

AUTOUR DE LA NOTION D'INCLUSION

ENVIRONNEMENT, APPARTENANCE ET AMITIÉS DURABLES



FRÉDÉRIC BELLENOT

Sommaire

Introduction.....	2
D'une vision individualisée déficitaire à une analyse intersectionnelle des rapports	3
Faire avec l'existant.....	4
D'un comportement jugé inadéquat à un besoin d'appartenance	6
L'ordre comme système d'exclusion.....	7
Séquences vers le sentiment d'appartenance.....	9
Les phases	10
Phase «Chaos»: <i>l'impulsivité au service de l'angoisse</i>	11
Proximité et temporalité.....	12
Intérêts et ancrage	12
Normativité et intégration	13
Phase clown: <i>singer pour survivre</i>	15
Phase fusion: <i>l'amitié à tout prix</i>	17
Réseau d'amitié, participation et disparition des cas.....	21
Au final, nos limites.	22
Sources bibliographique	23
Articles	24

Introduction

La création de ce document part de nombreuses observations et échanges faits dans les institutions traitant avec l'enfance, et plus particulièrement dans le domaine de l'accueil de jour d'enfant d'âge scolaire à Lausanne. Les généralités partagées autour de l'inclusion par les professionnel-le-s de l'enfance, à l'école ou en accueil de jour, ont montré généralement une impuissance due à une impression ou une attente envers l'état ou ses représentant-e-s de l'octroi ou d'ajouts de moyens supplémentaires pour accueillir des enfants en difficulté. «On veut bien accueillir des enfants à besoins particuliers, mais il nous faut les moyens pour le faire» est une phrase qui traverse largement les institutions et qui fige, empêche le travail de réflexion important ainsi que les dispositifs permettant l'accueil de tous les enfants. Car elle présuppose que le travail qui peut être fourni en l'état et sans soutien est insuffisant, et que c'est bien d'une aide extérieure ou supérieure que viendra la solution à la problématique. De là, de cette impuissance auto-proclamée et auto-réalisatrice, nous pouvons observer des équipes en grande souffrance face à un enfant et ses manifestations, des enseignant-e-s désirant exclure les enfants de leur classe et ne pouvant imaginer un travail autre que celui de la gestion des feux et des phénomènes engendrés par l'enfant lors de ses interactions avec son environnement proche.

À ce stade, et pour l'ensemble du texte, il est primordial de dire que ce dernier ne doit aucunement – explicitement ou implicitement laisser penser que le financement de l'éducation ou du travail social est amplement suffisant et qu'il n'y a pas d'enjeux politiques, économiques et sociaux à la question de l'inclusion, ou dans le domaine de l'enfance de manière générale. Au contraire, il s'inscrit dans un travail de réappropriation et d'empuissancement général du contexte du travail social, de réaffirmation d'une action forte à dimension politique, dans un agir ici au sein d'un appareil public et étatique. Reprendre pouvoir et dignité, proposer une action qui permette la constitution de collectivité forte, peu importe le contexte, ou plutôt malgré le contexte, pour ensuite pouvoir affirmer, de manière collective et concrète, des besoins, et mettre en lumière de nombreuses compétences, savoirs et expériences. Refuser une certaine dialectique de l'impuissance entre l'institution et les professionnel-le-s pour pouvoir trouver des voies de traverses, des alternatives, des idées qui consolident l'ensemble de chaque groupe. Ramener de la vitalité dans les discours pour ramener de la vie et de la circulation dans les environnements éducatifs. Sortir de la symptomatologie et de son illusion du contrôle pour revenir à ce qui nous lie, aux amitiés, aux intérêts de chacun-e.

Ce document doit permettre, bien au-delà de sa critique, de transmettre une pédagogie concrète en proposant une autre vision de la question de l'inclusion, et revenir simplement à la question de l'appartenance à un groupe.

D'une vision individualisée déficitaire à une analyse intersectionnelle des rapports

Dans les institutions traitant avec l'enfance, un des biais important dans la lecture et la compréhension des interactions entre enfant est dû à une focalisation déficitaire et individualiste. **Déficitaire car se concentrant sur une particularité prétendument négative par rapport à des standards normatifs. Individualiste car définissant le comportement de chaque enfant de manière divisée et indépendante des autres et du contexte.** Cela donne lieu à de multiples malentendus et biais d'analyse. Qui donneront lieu à des mesures mal ciblées, peu opérantes, une impuissance et de la violence institutionnelle en résultant dans certains cas.

Assez logiquement, une des premières étapes à effectuer pour pouvoir proposer une analyse des enjeux interactionnels d'une collectivité d'enfants doit se porter sur le contexte général et le territoire. Combien d'enfants ? Quels processus ? Quelles prescriptions ? Quel territoire ?

Par exemple, si nous prenons quelques situations dans le cas de l'accueil de jour, le sentiment d'appartenance d'un groupe de seize enfants accueillis dans une salle de paroisse se développera de manière différente qu'avec une quarantaine d'enfants en forêt. Dans le prolongement, l'accueil d'un enfant malentendant fréquentant régulièrement le parc du quartier ne se fera pas de la même manière qu'un enfant d'éducateur.trices rescolarisé à la rentrée. Les différents niveaux de focalisation et leur intersection, c'est-à-dire leur mise en vibration, en dialogue, doivent nous permettre de comprendre les enjeux interactionnels du groupe et de chaque enfant.

Concernant la prescription, si les enfants à l'intérieur du groupe sont mis en concurrence autour d'objectifs ou dans leur productivité, avec des dominants et des impuissants, l'accueil de chaque enfant se déroulera d'une toute autre manière que si l'objectif premier de cette collectivité est l'inclusion de chaque enfant par tous. Cette évidence apparente est loin de se remarquer dans les différents réseaux interprofessionnels qui ont tendance à parfois occulter toute contextualisation interne aux institutions. Comme si la manifestation de l'enfant était due à des enjeux extérieurs (famille, syndrome, retard d'apprentissage etc.) au contexte où il se manifeste.

Dans l'espoir de vouloir créer une communauté inclusive, faite d'enfants et d'adultes accueillants et en capacité de le faire, la compréhension de l'ensemble du contexte et du territoire, puis de la collectivité en soi est prépondérante, et cela avant même de poser les yeux sur un enfant arrivant dans la structure. De manière générale, et c'est assez logique, **nous pouvons partir de l'idée que plus la collectivité est hospitalière et inclusive et moins nous aurons besoin d'accorder de l'attention aux particularités individuelles de chaque enfant.**

Faire avec l'existant

La «qualité de l'accueil» est une préoccupation que l'on retrouve dans de nombreuses discussions institutionnelles de lieux d'accueil pour l'enfance. De ces discours généraux traversant l'ensemble des acteur·trices débouchent un ensemble d'idées et de demandes afin d'améliorer les conditions matérielles et prescriptives, adressées à la gouvernance et aux autorités politiques. Ces luttes sont fondamentales pour les raisons énoncées plus haut. Parallèlement, et de manière paradoxale, l'analyse croisée de ces mêmes conditions au sein des structures se fait peu malgré une marge de manoeuvre - notamment pour les prescriptions pédagogiques - existante. Comme si la lutte pour l'amélioration des conditions cadres et matérielles figeait et bloquait la question de la qualité de l'accueil dans son ensemble.

Il semble fondamental, dans une perspective de travail nourrissant des objectifs sociaux et culturels concrets, de pouvoir effectuer une opération conséquente d'analyse pratique et réflexive pour chaque structure en lien avec son domaine de responsabilité. La qualité de travail ainsi que la capacité inclusive des collectivités d'enfants ne sont pas uniquement corrélées aux conditions matérielles qui la supportent. En effet, la «valeur ajoutée» que nous attendons d'une collectivité d'enfant n'est pas liée à une marchandise produite, mais bien à un ensemble d'actions et de manifestations qui attesteront d'un mouvement d'élévation, d'empuissancement ou d'émancipation de l'ensemble des acteur·trices de la structure, adultes et enfants confondus.

L'éducation, tout en se situant historiquement, environnementalement et matériellement, doit pouvoir être l'affirmation d'une idéologie à tenir, et parfois à défendre par les acteur·trices concerné·e·s. C'est bien dans cette dialectique entre l'idéal – une utopie concrète – et la situation que se tient l'éducation dans son ensemble. C'est ce qui permet toute sorte d'expériences sensibles et valorisantes émergents de différents contextes que l'on pourrait qualifier de plus ou moins favorables. Dans l'idée de l'éducation comme un parcours, un itinéraire traversé par les événements et les relations d'interdépendance entre individus, nourrissant un but «d'adaptation émancipée» - nous nous adaptons au contexte mais nous pouvons nous en émanciper-, il paraît important de garder l'idéologie en ligne de mire, en perspective, comme tiers garant; car c'est bien elle qui permettra de nous extraire de notre situation, d'en faire le procès, et d'imaginer d'autres issues que celle de devoir nous adapter.

Dans le cas d'un accueil d'enfants, si nous restons dans une optique de parcours et d'itinéraire d'une collectivité oeuvrant à cette «adaptation émancipée», c'est bien en mouvement et dans une forme d'instabilité perpétuelle que cette dernière va pouvoir se structurer pleinement. Et cela dans sa compréhension des enjeux multiples existants et traversant le collectif, dans sa capacité à se mettre en mouvement, en recherche, et enfin dans sa capacité à s'émanciper, c'est-à-dire à trouver et construire des solutions aux problématiques identifiées et émergentes de manière autonome.

