**„Et la loi seule peut nous procurer la liberté“** (Goethe)

**Pédagogie basée sur le diagnostic pour travailler avec des enfants et des adolescents très particuliers**

**Wolfgang Oelsner**

*(Abstract)*

La rencontre avec des enfants et adolescents au comportement particulier nécessite une grande intuition pédagogique, et le courage de recourir à des méthodes non orthodoxes. Mais comment se justifient les décisions individuelles, les exceptions et les règlementations spéciales ? Comment peut-on les légitimer face aux accusations d’arbitraire et de subjectivité?

Mon exposé constitue une paraphrase du sonnet de Goethe sur l’art et la nature, du point de vue d’un modèle multi-professionnel qui se situe entre pédagogie et psychologie. Un jeu de l’esprit, mais basé sur les cas problématiques que l’on rencontre chaque jour à l’école. Un plaidoyer pour „une autre vision“, pour le respect de la légalité, la liberté responsable, et le cas échéant la désobéissance civile.

Après quarante ans d’enseignement je crois savoir quelles sont nos plus grandes forces, à nous professionnels de la pédagogie : l’expérience et l’intuition. Et je dirai aussi qu’à mes yeux l’expérience et l’intuition font partie de nos plus grandes faiblesses.

Mon exposé consistera en un méandre dialectique entre la loi et la liberté, entre la raison et les tripes, entre le respect ou l’ignorance des règles. Pour que notre „radeau pédagogique“ ne vole pas en éclat comme un bateau fou, un seul pilote : notre responsabilité.

Si notre travail – et parfois aussi notre crédibilité – sont souvent si complexes, c’est parce que rien n’est simple dans notre métier. Chacun et chacune d’entre vous a dû expérimenter dans sa vie professionnelle plusieurs sortes de „vérités“. Beaucoup ont conduit à des changements de paradigme, documentés dans les règlements, les directives et la législation.

C’est pourquoi je vous propose, avant de développer, cette citation de H. Hesse : dans sa *Légende chinoise* (1959) il met ces mots dans la bouche d’un sage mandarin :

„Il y a la réalité, et on ne peut s’en prendre à elle. Mais des vérités, c’est à dire des paroles exprimant des opinions sur la réalité, il y en a d’innombrables. Et chacune est aussi vraie qu’elle est fausse.“

**Une réalité, de nombreuses vérités**

La citation de Hesse donne une idée de la pression que ressentent tous ceux qui utilisent la pédagogie, spécialistes ou laïcs, éducateurs ou parents. Nous percevons constamment des réalités et tentons de les équilibrer par des vérités communes. Cela implique une présence permanente et des prises de décision.

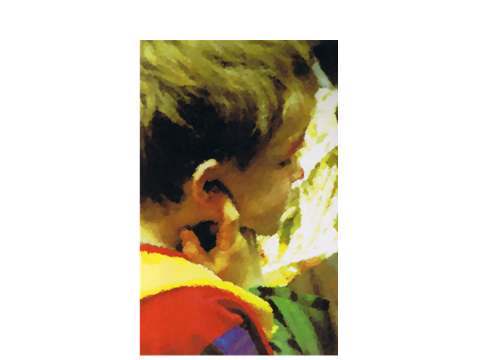
Je ne suis pas là en train de me plaindre. Le conducteur de train, le pilote d’avion ou le chauffeur de taxi qui nous ont conduits ici à Trèves subissent aussi cette pression. Eux et bien d’autres gens dans de nombreux métiers doivent également, comme nous les pédagogues, prendre des décisions x fois par jour, toujours rapides et adaptées à la situation. C’est ce que nous faisons, comme on le dit si joliment, en notre „science et conscience“. Par chance, notre science reste valable un certain temps. La formule qui calcule le temps de freinage reste par exemple à peu près stable. Et s’arrêter au feu rouge constitue un consensus que personne ne remettra en question de si tôt.

Il en va autrement avec les sciences humaines. La médecine, malgré ce qu’elle a de commun avec les sciences de la nature, considérées comme objectives, présente des changements et transformations permanents. Ce qui était vrai hier est aujourd’hui discutable, et peut même sembler faux.

Par exemple on pensait avant qu’il fallait rester longtemps couché après une opération Aujourd’hui on remet rapidement sur pied les opérés de fraîche date. On peut aussi penser à la „sagesse populaire“. Pour de petites brûlures on disait avant : „surtout pas d’eau sur la brûlure!“ Et on recommande aujourd’hui de la passer immédiatement sous l’eau froide. A posteriori on ne peut que sourire de telle ou telle opinion en matière d’enseignement. Mais parfois c’est plus embarrassant, et on voudrait pouvoir se faire pardonner certaines choses, après qu’a eu lieu un changement de paradigme.

**Le cas de Jannik**

C’est ainsi que je voudrais, aujourd’hui encore, demander pardon à l’enfant de 11 ans que vous voyez sur cette photo (floutée intentionnellement).



La photo est l’une des photos les plus embarrassantes de la chronique scolaire que j’ai menée pendant 25 ans dans mon ancienne école au sein de l’unité de psychiatrie de l’enfant et de l’adolescent à la clinique universitaire de Cologne. Elle montre une scène du carnaval de l’école. Plongeons-nous un instant dans cette scène :

Tous les groupes sont réunis dans la salle des fêtes. L’orchestre de l’école joue – pas de la musique de chambre, c’est carnaval ! La plupart des enfants sont de fort bonne humeur. Mais Jannik fait des siennes à nouveau ! Comme le matin pendant les cercles de chant il se bouche les oreilles, marquant ainsi son mépris pour l’événement collectif qui est en train d’avoir lieu. Il continue à montrer pendant cette fête le même comportement anti-social qu’il adopte lors de nombreuses activités de groupe à l’école.

