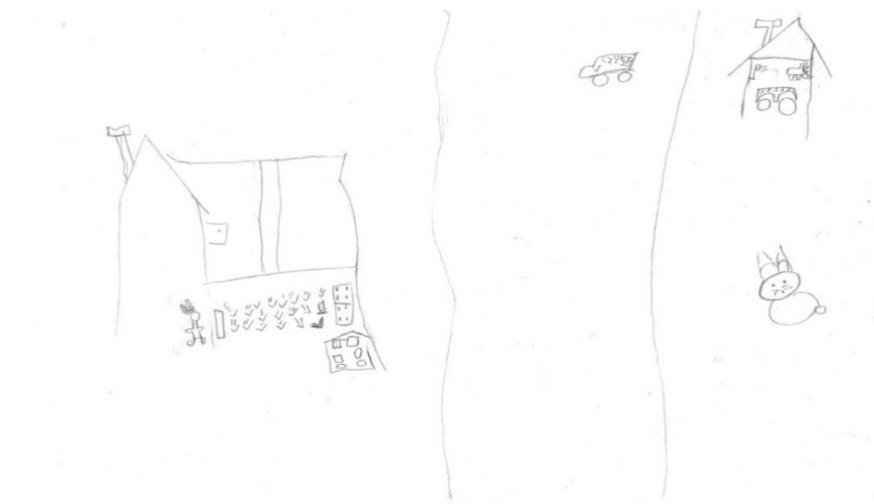


Figure 1 - Dessin de Jonas recto (Source : auteur)

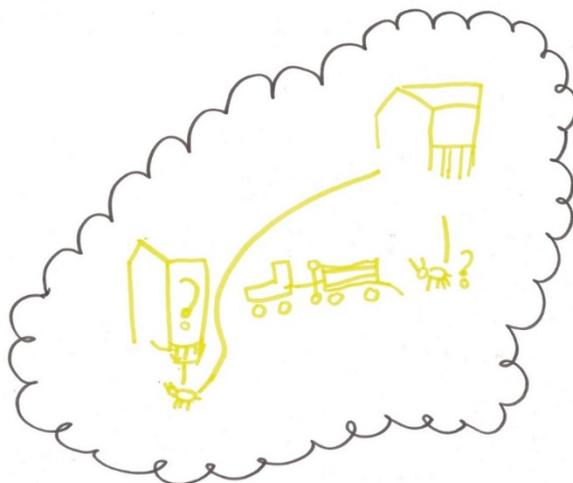


Figure 2 - Dessin de Jonas verso (Source : auteur)

L'absence de mots va influencer de deux manières la pratique enseignante. Tout d'abord l'abandon, nécessaire, de tout objectif pédagogique pour la séance de soutien; abandon souvent difficile, freiné par le devoir, les attentes, les prescriptions de l'institution et les représentations du rôle professionnel. Ensuite, l'invitation au dessin, qui offre un espace de liberté exempt de mots, exempt de consigne. La rapidité d'acceptation quitte à nouveau la justesse de la proposition. Le dessin, dans la fonction qu'il occupe avoisine le jeu libre où l'enfant, hors du regard de l'adulte, a pris sur le monde, le transforme et se transforme. Le dessin, tout comme le jeu, peut avoir une fonction « anti-traumatique » (Cohen-Salmon & Rebelo, 2020, p. 71). L'enseignant.e spécialisé.e, mais la vignette ne le dit pas, a sans doute été présent, sans l'être, lors de la réalisation du dessin. La capacité d'être « seul-avec » chère à Winnicott (Winnicott, 2018a) est une condition pour la réalisation du jeu libre, et ici par analogie, du dessin libre. Jonas, dessin terminé, le propose au regard de l'adulte. Il accepte la proposition de mettre des mots sur le dessin. Par elle, l'adulte propose à l'enfant de s'étayer sur ce tiers-objet transitionnel (Dessain, 2014; Winnicott, 2018b) pour mettre des mots sur son état. Le dessin, tout comme le montre Serge Tisseron pour l'image, a deux pouvoirs principaux : le pouvoir de contenir et le pouvoir de transformer. Pour lui, « chaque image est constituée en un territoire dans lequel nous sommes invités à entrer pour l'explorer, un peu comme s'il avait le pouvoir de nous « contenir » » (Tisseron, 2011, p. 90). De plus, les images contribuent à changer le spectateur. Tisseron