Une des problématiques constantes et récurrentes de cette collectivité sera sa composition protéiforme. Il est important ici de dire que ce qui est entendu par collectivité d'enfants, c'est bien un ensemble composé d'enfants et d'adultes. Les adultes font partie de la collectivité d'enfants. Ils y ont un rôle, des fonctions, ils existent. Ce qui est intéressant avec l'idée d'inclure les adultes dans la notion de collectivité d'enfants en structure d'accueil, c'est qu'un certain retournement de la subordination opère dans cette détermination. C'est bien les enfants, en collectif, qui sont déterminants dans la dénomination d'un groupe également composé d'adultes faisant partie de cette collectivité. Un autre aspect important de cette idée est de partir du principe que les adultes sont également traversés par des préoccupations proches ou analogues à celles des enfants, que l'équipe éducative au sein de la collectivité a aussi un itinéraire à effectuer, doit aussi, d'une certaine manière, apprendre et s'élever.

L'analyse de la composition de la collectivité est extrêmement importante si l'on veut renforcer le collectif, l'activer et enfin qu'il monte en puissance. Quelles sont les amitiés existantes? Ses dernières sont-elles, par exemple, orientées autour d'objectifs en commun avec la structure ou sont-elles oppositionnelles? Le quartier est-il favorable aux échanges entre enfants en dehors des moments dans la structure? L'ensemble des enfants accueillis fréquentent-ils le quartier? Y'a-t-il des groupes d'intérêts autour d'activités (des enfants inscrits au club de taekwondo local par exemple) sportives ou artistiques?

La différenciation des individus ici opère non pas pour voir toutes les problématiques existantes mais aussi et surtout toutes les forces existantl préalablement dans le groupe qui pourraient favoriser l'émergence d'un collectif soudé et lié autour d'intérêts communs. Faire avec l'existant. Et, dans une structure où les enfants n'ont pas choisi expressément de la fréquenter, cela nécessite encore plus de faire avec l'existant. De comprendre les adhérences entre les différents acteur·trices de la structure afin de pouvoir compter dessus, les renforcer et les étendre à l'intérieur du groupe. C'est un écueil important, fondamental même qui génère beaucoup de malentendus. Nous n'avons pas défini d'objectifs communs, nous ne nous connaissons pas vraiment, et nous attendons que le collectif s'entende par défaut et que les adultes soient là pour intervenir en cas de problème. Alors que ce collectif, qui n'a de collectif que le nom, au début, ne tient quasi uniquement que sur les liens existants préalablement entre enfants. Dans cette perspective, expliquer les règles, le cadre et montrer des formes de démonstrations de force de la part de l'équipe éducative ne permet d'instaurer qu'un rapport de soumission, tout au plus. **Pour beaucoup d'enfants, de par leur extériorité au monde des institutions et de leurs prescriptions, il sera difficile de comprendre naturellement au nom de quoi cette soumission est demandée. Isolés, déracinés, impuissants, incompris, ces enfants hors-sol risqueront donc fort de se manifester avec véhémence, de quelque manière que ce soit, afin d'exiger proximité, regards, affections, appartenance. Et l'équipe éducative, obnubilée par la non-soumission à leur autorité, de reprendre le geste plutôt que d'essayer de comprendre les causes de la manifestation. Ce malentendu originel et fondateur constitue un prélude à l'apparition de problématiques durables dans une collectivité.**

D'un comportement jugé inadéquat à un besoin d'appartenance

Les institutions traitant avec l'humain ont développé toutes sortes de mécanismes de séparation, d'évaluation et de jugement permettant de répondre de manière adaptée à ce qui est perçu comme un déficit, une anormalité ou un problème individuel. Les travailleur·se·s sociaux·ales, dans leur désir d'aide et leur capacité adaptative, peuvent avoir de l'appétence pour cette gestion sociale héritée notamment de la psychiatrie ou des prisons. Dans des structures non spécialisées comme les lieux d'accueil, le besoin de reconnaissance et de valorisation des professionnel·le·s peut les pousser à s'investir pour les cas, et à désirer des problématiques pouvant valoriser leur travail. Par exemple, les «troubles du spectre autistique», en plein essor dans le monde scolaire et dont l'intérêt médiatique est marqué, présentent une formidable opportunité de créer un lien d'interdépendance valorisant pour l'adulte, qui va devoir travailler avec un cas reconnu et permettant de prouver la complexité de son travail. Il n'est pas rare d'ailleurs, lorsqu'on parle avec des travailleur·se·s sociaux·ales de leur travail, de ne pas retomber assez vite sur les situations les plus marquantes, les plus remarquables, finalement les plus valorisantes. Cette interdépendance entre criticité des cas et valorisation des professionnel·le·s rend l'équilibre de la collectivité compliquée. Si un enfant existe dans la collectivité par sa problématique, qui est reconnue doublement par les TS – elle est là et elle nous valorise – son évolution, son appartenance et son existence seront entravés en permanence par cette identité et par un ensemble d'attentes et de loyautés liées aux désirs d'interactions des adultes voulant gérer la problématique. Pour résumer simplement cette idée dialogique: *«s'il n y a plus de problèmes à gérer, quelle est la valeur et le sens de notre travail?»*. Cette logique gestionnaire et déficitaire facilite l'apparition de problématiques, les renforce en grande partie et, à la fin, crée de l'exclusion car elle aura rendu les interactions entre l'enfant et son environnement exclusivement centrées sur son problème dans une dialectique paradoxale de résolution/renforcement.

À partir de ce constat, c'est ici plusieurs changements de perspectives et d'appréhension du groupe et de chaque enfant qui doit s'opérer dans la collectivité. Effectivement, **dans des temporalités courtes, certains adultes peuvent par impensé, de par leur parcours ou à une mauvaise prescription imaginer la collectivité d'enfants comme une zone d'intervention et de règlements des problématiques comportementales** émergentes. Dans la prolongation, en réaction avec les différents événements et phénomènes conflictuels ou émotionnels quotidiens, l'adulte trouvera son utilité dans la réaction et sa performance dans l'atténuation desdits phénomènes.

Le groupe, sa constitution et son évolution ne seront pas ou très peu questionnés: seule une idée de ce qui est un comportement adéquat ou inadéquat subsistera, ce qui est un problème ou ne l'est pas. C'est l'idée que l'on pourrait renvoyer à l'adage *«nous faisons plus que de la garde»*, que l'on retrouve et entend dans la plupart des équipes éducatives. *Plus que de la garde*, mais essentiellement de la garde et de la surveillance si la question de la collectivité, des interactions, des objectifs socio-éducatifs concrets et de leur réalisation ne sont pas questionnés en profondeur. À nouveau, **l'héritage d'institutions de contrôle et leurs pratiques gestionnaires ont un impact certain sur des pratiques impensées, irréfléchies, spontanées. Beaucoup d'aspects du travail et des lieux ne sont pas visibilisés ni questionnés, et les forces de l'héritage institutionnel viennent s'y immiscer avec aisance.**

Nous l'avons dit plus haut, l'importance accordée aux comportements inadéquats au sein d'une collectivité est presque directement corrélée aux difficultés d'appartenance et d'inclusion dans le groupe d'une partie ou de l'ensemble des enfants. C'est donc bien cette opération que la collectivité doit mettre en oeuvre dans son ensemble. Questionner non pas ce qui exclurait ou rendrait difficile l'existence au sein du groupe, avec tout son système de sanctions, de punitions, de menace et d'exclusion à l'encontre d'individus qui pour la plupart ne se sentent appartenir à rien. Mais **questionner justement ce qui nous permet de faire groupe, de faire en sorte que toutes et tous, nous nous réclamions de quelque chose : un groupe, un territoire, des membres et un ensemble de pratiques connues.**

L'ordre comme système d'exclusion

Situer les détenteurs du savoir et du pouvoir dans les institutions permet une analyse intéressante en lien avec la collectivité. Si le pouvoir est aux mains de quelques individus, qui capitalisent en eux-mêmes et par leur discours le savoir et les objectifs du groupe, les attentes envers la collectivité seront généralement déterminées autour de l'adhésion/soumission de tous·tes envers les détenteurs du pouvoir, doublement justifiés par leur monopole sur la vérité. L'avenir, si il y en a un imaginé par ces détenteurs, sera donc déterminé et détenu par ces derniers. L'ordre n'accueillant que très difficilement la différence, l'inattendu et l'étrangeté, nous pouvons imaginer la difficulté de ces systèmes à accueillir la diversité, tant elle représente une menace à la dialectique autorité/soumission. En n'ayant pas encore intégré les prescriptions – pouvoir – ou en remettant en question le système de représentation qui permet de tenir la collectivité – savoir.

Cependant, les difficultés que nous observons lors de l'accueil d'un enfant qui va, par sa seule existence au sein du collectif, mettre en péril les prescriptions et le système de représentation de la collectivité pourrait se révéler être celui qui permet au collectif de s'élever et de se développer. En questionnant les limites, les règles, l'ordre établi, les discours et représentations qui les sous-tendent.