Dans le plan d’aide à Jannik figure : „améliorer sa participation à la vie de groupe“. De toutes façons il doit bientôt changer d’école. Un comportement comme celui de Jannik, qui vise à rester en retrait, voire à éviter les relations sociales, c’est quelque chose que nous autres pédagogues ne pouvons laisser passer. Il faut qu’il participe à la fête ! En la matière nous sommes sur la même ligne que les psychologues cliniciens et leur plan de thérapie du comportement. Nous exigeons de nous-mêmes d’être des éducateurs conséquents. Tenir bon fait partie de la ligne idéale de notre collège de spécialistes. C’est l’une de nos „vérités“, c’est une règle non écrite.

Mais pourquoi cette photo nous fait-elle encore honte des années plus tard ? Je pense que les pédagogues spécialisés parmi vous pressentent la réponse. La scène décrite est une incursion dans le début des années 90. Nous étions partis pour Jannik d’un „trouble hyperactif du comportement social“. Dans le tableau médical des diagnostics ce trouble répondait au code F 90, et attestait dans le cas de ce garçon de ce que nous appellerions plutôt aujourd’hui TDAH (trouble de déficit de l’attention/hyperactivité). A cette époque les mots „trouble hyperactif“ étaient les mots privilégiés pour désigner cette réalité que nous vivions au quotidien avec cet enfant de 11 ans.

Aujourd’hui c’est une autre „vérité“ qui recouvre cette réalité. Là aussi les pédagogues spécialisés parmi vous auront deviné depuis longtemps de quoi il s’agit. Pour expliquer le comportement de retrait et d’opposition de Jannik on parle maintenant de „trouble du spectre de l’autisme“. Ces mots-là auraient mieux décrit à l’époque la réalité de Jannik. Mais au début des années 90 ils n’étaient pas courants chez les spécialises. Le code F 84.5 pour „syndrome d’Asperger“ commençait tout juste à apparaître.

Que nous apprend l’exemple de Jannik, contre quoi nous met-il en garde ?

De la réalité nous déduisons souvent trop vite des „vérités“.

Constater un état et des symptômes ne constitue pas un diagnostic en soi.

En décidant à l’époque que Jannik devait participer au carnaval, nous avons agi avec les meilleures intentions. Naturellement de nos jours aucun pédagogue sensé n’exigerait d’un autiste Asperger qu’il participe à une telle manifestation. Naturellement nous commencerions par parler avec le garçon de la manifestation en préparation, et nous lui offririons des alternatives pour qu’il puisse rester dans un autre bâtiment de l’école. Cela aurait aidé Jannik. Car aujourd’hui nous savons que dans le tableau de l’autisme il y a souvent une hypersensibilité sensorielle extrême. Quand bien même l’orchestre jouerait des airs joyeux, pour un autiste cela peut devenir une „torture auditive“ à la limite de la blessure corporelle (cf Attwood, 2000).

Libérer Janik de la participation à ce carnaval l’aurait aidé. Mais quid des autres enfants ? On a affaire à toute une classe : qu’en sera-t-il des autres enfants qui ne voudraient pas participer au carnaval pour de tout autres raisons ? En dehors de Jannik il y a aussi tous les Pierre et Paul qui aimeraient mieux jouer avec leurs pistolets de cow-boys dans la cour. Et il y a aussi Maximilien, à la puberté précoce, qui aimerait mieux s’isoler dans un coin avec Marie (de la classe n°4). Les dispenser eux aussi de la fête, serait-ce la bonne décision ? Sûrement pas !

*Un symptôme – Trois diagnostics*

Résumons le comportement singulier de Jannik par le mot „oppositionnel“. Ce mot décrit fort bien une part de la réalité. Médicalement parlant on pourrait définir ainsi son état. Mais cela ne suffit pas, loin s’en faut, pour décrire le problème de Jannik ni pour déterminer l’aide dont il a besoin. A partir du peu que j’ai exposé jusqu’ici à propos de ce garçon de 11 ans, on pourrait parvenir à au moins trois diagnostics différents :

Jannik, diagnostic différencié : TDAH (trouble du déficit de l’attention/hyperactivité), Trouble du Spectre Autistique (ASS en Allemand) ou déficit d‘éducation?

Symptome

**Comportement “oppositionel”**

**↓**

Diagnostic

← ↓ →

Deficit éducatif TDA(H) Trouble du spectre de l’autisme

↓ ↓ ↓

Prescription Prescription Prescription

↓ ↓ ↓

Pédagogie + éventuellement Pédagogie, + event. Psychothérapie +

aide sociale à l’enfance psychothérapie pédagogie

Jannik pourrait présenter un simple déficit d’éducation. Vivant dans un „milieu perturbé“, il serait tout simplement „mal élevé“ et adopterait du coup un comportement social inapproprié. Les aides à lui apporter relèveraient alors exclusivement du domaine de la pédagogie, avec l’introduction éventuelle de mesures d’aide sociale à l’enfance. La cause de son comportement oppositionnel pourrait aussi résider dans un TDAH. L’hyperactivité existe bel et bien, ce n’est pas seulement un diagnostic par défaut (comme c’était le cas pour Jannik). Les aides à lui apporter consisteraient alors en un mélange de pédagogie et de psychothérapie, avec les conseils éventuels d’un pédiâtre. Mais Jannik, comme nous l’avons dit, était atteint d’autisme. Il y a lieu, dans ce cas-là, de faire passer le diagnostic pschiatrique avant les objectifs pédagogiques.

