

Céline Gaschet

Pédagogie et souffrances psychiques

**Guide de survie pour
l'enseignant non spécialisé**

DUNOD

NOUS NOUS ENGAGEONS EN FAVEUR DE L'ENVIRONNEMENT :



Nos livres sont imprimés sur des papiers certifiés pour réduire notre impact sur l'environnement.



Le format de nos ouvrages est pensé afin d'optimiser l'utilisation du papier.



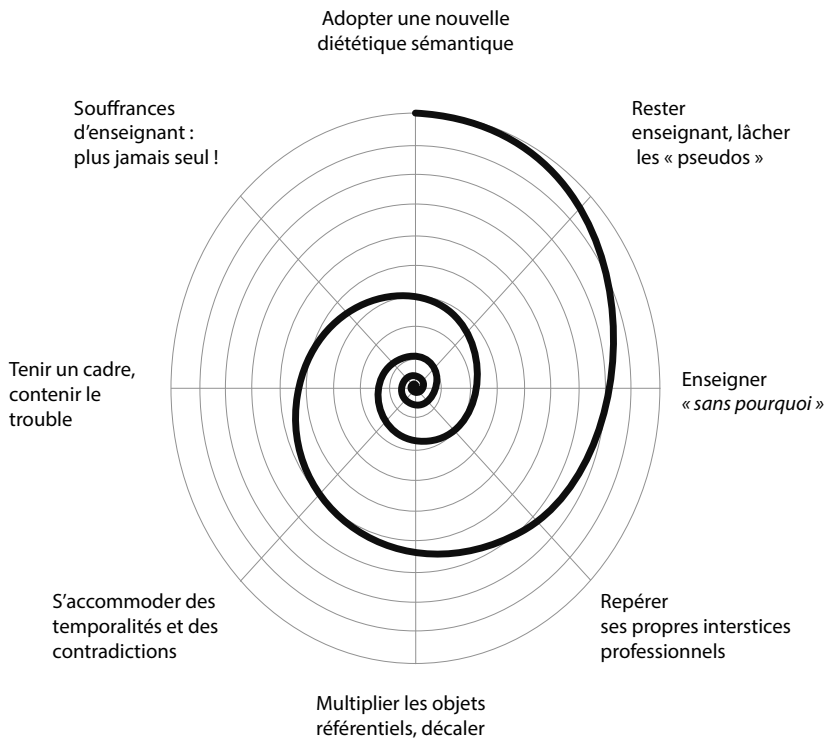
Depuis plus de 30 ans, nous imprimons 70% de nos livres en France et 25% en Europe et nous mettons tout en œuvre pour augmenter cet engagement auprès des imprimeurs français.



Nous limitons l'utilisation du plastique sur nos ouvrages (film sur les couvertures et les livres).

Joël TESSIER et Fabien MARMONIER-LECHAT ont été mes interlocuteurs privilégiés tout au long de la rédaction de cet ouvrage. Qu'ils soient ici remerciés pour leur regard attentif, nos échanges fructueux et leurs remarques judicieuses.

Balises ¹ du cheminement pédagogique



1. **Balise** : nom féminin. Objet, ouvrage, dispositif permettant à un navigateur, un pilote de se diriger. Synonyme : bouée, signal, jalon.

Introduction

« Prendre confiance en soi dans une relation pédagogique troublée : accueillir les souffrances psychiques en milieu scolaire. »

Accueillir en classe un élève en souffrance psychique entraîne inmanquablement une perte de repères. Et les gestes professionnels – autrefois habiles ou nouvellement acquis avec enthousiasme – se heurtent au chaos interne de l'enfant troublé. Parfois par méconnaissance des vulnérabilités associées, la détresse s'installe chez l'enseignant, la fatigue, voire la colère. Cet ouvrage s'adresse aux professionnels mis à mal par « l'inquiétante étrangeté » (*Das unheimliche*, Freud, 1919) des jeunes troublés psychiquement, mais aussi aux formateurs, conseillers pédagogiques qui les accompagnent, aux personnels de direction qui les soutiennent.