Si l'on prend l'exemple d'un enfant ayant des difficultés à traiter les interactions d'une collectivité, à les métaboliser et en saisir les enjeux, il va à plusieurs reprises mettre les pieds dans le plat. En décalage face aux différents mots d'ordre, *en mouvement lorsqu'il faut s'arrêter, à l'arrêt lorsqu'il faut se mettre en mouvement*. De cet ensemble de décalages, toutes sortes de typologie d'enfants sont apparues, et apparaissent encore, appuyés par la recherche scientifique ou d'autres instances productrices de vérités. Sans remettre fondamentalement en question la production scientifique de ces nouveaux types d'enfants, nous pouvons constater que les phénomènes de stigmatisation en résultant sont importants, en témoigne l'accroissement de demandes d'aides et de soutien dans les institutions. Certaines équipes éducatives de l'enfance, obnubilées par le stigmate sur l'enfant et ses manifestations prophétiques, s'en déresponsabilisent et estiment que l'enfant désormais n'est plus enfant, mais «spécial». C'est important de dire qu'il est spécial avant tout parce qu'il met les pieds dans le plat et dérange l'ordre de l'institution. **Nous tenons ici un paradoxe fondamental: le mandat phare des structures socio-éducatives est de permettre aux enfants d'apprendre et de développer leurs compétences sociales. Si un enfant n'a pas tous les codes sociaux régissant l'accueil, ne se sent pas inclus ou concerné par la collectivité dans laquelle il se trouve, il doit fort logiquement être «le plus concerné» par l'apprentissage de ces habiletés sociales. Cependant, pour certains professionnel·le·s de l'enfance, si un enfant n'a pas les codes manifestes, cela va relever du «spécialisé», en gros d'une structure où l'enfant spécial est aux mains de personnes qui savent comment faire, des spécialistes du spécialisé. Le mandat donc central du domaine socio-éducatif est abandonné par les experts du socio-éducatif si l'enfant est «trop» concerné par le mandat**

socio-éducatif, si il est trop central. Ce paradoxe, à nouveau, puise ses logiques ségrégatives et excluantes dans l'histoire de la psychiatrie, de la justice et du travail social par prolongement. Comme si le fait de concentrer les plus ou moins mêmes exclus à l'intérieur d'un dispositif adapté mais à l'extérieur de leur environnement allait produire chez eux une prise de conscience de l'enjeu d'appartenance. Apprentissage par l'arrachement, par l'exclusion, par le travail forcé. Ces traitements sont justifiés par les difficultés rencontrées dans les institutions d'accueil qui ont une capacité d'inclusion à géométrie très variable, à la croisée entre les professionnel·le·s en présence, le niveau d'élaboration pédagogique, les prescriptions institutionnelles et le contexte social et politique.

Pour poursuivre, en termes de menace liées à l'ordre de l'institution, un enfant qui s'éloigne de la collectivité sans rien dire par exemple, qui peut sortir de l'institution sans crier gare, représente peut-être, avec l'enfant qui aime abattre ses membres ou d'autres objets sur les autres enfants, le type de cas les plus préoccupants à l'ordre d'une institution. Au-delà du rappel de la consigne, sans succès, les équipes peuvent avoir des difficultés au point de se sentir démunies, vouloir une aide – une personne qui reste à côté de l'enfant - ou exiger une exclusion, car, garantes de la sécurité des enfants, elles ne peuvent plus l'assurer si l'enfant sort de l'espace de vision des adultes.

Cet enfant, venant travailler avec les limites et les marges questionne effectivement immédiatement les fondations même de l'accueil, les missions et l'ensemble des représentations de chacun·e. Dès lors, il viendra permettre à l'équipe et au collectif de questionner sa solidité, c'est-à-dire sa créativité, sa capacité à accueillir et voir leur action évoluer au gré des enfants accueillis et des dynamiques.

En reprenant l'arrivée de cet enfant sous le prisme de l'opportunité de développement du collectif, un grand nombre de questions pertinentes peuvent émerger des situations vécues. Dans le cas des départs/disparitions imprévisibles d'un enfant, voici quelques questions qui permettent de montrer comment le désordre apparent induit par l'enfant est révélateur surtout de l'organisation générale et, parfois, d'impensés :

- Qui est concerné par les déplacements de chaque enfant ? Les adultes, les enfants ?
- Qu'est-ce qu'assurer la sécurité des enfants ?
- En quoi les enfants assurent-ils leur propre sécurité ?
- Qu'est-ce qui permet aux enfants de comprendre les périmètres ?
- Quels rituels sont mis en place pour susciter l'appartenance ?
- Qui sont les autres acteurs·trices autour des enfants et qu'ont-ils à nous dire ?
- Que prenons-nous d'eux·elles ? Quels rôles ont-ils dans l'accueil ?
- Lorsque l'enfant sort de la collectivité, il fait quoi ? Combien de temps ?
- Que nous dit-il de sa sortie ?
- Y'a-t-il un traitement différents entre les différents types de « disparitions » d'enfant ?
- Sur l'ensemble de ses départs imprévisibles, que peut-on observer ? Avant ? Pendant ?
- Que font les autres enfants quand il part ? Pourquoi ?
- Quels liens sont construits avec les autres enfants et quelle place a-t-il dans la collectivité ?
- En quoi et pourquoi l'extérieur est-il perçu comme dangereux ?

De ces différentes questions, non exhaustives, peuvent émerger non seulement des pistes d'actions et des projets pour l'enfant mais également une remise en question des évidences et des impensés de l'organisation générale et de l'équipe éducative. Dans la situation présente, il ne s'agit pas simplement de gérer le moment où l'enfant sort, mais de déplier l'ensemble des enjeux liés à cet événement. En ce sens, cela doit permettre aux acteurs·trices de renverser la situation et de neutraliser quelque peu les effets de renforcement d'ordre institutionnel.

Séquences vers le sentiment d'appartenance

Le collectif d'enfants accueille. De cette qualité d'accueil des enfants et des adultes va dépendre pour partie l'inclusion et l'exclusion d'enfants du collectif. Il est important de rappeler que nous pouvons exclure en ayant des pratiques discriminantes ou excluantes sans forcément exclure physiquement l'enfant du collectif. Il peut se retrouver isolé parmi les siens, de manière courte ou prolongée, ou peut être stigmatisé, c'est-à-dire fixé dans sa différence, négative et exclusive, lui conférant une aura toute autant négative parmi les siens. Ces stigmates restent opérants, l'enfant pouvant entrer en interaction à partir de l'étiquette qui lui a été assignée, pour quelques raisons que ce soit. Il devra néanmoins en répondre à l'intérieur du collectif. Les attentes du collectif vis-à-vis d'enfants stigmatisés sont souvent très importantes, lourdes et se manifestent par un jeu de regards, de gestes et de discours convergeant vers ces derniers. Aussi négatifs qu'ils soient, ils n'en restent pas moins des regards, des gestes et des discours à leur encontre. C'est là qu'une forme de magie opère dans la construction de la relation d'interdépendance entre l'enfant et le collectif. Bien que mis au ban et responsable de tous les maux, l'enfant n'en reste pas moins en interaction, voir même plus en interaction que d'autres enfants n'ayant aucune perception négative sur eux (d'où d'ailleurs le désir de ne pas parler « tout le temps des mêmes enfants » au colloque, désir assez répandu et répété, et parfois peut être appliqué dans certaines structures). Dès lors, est-ce que ce qui est important c'est la manifestation négative, où la proximité du jeu de regards, de gestes et de discours qui sera obtenue ?

Le nourrisson pleure pour rapprocher ses parents de lui. Les enfants aussi, mais ils peuvent développer toutes sortes d'autres systématisques afin d'arriver au même résultat. Dans la construction de ses sociabilités, chaque enfant expérimente une multitude d'interactions et va pouvoir se développer et éprouver plus ou moins de facilité à construire un réseau d'appartenance, de familiarités et de proximités relationnelles avec autrui. Dans une perspective de continuité, on pourrait généralement dire que plus l'enfant évolue, plus il sera à même de formuler mieux ses besoins et construire de meilleures liens relationnels avec son environnement. Cependant, l'enfant est marqué par différentes ruptures de contexte, d'attentes et de parcours dans différents groupes sociaux et collectivités. Au vu de l'hétérogénéité de ces groupes, il est difficile d'y interagir de la même manière, et surtout d'avoir les mêmes réponses de la part de ces derniers. On aperçoit ainsi la difficulté de certains enfants à s'adapter aux nouveaux contextes dans lesquels ils doivent construire différentes relations pour répondre aux multiples enjeux interactionnels qui se posent à eux.

Les enjeux d'appartenance et d'interdépendance à une famille, un groupe ou une communauté demeure une, sinon la préoccupation principale dans l'ensemble du parcours d'un être humain. Un accueil d'enfants doit pouvoir être un laboratoire d'expérimentation et d'apprentissage des interactions, de l'appartenance à un collectif et des sociabilités dans son ensemble.

En mettant l'enjeu relationnel au centre des pratiques et des institutions, en faisant l'effort de sortir quotidiennement de la vision déficitaire et de son univers catégorique, apparaît alors un nouveau monde avec d'autres sensibilités, d'autres temporalités, d'autres hypothèses. Ainsi, la question de l'amitié remplacera celle du déficit familial, du syndrome ou de la maladie. Comme nous l'avons dit plus haut, nous pouvons partir du principe que les difficultés rencontrées par un enfant dans une structure d'accueil sont inévitablement liées aux sociabilités construites (ou leur absence) dans la structure. Et dans la perspective de tentative d'une anamnèse d'un enfant dans l'institution, questionner depuis son arrivée toutes les tentatives d'interactions et

les amitiés existantes de l'enfant se révèlent une source d'information et de compréhension extrêmement pertinente pour inscrire son évolution et comprendre les éventuelles difficultés auxquelles il fait face. Qui sont ses amis? Quel type de relations entretient-il? Où se situe-t-il dans le collectif?