précise que « ce n'est pas le contenu des images qui importe, mais la relation que nous établissons avec elles; ou plutôt, ce contenu n'importe qu'à la mesure de la manière dont il soutient, ou non, cette relation » (2011, p. 94). Nous y reviendrons.

La compréhension de l'état mutique et fermé de Jonas nécessite de faire des allers et retours entre le dessin et les explications données par Jonas sur le dessin, explications données sous une forme de « dictée à l'adulte » que restitue la vignette.

Jonas a partagé, séparé, cloisonné le dessin au recto en trois parties. Le cadre de la feuille et les séparations intérieures délimitent, contiennent une histoire en images. La séparation claire des espaces peut être lue comme une protection contre l'intrusion de la charge affective d'une case dans une autre. Le fait de lire le dessin comme une histoire provient du processus séquentiel de production de celui-ci (Jumel, 2015). Il sera ainsi analysé et interprété de gauche à droite, comme dans une bande dessinée à trois cases. Avant de commencer la lecture de l'histoire, un élément commun aux trois cases est à relever : tant l'école que le bus et la maison sont dessinés de manière à voir l'intérieur. Jonas nous montre à voir ce qui se passe à l'intérieur, comme une forme de dévoilement.

Dans la première case, Jonas représente un bâtiment, son école. L'enveloppe extérieure présente deux corps de bâtiments, l'un occupé par sa classe et à l'étage le lieu où est donné le soutien, l'autre par le couloir. Un seul espace est détaillé, rempli, celui de la classe. Le couloir et l'étage sous le toit sont « vides ». Une seule porte apparaît, un peu comme suspendue à l'étage, elle donne accès au lieu dans lequel se donne le soutien, dans lequel Jonas a fait le dessin.

Un seul personnage est clairement représenté, il s'agit de la maîtresse, quelques ronds dans les bancs laissent penser à des « ébauches » d'écoliers. Les deux relations évoquées, avec la maîtresse et Arthur, se font sous le signe de la peur, peur de perdre l'estime de l'adulte et peur de ce que le camarade pourrait lui faire. Deux espaces sont reliés à deux vécus, un vécu de peur dans la classe et un vécu de calme dans le couloir. Le vide, le silence et la solitude semblent mis en regard du plein, du bruit et des relations. Jonas ne fait pas mention de l'espace dans lequel il se trouve au moment du dessin et de son explicitation dans la relation. C'est comme si cette porte, pendue dans le vide, ouvre sur un possible qu'il ne faut pas figurer pour ne pas le fixer, mais un possible qui se construit, se

déploie, est vécu entre l'enseignant.e spécialisé.e et Jonas dans ce temps de l'échange.

Dans la deuxième case, Jonas dessine le mini-bus de l'école qui assure une transition entre l'école et la maison et qui permet de passer d'une case à l'autre, d'une maison à l'autre. Jonas l'a dessiné dans la transition [direction?] maison-école. Le bus, petit, « suspendu » semble flotter dans un grand espace. Sa taille accentue l'impression de remplissage, d'entassement, de petits écoliers en rang serré. Jonas décrit un vécu difficile marqué par l'excès (« trop », « hurler », « répéter tout le temps ») dans un espace clos qui ne permet pas le retrait, une conduite d'évitement. Il est difficile pour lui de se protéger, physiquement et psychologiquement, notamment de l'intrusion « répéter tout le temps dans l'oreille », dans cette situation. Situation qui pourrait faire penser à une situation d'harcèlement au vu du critère de répétition clairement identifiable dans la vignette. Selon Catheline (2018), trois critères doivent être remplis pour parler d'harcèlement : la répétition, l'intentionnalité et la relation d'emprise. Les deux derniers critères bien que non identifiables dans la vignette devraient être investigués dans un contexte élargi.