Pour Jannik c’était donc le dernier de ces trois diagnostics qui était le bon. Mais dans son groupe d’élèves les trois modèles de comportement perturbés étaient représentés, parfois en plusieurs exemplaires. Cette configuration constitue le quotidien des écoles allemandes. Pour une enseignante d’école primaire par exemple, cela représente un énorme défi. Car pour le même tableau comportemental il y a non seulement différentes correspondances étiologiques, mais aussi différentes causes à établir, d’où découlent surtout différentes façons d’agir, dont certaines sont contradictoires.

Pas de prescription/action sans diagnostic préalable

Cette façon de penser est traditionnelle en médecine. Par exemple, constater un mal de dos ne constitue pas en soi un plan d’action. En fonction de l’origine de ce mal de dos, le patient s’adressera à un orthopédiste, un neurologue ou un psychothérapeute. Au contraire, des élèves présentant des problèmes différents resteront généralement pendant des années avec l’enseignant qui leur est attribué. Si l’institutrice était cuisinière, elle devrait préparer plusieurs versions très différentes pour chaque menu.

Dans le cas de Jannik, et parce que son hypersensibilité auditive est fondée sur une forme d’autisme, on devrait proposer des échappatoires lors des activités de groupe dépassant l’échelle de la classe. Ce ne serait ni du favoritisme, ni du laxisme ou même de l’indifférence, l’enseignant ne ferait que se conformer à l’avis des spécialistes (à savoir : trouble du spectre de l’autisme).

Mais si l’élève souffrait de TDAH, ou s’il était simplement „mal élevé“, alors de telles mesures seraient contre-productives. On pourrait, on devrait même alors exiger de lui un effort (pédagogiquement dosé) pour qu’il respecte les règles. Naturellement cela est porteur de conflits et peut parfois impliquer de se battre un peu. Mais l’élève mûrirait. Comment un enfant atteint de TDAH pourrait-il s’exercer à résoudre ses tensions, à dominer ses impulsions et à domestiquer ses émotions si on le soustrait à tous les conflits ?

Si un enfant vient d’une famille problématique, avec des parents incompétents en matière d’éducation, ou d‘un milieu social défavorisé, alors une fête à l’école est même une chance. Au lieu de l’y soustraire, l’école devrait plutôt offrir à cet enfant de multiples possibilités de se produire sur scène, avec des objectifs simples qui lui permettraient d’obtenir rapidement des applaudissements. Un tel enfant pourrait ainsi apprendre pour la première fois que le respect des règles et la discipline peuvent conduire au succès et à la reconnaissance.

Un autiste Asperger doté d’hypersensibilité auditive comme Jannik ressentira au contraire l’obligation de participer au carnaval comme une exigence exagérée et agressive. Quand il se bouche les oreilles ou s’enfuit en criant, c’est de l’auto-protection. Le garçon a raison, même si son comportement n’est pas le bon.

***Responsabilité pédagogique : entre règles scolaires et liberté didactique***

Comment cet exemple d’un même symptôme pour trois diagnostics différents entre-t-il dans le cadre de notre thème : „Loi, liberté, responsabilité“ ?

Ni l’enseignement ni l’éducation n’ont lieu dans un espace de non-droit. Au contraire. L’instruction publique est soumise à toutes sortes de règlements. Il existe des lois scolaires et des directives pour les programmes. Les enseignants des écoles publiques en Allemagne remplissent une mission de service public, et sont donc fonctionnaires. Leur travail n’est pas seulement rémunéré, mais aussi contrôlé. Mais contrairement à ce qui se passe dans les sociétés autoritaires, il n’y a pas de schémas pédagogiques tout préparés, auxquels chacun devrait se soumettre. Car il est inscrit dans la loi que les *besoins individuels de l’enfant* doivent être respectés.

A l’exigence légale collective – à laquelle appartient entre autres l’école obligatoire – correspond le droit au développement individel inscrit dans la loi. Trouver un accord entre ces exigences d’origines différentes est le devoir des enseignants. On peut par exemple formuler et recommander des adaptations, mais pas les inscrire dans la loi. En cela réside la liberté de la personne enseignante. C’est en cela que, dans une large mesure, elle ne peut se référer qu’à elle-même. C’est là qu’interviennent son intuition et son expérience.

John Hattie a prouvé en 2013 dans une étude internationale qui a fait bien du bruit, que la personnalité de l’enseignant est le facteur le plus important pour l’apprentissage en classe. Elle est plus importante que la taille du groupe, les âges des élèves, homogènes ou non, plus importante que les salles de classe ou les équipements de l’école.

L’expérience et l’intuition sont le „capital“ de la personne enseignante. Mais ce ne sont pas des matériaux mesurables. Elles peuvent être, comme nous l’avons dit, à la fois des forces et des faiblesses. Elles deviennent des faiblesses lorsque l’enseignant utilise sa liberté didactique de façon subjective ou arbitraire. Les enseignants doivent partir de l’idée que les groupes d’élèves attendent de leur part une égalité de traitement. D’un côté c’est bien compréhensible, mais cela devient un problème si la vision s’en trouve réduite à „égalité égale justice“.

Si à l’intérieur du même groupe d’élèves on use de limites ou de mesures différentes, cela peut être reproché à l’enseignant comme une atteinte à l’équité. Il pourrait se mettre en danger en se rendant responsable d’une telle situation. Et les connaissances et savoirs concernant les „vérités“ propres à d’autres disciplines relèvent aussi de sa responsabilité.