Au gré d'observations en classes dites « ordinaires », de mon expérience en psychiatrie infanto-juvénile, de mon passé de formatrice en accompagnement de projet ou dans l'école inclusive, j'ai construit un système de leviers professionnels simples de mise en œuvre dans les situations scolaires heurtées par le trouble psychique.

Cette approche par leviers modifie le regard ou les réflexes des professionnels de l'éducation dans les situations éminemment

complexes de la vulnérabilité psychique. Ajustés aux réalités, ces points d'appui permettent d'accompagner, comme on suit le mouvement d'une vague en gardant son équilibre, le tournant de l'école depuis la loi du 11 février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ». Simples, mais profonds.

Je me souviens de mes premiers pas en centre médico-psychologique et hôpital de jour auprès d'adolescents à Nantes : nouvellement diplômée, je n'avais pas de support de poste fixe. Mon intérêt pour enseigner à ceux qui me semblaient les plus éloignés de la « chose scolaire » m'avait amenée à remplacer des collègues sur des postes dits « spécialisés » : section d'enseignement adapté au collège, institut d'éducation motrice, classe dite d'inclusion scolaire... sans formation autre que didactique, institutionnelle et pédagogique nouvellement acquise à l'IUFM, et l'énergie toute personnelle (et nous verrons que cela peut parfois fragiliser la posture professionnelle) presque caritative (sic) qui me poussait dans cette voie !

Trois jours, c'est le délai qui m'avait été accordé par les médecins pédopsychiatres de l'unité et le pôle de remplacement des enseignants pour valider ou invalider mon hypothèse de néophyte : « *si je ne parvenais pas à faire la part des choses, à éviter d'être envahie par les comportements, "les bizarreries", je risquai d'être engloutie psychologiquement...* ». Ce qu'entre nous j'appelais « *devenir folle* ». Le contrat était simple : si, d'ici la fin de semaine (nous étions un mardi), j'étais mise à mal au point de perdre pied, je ne poursuivais pas ce remplacement. De là à brandir la sentence de la contagion psychique, il n'y avait qu'un pas !

J'étais loin d'imaginer ce que recouvrent la souffrance psychique, la maladie, le trouble et ses manifestations. Je ne distinguais pas les causes des conséquences, ce qui était à prendre en compte dans la limite de mes capacités professionnelles d'enseignante de ce qui relevait de l'intime du soin. Au CMP, il était question alors de positionnement professionnel dans une équipe de soin auprès des jeunes qui, pour moi, fait écho aujourd'hui au positionnement de

l'enseignant dans une relation pédagogique mise à mal en classe par les tourments internes de l'élève.

Neuf ans. C'est la durée de mon passage en psychiatrie infanto-juvénile...bien plus que les trois jours anticipés, car je me sentais à ma place !

Ni thérapeute, ni éducatrice, je me suis formée, ait obtenu une certification d'enseignement spécialisé, suis devenue également formatrice pour l'adaptation et la scolarisation des élèves en situation de handicap puis ai obtenu un master des pratiques et ingénierie de la formation au service de l'école inclusive. Neuf années de réflexion, d'écueils, de joies, de rencontres et de soutien aux enseignants, aux directeurs d'écoles primaires, aux parents d'élèves (*et non aux parents de patients, car il faut – et c'est le premier point : savoir d'où l'on parle et à qui l'on s'adresse*).

Enseigner en psychiatrie infanto-juvénile, comme enseigner aux élèves troublés psychologiquement en classe, demande de garder dans l'exercice de ses fonctions son « costume d'enseignant », celui que le professionnel de l'éducation a choisi pour sa matière, ses couleurs, ses textures, celui qu'il porte au travail et dans lequel chacun le reconnaît : les collègues, les partenaires, les parents, les élèves, si malmenés qu'ils soient. En l'occurrence, contrairement à ce que dit l'adage, « l'habit fait le moine » ! En tout cas il permet, par les gestes professionnels et l'attitude que l'enseignant adopte, de conserver son intégrité psychique autant que faire se peut puis de « *rejoindre l'apprenant là où il se trouve*¹ » ... à la condition d'y mettre une distance acceptable pour chacun. « *Regarde-moi comme un élève et je te regarderai comme un adulte enseignant* » pourrait nous répondre chacun d'entre eux, si envahi psychologiquement soit-il.