Cette perspective biographique des relations amicales de l'enfant et de son sentiment d'appartenance nous a permis de dégager plusieurs séquences et phases interactionnelles - avec leurs enjeux et perspectives propres. Ces phases démontrent une forme d'évolution dans les habiletés sociales, facilitent la compréhension et permet de situer l'enfant au sein du collectif observé. Le travail d'accompagnement, selon les phases, se révélera très différent.

Les phases

Tout enfant arrivant dans une structure n'arrive pas avec la même expérience en matière de contexte relationnel, d'amitié et d'intérêt. Nous l'avons dit précédemment, l'enfant arrive avec un bagage de relations préexistantes facilitant ou rendant plus compliqué la construction d'un tissu relationnel au sein du collectif. Les informations échangées lors des entretiens familiaux ou lors des transitions entre deux institutions d'accueil doivent permettre de nous renseigner précisément sur les amitiés existantes à l'intérieur (et l'extérieur, qui sont les absents?) lorsque l'enfant débute dans la structure.

Dans le cas d'enfants ayant des difficultés d'inclusion, c'est-à-dire de construction et d'entretien de liens relationnels amicaux parmi le collectif, nous remarquons certaines manifestations systématiques qui sont très récurrentes mais surtout qui semblent attester d'une évolution de l'inclusion de l'enfant et son sentiment d'appartenance au groupe. En effet, plusieurs observations autour d'enfants peinant à s'intégrer et être inclus nous ont montré que certaines phases identiques s'entrelaçaient de manière cohérente et les unes après les autres. De là, des hypothèses et une analyse des enjeux de chaque phases ont été posées afin de comprendre ce qui se jouait. Cela a permis enfin de pouvoir émettre des pistes, des approches ou en écarter d'autres.

Avant d'entrer dans la description des dites phases, il est important de dire que la systématique et l'enchaînement de ces dernières ont été observées et analysées à plusieurs reprises par différent·e·s professionnel·le·s de terrain dans des contextes institutionnels et pédagogiques différents. Les enfants, quant à eux, n'avaient comme dénominateur commun que le fait d'être très désœuvrés et angoissés de se retrouver dans une structure d'accueil. Pour le reste, la trajectoire familiale, institutionnelle ou leurs « besoins spécifiques » différaient diamétralement. **C'est là l'intérêt de l'analyse, car elle doit permettre de revenir à un travail basé sur l'enfant et la construction de son adresse au collectif, ce qui est l'objectif premier d'une structure d'accueil, dans laquelle nous retrouvons de plus des professionnel·le·s censés être pleinement qualifiés à cet effet.**

Cependant, si la séquence des phases a été cohérente et récurrente, elle ne constitue pas la seule et unique manière de s'intégrer dans un groupe. D'autres biais, ou peut-être d'autres phases pourraient venir compléter ces observations. Nous parlons ici d'enfants observés qui partent « de loin » dans leur cheminement qui les mènent à une inclusion sereine et durable dans le groupe.

Phase « Chaos » : *l'impulsivité au service de l'angoisse*

Dans un mouvement de foule, lorsque l'on doit se sauver, dans la peur, dans l'angoisse de mort de l'instant, une personne aussi empathique soit-elle peut venir à piétiner d'autres personnes pour arriver à s'en sortir.

Que pouvons-nous faire lorsque nous nous retrouvons isolés, esseulés, apeurés parmi des inconnus et que le langage fait défaut ?

Que faire quand nous désirons si fort entrer en lien, immédiatement, pour nous sauver, mais que nous ne savons pas comment faire, comment le dire ?

Que faire pour que l'on se rapproche de nous, de suite, lorsque l'angoisse et le sentiment de solitude s'empare de nous ?

La caractéristique première de la *phase chaos* pourrait être son atemporalité. Lorsque l'on est en survie ou dans l'urgence, c'est comme si le temps et l'histoire se dérobaient sous nos pieds et que nous n'étions là que dans l'immédiateté, celle de nous sauver. Dans cet instant, suspendu dans le temps, tout est bon pour s'accrocher à quelque chose, à n'importe quel échange qui pourrait nous rapprocher de corps, qui pourrait nous donner l'impression de ne pas être seul, que des regards sont portés sur nous.

Dans cette phase, c'est donc bien l'urgence et la survie qui prévalent sur tout: ce qui est considéré comme bien, comme mal, ce qu'on nous demande de faire, de ne pas faire, ce que les autres ressentent. Rien de tout cela ne peut être entendu. Pour l'enfant, assourdi et aveuglé par cette pulsionnalité, il n'est pas possible de construire de liens tenaces, de relations. Paradoxalement, tous ces sens sont à l'affût, il va tenter de répondre à toutes sollicitations, ou semble susceptible de vriller à tout moment.

L'angoisse peut se percevoir directement, avec un enfant apeuré, mais peut se manifester par d'autres biais: posture défiante, violences de toute sorte, surexcitation, sollicitation permanente des autres. Ce que l'on voit, c'est un enfant qui met les pieds dans le plat, presque sans discontinuité.

Incapable de se construire un récit et de faire histoire dans la structure, il va rejouer, inlassablement, chaque jour, la même ritournelle.

Du point de vue de la structure, c'est évidemment là un moment critique, car on observe un enfant se comporter de manière inadéquate, régulièrement, et remettre les pieds dans le même plat, alors que l'équipe éducative avait passé du temps à lui expliquer pour quelles raisons il ne devait pas faire ce qu'il faisait.

Si nous reprenons l'idée du mouvement de foule, pris de panique, il y a peu de chance que l'explication d'éducateurs·trices sur les méfaits de piétiner ses contemporains·es à ce moment-là ne change quelque chose. Nous sommes sourds et aveugles à toute rationalité ou idée de bien et de mal. Nous essayons de survivre, à n'importe quel prix.

Que faire dès lors avec un enfant tellement en survie qu'il ne parvient pas à faire autre chose que répéter inlassablement la même ritournelle ?

Que faire alors qu'il semble imperméable à toute forme d'apprentissage ou de compréhension des enjeux de son environnement ?

Proximité et temporalité

On ne rassérène pas un enfant avec de l'ordre ou de la morale, on le rassure avec de la proximité affective et des liens sereins.

Dans cette *phase Chaos*, l'enfant n'a pas ou très peu d'ancrage affectif et temporel dans le collectif. Concrètement, par exemple, ce n'est pas un hasard si les transitions sont difficiles. Si ces dernières ne sont pas des marqueurs temporels inscrits dans un cheminement d'une activité à une autre, elles représenteront une rupture peu compréhensible pour l'enfant qui se retrouve face à du mouvement et probablement coupé dans ses exactions diverses pour créer du lien. C'est, de son point de vue, un moment probablement angoissant ou/et frustrant. À nouveau, dans des moments où l'angoisse est importante, les rappels à l'ordre risqueront de glisser sur l'enfant qui ne pourra pas entendre, ou voir même augmenter son état de détresse, générant un malentendu de plus.

L'observation doit nous permettre de voir comment et à qui l'enfant adresse son intérêt, qui représente l'enjeu principal. Quels enfants, quels adultes, par quoi ou qui l'enfant est intéressé ? S'il frappe systématiquement le même enfant, s'il fait le doigt d'honneur au même adulte, s'il regarde la réaction des enfants plutôt que de l'adulte auquel il vient de donner un coup sur les fesses : avec qui est-il en train de tenter d'entrer en interaction ? Il est possible que l'enfant s'adresse indistinctement, tout azimut, tentant simplement d'être en interaction, de manière frénétique.

La difficulté de cette phase est que l'enfant pousse la collectivité à réagir fortement, en urgence, en générant toutes sortes de problématique qui risquent d'entraver et ralentir son inclusion, pourtant bien souvent objet de tous ses désirs. Maladresse, impulsivité, peu d'empathie, sans rythme, sans écoute, tous les ingrédients nécessaires pour créer des stigmates et de l'exclusion. L'enfant fait consensus, il peut parfois même servir à renforcer des liens dans le collectif à travers son exclusion.