Dans la troisième case, Jonas dessine sa maison (qu'il place à la même hauteur que le bus) ainsi qu'un chat. Les deux « flottent » dans l'espace. La taille de la maison est sensiblement plus petite que celle de l'école, le contexte de création du dessin, être dans l'école, y est peut-être pour quelque chose, l'investissement psychique d'une maison par rapport à une autre peut-être aussi. Elle comporte deux étages et un ensemble de détails. Dans l'histoire proposée dans la vignette par l'enseignant.e spécialisé.e la description est sommaire et le récit s'oriente rapidement sur la transition entre le bus et la maison. Le lien entre les deux cases permet d'introduire la maman dans le récit, sa maladie et l'affection de Jonas pour elle. Elle y est en pointillé, « parfois » elle l'accompagne, il ne « veut pas trop la déranger ». Elle n'apparaît plus dans le récit de la troisième case. Dans le non-dit, serait-elle figurée dans le dessin par cette personne qui semble couchée sur un lit à l'étage? Jonas évoque les jeux avec sa sœur, l'enseignant.e spécialisé.e y lit une proximité dans la fratrie, un lien potentiellement facteur de protection (comme expériences positives).

Jonas tourne ensuite la page. Montrer l'envers, étymologiquement « le mauvais côté », « l'aspect caché », ce qu'il y a au dos de l'histoire, déclenche chez lui une forte émotion sans mot, non symbolisable.

Le dessin est réalisé en couleur, en jaune, contrairement au recto. L'émotion colore. L'espace n'est pas séparé. Jonas a dessiné deux étables et deux

vaches appartenant à son grand-père, chaque vache a sa maison, comme une marque d'anthropomorphisme. Chaque vache est accompagnée d'un point d'interrogation. Signe non alphabétique, mais non arbitraire obligatoire à l'écrit pour marquer une intonation de la langue, coder une marque de l'oral véhiculé par la voix, le corps. Il y a une double interrogation au dos du dessin, à son envers, sur le devenir de ces deux vaches pour qui Jonas avait de l'affection. Un tracteur avec une bétailière prête à embarquer des bêtes est aussi dessiné et préfigure les deux destins possibles pour ses vaches : la mort ou la vente; dans tous les cas l'absence définitive marquée par l'usage de l'imparfait dans le texte de l'enseignant.e spécialisé.e retranscrivant peut-être la forme utilisée par Jonas lui-même. La question sur le devenir de ses vaches masque, voile, sans doute la question plus intime, plus dangereuse, non encore symbolisable du devenir de sa maman, de ses absences, de son absence. Jonas conclut le dessin par une parole d'identification de ce qui le rend triste aujourd'hui qu'il accompagne d'un geste pictural, le dessin d'un nuage gris qui entoure, enveloppe l'ensemble de la ferme. L'histoire se conclut par l'accordage entre l'émotion, les mots et le dessin.

Jonas par le dessin proposé dans cette relation pédagogique lutte contre le risque de désorganisation psychique face à l'angoisse de la perte de la figure maternelle non symbolisable sous la forme verbale (Anaut, 2006). Par le dessin et son partage Jonas se risque d'être au contact de cette angoisse et se protège en cloisonnant les espaces au recto, en la déplaçant sur ses vaches au verso. Le risque que quelque chose se dérobe semble indiqué par l'absence de sol. L'école, le bus, la maison, le chat, les vaches, les étables, le tracteur avec bétailière, les points d'interrogation, le nuage flottent. Ils ne s'étayent ni sur un trait figurant la terre ni sur le cadre de la feuille. Au moindre à-coup, la feuille peut redevenir vide. Le processus de symbolisation, de liaison est incertain.