Cependant, il est des clefs que le professeur doit conscientiser pour faire un pas de côté, car « Elle » prend de la place – la

1. Expression empruntée à Hélène Trocmé-Fabre, docteure en linguistique, en lettres et sciences humaines. Elle est l'auteure notamment de *J'apprends donc je suis, introduction à la neuropédagogie* (1987 Éditions d'Organisation, 2011 version numérique), *Réinventer le métier d'apprendre* (1999, Éditions d'Organisation).

souffrance psychique de l'enfant/l'élève en classe – parfois même « Elle » prend ... toute la place.

« Elle » se glisse dans les interstices de la fatigue du jour de l'enseignant, ses fragilités, ses doutes, ses peurs. « Elle » fait entrer en classe ce que les faits divers traduisent des maux de la société : anxiété massive, inhibition, retrait social *versus* agressivité, opposition, agitation, provocation.

Facile alors de perdre pied entre la bienveillance humaniste qui fonde l'enseignement, le « Savoir » à transmettre dans une temporalité annuelle ou de cycle et la gestion du trouble au quotidien : autre confrontation ! Celle des temporalités : le temps psychique non corrélé au temps de l'année scolaire, de la programmation des apprentissages. Confrontation aussi des toutes-puissances quand l'élève ne perçoit pas les limites chez lui, chez l'autre, *a fortiori* son enseignant : « *Jusqu'où ira-t-il ? Où est le cadre sur lequel me reposer ? Est-il solide ? Qu'est-ce qui tient encore alors qu'en moi tout semble discontinu et ébranlé ?* ». Face au jeu de violence ou d'inertie (tout aussi violente) se questionne ce qui fera tiers, ce qui permettra le pas de côté, la référence socialement et institutionnellement admise aussi bien dans la classe que sur la copie, envers les pairs ou les adultes.

Et puis il y a **l'éprouvé** : plus avance le temps, plus les réflexes de survie psychique font habitude, réflexe, carapace chez l'élève. Les stratégies d'évitement se mettent en mouvement : refus d'affronter le savoir, ou le gouffre de la mésestime de soi que Meljac (2010)² relie à des « *souffrances indéniables d'écoliers qui se sentent incapables d'apprendre* » malgré des capacités cognitives préservées. Combien d'enseignants ou de parents disent : « *Il en est capable... si seulement il s'en donnait les moyens.* » Il nous faudra dans cet ouvrage, alors évoquer les tensions entre « pouvoir » et « vouloir » chez l'élève et accepter les questionnements d'enseignant... au prix,

2. Meljac, C. (2010). Dyscalculie, un mythe passablement mité, dans *L'enfant et les apprentissages malmenés. Quand lire, écrire, compter est un problème*, sous la direction de M. Bergès-Bounes, S. Calmette, C. Ferron, J.-M. Forget, C. Rey. Toulouse : Érès collection « Psychanalyse et clinique ».

un peu fort parfois, de tanguer sur des certitudes. Faisons simple : souvent Enzo, en première année d'école élémentaire, ne veut pas entrer en classe après le week-end, il reste dans le couloir, « *embête ses camarades* », s'accroche au porte-manteau, lance des coups « *sournoisement* », mais est repéré par l'enseignant à chaque fois. Questionnons-nous : Enzo ne veut pas ? Enzo ne peut pas ? ...

Enzo ne peut pas ! : affronter la transition entre deux espaces physiques ? Retrouver des repères qui le rassureraient ? Se créer une image mentale de ce qui va être demandé en classe ? Supporter la proximité physique de ses pairs ? Ne pas être envahi par le bruit ? etc.