Intérêts et ancrage

L'angoisse de l'isolement, de l'abandon ou du rejet va provoquer chez l'enfant un besoin de vérification plus ou moins élaboré auprès du collectif. Dans la phase Chaos, c'est bien maladroitement, et souvent avec violence que ces vérifications vont se remarquer. Tape-t-il pour créer du lien ou tape-t-il pour vérifier si on le rejette à nouveau ? Cette ambivalence plutôt opposée et souvent remarquée montre à quel point l'enfant peut se retrouver dans des méandres et des volontés paradoxales en lui qui expliquent d'une part son impulsivité et d'autre part la difficulté qu'il a à se rasséréner et commencer à construire une histoire ou des relations durables dans la structure. Dans le prolongement, **même si elle est très mal adressée, la volonté de créer du lien chez un enfant pris par ce type d'angoisse est à la hauteur de ses manifestations et de son impulsivité. On comprend aisément dès lors ce que l'exclusion va opérer comme renforcement négatif chez lui prouvant une nouvelle fois son sentiment de rejet ou d'abandon.**

L'intérêt et la volonté de créer du lien doit être le point de départ dans l'accueil de chaque enfant. Malgré un faux départ ou des difficultés à entrer en relation, malgré peut-être des oppositions, l'enfant veut malgré tout créer des relations sereines au sein du groupe. Il n'est pas mauvais par nature, c'est ce qu'il arrive à faire au mieux dans ses interactions avec les autres. L'objectif dans cette *phase Chaos*, c'est donc d'observer attentivement, à travers tout le négatif et les maladroitness, quelles seraient les portes d'entrées permettant de reconnaître l'enfant en dehors du chaos. De même, attester d'une trajectoire de l'enfant dans le groupe doit pouvoir lui permettre petit-à-petit de construire des références, des points de repères dans cette multitude d'échanges chaotique. Savoir qu'il peut recevoir autre chose que des insultes, des coups, ou des rappels à l'ordre s'il refait quelque chose qu'il a déjà fait peut devenir structurant. Même si à ce moment précis, il est impossible d'attendre qu'il ne reproduise plus les autres comportements pour lesquels il est remarqué. Si un intérêt est marqué sur une de ses manières d'entrer en lien et d'interagir – par exemple il a, une fois, proposé de jouer à un autre enfant, ce qui peut être incroyable dans le parcours de certains enfants – cela peut permettre à tous et toutes de relâcher l'attention portée à d'autres manifestations considérées comme négatives. Se montrer très proche de lui, très intéressé à être en interaction avec lui lorsqu'il formule et propose à un autre enfant de jouer est constitutif. Il voit des sourires, il entend des bravos, les gens sont proches et contents lorsqu'il demande à un enfant de jouer. De l'autre côté, si il profère des insultes en rigolant, marquer une forme de désintérêt et de distance lui permettra petit-à-petit de comprendre quels sont les meilleurs manières d'avoir des personnes à ses côtés, au-delà du bon ou du mauvais comportement.

Nous l'avons vu, ici, l'impulsivité et le manque d'ancrage lié à l'angoisse ne lui permettront pas à ce stade de construire une relation stable et durable, et donc continuera à engendrer des situations délétères dans le groupe, même si cela a pour résultantes beaucoup de situations où l'enfant souffre, de manière évidente ou silencieuse. C'est donc bien montrer de la proximité avec lui dans d'autres cadres que l'intervention et le rappel à l'ordre qui lui permettra, ensuite, de favoriser d'autres comportements pour qu'on se rapproche de lui et qu'on réponde à ses inquiétudes.

Normativité et intégration

Les règles et rituels qui régissent et rythment la collectivité doivent être entendus et intégrés par les enfants, dans leur grande majorité. La question n'est pas de savoir si un enfant dans cette phase doit suivre les règles, il ne le peut simplement pas, à part peut-être par la violence et la terreur. Mais il le pourra, très certainement, si la collectivité dans son ensemble participe à l'accompagner dans son cheminement afin de lui permettre de créer des liens affectifs solides et durables, c'est-à-dire qui tiennent dans le temps. C'est bien ça le principe fondateur de l'idée de communauté ou de collectivité inclusive.

Une des gageures importantes de cette vision de communauté inclusive c'est qu'elle vient travailler avec un impensé très fort dans l'éducation, et dans la société en général, que l'on pourrait nommer *l'impératif de l'intégration*. Une idée forte qui serait d'attendre obligatoirement qu'une nouvelle personne arrivant dans un groupe doive automatiquement faire preuve d'un désir clair d'intégration. Derrière cette idée, il y a le principe de soumission au groupe, au consensus et pratiques qui consolident et font exister le groupe. Il faut montrer un désir d'intégration clair pour qu'on commence à être accepté. Cet impératif comme porte d'entrée donne

lieu à de très nombreux malentendus, car il attend que chaque enfant par magie comprenne les ritualités, la culture de la collectivité et l'organisation générale. Des structures qu'ils, à l'instar de l'école, n'ont pas choisi volontairement de fréquenter. Certains enfants pourront réussir à très vite comprendre - ou singer- les ritualités pour se fondre dans la masse, mais pour certains ces différents enjeux sont trop abstraits, leur étrangeté trop grande. Et il faut le dire, cet impératif de l'intégration est surtout tenu par les adultes. La question des attentes – puis de leur déconstruction – vis-à-vis des enfants accueillis dans l'institution par l'équipe éducative doit être une question à traiter prioritairement.

Comment construire dès lors une collectivité forte, faite de liens construits, de rituels connus et opérants, avec un ancrage – une collectivité qui fait histoire – et y inclure des enfants qui marquent une rupture nette et une forme d'extériorité à ces déterminants ?

Ce que l'enfant qui se singularise du collectif a à nous dire est précieux et fondamental pour le fonctionnement du collectif. Dans cette perspective, aussi complexe et difficile que ce soit parfois, pour l'ensemble de la collectivité et l'enfant, nous voyons combien cela peut permettre de renforcer, et non d'affaiblir, le groupe dans son ensemble.

Phase clown: *singer pour survivre*

Faire semblant, jouer un rôle est l'un des rares moyens d'attirer à nous les interactions sans y toucher, en faisant mine de les jouer ou les sur-jouer, alors que l'attention, elle, est bien réelle. Le spectacle rapproche, mais le public demeure à l'extérieur du jeu.

Dans l'élaboration et la construction de ses habiletés sociales, c'est-à-dire sa capacité à entrer en relation avec les autres, à entretenir un lien particulier, à «avoir des proches» aussi en dehors du cercle familial, l'enfant évolue et affine ses compétences relationnelles ainsi que sa capacité à saisir les enjeux environnementaux, groupaux et les spécificités qui se trouvent en face de lui. Des différentes réactions observées en lien avec ses propres manifestations, il va pouvoir construire son adresse à autrui, son identité et comprendre quel est son rôle dans son environnement. Que se passe-t-il si je me manifeste ou je dis ceci ou cela? Que faire pour obtenir ce dont j'ai besoin? Quels intérêts j'entretiens à travers cette activité ou à l'intérieur de ce groupe?

Nous l'avons vu, la phase chaos est un moment où l'adresse à autrui se fait de manière impulsive, de manière atemporelle, c'est-à-dire dans l'urgence de l'instant. Les actes sont peu réfléchis – peu importe que l'enfant soit considéré comme intelligent ou non d'ailleurs –, et l'enfant répète quotidiennement la même ritournelle, car cette dernière lui permet visiblement d'obtenir quelque chose dont il a besoin (de la proximité, de la sécurité, du contact, des regards etc.). La question de la conséquence n'est pas non plus intelligible, ce qui rend l'enfant vulnérable à la violence en retour de ses contemporains, du groupe ou de l'institution dans laquelle il se trouve, ainsi qu'à l'exclusion. Les effets de stigmatisation auront tendance à renforcer sa ritournelle, l'assignant à un rôle négatif dans le groupe, mais un rôle tout de même (tout est bon à prendre si l'on a peur d'être abandonné).

Dans ce parcours chaotique, violent, générant de la souffrance tout azimut et des sentiments négatifs, l'enfant va peut-être trouver d'autres manifestations qui lui permettront de le rasséréner, sans pour autant qu'il se fasse mettre au pilori, se fasse frapper ou crier dessus. Ce que nous nommons la *phase clown*, c'est **une phase où l'enfant va réussir à être en lien, en contact, et en proximité avec autrui sans crise ou violence physique et directe. C'est une phase précieuse pour l'enfant car il intègre qu'en faisant différemment, il obtient ce dont il a besoin, sans violence. Cependant, l'impulsivité est toujours forte, le besoin de proximité également, la gloutonnerie relationnelle reste, elle, inchangée.** C'est un enfant qui amuse la galerie, qui fait rire les autres. Un enfant qui transgresse les règles car il voit que les autres enfants rigolent ou réagissent fort. Un enfant qui va faire exprès de dire des gros mots devant les adultes parce que les autres enfants vont rire ou réagir fort. Un enfant qui va se mettre en position humiliante pour que les autres le regardent et rigolent. La ritournelle reste, l'impulsivité aussi, mais il y a moins de souffrance au quotidien. Pourtant, c'est un moment tout aussi critique pour les adultes, qui voient une nouvelle fois l'enfant préalablement stigmatisé *faire n'importe quoi et déranger les autres* (comprenez: ne pas écouter les adultes). Il va pouvoir faire rire à table en mangeant n'importe comment, perturber l'accueil en imitant un cochon, ou bien proposer aux autres enfants de lui donner des fessées à tour de rôle, où il va crier en rigolant de plus en plus fort à mesure que les autres amplifient leur coups. Ça peut être aussi un enfant qui va se coller à tout le monde, adulte ou enfant, au milieu de nulle part, vouloir un câlin tout le temps, au point de générer de la gêne, surtout dans un groupe où il était préalablement mis à l'écart.

Pour l'enfant qui quelque semaines plus tôt frappait à chaque frustration, criait et réagissait à n'importe quel mouvement, cela représente une évolution importante. Loin d'avoir des amis, loin d'être ancré et de se construire une histoire dans la structure, il va par contre adapter une adresse à autrui qui va lui permettre de vivre des interactions un peu plus longues et surtout moins douloureuses. En faisant le clown, il élabore *une présentation de soi stratégique, il se maquille* afin d'obtenir quelque chose en retour. Il a conscience donc d'une forme de stratégie à adopter, il se travestit pour amuser la galerie. Cette construction est un changement fort car elle atteste d'une stratégie relationnelle et d'une prise de conscience d'un pouvoir interactionnel chez l'enfant. Il sait de quelle manière obtenir ce qu'il veut. Cette phase peut marquer également un fort désir et enthousiasme chez l'enfant, qui se retrouve pour la première fois à provoquer les réactions qu'il veut chez certains de ses contemporains. Sa théâtralité, les situations jouées, les mimiques vont pouvoir s'affûter et évoluer mais cela ne lui permettra pas forcément de s'ancrer, de se sentir faire sereinement partie du groupe ou de la collectivité avec laquelle il joue, car c'est bien à travers la mise en scène, le jeu et la mascarade qu'il obtiendra des interactions avec ses contemporains.