L'accordage dynamique entre Jonas et l'enseignant.e spécialisé.e a permis au processus d'aller à un terme, peut-être pas à son terme. Être « seul-avec » en silence a sans doute joué un rôle important dans la réalisation du dessin. Par sa proposition et sa présence silencieuse, il a offert à Jonas un espace d'une possible transformation. Transformation triplement contenue par la maison, la relation et la feuille du dessin. Le dessin comporte aussi des possibles laissant des indices comme la porte suspendue de l'espace du soutien, les interrogations, et des absences notamment le sol et la maman. Autre manière de penser l'accordage, la relation, les possibles indiqués par les indices et le non-figuré peuvent rencontrer le disponible de l'adulte (Gaberan, 2017). Il se joue dans l'interaction autour de l'objet tiers. Pour Jonas, les demandes de permission de la part de l'enseignant spécialisé (pour sécuriser l'intrusion), et une posture d'écoute ont permis de le garder au contact du dessin. La discussion sur le contenu a soutenu

la relation de Jonas au dessin et derrière lui à l'angoisse de la perte (Tisseron, 2011). Que le processus aille à un terme est sans doute aussi un facteur de protection de sa capacité à penser, car, « afin d'éviter d'être confronté à des idées et des sentiments trop angoissants » (Gaberan, 2017), Jonas aurait pu s'arrêter de penser. La mobilité de la pensée, d'autant plus dans un contexte de difficultés globales d'apprentissage, est « vitale ».

Passons maintenant à la deuxième vignette, celle de Nadia qui, toujours dans le domaine scolaire propose, dans un contexte de migration, d'autres vulnérabilités.

Depuis les vacances d'automne j'enseigne tous les jeudis matin trois leçons dans une classe de soutien comportant 6 élèves de 5^{ème} et 6^{ème} (10 ans). Parmi ces élèves se trouve une élève de 5^{ème} que je prénommerai Nadia. Nadia vient d'un pays du Moyen-Orient. Sa famille effectue actuellement une demande de permis de séjour auprès des autorités. La famille de Nadia a déménagé plusieurs fois durant ces dernières années notamment du fait que leurs demandes précédentes pour rester en Suisse ont été refusées. Cela a eu pour conséquence que la scolarisation de Nadia n'a pas été régulière.

Dans le cadre du suivi d'un autre élève, j'ai également l'occasion d'aller durant huit autres leçons dans la classe de Nadia.

J'observe de manière générale donc durant les leçons de soutien et les huit autres leçons que Nadia me semble peu concernée par les leçons : elle regarde souvent ailleurs, participe peu. Durant les leçons dans sa classe, hors classe de soutien, elle ne participe pas, interagit très peu ou pas avec les autres élèves, ne pose pas de questions, ne lève pas la main pour donner des réponses. Lorsqu'il y a des exercices à effectuer elle m'interpelle souvent pour me dire qu'elle n'a rien compris, mais elle n'interpelle pas l'enseignant donnant la leçon. Lors d'activités scolaires ou de jeux Nadia me dit, pratiquement pour toutes les activités, qu'elle a trouvé cela nul. Et lorsque l'enseignant lui pose des questions : par exemple en géographie, comment pourrait être la terre dans le futur, elle répond toujours qu'elle ne sait pas. Une seule fois Nadia s'est manifestée auprès de moi pour me demander de

l'aider à lire, car elle ne sait pas lire, devant les autres élèves un texte présentant sa maison. Elle m'a semblé très fière de pouvoir le faire. J'ai appris, plus tard, qu'elle habitait toujours dans un centre de réfugiés et que la description de sa maison était une « invention ».

Nadia me fait parfois des « réflexions étranges » du type : « Madame moi j'aime bien voir Mme Y qui est une autre enseignante de soutien, discuter dans les escaliers ».

En classe de soutien, Nadia s'ouvre davantage et apprécie parfois de me raconter quelques éléments de son quotidien. Par exemple qu'elle a fait une pirouette à la maison, qu'elle a fait ses devoirs, qu'elle trouve sa maman belle.