Il faut ici investiguer, observer comme l'a si bien décrit et documenté Bruno Egron³. Avant cela, il y a un *gap* à franchir : admettre le syntagme « Enzo ne peut pas » c'est-à-dire « il/l'élève ne **peut** pas » en parallèle du syntagme de l'enseignant : « je/l'enseignant ne **peux(t)** pas ». Moi enseignant, je « ne peux pas » – en premier lieu – trouver comment faire entrer cet élève en classe alors que dans le « il ne **veut** pas », je peux user de mon autorité, hausser le ton, sanctionner au besoin. Face au « il/l'élève ne **peut** pas » et « je/l'enseignant ne **peux(t)** pas », voici l'enseignant devant l'obligation de comprendre comment – ce qui empêche – joue le trouble-fête dans le quotidien de la classe... dès le lundi matin ! Alors que dans le « il ne veut pas » l'enseignant utilise son passé professionnel ou personnel, son rapport de parent à enfant, au besoin, pour tenter de faire lever... Peine perdue avec cet enfant ou ce jeune fragile psychiquement : l'autorité, il l'a rencontrée parfois, sans qu'elle ne soit basée sur le respect de son intégrité, sur l'équité. L'autorité si elle n'est pas triangulée (j'en reparlerai) rencontre la vulnérabilité intrinsèque de l'enfant ou du jeune qui dresse – telle une barrière automatique – des pans entiers de réflexes de survie psychique. Réflexes qu'il maîtrise parfois bien malgré lui. Ici, la palette est large,

3. Bruno Egron est inspecteur de l'Éducation nationale honoraire. Formateur à l'INSHEA, formateur associé à l'IH2EF, il est auteur, s'intéresse notamment aux troubles du comportement en milieu scolaire, aux handicaps mentaux, publie des ouvrages à destination des enseignants ou les accompagnateurs d'élèves en situation de handicap.

allant de l'expression bruyante de son trouble à celle plus discrète du syndrome internalisé (Bigras *et al.*, 2001).

« *Jeunes* », « *enfants* », « *élèves* » à qui s'adresse l'acte pédagogique dont l'enseignant est le maître, l'instituteur (au sens de celui qui institue) ? Je me surprends à relire « amusée » – malgré la gravité du sujet – les instructions officielles de l'Éducation nationale française : on parle d'« élève » dont il faut construire le projet de scolarisation, mais de l'« enfant » qui a des problèmes de santé. Seraient-ils plusieurs ? Serions-nous à ce point mis à mal par la souffrance pour s'obliger à sérier ce qui relève de l'être qui apprend, qui grandit, se développe de ce qui relève de l'apprenant à la santé altérée ?

La dualité pointée ci-avant fait d'ailleurs écho à un questionnement vif qui peut étayer la réflexion sur les relations pédagogiques heurtées : dans une relation entre un enseignant et un élève, ne peut-on pas parfois percevoir, symboliquement, non pas deux, mais quatre acteurs en jeu ? Je m'explique : sur un fait précis (une colère, un refus réitéré, un geste violent, etc.), on peut distinguer l'enseignant qui est face à l'élève, et il y a aussi dans ce même temps la femme ou l'homme face à l'enfant. L'adulte peut agir en fonction de l'un ou de l'autre de son référentiel. Il a le choix : agir comme « l'adulte qu'il est » ou comme « l'enseignant-adulte » qu'il est. Cependant, force est de constater que l'enseignant sera plus solide s'il se choisit « enseignant face à un élève », car c'est ce qui lui permet de s'ouvrir aux gestes professionnels. Il pourrait être mis à mal si, dans la sphère scolaire, il se comportait en « femme ou homme » face à « l'enfant », car ses paroles, ses actes ne seront pas toujours en correspondance avec son statut d'enseignant.

Ici se joue un nœud professionnel et psychique qui permet de tendre vers une relation apaisée si on en perçoit les contours, si on les trace, les évalue en toute bienveillance. Il y a à prendre conscience de ce qui se joue dans la relation d'enseignant à apprenant (*de femme/d'homme à enfant*) qui plus est quand cet apprenant est en souffrance psychique. Il ne s'agit pas ici d'aller vers une analyse fine de ce qui se vit intimement dans l'instant, mais de

revêtir au plus vite sa « *cape d'enseignant* » pour que cet élève vulnérable reconnaisse, dans la relation, « l'enseignant(e)- adulte » qui est avec lui dans la classe.

