

Les dispositifs Itep en devenir

Présentation du dossier

Hervé BENOIT

Docteur en sciences de l'éducation
Agrégé de l'université, Inspecteur de l'Éducation nationale
INS HEA, GRHAPES (EA 7287)

Sylvie CANAT

Maître de conférences HDR
Sciences de l'éducation et psychanalyse
Université Paul Valéry, Montpellier

DE création récente, les Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques s'inscrivent aujourd'hui dans un devenir institutionnel dont les enjeux sociaux, scientifiques et éthiques débordent les problèmes de cultures professionnelles, de frontières juridiques et de territoires de compétences qui se trouvent actuellement sur le devant de la scène. L'évolution envisagée vers des dispositifs Itep pose tout autant, à travers et au-delà de l'analyse des parcours des jeunes, la question de la prise en compte des troubles psychiques dans le cadre du handicap que celle de la place de la singularité dans une école en crise face au défi de l'inclusion scolaire, et qui se trouve confrontée à l'injonction d'accueillir des élèves *différents*, alors même qu'elle est loin d'en avoir fini avec le traitement de la diversité de ceux qu'elle accueille déjà. Analyser le rôle et l'évolution des Itep, c'est poser la question de ce qui fait *œuvre* éducative, thérapeutique et pédagogique pour des sujets troublés et troublants repérés bien souvent et trop souvent dans une dimension réparatrice, voire correctrice : rééduquer leur *soma* hyperactif, leur *psyché* mal défendue leur *langage* mal structuré, leur *comportement* en mal de cadre, etc. C'est aussi faire l'hypothèse que ces jeunes révèlent les impensés et la crise profonde du lien social, de l'économie et des foyers en grande vulnérabilité et précarité, de l'éducation, de la sécurité psychique ou/et sociale, des fonctions parentales au sein des familles et, au-delà, des institutions et des États.

Ce dossier a vocation à élucider ces enjeux en convoquant à la fois les recherches en cours et l'expérience des professionnels sur les trois axes suivants :

- les fonctionnements et les changements institutionnels et politiques au regard des modèles et des discours qui les sous-tendent ;
- les pratiques collaboratives et transdisciplinaires mises en œuvre, aux niveaux pédagogique, éducatif et thérapeutique ;
- l'articulation paradoxale de la conception universelle d'une école pour tous et de la *singularité multiple* du sujet en tant que cadre d'analyse d'une *école pour tous* qui n'offre qu'à *quelques-uns* un avenir.

Du point de vue des responsables associatifs de l'AIRe, **Gilles Gonnard** et **Jacky Desmet** donnent la mesure d'une expérimentation et d'un projet institutionnels dont les dimensions historique, sociale et professionnelle s'articulent autour d'un changement de paradigme à la fois conceptuel et stratégique. Face aux enfants et adolescents que leur comportement troublé a rendus *insupportables* dans le cadre scolaire, l'intervention médico-sociale se démarque d'une approche normative en mettant à distance la rééducation et la commande sociale de conduites réglées pour préférer la personnalisation d'un accompagnement tissé dans les vécus relationnels de leur environnement naturel. C'est parce qu'il inscrit son fonctionnement institutionnel dans une géographie symbolique élargie au-delà de ses murs que l'Itep peut se transformer en *dispositif*, c'est-à-dire passer du cloisonnement à la coopération, de l'établissement au service et de la contention sociale à la compréhension de l'unicité de la personne. Les propositions pédagogiques et institutionnelles de **Sylvie Canat** et de **Bernard Salignon** ouvrent des chemins pour penser l'invisible de ce filet symbolique que constitue un *dispositif Itep*. Celui-ci fait en effet écho à une autre invisibilité, celle des troubles, dont la part obscure renvoie à des temps très différents dans la constitution du sujet. Les troubles peuvent relever de temps primordiaux, lors de la constitution du narcissisme primordial, de temps plus originaires attachés au refoulement originaire ou de temps secondaires, liés au refoulement secondaire. En prenant en considération la nature de ces subjectivités singulières, la pédagogie adaptée invite l'enseignant à leur faire place dans des pratiques ou activités pédagogiques signifiantes. Car un enfant peut être empêché d'apprendre du fait d'un défaut de contenance ou parce qu'il n'a pas accès aux contenus de savoirs ou par incapacité relationnelle ou par impossibilité de substituer la haine primordiale. La *littérature comportementale* du trouble s'origine dans des traumatismes *régrédients* qui nécessitent une dérivation opérée par un autre (l'enseignant) pour permettre des réaménagements. C'est le sens d'une pédagogie institutionnelle adaptée aux enfants du trouble.