C’est la raison précise pour laquelle je voulais vous présenter l’exemple de Jannik. Faire progresser ce garçon implique d‘évaluer des missions divergentes (inscrites dans la loi) et de lever des contradictions supposées. Dans le cas de Jannik s’opposent d’une part le devoir de sociabilisation, et d’autre part celui de protéger un enfant autiste d’exigences sociales ou de sollicitations auditives excessives (cf Frey/ Wertgen, 2012).

Au cours des deux dernières décennies, les ministres de l’éducation ont introduit des conditions spéciales concernant l’autisme dans les lois sur l’éducation, conformément au principe de „réduction des inégalités“. Les enseignants peuvent aujourd’hui s’y référer si d’autres élèves ou des parents d’élèves viennent à leur reprocher de pratiquer le favoritisme.

Quoi qu’il en soit, décrets et lois sont l’aboutissement d’un long processus. Celui-ci peut durer vingt ans et plus. Pourtant ce sont les mêmes phénomènes qui étaient à l’oeuvre au début du processus. Déjà en ce temps-là, des enfants comme Jannik avaient besoin d’être en retrait, bien avant qu’un décret ne le leur accorde.

Décrets et lois ne se saisissent de la réalité qu’a posteriori. Mais que se passe-t-il en attendant? Nous enseignants n’en devons pas moins agir. Avant que les spécialistes ne découvrent que les autistes pouvaient être excessivement sensibles au bruit, ceux qui partageaient leur quotidien pressentaient déjà qu’il fallait, dans leur cas, s’éloigner des normes existantes. Avant que les pièces de puzzle que constituent les résultats de la recherche ne s’assemblent pour donner une vision sûre, nous n’avons que notre intuition pour traiter convenablement situations et individus. Il s’agit là de situations dans lesquelles bien souvent nous ne pouvons nous référer aux lois. De temps à autre, l’action intuitive nous laisse juridiquement „les mains libres“.

Que faire donc, dans ces périodes intermédiaires où nous pensons reconnaître un problème, mais où notre action n’est pas encore légitimement couverte pas la loi ? Peut-être la phrase biblique à propos du „Sabbat, qui est là pour l‘homme“ et pas le contraire, convient-elle dans ces moments-là. Politiquement et socialement parlant nous nous dirigeons par là vers une „désobéissance civile“. Un concept qui n’est pas sans danger, mais qui, d’après mon expérience personnelle et professionnelle, se justifie en matière de pédagogie.

C’est au tout début de ma carrière d’enseignant que j’ai eu connaissance de l’un des exemples les plus frappants de désobéissance civile. C’était en 1970, alors que les „bébés de la thalidomide“ entraient dans l’âge scolaire. Beaucoup d’entre eux, diagnostiqués „inaptes à la vie“, étaient passés directement de la maternité à des maisons aménagées. Ils survécurent. Et voilà que fut posé à nouveau un diagnostic erroné, quand beaucoup d’entre eux furent déclarés „inéducables“. Ce furent des enseignantes - de fait essentiellement des femmes – qui s’occupèrent de ces enfants sans base juridique dans le système scolaire existant. Parfois dans des écoles primaires, parfois dans des écoles spécialisées ou dans des hôpitaux. Juridiquement parlant la scolarisation y était illégale.

Nous savons aujourd’hui qu’un certain nombre des victimes de la thalidomide passèrent leur bac et firent des études. J’ai moi-même, en tant que jeune pédagogue spécialisé, enseigné à des jeunes présentant diverses sortes de handicap qui, dans le sillage des handicapés de la thalidomide, allaient pour la première fois à l’école à dix, douze ou même quinze ans. En l’espace d’une décennie, des débuts illégaux s’étaient transformés en exigences légales, en programmes pour les élèves, en formations pour les enseignants et en obligations d’infrastructures.

Dans les années qui suivirent, et en tant que directeur de mon équipe en psychiatrie, je me suis trouvé à plusieurs reprises face à des situations dans lesquelles nous avons pris des décisions contraires aux directives existantes, pour tenir compte d’une „patientèle particulière“. Il y avait là matière à d’éventuelles procédures disciplinaires. Heureusement, nous avons pu, lors des contrôles, justifier nos „mauvaises méthodes“ de telle façon qu’au lieu de mesures administratives à notre encontre, ce sont des discours politiques qui ont été abordés. Et finalement ce qui au départ était illégal a permis d’améliorer la loi. Le service de comptabilité nous a facilité la tâche en attestant de l‘illégalité de nos décisions, reconnaissant du même coup que le droit existant ne correspondait plus à la réalité ni à l’état des recherches.

La participation des élèves aux activités de groupe était, à l’époque où Jannik était à l’école, aussi nécessaire qu’elle l’est aujourd’hui. Mais cet objectif ne doit pas être atteint à n’importe quel prix. Si d’autres disciplines, dans notre cas la recherche sur l’autisme, établissent que certaines mesures ne sont pas profitables à tous, alors je dois pouvoir moi aussi prendre la liberté de varier les buts et les méthodes, voire d’ignorer les directives. Se rattacher aux avancées de la recherche relève de notre responsabilité, la seule qui puisse nous guider lorsque nous agissons dans ce „vide“ situé entre loi et liberté.

***La liberté d’utiliser les connaissances d’autres disciplines optimise la compétence pédagogique***

A propos de Jannik ont émergé les notions de symptôme, diagnostic, étiologie, prescription. Au départ ce sont des notions spécifiques à la médecine. La psychologie les utilise aussi en partie. Les notions de „symptôme et diagnostic“ sont également courantes dans les domaines techniques. Les ateliers de mécanique par exemple établissent des diagnostics avant de procéder à la réparation d’un moteur endommagé. A l’inverse, nous pédagogues utilisons plutôt rarement ce genre de notions, le plus souvent lorsqu’il s’agit de constater un déficit de capacités, et de le surmonter grâce à un plan d’encouragements.