Cette phase se retrouve chez beaucoup d'enfants (et d'adolescents et d'adultes aussi), qui vont parler bébé (alors qu'ils ont 8ans), qui vont s'adresser à l'adulte comme si ils jouaient un personnage, ce qui leur permet s'engager dans la relation avec moins de risques en proposant une interface entre eux et les autres.

Il est très important de saisir qu'arriver à la *phase clown* pour un enfant préalablement dans une phase chaotique, aussi dérangementante qu'elle puisse être au niveau institutionnel, devrait être célébrée et renforcée. Même si son adresse se fait en dehors de toute intégration des règles institutionnelles, même s'il excitera sans cesse ses contemporains, même si il continue à mettre les pieds dans le plat. Célébrée, renforcée et accompagnée afin de permettre à l'enfant de faire des rencontres, c'est-à-dire de pouvoir se retrouver à jouer, simplement, à écouter un autre camarade, à terminer une activité pour elle-même même si elle n'est plus intéressante car elle ne permet plus de rigoler avec les autres. Dans ce périple, **il est utile de pouvoir renforcer la temporalité, en proposant à l'enfant de verbaliser ce qu'il a fait – hier par exemple – et ce qu'il projette de faire – aujourd'hui ou demain–, sans se contenter de réponses simples et évasives. Lui rappeler les bons souvenirs, ainsi que l'accompagner vers les enfants qui lui ont montré de l'intérêt et pourraient commencer à créer des liens d'amitié durable.**

Cette adresse au public, aussi développée et fine qu'elle soit, reste une adresse à un public captif, passif et spectateur de la démonstration de l'enfant. L'aspect spectaculaire, bien que gratifiant car l'enfant est entouré de regards et d'attention portée sur soi, n'en reste pas moins insuffisant et peu durable, la relation existante n'étant que circonscrite au moment du spectacle. L'enfant se sentant seul et isolé des autres sitôt les rideaux fermés, ce qui l'amènera d'ailleurs à vouloir pousser le spectacle jusqu'au bout contre vents et marrées de rappel à l'ordre des adultes, car la fin du spectacle sonne la fin de toute relation et l'isolement.

Phase fusion: *l'amitié à tout prix*

Qu'y a-t-il de plus précieux que cet unique ami? Le premier qui vous choisit, sans obligations préalables, et qui vous donne enfin l'impression de ne plus être seul, parmi les autres.

Qu'entend-on par amitié durable? À quoi permettrait cette amitié au sein d'un lieu d'accueil? Dans les phases abordées précédemment, le registre interactionnel, les gestes, les manifestations et les adresses à autrui ne se développaient pas dans une temporalité établie, l'impulsivité dominant sur des formes d'ancrage spacio-temporels. Cette légèreté relationnelle rend les enfants plus vulnérables aux variations, aux changements, et les rend plus susceptibles de se retrouver dans des malentendus liés à la compréhension des enjeux et des règles explicites et implicites dans la structure. À nouveau, plutôt que de s'attarder sur les particularités de l'enfant, sa provenance ou ses éventuels syndromes, il s'agit là de se centrer sur la capacité à la structure de faciliter l'accueil puis l'ancrage de tous-tes dans la collectivité. Un travail initié par les adultes mais qui doit redescendre très vite chez les enfants. Effectivement, la collectivité, dans sa constitution et dans sa stabilisation, doit être aussi portée et favorisée par les enfants. Qui accueille? Qui manifeste un intérêt d'appartenance? Qui s'investit et oeuvre à l'intérieur de cette collectivité? Un malentendu important que nous retrouvons dans le domaine de l'enfance s'articule autour de la responsabilité des enfants. Si nous trouvons d'un côté une volonté que l'enfant développe sa performance et sa capacité d'adaptation aux règles institutionnelle (à l'école donc), nous estimons de l'autre que les enfants n'ont pas de responsabilités les uns vis-à-vis des autres, si ce n'est de ne pas représenter une nuisance au développement des camarades. L'incohérence apparente trouve son sens dans une vision de l'individu délié des autres, visant à réussir parmi ses contemporains, dans une lutte et une concurrence qui ne laisse pas de place à une idée de communauté ou de collectif. Il semble très difficile d'imaginer une collectivité empathique et inclusive si le discours dominant l'institution vise l'élévation d'individus parmi les autres, et si l'autre est vécu comme inutile dans sa réalisation ou potentiellement nuisible.

Si nous revenons sur la responsabilité collective, adulte et enfants confondus, l'incitation et l'accompagnement doivent amener chaque membre de la collectivité à se sentir concerné par le groupe dont il fait partie ainsi que l'ensemble des individus le composant. Un enfant en souffrance dans le groupe concerne tout le monde, un enfant arrivant de l'extérieur est accueilli par l'ensemble du groupe, un enfant en difficulté enfin doit être soutenu par l'ensemble du groupe. Dans cette perspective commune d'accueil, le renforcement des interactions entre un enfant ayant des difficultés dans son adresse à autrui et d'autres enfants est logiquement primordial.

La construction d'affectivités au-delà du spectacle et de la démonstration, si nous reprenons l'idée de phase clown, est un but à atteindre. Pour cela, un regard doit être porté sur l'attention des autres envers l'enfant se donnant en spectacle. Y'a-t-il des moments où l'enfant réussit à jouer un peu de temps avec certains enfants? Y'a-t-il des enfants qui vont le solliciter et se retrouver à jouer avec lui de manière récurrente? L'identification du ou des premiers «amis» est primordial. En effet, c'est à travers l'expérience de l'amitié que l'enfant va pouvoir construire un récit au sein de la structure et se construire spacio-temporellement dans cette dernière. **Un ami c'est un lien qui va au-delà de la consommation de l'instant, c'est un lien qui peut durer, un ami reste ami en dehors du moment immédiat, de l'interaction spontanée. En termes d'inclusion, c'est peut-être la première question que l'on doit se poser pour l'accueil de chaque enfant, et la question que l'on doit reposer lorsqu'un enfant questionne les professionnel.les. Quel est son réseau d'amitié, comment l'ensemble de ses relations se portent-elles, qui sont ses amis?**

Le succès d'une structure d'accueil, d'un collectif, tient beaucoup dans la construction d'une temporalité et de récits partagés.

Réduire l'inclusion au tissu relationnel et aux amitiés. Réduire notre travail comme celui d'un facilitateur et d'un accompagnateur dans la création de liens d'amitiés et de récit partagés. Faire en sorte de pouvoir favoriser l'émergence de souvenirs en commun, qui permettent un ancrage dans la structure et la capacité de se projeter dans un avenir et dans des perspectives réjouissantes. Bien évidemment, selon les contextes, selon les parcours, selon les dynamiques, cette tâche se révèle extrêmement complexe et demande analyse. Nous devons ainsi agir à l'extrême inverse d'une réduction, en complexifiant et alimentant en permanence les projets pédagogiques collectifs et individualisés. Au final, il s'agira bien d'assurer et de favoriser la création d'affinités, de soigner les liens émergents ou existants, dans le but d'en faire naître d'autres.

Si nous revenons sur la *phase fusion*, c'est l'instant où le lien d'amitié durable est possible. L'enfant qui n'a vécu que des interactions impulsives, peu élaborées, et autour d'un besoin de rapprochement avec autrui très fort mais peu structuré, va peut-être, au prix d'efforts d'adaptation et d'une évolution importante, trouver un «copain». Nous entendons ici par «copain» une reconnaissance mutuelle de l'intérêt porté pendant et en dehors de l'interaction. Un copain, c'est une personne qui reconnaît l'importance de notre existence pour lui et dont nous reconnaissons l'importance de la sienne. *J'ai mon copain hier, j'ai mon copain aujourd'hui, j'aurai mon copain demain.* L'ami, par cette occasion, donne la possibilité de construire un récit au sein de la structure, en montrant de l'intérêt pour notre existence. Ce copain – personne avec qui on partage le pain – me montre que mon existence a une importance, pour quelqu'un, ici. L'enjeu est de taille, et le copain devient soudain objet de tous les désirs et de tous les risques. L'angoisse peut devenir sujette à élaborer toutes formes de vérifications du lien. Pour un enfant qui a une estime de lui-même basse, il est difficile de croire que quelqu'un puisse avoir de la considération pour sa personne. Il sera difficile de croire que cette personne lui veuille du bien. Pour quelqu'un qui s'est senti délaissé ou abandonné dans son parcours, il sera difficile de concevoir que le copain en face sera encore là demain. De là, nous retrouverons un enfant envahissant dans son lien, dans son attention portée à ce copain, dans le besoin de vérifier et d'être rassuré dans son angoisse de perte. Quitte à faire vivre un enfer à l'autre enfant, en l'excluant des autres, en lui demandant allégeance à travers des pactes ou en voulant diriger absolument tout dans l'interaction et dans les divers jeux. Toutes ces exactions qui se révèlent à la hauteur de l'importance du lien pour l'enfant sont ici révélatrices de la précarité relationnelle dans laquelle se trouve l'enfant, angoissé de perdre ce qu'il a de plus précieux dans la structure (Les relations amoureuses, plus tard, dans leur fusion, sont souvent révélatrices de ce genre d'exaction/vérifications).

