**Anaïs Muller** psychologue clinicienne et psychopédagogue, enseignante spécialisée, éducation nationale

**Caroline Durand** psychologue clinicienne doctorante, université Aix-Marseille (carolinedurand16@gmail.com)

# Appel à communication

## Actualité des pratiques pédagogiques dans les classes et écoles différentes : Bricolages, hybridations, appropriations, …

### Lundi 21 Octobre, Université Cergy-Pontoise

Un cas d’école :

l’unité localisée pour l’inclusion scolaire

Nous souhaitons partager notre expérience de terrain dans le cadre d’une ULIS-école. Nous accueillons des enfants en situations de handicap (TSA, TED, trisomie 21). Cette situation soulève de nombreuses considérations éthiques concernant les conditions dans lesquelles nous pouvons accueillir ces enfants en milieu ordinaire malgré leurs besoins spécifiques. Comment l’école, se faisant inclusive, peut à la fois être lieu d’enseignement, d’éducation et de soin ?

Pour y répondre nous avons puisé nos principales inspirations parmi les penseurs de l’éducation nouvelle, adossées à la théorie relationnelle proposée par Sami-Ali. Cette approche nous invite à penser l’être et sa relation au monde à partir d’un principe d’unité. Parler d’unité avec Sami-Ali, c’est prendre en compte la complexité de l’être et la multiplicité des facteurs qui le déterminent. Il s’agit de considérer l’être comme étant compris dans une structure circulaire, incluant la relation à l’autre, au corps et à la psyché dans un système d’inclusion réciproque. La relation s’articule à quatre paramètres : l’affect et son destin, la dynamique du rêve et ses équivalents (rêverie diurne, jeu, …), les problématiques de l’espace et du temps. Pour soutenir ces quatre dimensions de la relation, nous prenons appui sur la fonction imaginaire, qui est constitutive d’une conscience subjective. Le processus de projection imaginaire, va permettre au sujet à la fois de construire l’espace du corps propre et sa temporalité, mais également d’investir le rapport à la réalité et la relation à l’autre.

Concrètement, la construction du dispositif de l’ULIS, a donc été pensée pour offrir aux enfants des espaces multiples de projection imaginaire, ouvrant un espace potentiel à la représentation du corps, de l’affect, du souvenir et de la conscience onirique. Ces différentes dimensions sont au fondement de la construction d’une pensée subjective et par là même, la voie royale pour dénouer les impasses rencontrées face aux apprentissages ou à la relation.

Sur le terrain, ces considérations nous ont amené à différencier les espaces en fonction des usages et des activités en libre accès. Ce travail s’est accompagné de façon indissociable de la structuration de la temporalité, portant une attention particulière aux transitions, marqueurs de la séparation et du retour au groupe. Ce cadre est enrichi par des supports culturels venant nourrir la pensée et la fonction imaginaire de l’enfant et par des espaces d’expression libre, où l’enfant peut venir laisser sa trace et donner forme à ses représentations.

La fonction imaginaire, pour se développer, doit avant tout exister chez l’adulte. Un travail d’équipe est alors fondamental pour construire une pensée et une pratique cohérente et ériger des repères relationnels solides, qui étayent, contiennent, nourrissent, sollicitent et sécurisent les enfants. Les adultes garantissent à la fois la consistance du cadre et de la règle, mais aussi initient et accueillent les processus de projections imaginaires.

C’est ce que nous avons su penser avec Fernand Deligny, comme une façon « d’y être ». Une façon de rendre la rencontre possible avec des enfants parfois hors langage, ou contraints à de terribles impasses. L’approche des pédagogies actives nous a permis de répondre aux particularités de ces enfants en élargissant le champ d’activités. L’utilisation de supports concrets comme la cuisine, le jardinage, la psychomotricité, les jeux libres stimulant la symbolisation, les jeux structurés soutenant l'attention et la concentration, … nous a aidé à inscrire l’enfant dans la relation.

Pour Deligny l’enfant autiste s’inscrit dans l’*établit*, qu’il incorpore et répète. L’établit est immuable et doit le rester, pour que l’enfant habite ce temps hors du temps dans lequel aucun changement, toujours bouleversant pour lui ne doit se produire : l’usage des choses, le rythme journalier, les trajets, … L’établit appartient aussi à l’ordre du coutumier, ancré dans les habitudes du groupe humain : faire la vaisselle, peler les fruits, dresser la table, assiettes posées sur une table,... Ainsi l’appartenance à l’espèce humaine se révèle à partir de ce coutumier, voila l’enfant humain parce que ses gestes sont guidés par la coutume. Ils suivent, imitent, répètent les gestes du groupe humain.

La question du geste s’articule à celle du corps, du corps réel et du corps imaginaire, lieu de nouage du rêve et de l’affect, espace de construction identitaire et de la possibilité de faire lien. C’est un des axes fondamentaux de ce travail. Les temps d’activité en psychomotricité sont un exemple de ce que nous cherchons à faire vivre à l’enfant une expérience corporelle, que nous verbalisons pour l’aider à construire sa pensée, et unifier son identité psychocorporelle. Par la structuration du dedans et du dehors l’enfant passe d’un espace vécu, ressenti à un espace joué et représenté, il construit un espace imaginaire ou peut émerger l’affect et la relation. Les différentes activités créatives comme la musique ou la peinture, sont de la même façon, des espaces offerts propices à la projection imaginaire ou s’articulent le rythme, le geste, le rêve et la relation. Cette invitation se retrouve également tout au long des processus de pédagogie de projets, qui permettent la structuration du geste et de la pensée grâce à la projection temporelle et imaginaire, soutenue et nourrie par la médiation culturelle.

Mots clés : Pédagogies nouvelles – pédagogies de projets – pédagogies actives – handicap – autisme – inclusion – schéma corporel – conduite de classe –

Bibliographie :

Alvarez de Toledo, S. (2001). *Pédagogie poétique de Fernand Deligny*, In Communications n°71, Le parti pris du document, p245-p275

Bériot, L. (1998). La sagesse de l’insolence chez Fernand Deligny, In V.S.T. n°59

Decroly, O. (2009). *Programme d'une école dans une vie*. Fabert

Deligny, F. (2004). *Graine de crapule* suivi de *Les vagabonds efficaces*. Dunod

Deligny, F. (1975). *Ce gamin, là*. (film)

Deligny, F. (2017). *Œuvres complète.* L’arachnéen

Dewey, J. (1990). Démocratie et éducation. Nouveaux horizons

Ebersold, S. et all. (2007). [*Education inclusive, enjeux et perspectives.*](https://www.editions-eres.com/ouvrage/1828/education-inclusive-enjeux-et-perspectives)Reliance, n°22 ERES

Ebersold, S. (1999). *L’invention du handicap, la normalisation de l’infirme*. CTNERHI

Freinet, C. (1994). *Œuvres*. Seuil

Gatecel, A. (2009). *Psychosomatique relationnelle et psychomotricité*. Heures de France

Mannoni, M. (1973). *Education impossible*. Seuil

Montessori, M. (2018). *L'Enfant*. Desclee de Brouwer

Neil, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. La découverte

Oury, F. et Vasquez, A. (1967).*Vers une pédagogie institutionnelle.* Maspero

Porge, E. (2010). *Fernand Deligny, un style de vie avec les autistes Y être entre les lignes*, In Enfance et psy n°48, p130-p136

Sami-Ali, M. (2010). *Corps réel corps imaginaire*. Dunod

Tosquelles, F. (2001). *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Matrice