J’aimerais encourager l’ouverture à de telles catégories de pensée appartenant à d’autres disciplines. Pas pour entreprendre une médicalisation verbale de la pédagogie, mais pour optimiser nos propres compétences (cf Oelsner 2013, 274). En nous astreignant à connaître d’autres disciplines nous gagnons en liberté d’action dans notre propre domaine.

En fondant nos exceptions et nos dérogations sur des standards admis dans d’autres disciplines, nous nous mettons nous-mêmes hors de la zone de danger où l’arbitraire pourrait nous être reproché. Si je tiens à ce que Pierre, atteint de TDAH, et Paul, qui vit dans un milieu défavorisé, se soumettent à la discipline d’un groupe au sein d’une fête, mais également à ce que Jannik, au contraire, puisse rester par exemple à la bibliothèque pendant ce temps, ce n’est pas sous le coup de mes envies ni de mes humeurs, c’est parce qu’il y a derrière tout cela des concepts pédagogiques relatifs aux enfants atteints de TDAH, aux enfants socialement défavorisés, et à ceux qui sont atteints d’autisme.

Naturellement il est contraignant d’apprendre à reconnaître et comprendre les particularités des différents types de troubles. Et cela peut apparaître au premier abord comme une atteinte à l’autonomie pédagogique que de se conformer aux assertions d’autres disciplines. Mon expérience professionnelle m’a pourtant enseigné le contraire, à savoir que les „lois des autres“ me procurent de la liberté dans l’action et optimisent mes compétences (cf Oelsner 2015). C’est aussi sous cet angle que l’on peut paraphraser la phrase de Goethe „La loi seule peut nous procurer la liberté“.

Je viens d’illustrer par les troubles du spectre de l’autisme un cas très spécial appartenant au domaine de la psychiatrie de l’enfant et de l’adolescent. Je vais maintenant esquisser rapidement les contours d’un autre ensemble de symptômes qui devrait être plus proche de votre quotidien que celui - heureusement – plutôt rare de l’autisme.

Je veux parler de l’absentéisme scolaire. Ici aussi mon discours aura des accents médicaux, mais dans un but purement didactique. Avant toute prescription, donc avant d’agir et de soigner, les médecins ont besoin d’un diagnostic. En pédagogie le diagnostic – même si on ne le nomme pas ainsi – est la condition préalable aux décisions didactiques.

*L’exemple de l’absentéisme : 1 symptôme, 3 diagnostics*

Symptome

**“Réfus” de l’école**

**↓**

Diagnostic

← ↓ →

École buissonnière Peur de l’école Phobie scolaire

↓ ↓ ↓

Prescription Prescription Presccription

↓ ↓ ↓

Aide sociale à l’enfance Pédagogie Psychothérapie/

eventuellement hospitalisation

Le concept d’absentéisme désigne avant tout un symptôme : un(e) élève qui, malgré l’obligation scolaire, reste éloigné(e) de l’école. Quelle que soit la simplicité du phénomène, les diagnostics sont, eux, complexes : a) „école buissonnière“ due à une problématique de désocialisation b) „peur de l’école“ correspondant à des exigences sociales ou de résultats excessives c) „peur de la séparation“ (aussi étiquetée „phobie scolaire“). Des formes mélangées sont également envisageables (cf Lehmkuhl & Oelsner 2004 ; Hopf 2014).

Faire la lumière en ce domaine est tout sauf une question académique. C’est d’une importance primordiale si on veut prendre les bonnes mesures pédagogiques, qui seraient alors : a) mesures sociales avec introduction de l’aide à l’enfance et de projets pour décrocheurs scolaires, b) sollicitation du système scolaire lui-même, avec des mesures d’encouragement individuel, des propositions éventuelles de changement de parcours scolaire en cas de difficultés, et des programmes de médiation en cas de „peur sociale“, c) dans ce cas l’école n’est que le prétexte, pas la raison du symptôme, et ne peut que difficilement proposer des actions. Pour résoudre une problématique de „peur de la séparation“, il faut avant tout une psychothérapie.

S’il faut donc, dans le cas de la „peur scolaire“, supprimer la pression pesant sur l’élève, en cas de „phobie scolaire“ il est recommandé de ne pas cacher le problème. Il est même préférable que les mauvais comportements soient punis plus sévérement par des sanctions officielles afin qu’un traitement de la peur de la séparation, éventuellemenent aussi à l’hôpital, ait lieu. Les inspecteurs qui, au lieu de cela, recommandent l’école à la maison, sont contre-productifs. Certes cette mesure commence par supprimer le problème, mais finalement il le renforce (ibid. p. 126).

***Liberté et responsabilité en cas de „vide diagnostique“***

Les graphiques ont la particularité de donner une vue d’ensemble, presque lisse, de l’état des choses. En revanche, la réalité est moins simple, moins rectiligne, plus ramifiée. En général il faut quelque temps pour que nos diagnostics soient confirmés par d’autres disciplines. Et l’enfant concerné a disparu depuis longtemps.

Que se passe-t-il alors, quand rien n’est encore clair mais que nous devons pourtant agir ? Eh bien agissons, libres et responsables.

Dans notre école spécialisée (psychiatrie de l’enfant et de l’adolescent) nous nous sommes constitués un répertoire de principes directeurs pour ce genre de situations. Ils doivent nous garder de l’incapacité d’agir, mais aussi réduire les erreurs ou injustices causées par ignorance. Nous baser sur ces principes nous protège aussi contre une possible accusation d’arbitraire.