Néanmoins, Nadia a des réactions qui m'interpellent. Son histoire est « compliquée », « comment l'aider à entrer dans les apprentissages, à y mettre du plaisir, de l'intérêt et du sens pour elle? ».

Les demandes de permis de séjour créent un environnement incertain. L'incertitude sur le fait de pouvoir demeurer, étymologiquement rester, fait vivre à Nadia une scolarité en traitillé qui impacte l'investissement dans les apprentissages scolaires, notamment la langue. La précarité du statut place la famille, l'enfant, l'école et l'enseignant.e spécialisé.e dans une forme de co-vulnérabilité. Du côté de l'enfant, la question est de comment se construire dans une forme d'itinérance non choisie. Dans ce manque de stabilité du contexte de vie, les facteurs de protection pourraient se trouver essentiellement dans les éléments stables de ce dernier, celui de la famille et de l'école comme institution. Du côté de l'enseignant.e spécialisé.e, il se trouve mis dans un paradoxe, pris entre la politique dissuasive mise en place en Suisse qui précarise les populations migrantes, et l'obligation par l'adhésion à la Convention internationale sur les Droits de l'Enfant qui « ouvre les portes des écoles aux enfants de l'asile, quel que soit le statut ou l'absence de statut des parents » (Sanchez-Mazas et al., 2018, p. 224). Notons que ce paradoxe touche d'ailleurs autant les familles que l'école et ses enseignants. De plus, l'école comme institution est au cœur d'une volonté politique partagée dans bon nombre de pays d'être un acteur clé de l'inclusion sociale (Bouquet, 2015) notamment par l'inclusion scolaire. Le paradoxe et « l'injonction inclusive » impactent le rôle professionnel des enseignants, spécialisés ou non, et les pratiques professionnelles (Crispi, 2020). L'incertitude propre aux situations de migration « affecte [...] l'agir enseignant »

(Sanchez-Mazas et al., 2018, p. 225). L'agir enseignant s'ancre dans une représentation de continuité tant temporelle que spatiale. La manière de penser et de construire une scolarité pour les enfants s'enracine peut-être encore dans une logique d'appartenance physique à un territoire, souvent communal, à une société de village et/ou de quartier dans laquelle la famille s'inscrit pour un temps souvent long. Les mutations sociétales notamment migratoires bouleversent cet enracinement [fantasmatique aujourd'hui?] et posent, par des scolarités en traitillé ou non « régulière » selon la terminologie de l'enseignant spécialisé, de quoi offrir à ces enfants en termes d'instruction voire d'éducation.

Dans les leçons de la classe avec l'enseignant titulaire, la description est dans le « peu », le « pas ». Elle semble être la marque d'une incompréhension du cadre pédagogique et de son propre rôle à l'intérieur de celui-ci, et/ou d'une inadéquation du cadre pédagogique qui ne lui permet pas d'appartenir. La compréhension est un préalable à l'appartenance. Dans ce sens, l'enseignant.e spécialisé.e est en posture de médiation par rapport au cadre pédagogique (Prairat, 2012), lui-même fruit d'une culture. Il donne les clés de compréhension du monde en particulier scolaire et une enveloppe contenante de par le rôle-cadre pédagogique qu'elle propose.

L'incertitude semble empreindre les deux exemples choisis, celui de la terre dans le futur et la présentation de sa maison.

À la question, en géographie, de « comment pourrait être la terre dans le futur » Nadia ne sait que répondre et pourrait avoir comme réponse une question en retour : « comment est la terre aujourd'hui? », ou comment se situer dans le futur quand le présent est incertain dans sa double dimension temporelle et spatiale? Le manque de stabilité dû au statut empêche sans doute une projection dans le temps et peut-être aussi dans l'espace.