De son côté, **Michel Botbol** propose une lecture psychopathologique du fonctionnement des enfants et adolescents difficiles accueillis par les Itep. L'auteur développe l'idée que derrière des troubles du comportement en apparence similaires, ancrés dans l'impossibilité d'investir une demande d'aide dans ses formes habituelles, se cachent des modalités relationnelles très différentes. Une typologie se dégage qui distingue les jeunes dont les passages à l'acte sont des appels au conflit d'autorité régulateur et structurant de ceux dont la violence destructrice contre le lien est le signe de l'impossibilité radicale de l'investissement d'autrui. Dans le même cadre théorique inspiré de la *Psychopathologie de la vie quotidienne*¹, consistant à s'intéresser, pour mieux les comprendre, à des états ou à des symptômes non pathologiques en eux-mêmes, **Daniel Calin** entreprend, dans le cadre d'une approche psychogénétique de l'agressivité, de bâtir un système de représentations des formes normales de ce comportement à chaque âge de la vie, en vue à la fois de décrypter les manifestations agressives chez les enfants et d'en évaluer le caractère pathologique ou non. Après avoir rappelé le caractère fondamentalement humain

1. Freud, S. (1904). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot, 2004.

de l'agressivité, l'auteur aborde le développement de l'agressivité au cours de la première enfance, puis de la période de latence, enfin de l'adolescence. Des pistes de compréhension de l'époque troublée et troublante que nous vivons se dégagent de cette psychogenèse.

À l'articulation de l'individuel et de l'institutionnel, la mission des Itep s'énonce, selon **Yannick Breton** avec simplicité : fabriquer du lien social. Mais la difficulté de la tâche réside précisément dans la mise en œuvre d'un tel projet *instituant* quand il concerne des enfants ou des adolescents que les liens sociaux font souffrir, faute d'avoir trouvé place dans leurs subjectivités. Le rejet répété des médiations qui leur sont proposées de même que les ruptures successives qu'ils provoquent sont le signe de la défaillance et surtout de la déliaison des processus d'appartenance et d'appropriation, par lesquels les jeunes peuvent à la fois construire leur identité par l'affiliation à une histoire et à l'ordre social plus grand qu'eux et s'ouvrir dans le même mouvement un espace futur d'accomplissement de leurs désirs. Il apparaît alors que seul le tressage institutionnel de l'appartenance et de l'appropriation peut prévenir la soumission du social au moi comme la tyrannie du social sur le moi. En revisitant le concept de l'institution, **Jacques Pain** apporte un éclairage fort utile pour *penser* la question du dispositif Itep. Ses attaches à la pédagogie et à la psychothérapie institutionnelles, lui permettent d'extraire les nourritures essentielles au bon fonctionnement d'un travail éducatif, pédagogique et de soin. L'institution qu'elle soit fermée, ouverte, semi-ouverte, en dispositif, doit se soigner et repenser la matrice symbolique du travail à produire, où sont tout autant en jeu l'état mental des sujets accueillis que celui des professionnels plus ou moins accueillants. Elle est une démocratie d'apprentissage et une machine à désir. L'universel d'une école ou d'un établissement agréé pour l'éducation des plus *agités* doit se conjuguer au particulier, de l'Itep en général à l'Itep situé dans un quartier, dans une région avec des singularités au présent. Selon l'auteur, la tendance actuelle à la libéralisation professionnelle conduit à l'opposé de l'institutionnel. On ignore le collectif et les prises en charge des pathologies et du trouble sont largement réparties entre les professionnels. Le dispositif Itep, s'il veut être éducatif et soignant, doit inventer des attitudes et une matrice symboliques où la loi circule et libère les personnes plutôt que l'inverse.