Malo me dit un jour : « *Tu sais en maternelle, je ne savais pas que j'étais à l'école* » – alors qu'il est aujourd'hui en 4^e année d'école élémentaire et commence à mettre le pied à l'étrier scolaire. Quand Aurore se fâche, après un an et demi d'accueil en classe de psychiatrie infanto-juvénile, parce qu'elle trouve qu'elle travaille trop et s'en étonne en comparaison des ateliers thérapeutiques qu'elle suit, elle montre qu'elle comprend deux choses : que je suis maîtresse et que c'est pour cette raison qu'elle « travaille » dans cet espace. Cela semble s'éclairer pour elle : « *Hein, t'es maîtresse ?* ». Malo perçoit enfin ce monde qu'il ne pouvait entrevoir tant les troubles psychiques opacifiaient son environnement scolaire. Aurore « range » dans une case intelligible mes actes d'enseignante et parvient à les accepter, ils ont du sens, en écho à ce qu'elle connaît de l'école.

Ainsi, cette lente découverte aura pris quatre ans pour l'un, deux ans pour l'autre. C'est un long cheminement pour ces élèves, mais aussi pour leurs enseignants... parfois au prix de nombreux costumes revêtus... si tant est qu'ils ne se soient pas « transformés » en pseudo-thérapeutes ou pseudo-substituts de parents défaillants !

Nul doute ici : il n'y a pas à critiquer ces « pseudos » chez les enseignants : ils viennent se placer là où le vide s'est installé, car la souffrance psychique entraîne indéniablement un vide en soi ou un flou dans l'espace scolaire : comment percevoir ce qui ne se laisse pas approcher, ce qui est incompréhensible, qui fait irruption ?

L'enseignant qui connaît sa matière, expert de sa discipline et de son métier, souvent enjoué et engagé pour le progrès de ses élèves, rencontre l'expression d'un chaos assez peu renseigné dans les écrits institutionnels. Ainsi, ne pas lâcher son costume d'enseignant pour un rôle de « *pseudo* » se rapprocherait des conseils de Célestin Freinet : « *Ne vous lâchez jamais des mains avant de toucher des pieds* », ce à quoi on pourrait ajouter : « *Devant la détresse psychique d'un élève, ne jamais lâcher des mains **le métier que l'on a appris et pour lequel la communauté éducative vous reconnaît.*** »

Par ce livre, il s'agit pour moi à la fois d'informer sur les conséquences des souffrances psychiques des élèves à l'école et d'accueillir en contrepoint celles des professionnels : les unes et les autres se renforçant parfois tristement mutuellement. Porté par les crises économiques, les virages sociétaux et récemment les chocs sanitaire ou belliqueux, le trend du nombre d'élèves/enfants en souffrance psychique croît de manière exponentielle. Les enseignants accueillent dès le plus jeune âge des maux psychiques qu'il n'est pas question de laisser « à la porte de la classe » et que l'on rencontrait hier chez les plus grands. Un glissement de terrain psychique est perceptible : les pédopsychiatres s'alarment, les troubles s'invitant de plus en plus tôt en psychiatrie infanto-juvénile. Dans certaines écoles, des enseignants sont formés aux troubles du comportement, aux « *empêchements à penser ou à apprendre*⁴ » chers à Serge Boimare ou Daniel Gostain⁵, d'autres ont acquis par le biais de lectures, de conférences, d'échanges professionnels les compétences relatives à la scolarisation des élèves les plus fragiles. Cependant, ils ne sont pas si nombreux devant la vague des vulnérabilités.

Cet ouvrage se veut alors un soutien aux mutations nécessaires dans le tournant inclusif de l'école :

- **soutien personnel** pour les enseignants qui se questionnent, souffrent face aux comportements atypiques de leurs élèves. Déjà engagés dans une démarche réflexive, ils prendront appui sur leur assise professionnelle, accepteront – au besoin et au gré des exemples – ce sur quoi ils n'auront pas prise, mais aussi – et surtout – ce sur quoi ils peuvent agir en toute simplicité.