Voici quelques exemples de ces principes :

Les enfants ne font rien sans raison. Nous ne comprenons pas encore ces raisons. Les enfants eux-mêmes non plus.

„Empêcher le pire de se produire“, c’est toujours un but sensé !

Les enfants à problèmes ont besoin de protection et d’encouragements. Si on ne peut réaliser les deux en même temps, la protection passe avant les encouragements.

Des enfants qui se sentent protégés rattrapent leur retard de façon généralement peu orthodoxe.

Pour travailler avec des élèves au comportement singulier, je dois être libre de prendre mon temps, jusqu’à découvrir le sens encore caché de leur extravagance présumée. C’est une attitude que je ne peux adopter que si je ne suis pas sous pression, poussé à saisir la réalité à coups de vérités hâtives. Il faut être libre pour pouvoir adopter „l’autre vision“.

Garder son calme plutôt que se livrer à un activisme forcené – voilà qui semble évident. Toutefois il y a là le risque que je manque de compétences. Ce risque coïncide avec la pression déjà mentionnée plus haut, exercée par la réalité qui exige que j’agisse à chaque seconde de l’existence. C’est là qu’intervient le concept, qui certes appartient au domaine thérapeutique mais qui, en principe, trouve aussi sa signification dans le domaine pédagogique, surtout dans la pédagogie spécialisée, même s’il n’a pas la même appellation : le concept de „containment“ („contenance“ en Français, capacité à contenir les éclats affectifs, les siens propres comme ceux d’enfants ou bébés ou ados) (Winnicott 1973).

Que faire, quand les mesures que j’ai prises n’ont pas (encore) d’effet ? Je peux toujours proposer la „contenance“.

Par exemple je peux dire à un élève qui pose problème, et à propos duquel je ne sais pas encore exactement de quoi il retourne : „C’est dur. C’est dur pour toi, mais c’est dur aussi entre nous. Pourtant cela ne va pas nous détruire. Les problèmes ne doivent pas avoir le dernier mot.“

„Contenir“ ne signifie pas „tout permettre“ ni „gâter“. La „contenance“ en tant qu’attitude signifie aussi qu’un enseignant, à travers son propre comportement, montre aux élèves comment on peut réagir face aux particularités d’un camarade qui pose problème. L’enseignant devient pour ainsi dire l’incarnation des alternatives aux vexations, commentaires méprisants, moqueries ou exclusion.

Cette mise en avant de l’enseignant ne plaide en aucune façon pour une subjectivité débridée. Son action, libre et autonome – pensons à Jannik – est en lien avec les bases diagnostiques des spécialistes d’autres disciplines. Pour rester crédibles, ces bases doivent aussi être „traduites“ à l’ensemble des élèves – et à leurs parents. Cela nous protège des accusations d’arbitraire ou de faiblesse. En dernier ressort ce sont le lien avec ces connaissances et l’obligation de transparence qui nous rendent libres de prendre des mesures individuelles. Cela nous sert aussi à discipliner nos propres affects. En ce domaine les élèves qui présentent ces profils particuliers exigent en effet beaucoup de nous.

Pour que la „contenance“ ait lieu à travers nous, enseignants, il faut aussi que nous gardions à l’esprit notre mission - légale – essentielle qui est : „enseigner et éduquer“. Pas : „soigner“ !

Ne pas ouvrir de „territoires“ thérapeutiques. Ne pas „psychologiser“. S’en tenir à la mission essentielle : „enseigner“.

En tant que spécialistes certes versés dans la psychologie, mais pas mandatés pour soigner, nous ne devons pas céder à la tentation de nous perdre dans des spéculations psychologiques.

Cependant une version hautement qualitative de notre mission légale, à savoir l’enseignement, peut tout à fait produire des effets thérapeutiques réels :

Un „bon enseignement“ offre une structure externe. Celle-ci aide les élèves à compenser leur structure interne souvent déficiente. L’école en tant que „cadre résistant“ offre ainsi certains aspects de la „contenance“.

***La pédagogie dans la dimension sociétale***

Mes débuts en tant que professionnel de la pédagogie ont eu lieu peu après ce qu’on a appelé „les événements de 68“. A cette époque de nombreuses structures externes furent détruites. Avec le recul on parle essentiellement de „libération“ et „d‘élargissement de l’horizon“. On pourrait dire que, si les événements de 68 avaient été un médicament, ils auraient eu un effet curatif. Mais tout médicament, aussi bon soit-il, a des effets secondaires. Et - comme bien souvent – ceux-ci n’apparaissent qu’au bout d’un certain temps. Selon moi ils traversent tout le discours socio-politique actuel en Europe.

Ce que l’on a trop peu pris en considération à la suite des événements de 68, c’est que la mise à bas de structures externes implique des structures internes individuelles stables pour produire des effets libérateurs favorisant la créativité. Mais chez les enfants ces structures n’en sont qu’à leurs débuts. Chez des enfants au comportement particulier (l’objet de notre thème) elles sont souvent extrêmement faibles voire même inexistantes. Dans ces cas-là il faut commencer par effectuer un „service de réparation“ ou travailler aux bases de leur construction.

***„Trop de liberté fait peur“***

Quand „l’homéostase“, l’équilibre entre structures externes et internes, individuelles et collectives vacille, cela fait peur. Cette logique propre à la psyché s’impose dans le résultat d’un sondage réalisé en 2017 sur le thème de la „liberté“. La presse en a parlé à l’époque avec ce titre : „Trop de liberté fait peur“. Et dans le sous-titre : „Limites et règles fixes sont importantes pour acquérir la liberté“.