L'analyse que propose **Hugo Dupont** du programme institutionnel des Itep et du rôle de la pluridisciplinarité dans la prise en charge globale repose sur des données recueillies lors d'une enquête de type ethnographique. L'auteur a enquêté au sein de trois Itep jour et nuit pendant cinq semaines dans chaque établissement. L'objet de sa contribution est de présenter le contenu du travail professionnel organisé qui, se substituant à la socialisation familiale, structure le quotidien des jeunes en cherchant à combiner deux logiques : celle du soulagement de la souffrance psychique et celle de l'orthopédie sociale. Dans cette perspective, il s'intéresse d'abord à la normalisation éducative du comportement des jeunes, puis au travail pédagogique qui semble faire prévaloir un comportement « *scolairement correct* » sur des progrès dans les apprentissages, enfin au triptyque thérapie, éducation, pédagogie, hiérarchisé de telle sorte que la préoccupation thérapeutique domine la prise en charge. Mais si les actions éducatives et thérapeutiques combinées se soldent par un échec en termes

de normalisation comportementale, autrement dit, si le jeune « *ne va pas mieux* », le contexte institutionnel est neutralisé par la convocation dans le discours des professionnels du degré gravité de la pathologie, trop élevé au regard des possibilités de soin du dispositif Itep. La recherche dont fait état **Valéry Barry** a consisté à réaliser, à l'aide d'une méthodologie appropriée, des entretiens semi-directifs auprès de quinze enfants scolarisés en Itep. Dans le contexte paradoxal de cette structure, qui se donne pour but de restaurer la participation de l'enfant à l'école ordinaire tout en l'accueillant dans une filière séparée, ces interviews permettent de mettre au jour les relations à l'apprentissage d'élèves exclus du système d'enseignement de droit commun en raison d'un comportement asocial et dont les difficultés scolaires sont persistantes. L'exposé des résultats met en évidence une triangulation entre capacité de discernement, sentiment d'appartenance sociale et scolaire et capacité à investir des apprentissages en se projetant vers un avenir. Ces constats sont de nature à induire des démarches pédagogiques et éducatives qui, grâce aux mises en mots partagées des enjeux et des obstacles ressentis par les jeunes dans les situations interactives, permettraient aux équipes de s'appuyer sur les solutions que souvent l'élève lui-même détient, parfois inconsciemment, pour résoudre les problèmes qu'il rencontre.

Enseignant en Itep, **David Lopez** s'attache à repérer les contradictions fécondes dans la littérature pédagogique. Le dispositif Itep n'échappe pas à l'opposition entre éduquer et rendre libre. Il ajoute même un risque supplémentaire, celui de renforcer l'institutionnalisation pathologisante des internats repliés sur eux-mêmes, et donc privés de liberté, lorsque l'accueil dans l'établissement se prolonge et que la sortie est à maintes reprises différée. Le dilemme de l'enseignant en Itep est qu'il *doit* faire apprendre, conformément à sa mission et au postulat d'éducabilité, tout en respectant la liberté de ses élèves – y compris celle de ne pas vouloir apprendre ! C'est la compréhension des troubles : problèmes de représentations, peur d'apprendre, carences affectives, intolérance à la frustration, polarisation impossible de l'agressivité et problème d'idéalisation de ces jeunes, qui seule peut permettre de surmonter cette contradiction. L'autorité du Maître est-elle nécessaire ? En fait, elle doit pouvoir s'effacer. La punition est stérile, qui ne fait que renforcer le symptôme. La tâche est complexe, mais les outils de la pédagogie institutionnelle peuvent empêcher de nuire à autrui sans nuire, en s'adossant à la matrice symbolique dont nous parle Jacques Pain. Le dispositif Itep a donc besoin pour exister pleinement de se déployer dans un espace *extra muros* : c'est cet espace *transitionnel* dont **Catherine Ponsard** décrit la configuration à travers les *modules* pour l'inclusion scolaire au sein de deux écoles primaires et de deux collèges de Strasbourg. S'il est vrai que les caractéristiques du cadre scolaire ordinaire, notamment les objectifs d'apprentissage, peuvent fragiliser certains aspects de la personnalité d'enfants vulnérables sur le plan psychologique, la pédagogie différenciée constitue néanmoins sous certaines conditions une porte d'entrée *acceptable*, dès lors qu'elle s'efforce, dans un souci de soin, au sens du *care*, de créer et d'entretenir un *étiayage supportables*, c'est-à-dire capable de distraire le jeune de ses tensions intrapsychiques et de ne pas activer ses défenses. Mais, comme le souligne **Magdalena Kohout-Diaz**, en s'appuyant sur une enquête exploratoire conduite auprès de deux enseignantes spécialisées