4. Boimare, S. (2019). *Ces enfants empêchés de penser*. Malakoff : Dunod, « Enfances ».

5. Daniel Gostain est professeur des écoles, enseignant spécialisé, membre du mouvement Freinet, co-auteur des « Empêchements à apprendre » (<https://empêchementsaapprendre.org/>), avec la compagnie de clowns « Tape l'incruste ». Il a reçu le grand prix du jury au forum des enseignants innovants de 2016, des articles lui sont consacrés dans Le café pédagogique (https://www.cafepedagogique.net /).

- **soutien professionnel** pour ceux qui accompagnent, forment et épaulent les enseignants des classes. Le cheminement proposé pouvant être ossature de formations collectives ou d'accompagnement individuel des enseignants.

Questionnaires, guides d'entretien et schémas jalonnent cet ouvrage pour au besoin faire étape, prendre conscience de ce qui se joue... en quelque sorte, « *planter le décor* » de relations plus apaisées : ce sont des espaces de mise au point au gré du cheminement.

Enfin, les thématiques abordées pourront faire écho à des interventions qui seront proposées en appui de cet ouvrage dans des petits groupes de pairs enseignants. Hâte de vous rencontrer !

Chapitre 1

« NE DITES JAMAIS ! »

Face aux maux... adopter une diététique sémantique

*« Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire viennent aisément »
Nicolas BOILEAU, 1674.*

Sémantique¹ : nom féminin et adjectif.

1. Nom féminin – Étude du sens, de la signification des signes, notamment dans le langage.
 - Synonyme : sémiologie.
2. Adjectif – Qui concerne le sens, la signification.

S'il semble nécessaire d'alléger la charge mentale de l'enseignant aux prises avec les troubles psychiques de certains de ses élèves, il ne saurait être question ici de prendre en main d'autres outils que ceux à proximité immédiate du professionnel. Qu'il utilise en premier lieu sa voix, son comportement, qu'il affûte son regard, affine son écoute, sans un instant s'écarter du chemin professionnel qu'il crée en marchant.

La santé mentale de l'adulte enseignant – appelons cela dans le plus fort des cas sa « *détresse psychologique* » – est au cœur

1. Définition proposée par le dictionnaire en ligne Le Robert : <https://dictionnaire.lerobert.com/>

des préoccupations qui ont amené l'écriture de ces pages. Dans l'ordinaire de la classe s'invitent des « psychés chahutées... », de plus en plus souvent et de plus en plus tôt dans la scolarité... tous les professionnels (du soin ou de l'éducation) en conviennent. Devant la faiblesse des moyens en pédopsychiatrie, faiblesse pointée du doigt par les intervenants des Assises de la santé mentale réunis les 27 et 28 septembre 2021 en France, il y a à faire preuve d'inventivité pour se préserver en tant qu'enseignant, accueillir l'élève et ses troubles en adoptant une posture qui permette – *sans s'engager dans une voie d'enseignement spécialisé* – d'apaiser la relation troublée aux apprentissages et de donner accès à une sorte d'intelligible des situations.

Prendre soin de l'enseignant en difficulté certes, mais avec cet élan de formation, de cheminement professionnel continu : avancer en faisant avec légèreté (avec grâce !) de petits pas de côté qui facilitent le quotidien de la classe.

Parfois, dans l'engrenage des apprentissages malmenés, il y a en présence plusieurs souffrances : celle de l'élève et celle de son professeur (ou de la communauté éducative). Chacun pouvant, en parallèle de l'espace classe ou de l'école, être en soin thérapeutique. Certains enseignants participent avec profit à des groupes de parole, des analyses de pratiques, mais hélas, ces dernières sont assez peu développées².

Dans l'optique du *care*, « prendre soin de chacun » – professeur comme élève troublé – revient, au travers cet ouvrage, à proposer à l'enseignant des modifications de dire, voir ou agir en classe ou en réunion de travail.