Comment dès lors faire baisser cette angoisse chez l'enfant, comment éviter également qu'il étouffe d'une certaine manière l'enfant sur lequel il aura jeté son dévolu? Comment éviter, en tant qu'éducateur·trice de créer une triade bourreau, victime et sauveur avec le couple d'enfants?

Comme lors des phases précédentes, l'accompagnement doit pouvoir se faire autour de la reconnaissance de l'existence de l'enfant et des liens existant avec son/ses pairs. Valider, communiquer et valoriser la relation amicale émergente, rappeler à l'enfant les bons moments, le rassurer sur l'existence et la permanence (il faut le souhaiter) de cette amitié, mettre de l'importance autour de celle-ci. Parallèlement, à travers ces diverses vérifications et maladresses à son encontre, accompagner l'autre enfant pour qu'il puisse communiquer et exprimer ce qu'il ressent lorsque l'autre le frappe, ou lorsqu'il lui demande de ne parler à personne sauf à lui, permettra d'édifier plus facilement une relation stable et équilibrée chez les deux protagonistes.

Rappeler les torts et défendre l'enfant «victimisé», remettre en question leur amitié, pire, les séparer pour le bien de l'enfant lésé ne permettra aucunement de faire avancer la relation et de rasséréner l'enfant. Ce qui se joue dans cette relation à deux, c'est autant d'opportunité pour les deux enfants d'apprendre les enjeux des liens affectifs. **Doser la relation, comprendre ce qui nous appartient et ce qui appartient à l'autre, savoir ce qui consolide ou ce qui met à mal la relation, trouver la bonne proximité, exprimer son désir ou ses limites. Ces quelques lignes montrent à quel point l'accompagnement dans le développement des sociabilités est complexe mais surtout fondamental pour l'existence.**

De manière générale, les adultes (professionnel-le-s, parents ou enseignant-e-s) souhaitent sans y réfléchir que les enfants ne soient pas confrontés à des situations difficiles, complexes ou douloureuses. Dans ce voeu idéal, l'enfant est perçu comme réceptacle de potentielles agressions extérieures (le genre de l'enfant d'ailleurs va avoir tendance à encore plus marquer cela) qui risquent de le traumatiser et entraver son développement. Imaginer un enfant comme un réceptacle passif nie catégoriquement l'enfant d'être acteur dans son existence. C'est dans cette même logique que certains enfants sont séparés d'autres enfants, que l'on essaie d'éviter toute problématiques en ségréguant certains enfants d'autres, pour quelles raisons que ce soit. Si nous revenons à cette amitié «fusion» qui est une étape très importante pour certains enfants, c'est bien celle-là qui va permettre aux deux enfants d'expérimenter la bonne distance relationnelle, la verbalisation de ses émotions et ses besoins, les risques ou encore les peurs associées à cette affectivité. Combien d'humains, tout âge confondus, se retrouvent démunis dans leur relations diverses, coincés car peu armés ou expérimentés lorsqu'il s'agit d'être en relations et de tisser des liens relationnels avec autrui ?

L'éducateur doit permettre aux enfants de cerner les enjeux, de métacommuniquer sur les interactions afin de faciliter la prise de conscience des enfants de leur pouvoir d'agir ou de l'importance de leur parole. Et cela bien en dehors d'un verbiage analytique psychologisant ou colonial sur la typologie familiale ou les origines de l'enfant.

Il y a quelque chose d'universel à l'amitié tout comme il y a quelque chose d'universel à la communauté ou au collectif.

Couper un enfant, qui de plus est identifié comme «en difficulté», de ses premières amitiés sous prétexte qu'il fait du mal revient à l'empêcher d'expérimenter ce qui lui permettrait de sortir de son identité singulière d'enfant «en difficulté». Il est nié dans ses affects, nié dans sa capacité à évoluer, empêché de tisser avec autrui des relations qui sont celles-là même qui lui permettrait de sortir de son impulsivité et de sa maladresse.

Tout comme l'on entrave plus les petites filles que les petits garçons dans leur mouvement parce qu'on les croit plus fragiles et vulnérables, nous nous retrouvons en éducation à entraver les enfants en difficulté dans leur développement social des interactions qui leur permettraient de s'élever et de sortir du stigmate. Comme pour les petites filles, nous réalisons les prophéties annoncées (dans un cas «elles sont plus fragiles et vulnérables», dans l'autre «ils sont incapables de gérer la relation») en clivant les enfants d'un espace relationnel et expérientiel qui permettrait de conjurer lesdites prophéties.

Les premiers amis sont fondamentaux dans le développement de chaque enfant. Ils permettent toute sorte d'expériences et d'échanges, et alimentent les souvenirs. De cette mémoire en commun pourra émerger des projections, et un sentiment d'appartenir à une relation avec autrui. Ces premiers liens permettent un terrain de jeu et d'expérimentation multiple. La relation elle-même pouvant être expérimentée, décortiquée, déliée puis reliée, surtout chez des enfants

qui ont connu des difficultés dans la création de liens et sont passés par les phases que nous avons pu décrire plus haut. L'enjeu du lien – et son angoisse de perte, en miroir – est parfois tellement important, le stigmatisme tellement prononcé que différents mécanismes qu'on pourrait résumer à des formes de «loyautés destructrices» remettent l'enfant en difficulté lorsqu'il crée une amitié. C'est à ce moment-là qu'un effort important d'accompagnement et une croyance inconditionnelle à la réussite de l'enfant dans sa relation d'amitié doit être mis en place et montrée par l'ensemble des adultes gravitant autour de lui. Pour que l'enfant puisse petit-à-petit juguler son angoisse, son désir de tester le lien et puisse construire d'autres formes de loyauté à autrui que celles qu'il connaît déjà, et qui l'empêche d'avancer.

Réseau d'amitié, participation et disparition des cas

Un phénomène intéressant que l'on peut observer dans une institution traitant avec l'enfance, c'est la disparition des cas. Par-là, nous entendons des enfants stigmatisés qui peu à peu disparaissent du champ de vision réprobateur des adultes. En colloque, on s'intéresse moins à ce qui a permis à un enfant préalablement considéré comme *un souci, préoccupant* ou simplement *insupportable* des raisons de sa disparition dans la collectivité. Pourtant, c'est presque systématiquement l'ouverture à autrui et la création d'un réseau d'amitiés durables qui permet à l'enfant de disparaître. Avoir plusieurs amis ne nécessite plus une garde exclusive et fusionnelle d'un ami, avoir plusieurs amis permet de créer un récit, avoir plusieurs amis assure que même en cas d'absence de l'un ou l'autre, il y en aura toujours un qui sera là, et qui attestera de mon existence au sein d'un collectif, de mon appartenance à quelque chose. Parfois, le groupe d'amis se construit bon gré mal gré en périphérie du reste de la collectivité, et peut constituer à ce titre en groupe de résistants ou de marginaux, mais ces derniers auront la chance au moins de pouvoir construire des amitiés durables. Aux professionnel·le·s ici de trouver la porte d'entrée qui permettra au groupe de dissidents de passer le seuil de la collectivité, afin qu'il puisse, par exemple, s'engager dans une démarche groupale et participative.

Les démarches participatives sont autant d'occasion de travailler les liens entre enfants, de tisser un réseau d'affinités plus grand pour chacun·e au sein du collectif. C'est l'occasion également de questionner les hiérarchies implicites au sein de la communauté à travers un travail en commun. L'idée d'oeuvrer pour le bien commun autour d'un projet reste un formidable moteur d'appartenance au groupe, qui non seulement va nourrir le collectif et le faire grandir ainsi que chaque individu y ayant participé.

À travers la participation des enfants, à travers les échanges qu'ils auront entre amis, à travers certaines preuves qui attesteront de leur existence au sein de la structure (album photo, calendrier de projet, films etc.) ils feront histoire, ils s'ancreront spacio-temporellement dans le lieu et la collectivité. De là, ils pourront se mettre en perspective, imaginer d'autres ritualités, et se mettre au travail ensemble. Les professionnel·le·s auront ici un rôle prépondérant dans l'accompagnement des enfants à faire histoire, à se rappeler les souvenirs communs, à s'imaginer des projets communs, à expliciter la durée des choses, à rappeler les événements communs passés et à venir. Se rappeler avec joie certains faits marquants et se réjouir avec impatience de certaines fêtes permet aux enfants de s'inscrire au quotidien dans des démarches qui attestent de leur participation à un dessein commun.

Au final, nos limites.

La notion d'*inclusion*, outre les multiples charges politiques et sociales qui lui ont été conférées dans les institutions, pose différents problèmes. Son étymologie latine déjà, (*inclusio* : enfermement), ne laisse pas présager d'heureuses perspectives performatives. En effet, Le mot inclusion nous centre sur l'action d'entrer, sur un élément extérieur et le mouvement qui lui permet de ne plus être extérieur à la chose visée. Nous l'avons vu avec les phases, la difficulté d'entrée à l'intérieur d'un groupe, de partager, d'être en commun, de se lier est très complexe, et mérite bien sûr une très grande attention. Le cheminement vers l'intérieur doit être construit, pensé et accompagné. Cependant, c'est bien la réalité et les prescriptions intérieures d'un groupe ou d'une entité, sa structure morale, ses buts visés qui constitueront autant de remparts autour de ses frontières. Nous l'avons exprimé sans le dire: l'inclusion n'est rien d'autre qu'un miroir du groupe, de la structure ou de l'entité qui accueille. Il renvoie à sa conditionnalité, il renvoie à sa pensée, sa pédagogie, sa morale, il renvoie à tout le cadre structurel et imaginaire qui traverse la structure. L'enfant chaotique, l'enfant diabétique, l'enfant allophone ne sont que des occasions de questionner les pensées qui sous-tendent un accueil de jour, une école ou toute autre institution ou un corps de métier qui accueille. Le discours sur la question des moyens, sur-existants dans de telles structures, obscurcit les potentiels formidables déjà présents en leur sein. Il y a des humains, souvent en grand nombre, parcourus d'expériences multiples. Il y a des liens, souvent, existant au préalable. Et puis il y a ce que l'on fait, ce qui nous unit, nos buts, ce qui nous est commun, ce qui est partagé.