Pour réaliser cette étude, le célèbre institut d’études de marché „Rheingold Salon“ a interrogé un échantillon représentatif de 1044 adultes allemands, qui ont été pour ainsi dire „couchés sur le divan“ lors d’entretiens psychologiques poussés. Le commanditaire était la banque Barclay.

Ce qui apparaît paradoxal dans le résultat, c’est entre autres que les individus souhaitent qu’il y ait des règles strictes et des libertés limitées quand il s’agit de la collectivité, dans le but de pouvoir prétendre pour eux-mêmes à une liberté individuelle la plus large possible. „Les gens trouvent que, dans l’ensemble, l’Allemagne est devenue trop tolérante, et souhaitent qu’il y ait des limites contraignantes, des lois et des règles. Ainsi, 77% des Allemands sont pour une application plus stricte des lois.“[[1]](#footnote-1)

Ce que les sondeurs ont relevé d’essentiel, c’est que „les gens ne voient pas la liberté comme un bien commun, mais comme un bien très personnel. Il existe une forte différenciation entre d’une part les „grandes“ libertés communes, telles que droit de vote, libertés démocratiques ou liberté de la presse, et d’autre part les „petites“ libertés personnelles, comme le libre choix de son partenaire, la liberté de s’habiller comme on veut, la liberté d’opinion… Les gens ne sont pas prêts à accepter des limitations sur le plan personnel. Plus encore : ils sont même prêts à limiter les libertés des autres, si cela leur permet d‘éviter de faire eux-mêmes l’objet de limitations… Par exemple untel se présente comme un défenseur des libertés de presse et d’opinion. Mais si cela a pour conséquence qu’il doive se limiter lui-même, alors il préfère (40% des sondés) que ce soit la presse qui soit censurée.“ (ibid.)

Je pense que nous pouvons extraire ces assertions de leur contexte (une société dans son ensemble) et les faire passer dans le quotidien de notre monde scolaire. Cet extrait du sondage, nous l’entendons aussi dans nos salles de classe, surtout lors des réunions avec les parents : „La tolérance ne peut pas être infinie… Plus de la moitié des sondés estiment que l’on tient trop compte des minorités“ (ibid.).

Quand ce genre de ressenti s’exprime, c’est sans doute qu’on n’a pas assez expliqué que les exceptions ne sont pas accordées au mépris des règles. Elles ne sont pas l’expression de l’arbitraire ni de la perte de contrôle des autorités. Je ne prends pas la liberté qui consiste à dispenser Jannik de la fête scolaire dans un espace de non-droit. Au contraire. Cette liberté est légitimée par les connaissances des spécialistes de l’autisme, elle est la conséquence nécessaire d’un code de conduite fondé sur la psychiatrie. En tant que telle on peut aussi la soumettre à des contrôles. Encore faut-il que tout ce contexte soit expliqué aux camarades de Jannik et à leurs parents.

Les résultats de l‘étude de la banque Barclay devraient nous inciter à ne pas en rester aux „bonnes intentions“. Vivre la tolérance et la liberté, voilà qui est largement plus contraignant que de vouloir faire croire à des confessions hâtives faites du bout des lèvres. Celles-ci n’ont aucune valeur si elles ne sont pas accompagnées du sens des responsabilités. Et la responsabilité est chose difficile !

Si, en tant que professeur, vous demandez à votre classe en tout début d’année, de tenir compte des élèves souffrant d’une atteinte physique ou mentale, d’un enfant victime d’accident ou de maltraitance, d’autres encore qui ont perdu leurs parents ou quitté leur pays, tous seront d’accord avec vous. Presque tous se montreront obligeants, tolérants et serviables. Et on peut supposer qu’ils sont vraiment sincères.

Mais la réponse à votre demande pourrait déjà ressembler à tout autre chose quelques semaines plus tard. Par exemple:

* quand de nouveau le cours de philosophie de Terminale ne peut avoir lieu parce qu’une jeune fille atteinte du trouble de la personnalité „Borderline“ se saisit de chaque thématique et part dans des monologues sans fin ou se répand en diffamations désordonnées sur les autres
* quand de nouveau le cours de biologie de la classe 6 „explose“ parce que l’enfant qui a été abusé se défend à sa façon (par l’éructation permanente d’expressions à connotation sexuelle et vulgaire) contre le cours d’éducation à la sexualité qui provoque chez lui des associations qui le dépassent
* quand de nouveau aucun jeu de ballon par équipes ne peut se mettre en place dans la classe 3 parce que le garçon atteint d’autisme Asperger prend des crises de panique et se met à hurler à chaque fois qu’il touche le ballon
* quand chaque moment d’émotion est réduit à néant par des rires pendant la représentation de l’association de théâtre parce que le jeune de 15 ans atteint du syndrome de Tourette lance très fort toutes les cinq minutes des expressions obscènes dans la salle

***„Elever“ et „rendre familier“***

C’est sciemment que je n’ai choisi que des exemples du domaine des troubles psychiques. Et sciemment aussi des troubles dont les enfants concernés ne sont pas responsables. Aucun être humain ne recherche volontairement les troubles dont j’ai parlé. Le trouble de la personnalité Borderline, l’autisme ou le syndrome de Gilles de la Tourette ne sont pas la conséquence d’une éducation défaillante ni d’un manque de discipline ou de bonne volonté. J’ai choisi les exemples psychiatriques les plus durs pour mettre l’accent sur ce qui serait plus difficile à percevoir dans des problématiques fondées par exemple sur des divergences ethniques.