« Une seule fois Nadia s'est manifestée auprès de moi ». C'est un moment important : c'est une exception, une demande d'aide, en lien avec une intention personnelle. Nadia a envie de transmettre aux pairs quelque chose qui lui tient à cœur : la description de sa maison. Ce désir donne sens à l'apprentissage de la lecture et au besoin de l'étayage sur l'adulte. Le lire « devant les autres élèves » peut être vu comme une mise en acte d'un désir de normalité, d'appartenance et donc d'intégration : comme les autres, j'ai une maison, je peux demeurer et investir. L'étayage proposé par l'enseignant.e spécialisé.e est un facteur de protection du développement de l'enfant en médiatisant l'accès à la lecture dont l'apprentissage prend sens et à une forme de normalisation par celle-ci.

La description de la maison est, selon les termes de l'enseignant.e spécialisé.e, « une invention ». Inventer c'est trouver et trouver est, étymologiquement, « inventer un texte imagé ». L'image et le récit sont les deux fils du tissage de l'imaginaire. Nadia crée une invention bien à propos, une demeure où résider. Cette création peut être vue comme un facteur de protection non seulement par l'appartenance qu'elle procure, mais aussi, par son statut imaginaire, du fait qu'elle est toujours avec soi, elle est un refuge en cas de risque.

Pour autant, et peut-être comme le suggère l'enseignant.e spécialisé.e s'oppose-t-elle au réel, et en ce sens serait un « mensonge »? Premièrement, elle ne peut être qu'imaginaire rendant l'opposition imaginaire-réel peu significative. Deuxièmement, si l'on veut d'un point de vue extérieur et d'adulte caractériser cette invention comme un mensonge, il s'agit d'un « bon mensonge [qui] se doit d'être transitoire, passager, malléable. Il ne doit pas être là pour éviter une question gênante, mais pour stimuler l'imaginaire de l'enfant, l'autorisant à penser, à s'approprier une pensée, à développer ses velléités épistémophiliques qui le poussent à penser au-delà des non-dits, des mensonges des adultes (Poget & Marcelli, 2011, p. 46). Il nécessite un changement de posture l'enseignant spécialisé qui ne doit pas l'entendre à la seule aune de la morale, mais qui doit être considéré « comme pouvant créer un espace transitionnel protecteur nous permettant de nous échapper temporairement d'une réalité menaçante » (Poget & Marcelli, 2011, p. 46). Effectivement, la maison imaginaire crée un espace transitionnel, entre la réalité extérieure et intérieure, qui abrite tout ce qui permet le lien à cette réalité menaçante, notamment l'étayage de l'enseignant spécialisé. La fonction de la maison imaginaire outre la contenance est celle de la transformation et non pas de la fuite.

« Elle me fait parfois des réflexions étranges ». Le fait de considérer comme étrange est, dans cette situation, une marque d'incompréhension de l'enseignant.e spécialisé.e. Qu'est-ce qui, dans la scène de l'escalier, plait à Nadia? Pour que cette scène soit désirable, il faut avoir avec elle un rapport d'identification. Dans ce sens, outre que Mme Y soit sans doute une personne investie (affectivement parlant), elle aime voir le fait d'être en relation, le récit ne le dit pas, mais sûrement de manière harmonieuse. Le fait que la scène se passe dans les escaliers n'est pas anodin. En effet, ils sont un lieu de transition, d'une certaine manière en écho au lieu où elle demeure, le centre de réfugiés. Être en relation avec un adulte de référence dans un espace-temps de transition « hors » du cadre pédagogique, plus proche de la « vraie vie » est ainsi une scène appréciée.

La relation de Nadia à cette scène pourrait être un déclencheur d'une réflexion de l'enseignant.e spécialisé.e et de l'école sur la pratique et le cadre pédagogique à partir de la transition et de l'incertitude. Ne serait-il pas inspirant d'imaginer des enseignements dans des temps-lieux de transition au sein même de l'institution dans ce cas-ci?

Conclusion

Pour les deux vignettes, le récit s'organise autour de l'intrigue, de l'énigme de l'enfant telle que vue par l'enseignant.e spécialisé.e. La cohérence des récits, dont l'écriture spontanée n'est peut-être pas étrangère, questionne aussi la lecture de l'auteur, peut-être associative, trop associative?