En reprenant les stigmates précédents, pourquoi l'enfant chaotique, aussi scientifiquement malade qu'il soit, n'est pas une occasion pour le groupe de parler de son accueil, d'apprendre de cet enfant ce qui le meut, de parler de peur, de diversité de parcours, de mettre en commun, et d'essayer ensemble de trouver ce qui nous permettra de nous sentir unis et bien, par-delà les violences et les manifestations fortes de l'enfant? Pourquoi l'enfant diabétique n'est pas une chance inouïe d'apprendre le fonctionnement humain, de parler des maladies qui ne partent pas, d'apprendre le rôle de chaque aliment? Pourquoi l'enfant allophone n'est pas une opportunité de devoir reformuler, requestionner les évidences structurelles en essayer de les communiquer différemment? Pourquoi ne remercie-t-on jamais ceux qui nous ont amené à devoir surmonter des difficultés, à dépasser nos pensées, à renforcer le groupe et nous amener des quantités d'expériences en mobilisant nos ressources et en développant nos compétences? **L'inclusion doit être vue comme une pratique réflexive libératoire et permanente car elle doit nous permettre d'aborder les confins, les limites de notre pensée et nous mettre au travail, ensemble, pour trouver des solutions communes afin de tendre à un accueil le plus inconditionnel possible.**

Les missions socio-éducatives réalisées en collectivité permettent d'expérimenter et de réfléchir aux notions de soi, des amitiés et du travail en collectif. Ces trois aspects nous parcourent le temps d'une vie et sont centraux dans notre rapport au monde, dans l'entretien de nos relations, dans nos capacités à se mettre en perspective et trouver du sens dans ce que l'on fait. Malgré l'aspect universel de ces questions, la complexité de la mise en oeuvre d'une communauté inclusive, faites d'enfants et d'adultes qui accueillent, nécessite une volonté et une réflexion considérable. L'importance des professionnel·le·s du champ du travail social et de l'enfance est cruciale, et la diversité biographique de ces dernier·e·s doit, à l'instar de la collectivité dans son ensemble, être un atout et une force plutôt qu'une entrave dans le fonctionnement des structures. **Comme des paradoxes, c'est bien la diversité qui «fait commun» et qui nous lie, et c'est la complexité de situations de vie entremêlées et résonnantes qui nous renforce et nous nourrit.**

Sources bibliographique

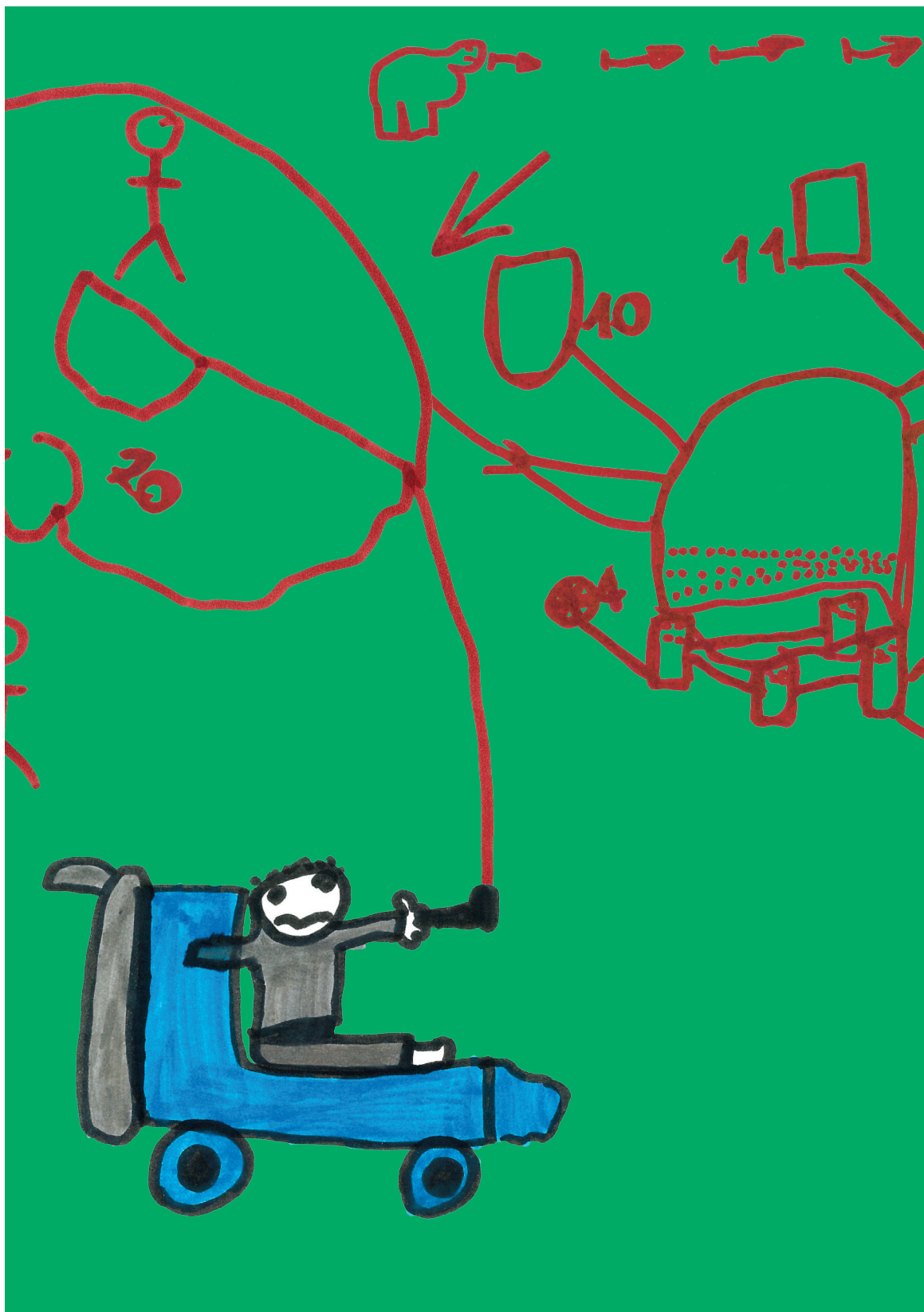
Voici quelques articles et ouvrages qui ont été influents lors de la réalisation de ce document.

Ouvrages

- Anonymes. (2023) *Appel, et autres textes suivis d'effets*, Divergences.
- Alinsky, S (2012) *Être radical*, Aden.
- De Lagasnerie, G. (2023) *Éloge de l'amitié*, Flammarion.
- Foucault, M. (2001) *Dits et Écrits*, Tomes I et II, Gallimard.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir*, Gallimard.
- Federici, S. (2017) *Caliban et la Sorcière*, Entremonde.
- Federici, S. (2022) *Réenchanter le monde*, Entremonde.
- Guénon, R. (1994) *La crise du monde moderne*, Folio.
- Hooks, B. (2023) *Cultiver l'appartenance*, Cambourakis.
- Rompgny, V. (2023) *Politiser l'enfance*, Burn Août.
- Vandenbroeck, M. (2005) *Éduquer nos enfants à la diversité*, Érès.
- Vandenbroeck, M. (2024) *Être parent dans notre monde néolibéral*, Érès.
- Yousfi, L. (2022) *Rester Barbare*, La Fabrique.

Articles

- Akkari, A. (2009) *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Carnet des sciences de l'éducation.
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc M., (2016) *Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisement des regards*, Revue des sciences de l'éducation.
- Bonvin, P. et al. (2013) *Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces* in Alter, European journal of Disability Research 7, Elsevier Masson.
- Cazottes, E., Ott, L., (2012) *La pédagogie sociale comme sources d'une réflexion originale sur la transmission*, HAL.
- Janvier, A. (2019) *Matérialisme et révolution chez Célestin Freinet*, Cahiers du GRM.
- Jeanne, Y. (2005) Anton Makarenko: *Un art de savoir s'y prendre*, in ÉRÈS, Cairn.
- Lebossö, C. (2017) *Pour une école riche de tous ses élèves*, Conseil supérieur de l'éducation du Québec.
- Ott, L. (2017) *Sur-distances, sur-violences et sur-exclusions*, in www.intermedes-robinson.org
- Ott, L. (2018) *Evolutions actuelles du concept de distance pour l'action éducative et sociale*, revue (petite) enfance.
- Vandenbroeck, M. (2010) *L'inclusion. L'inclusion des enfants à besoin spécifiques*, VBJK.
- Zotian, E. (2013) *Un petit coin d'enfance. Corps et socialisation enfantine dans un quartier de Marseille*, in «Corps», CNRS.



FRÉDÉRIC BELLENOT, 2024