La liberté sans limites est tout sauf un paradis. Et la liberté sans responsabilité débouche sur le chaos et l’arbitraire. L’étude de Barclay nous dit que cela crée de l’angoisse. Et quand l’angoisse prend le dessus dans un groupe humain, alors on ne tarde guère à entendre réclamer „une direction autoritaire“. L’état d’esprit actuel en Europe montre que nous en sommes arrivés là.

Le festival de philosophie „Philcologne“ a eu lieu le mois dernier à Cologne. L’un des invités de cette manifestation était le philosophe Robert Habeck. Pour la plupart des gens il est plutôt connu comme le président de „L’alliance/Les verts“ en Allemagne. A la célèbre citation de Karl Marx, comme quoi les prolétaires n’auraient rien d’autre à perdre que leurs chaînes, il a ajouté une phrase. Il l’aurait fait „avec une audace affichée“, comme l’écrivit le lendemain le journal local. Habeck a exprimé l’avis suivant : „Il nous manque aujourd’hui la liberté de nous faire remettre aux chaînes“. „Applaudissments fournis“, est-il noté à cet endroit dans le compte-rendu. Habeck aurait complété en expliquant (et en cela il a aussi joué son rôle de ministre de l’environnement du Schleswig-Holstein) que „l’absence de règles ne signifie pas la liberté. Car celle-ci a besoin au contraire d’une plus grande capacité à créer des liens, qui au cours de l’individualisme nous a échappé.“

La métaphore des „chaînes“ me rappelle le plaisir qu’éprouvent les enfants de l’école primaire à jouer de temps en temps à „l’école comme avant“. Ils entendent par là des séquences d’enseignement dignes d’un musée : un professeur sévère face à ses élèves donne des ordres tels que „montrez vos ongles !“ ou „sortez vos cahiers !“ ou „récitez la poésie !“ ou „nous allons dire ensemble les tables de multiplication“. De telles aspirations à la discipline se produisent à l’occasion dans les classes d’aujourd’hui, après des phases de grande agitation, quand un groupe n’en peut plus de son propre désordre. Quand il s‘aperçoit que les apprentissages collectifs, mais aussi les temps de jeu en commun ne sont possibles que „tenus en laisse“.

Les élèves de l’école primaire ne connaissent pas le concept de dialectique. Pourtant ils pressentent qu’un processus de discipline culturelle est nécessaire pour user de la liberté de façon constructive. De façon à ce que les temps de jeu aussi soient possibles. *Le Petit Prince* d’Antoine de Saint Exupéry pourrait devenir une parabole mondiale du vivre-ensemble, peut-être justement à cause de ses scènes à l’aspect dialectique. Et en premier lieu celle de la rencontre du Prince avec le renard. Lorsque le Petit Prince demande au renard de jouer avec lui, celui-ci rétorque : „Je ne puis pas jouer avec toi (…) Je ne suis pas apprivoisé.“ Après quoi le renard demande au Petit Prince : „Apprivoise-moi !“ La traductrice de la nouvelle édition allemande du *Petit Prince*, Marion Herbert, s’exprime à ce sujet dans un compte-rendu d’atelier paru dans la revue critique de traduction littéraire (2016): „Le verbe allemand „zähmen“ a un champ de signification bien plus étroit que le mot „apprivoiser“. Le dictionnaire Duden explique qu‘il s’agit « de dompter (un animal) et de lui ôter son caractère sauvage, de dompter quelque chose ou quelqu’un ». L’aspect qui consiste à „rendre familier“ est absent. En tant que traductrice je dois prendre une décision, car en allemand il me manque un verbe qui engloberait les deux aspects et conviendrait aussi bien aux animaux qu’aux humains.“ Finalement elle fait dire au renard ce qu’il entend par „zähmen“ : „Cela signifie „rendre familier.““[[2]](#footnote-2)

Les antipodes que constituent Loi et Liberté sont bien plus difficiles à concilier que les termes „éduquer“ et „rendre familier“. On ne saurait délimiter de façon plus poétique en quoi consiste la responsabilité pédagogique. „Eduquer“ et „rendre familier“ : il n’est pas de meilleur chemin ni de moyen plus efficace pour accéder à ces jeunes si „particuliers“.

Traduit de l’allemand par **Anne Disson**

**Bibliographie**

Attwood, T. (2000): Das Asperger Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern. Stuttgart: Trias.

Frey, H. & Wertgen, A. (Hrsg.) (2012): Pädagogik bei Krankheit – Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practise-Beispiele, Lengerich: Pabst.

Hattie, J (2013): Visible Learning – Lernen sichtbarmachen. Hohengehren: Schneider.

Hopf, H. (2014): Schulangst und Schulphobie. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Oelsner W, Lehmkuhl G. (2004): Schulangst erfolgreich begegnen. München: dtv

Oelsner, W. (2015): Interprofessionalität als Paradigma (sonder-) pädagogischer Kompetenzoptimierung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jg., Heft 1, S. 59 – 66. Weinheim: Beltz&Juvena.

Winnicott, D. W. (1973): Die therapeutische Arbeit mit Kindern. München: Kindler.

1. Barclaycard Freiheitsstudie, Pressemitteilung. www.presseportal.de/nr/14527 [↑](#footnote-ref-1)
2. Publié le 21 septembre 2016 : Antoine de Saint-Exupéry, Französisch, Marion Herbert, Neuübersetzung. A propos de la traduction, Werkstattbericht, [*www.relue-online.de/*](http://www.relue-online.de/)*;* zuletzt aufgerufen 7.6.2018 [↑](#footnote-ref-2)