La lecture relève tant pour Jonas que Nadia l'importance qu'ils puissent être et rester en lien avec ce qui peut être considéré comme un risque majeur sur leur développement : l'incertitude et le fait de ne pouvoir demeurer pour Nadia, perdre la figure maternelle pour Jonas. Dans les deux situations, maintenir une pensée vivante est sans doute l'enjeu (enjeu qui est, à notre avis, l'enjeu de tout système éducatif) en évitant la désorganisation psychique. Tant Nadia que Jonas matérialisent, donnent vie au risque au travers de récits et de dessins où la maison, qu'elle soit imaginaire ou une représentation du réel, qu'elle soit la maison familiale ou l'école comme seconde maison, joue un rôle important. Elle est le théâtre d'une mise en lien et d'une transformation possible. Pour Nadia et Jonas, conserver une pensée vivante, éviter la désorganisation psychique c'est aussi rester au contact du risque majeur de leur développement au travers de l'objet tiers qu'est la maison.

La relation pédagogique « héberge » ce lien qu'ont Jonas et Nadia à l'objet tiers. L'étayage permet l'exploration voire la transformation. Outre la relation dite bienveillante, c'est par l'agir enseignant, par la pratique professionnelle que ce lien vivant, mais fragile est possible. Écouter en silence, être « seul-avec », demander l'autorisation aux enfants d'explorer, d'explicitier; expliciter le cadre pédagogique; aider à mettre des mots; donner des mots; aider à lire; etc. sont tous des actes qui s'articulent dans une dynamique relationnelle. Dans cette dynamique relationnelle, voir et être vu protège cette mise en lien qui peut à tout instant être coupée par un trop d'angoisse du côté de l'enfant, par un manque de contenance ou une incompréhension du côté de l'enseignant.e spécialisé.e.

Est-ce un travail pédagogique et/ou thérapeutique? Le focus dans les deux situations est la pensée, la garder vivante et la structurer. Par l'agir

enseignant, ne pas perdre la capacité de penser, redonner du sens au savoir et mobiliser par là même la pensée, le focus reste pédagogique. Il peut apparaître un bénéfice thérapeutique secondaire, mais là n'est pas le focus et tant la relation que l'agir demeurent dans le champ pédagogique. Les besoins particuliers de certains enfants questionnent, parfois mettent à mal la tension instruire-éduquer, le rôle professionnel de l'enseignant spécialisé qui doit parfois, pour continuer à accompagner la construction de la pensée de l'enfant, abandonner pour un temps tout objectif pédagogique.

Voir et être vu nécessite par contre une dimension institutionnelle. L'école, comme institution, devrait dans le paradoxe social « ne pas intégrer-scolariser » être capable d'approcher la réalité de l'enfant et des familles pour rester une « institution juste » selon les termes de Ricœur. Au-delà d'une volonté d'inclusion, protéger le développement de l'enfant en lui donnant les outils pour évoluer dans le monde est, en tous lieux et en tout temps, une nécessité. L'école, pour préparer l'enfant aux défis futurs, pourrait repenser sa mission, ses cadres pédagogiques à partir de l'incertitude et de la transition plutôt que des certitudes et de la sédentarité. Outre la migration, l'importance de l'environnement numérique prise dans le développement de l'enfant devrait encourager la réflexion dans ce sens.

Voir et être vu nécessite, dans un monde multiculturel et face à l'énigme *in fine* que représente l'enfant en développement, une dimension interdisciplinaire, un croisement de regards entre professionnels de la petite enfance s'avère nécessaire.

Enfin, l'école comme institution pourrait donner une plus grande liberté aux enseignants spécialisés pour créer des dispositifs pédagogiques qui font sens, pour trouver des chemins singuliers qui protègent et soutiennent le développement de l'enfant. Par leur agir, par la qualité de relation pédagogique, par leur questionnement et remise en question institutionnels, ils participent à réduire les risques et à miser sur les ressources de l'enfant en cela à offrir une réponse étayante à la vulnérabilité des élèves.