en cours de formation (Capa-SH, option D²), la frilosité des professionnels des Itep, éducateurs et enseignants, au regard de l'inclusion scolaire, reste profondément ancrée dans une culture de la prise en charge en structure thérapeutique séparée. Elle correspond à une réticence des équipes à se séparer des jeunes qu'elles ont accompagnés souvent pendant une durée relativement longue, alors même qu'elles ont conscience des effets délétères de cette *vie en vase clos*. Les faits décrits, qui constituent de véritables *carrières d'Itep*, semblent diamétralement opposés aux intentions inclusives du dispositif Itep, dont on conçoit qu'il aurait précisément pour but d'éviter de pérenniser les séjours *intra muros*, ce qui atténuerait l'effet d'inadaptation des structures d'accueil à la sortie de l'établissement. L'une des raisons de ce blocage pourrait provenir de ce que ni l'élève, ni l'école n'existent vraiment en Itep, ce qui rend confuse et floue l'identité du pédagogue.

Clémence Besançon-Carbonnel et **Michel Defrance** reviennent respectivement, la première sur les pratiques d'une psychologue clinicienne auprès des enfants accueillis au sein d'un Itep, le second sur le *travail* avec les familles dans le cadre d'une clinique institutionnelle qui appelle selon lui le respect par les acteurs de la place et du rôle de chacun dans la diversité de ses fonctions. Auprès d'enfants refusant la relation d'aide, des groupes de parole ou des ateliers, conçus comme lieux d'écoute thérapeutique, mais aussi d'expression, apportent un cadre groupal contenant, dans le sens du *holding*, et une fonction de limitation par un ensemble de règles. Le rapport du sujet aux objets est ainsi médiatisé par le collectif et permet d'éviter la confrontation brutale avec les ressentis. Du côté du travail avec les parents, le dilemme des professionnel en Itep est de situer leur rôle sur une échelle symbolique qui s'étend des parents *partenaires* d'une co-éducation, approche rejetée parce qu'elle produirait une symétrie des places et des intérêts préjudiciable à la clarté du travail clinique, aux parents *responsables* (mais pas *coupables*), en passant par les parents *impliqués*, approche qui a la préférence de l'auteur en ce qu'elle ménage un espace pour l'enfant d'une altérité libérée et que c'est une posture éthique que de considérer que les parents seraient malgré eux impliqués par les aléas de leur vie dans la souffrance leurs enfants. En contrepoint à ces deux approches cliniques, la contribution de **Christine Templier-Thomas**, **Régine Vigier** et **Yan Vari Magrez** présente de façon précise et détaillée une expérience de terrain, réfléchi et institutionnellement réussie, de mise en place de dispositif Itep, dans le cadre de l'expérimentation³ prévue par le programme de travail national⁴ pour accompagner les évolutions de l'offre médico-sociale en Itep. Elle décrit notamment le partenariat construit entre l'Éducation nationale, l'association gestionnaire d'établissements médico-sociaux « Jeunesse et Avenir » et les services du secteur

2. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (Capa-SH) ; option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives (décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004, JO du 7 janvier 2004).

3. Expérimentation menée dans six régions : Basse-Normandie, Champagne-Ardenne, Haute-Normandie, Île-de-France, PACA, Pays-de-la-Loire.

4. Programme engagé par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS).

de la pédopsychiatrie du bassin Nazairien afin de garantir le statut de collégien et de favoriser la posture d'élève des jeunes concernés.

En clôture, l'article apporté par **Hervé Benoit** se donne pour objet d'éprouver les maillons faibles de la chaîne inclusive à travers les ambiguïtés qui trouvent leur expression dans l'articulation des langages professionnels, des pratiques des acteurs de terrain et de l'opérationnalisation des politiques publiques. À cette fin, il entreprend d'inscrire dans une perspective critique la notion de *dispositif* en la confrontant aux notions d'*inclusion scolaire*, de *besoins éducatifs particuliers* et de *parcours personnalisés*, en vue notamment de les examiner et de les analyser à la fois en tant qu'éléments de langage (au sens politique), éléments de discours (au sens foucauldien de dispositif discursif) et incrustations de micro-relations de pouvoir au service de plus grandes stratégies sociales.