Certains changements de posture ne sont pas faciles d'accès d'emblée, mais chacun participe d'une marche en avant dynamique... histoire que la situation ne se transforme pas en un

2. Les GEASE (groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives) ont été mis en place en France à l'initiative d'Yvelyne Fumat et Jean-Bernard Paturet en 1992, l'approche y est réflexive et pédagogique. Elle est développée dans le monde de l'éducation notamment *via* les instituts nationaux du professorat et de l'éducation (INSPÉ).

enchaînement d'événements qui s'enchevêtrent et dont on ne peut se dégager, ce qui est le principe physique de l'engrenage !

Dans ce premier chapitre je vais présenter quelques pratiques langagières courantes qui viennent – si le professionnel n'y prend garde – influencer sur l'opacité de la situation :

- **le truchement du « me »** qui détourne le regard des situations,
- **le verbe « faire »** (une colère, un caprice, un blocage...) qui assimile l'envahissement psychique de l'élève à une sorte d'intentionnalité de sa part,
- **l'absence du mot « comportement »** et le fait de lui préférer « l'être » ou autres verbes d'état (« *il est désagréable* » versus « *il a eu un comportement désagréable* »).

Ce sont de petits pas : repérer des habitudes langagières (pour l'enseignant, l'équipe enseignante ou parfois le formateur) et adopter une diététique sémantique pour quelque peu les transformer. Cela demande une certaine discipline, parce qu'il faut s'entraîner à repérer, à dire autrement, à ne plus « dire ainsi » ou se reprendre le cas échéant en toute conscience. Cette démarche se veut avant tout un étai pour se préserver de la confusion née du trouble psychique temporaire ou installé chez l'élève. Une joyeuse discipline en quelque sorte !

Quand on veut éclairer une relation chahutée d'enseignant à élève (ou réciproquement), des itérations de langage surgissent à l'écoute des faits exposés en petit groupe d'enseignants, en équipe éducative, en réunion de travail avec les familles, en formation.

Ces « petits mots » ou « expressions langagières » se glissent subrepticement dans les échanges lorsque chacun explique ce qu'il vit en classe faisant écho à ce qui se vit à la maison (ou dans le foyer au sens large). Ce peut-être au détour de l'évocation de l'expression de la violence envers les pairs ou les adultes de la communauté éducative, ou de l'expression de l'inertie psychique ou cognitive, du désengagement de l'élève vis-à-vis du travail, voire

d'un comportement qui questionne. L'utilisation de ces « petits mots » traduit – bien malgré ceux qui les énoncent – parfois une subjectivité maladroite, d'autres fois une interprétation des faits qui freine – selon l'expérience que j'en ai – l'analyse de la difficulté psychique et la mise en place les aménagements idoines.

Trois « opacifiants » sont remarquables dans les discours des membres de la communauté éducative. Relevés ici, non pour les pointer du doigt, mais pour les découvrir, ils me semblent traduire deux visions « embrouillées » de la part des acteurs de l'éducation et de leur jeu dans les situations critiques :

- les visions de « soi-enseignant » ou « soi-adulte » ou « soi-parent » intriqué dans le chaos des manifestations des troubles chez l'élève,
- les visions de l'élève devenu ainsi – par l'intermédiaire de ce que l'on dit de lui – acteur de ses troubles plutôt qu'envahi bien malgré lui par le désordre psychique.

Mettre une petite lumière sur les mots utilisés pour évoquer « *ce qui cloche* » en classe, c'est – pour l'enseignant – essayer – si ce n'est déjà fait – de se départir d'interprétations (hâtives, même si elles sont mues par des visées bienveillantes), de se concentrer sur les faits et d'adopter le point de vue de celui qui observe et agit avec une certaine lucidité... une clairvoyance conférée par la sémantique utilisée. Effet papillon garanti ! Une variation sur le paramètre sémantique pourrait avoir une influence sur la situation résultante ! Vaste programme.

Le truchement du « me » qui détourne le regard des situations

Le premier mot que l'on va tenter de repérer dans le discours des adultes autour de la situation d'apprentissage heurtée ne comporte que deux petites lettres, il s'agit du pronom « *me* ».