La vulnérabilité, ainsi contextualisée, invite à une posture du professionnel qui soutient le développement de l'enfant. La posture s'accompagne d'une visée éthique, dans le sens de Ricœur, qui demande d'utiliser sa liberté politique, institutionnelle et personnelle au service de l'enfant. Ainsi, une certaine liberté hors des déterminants sociaux et de santé redéfinit la posture du praticien.

Références

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, 63, 30-39. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cnx.086.0103>
- Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. *Cliniques méditerranéennes*, 77, 159-176. Cairn.info. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cm.077.0159>
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : Approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11, 15-25. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Caradec, V. (2007). L'épreuve du grand âge. *Retraite et société*, 52, 11-37. Repéré à Cairn.info.
- Caradec, V. (2018). Intérêt et limites du concept de déprise. Retour sur un parcours de recherche. *Gérontologie et société*, 40, 139-147. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ges1.155.0139>
- Catheline, N. (2018). *Qu'est-ce que le harcèlement scolaire?* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-harcelement-scolaire--9782130813712-p-5.htm>
- Ciccione, A. (2012). Contenance, enveloppe psychique et parentalité interne soignante. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2, 397-433. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/jpe.004.0397>
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Cairn.info. <https://www.cairn.info/ecrire-l-experience--9782130559436.htm>
- Cohen-Salmon, J., & Rebelo, T. (2020). Quel plaisir de jouer chez l'enfant agissant en âge de latence? *Enfances & Psy*, 85, 71-81. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.085.0071>
- Crispi, V. (2020). Une approche de type inclusif dans l'accueil scolaire européen des enfants de migrants. Quels besoins en formation? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65, 103-115. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0103>
- Dessain, B. (2014). *Winnicott : illusion ou vérité : Des conditions de possibilité de l'avènement du sujet*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Gaberan, P. (2017). Oser le verbe aimer en éducation spécialisée. *Empan*, 105, 21-26. Repéré à <https://doi.org/10.3917/empa.105.0021>
- Jumel, B. (2015). *Dessin d'enfant : en 20 études : observation, analyse, interprétation*. Paris : Dunod.
- Kiledjian, É. (2019). Prendre en compte la vulnérabilité et la dépendance sans stigmatiser. *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 138, 5-9. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/jalmalv.138.0005>

- Michel, H. (2012). La notion de fragilité des personnes âgées : Apports, limites et enjeux d'une démarche préventive. *Retraite et société*, 62, 174-181.
- Pinel-Jacquemin, S., Koliouli, F., & Kelly-Irving, M. (2018). Devenir et être parent en situation de précarité. *Bulletin de psychologie*, 554, 593-607. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/bupsy.554.0593>
- Poget, M., & Marcelli, D. (2011). De mensonges en songes, l'enfant s'éveille. *Enfances & Psy*, 53, 41-47. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.053.0041>
- Prairat, E. (2012). L'autorité malmenée. *Enfances & Psy*, 54, 109-117. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.054.0109>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : Nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 22, 223-248. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0223>
- Schröder-Butterfill, E. (2013). Le concept de vulnérabilité et sa relation à la fragilité. Dans F. Béland (éd.), *La fragilité des personnes âgées : Définitions, controverses et perspectives d'action* (pp. 203-228). Rennes, France : Presses de l'EHESP. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ehesp.bela.2013.01.0203>
- Tisseron, S. (2011). Chapitre 4 - Des fonctions de la peau à celles des écrans : l'étayage psychique sur les images. Dans René Kaës (Éd.), *Penser l'inconscient : Développement de l'œuvre de Didier Anzieu* (pp. 91-116). Paris : Dunod. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.kaes.2011.02.0091>
- Tisseron, S. (2013). Introduction. Dans Serge Tisseron (Éd.), *Subjectivation et empathie dans les mondes numériques* (pp. 1-30). Paris : Dunod. Repéré à Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.tisse.2013.01.0002>
- Winnicott, D. W. (2018a). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Lausanne : Payot.
- Winnicott, D. W. (2018 b). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.