▷ **Exemple 1**

Un enseignant du second degré s'adressant au service de soin : « En séance de sciences, en petit groupe, je lui ai demandé de prendre son crayon pour tracer le schéma de l'expérience, il s'est agité, a maugréé. J'ai attendu, je passais de petit groupe en petit groupe et pensais que la mise au travail des autres lui permettrait de travailler. Je lui ai donné un crayon à papier pour l'engager dans la tâche, j'ai montré la feuille en disant : "Il faut s'y mettre maintenant" ; c'est à ce moment précis qu'il m'a fait une colère. »

▷ **Exemple 2**

Un enseignant de seconde année de classe élémentaire rapporte les paroles de parent d'un élève suivi par un thérapeute par ailleurs : « C'est toujours pareil, après le goûter, quand on se met à faire les devoirs, il manque toujours quelque chose, un cahier, une consigne, un livre et en même temps c'est le bazar dans son cartable. C'est souvent, très souvent, chaque semaine à dire vrai. La plupart du temps, en plus, il ne m'a pas rangé son cartable de la veille, c'est impossible de l'aider ! »

▷ **Exemple 3**

Un enseignant d'un élève de dix ans, bénéficiant parallèlement d'un temps pédagogique dans un centre médico-psychologique, lors d'une réunion de travail : « J'aménage les consignes, je lui propose moins d'exercices qu'aux autres au vu de son niveau et de sa fatigabilité – comme on se l'est dit en équipe éducative. Hier je lui ai dit : "tu me remplis les deux premiers paragraphes de cette fiche", il n'a rien écrit...juste son prénom. »

Dans ces trois exemples, tirés de mon expérience de formatrice spécialisée en soutien aux collègues enseignants, regardons la place du pronom « me » :

- « Il **m'**a fait une colère »
- « Il ne **m'**a pas rangé son cartable »
- « Tu **me** remplis les deux premiers paragraphes »

Ici « me » complète à chaque fois l'expression du blocage vécu en classe. Positionné dans la phrase de cette manière, il est pronom qui représente l'adulte dans la situation avec une fonction *d'objet*

indirect : il figure celui vers qui ou ce vers quoi l'action est mise en œuvre. De fait, dans l'évocation des faits, ajouter « me » ne permet pas de percevoir clairement le fait que l'on veut analyser (ici le comportement lié à l'émotion, le comportement utile aux apprentissages, le comportement d'engagement dans l'activité). Le petit mot « *me* », bien que très court et passant, de fait, inaperçu, adossé à l'expression des faits, me semble... comme une flèche déroutée d'une cible.

Ainsi ajouté, il élude ce qui pourrait avoir du sens dans un premier temps : l'élève a manifesté sa difficulté psychique par un blocage, un empêchement de s'engager dans la tâche, dans une situation précise. Ce pourrait être en classe ou en interours, à la maison, lors d'une évaluation. Rien ne dit que ce comportement ait – en plus de « viser » une inertie d'apprendre – une visée toute personnelle vers l'adulte de proximité !

Si l'on reprend le premier exemple en cours de sciences : rien ne dit que l'élève était dans cet état de colère ou de peur parce que cet enseignant-là était présent. Rien ne dit – cela est valable dans les trois situations – que cela était adressé à ce collègue plutôt qu'à un autre collègue, à ce parent plus qu'à un autre. Peut-être, mais pas certain, donc... à ne pas interpréter comme une intention de plus.

L'enseignant spécialiste de la didactique et de la pédagogie n'a pas les moyens d'ajouter ce pan entier dans l'étude des faits scolaires : se contenter d'analyser ce qu'on observe dans la situation d'apprentissage ou de classe sans ajouter du tiers est déjà une tâche ardue. Que ferait l'enseignant de l'analyse de l'intentionnalité de l'élève avec ses moyens professionnels de pédagogue ou de spécialiste didactique ? Ce n'est pas son champ d'investigation dans la situation présente. Ce pourrait être du domaine de l'expertise d'un thérapeute, d'un psychologue, d'un pédopsychiatre, mais rares sont les fois où ces experts sont présents dans les moments informels de la vie de l'école, les interours, les salles des professeurs, les réunions avec les familles.

Nous dirons alors – en place et lieu du petit « *me* » – que l'adulte était là à ce moment précis où la colère ou la peur – par