



HAL
open science

Approche clinique de la difficulté d'apprendre à l'école chez l'enfant de 3 à 12 ans

Philippe Meyer

► **To cite this version:**

Philippe Meyer. Approche clinique de la difficulté d'apprendre à l'école chez l'enfant de 3 à 12 ans. Psychologie. Université de Strasbourg, 2015. Français. NNT : 2015STRAG010 . tel-01291975

HAL Id: tel-01291975

<https://theses.hal.science/tel-01291975>

Submitted on 22 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE des sciences humaines et sociales. Perspectives européennes – ED 519

Subjectivité, lien social et modernité

THÈSE présentée par :

Philippe Meyer

soutenue le : **29 mai 2015**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **psychologie clinique et psychopathologie**

**Approche clinique de la difficulté
d'apprendre à l'école chez l'enfant de 3 à 12 ans.**

THÈSE dirigée par :

Madame Anne Thevenot, Professeure de Psychopathologie clinique, Université de Strasbourg.

Madame Claire Metz, Co-directeur de thèse, Maître de Conférences HDR en Psychologie clinique et psychopathologie, Université de Strasbourg.

Autres membres du jury :

Monsieur Jean-Yves Chagnon, Rapporteur externe, Professeur de Psychologie clinique et de psychopathologie, Université Paris 13-Nord.

Monsieur Pascal Roman, Rapporteur externe, Professeur de Psychologie clinique, psychopathologie et psychanalyse, Université de Lausanne.

*À mon épouse, Emmanuelle
et nos enfants, Claire, Marie et Émeline.*

« Beaucoup d'enfants sont en lutte avec les difficultés de l'orthographe ; les parents s'étonnent ; le maître vient quelquefois à penser que l'orthographe est une mode qui passera. La grammaire rappelle que Corneille, Sévigné, Bossuet écrivaient les sons selon leur humeur ou leur fantaisie. »

(Alain, Propos sur l'éducation, 1932)

Mes remerciements vont

à

Madame Anne Thevenot, Professeure à l'université de Strasbourg, pour avoir pris cette thèse en cours, pour son soutien et ses nombreuses observations et critiques qui m'ont imposé un questionnement et une rigueur indispensables à ma réflexion tout au long de cette recherche,

à

Madame Claire Metz, Maître de conférence (HDR) à l'université de Strasbourg pour son indéfectible soutien et sa générosité depuis le début de cette recherche, pour son écoute attentive et, ses riches et très nombreuses observations par lesquelles elle m'a beaucoup appris,

à

Monsieur Jean-Yves Chagnon Professeur à l'université de Paris 13-Nord dont les premières observations sur mon travail de recherche à la moitié de mon parcours, ainsi que ses travaux qui touchent de près au sujet de cette thèse, ont très largement enrichi ma réflexion,

à

Monsieur Pascal Roman, Professeur à l'Université de Lausanne d'avoir accepté d'être membre de ce jury, ses travaux précieux, en particulier sur les épreuves projectives, ont constamment accompagné et guidé cette recherche,

à

Madame Marie-Frédérique Bacqué, Professeure à l'Université de Strasbourg dont le questionnement lors des séminaires de recherche a contribué à l'avancé de cette thèse,

ainsi

qu'aux doctorants du laboratoire de psychologie clinique subjectivité, lien social et modernité (Sulisom EA 3071) pour nos échanges très cordiaux et d'une grande richesse.

Sommaire

Résumé.....	11
Liste des sigles employés.....	13
Introduction :.....	14
Partie I. Médecine et éducation : La construction d'un dispositif à double face.....	19
Chapitre I. Les débuts d'une école de masse, des bases jetées par l'Église.....	20
1.1. Instruire le peuple.....	20
1.2. Uniformiser l'enseignement.....	21
1.3. Innover.....	22
1.4. Ce que le peuple doit savoir.....	23
1.4.1. Ce qu'il faut savoir pour être utile au pays.....	23
1.4.2. De quoi s'élever sur le plan spirituel.....	24
Chapitre II. Le discours scientifique substitut du discours de l'Église.....	25
2.1. La laïcisation de l'école, l'exclusion du religieux.....	25
2.2. École, médecine, les épousailles, l'appel du pied.....	26
2.3. L'enseignant au service de la médecine.....	28
2.4. La création d'un dispositif médical au sein de l'école.....	28
2.6. D'une origine du discours médical dans l'école contemporaine : l'homme-machine.....	30
Chapitre III. L'école, hôte du dispositif médical de surveillance.....	34
3.1. Le dépistage des troubles pouvant affecter les apprentissages.....	34
3.2. La difficulté scolaire dans le discours médical.....	36
3.2.1. Les classifications.....	36
3.2.2. Commentaires.....	38
3.3. L'infiltration du discours médical dans la pédagogie.....	40
3.4. Une assimilation dans l'école du discours médical.....	41
Partie II : la programmation scolaire par le prisme de la psychologie génétique.....	49
Chapitre IV. La programmation scolaire.....	50
4.1. L'organisation des programmes scolaires.....	50

4.2. Les évaluations.....	53
---------------------------	----

Chapitre V. Les apprentissages scolaires premiers sous l'éclairage de la psychologie

génétique : le sujet épistémique.....	57
--	-----------

5.1. C'est la faute de Piaget.....	57
5.2. Les stades, une linéarité fictive.....	58
5.3. Le rythme propre de l'enfant.....	61
5.4. Par-delà le déterminisme biologique.....	63
5.5. L'égoцентризм et le syncrétisme.....	63
5.6. La découverte de soi.....	66
5.7. Affectivité et cognition, une unité des processus.....	67

Partie III. Psychologie clinique des apprentissages à l'école.....	69
---	-----------

Chapitre VI. La construction de l'objet comme préalable à celle du symbole et du

nombre.....	70
--------------------	-----------

6.1. Remarques préliminaires.....	70
6.2. L'état initial de dépendance.....	70
6.3. L'angoisse de séparation : un affect originel.....	71
6.4. La construction de l'objet.....	74
6.5. La construction du nombre: observations cliniques.....	76
6.5.1. De l'objet en tant que tout indivis.....	76
6.5.1.1. Un exemple piagétien.....	76
6.5.1.2. Données cliniques.....	79
6.5.1.3. L'indivision.....	80
6.5.2. Le retour à l'un du début.....	81
6.6. Du retour à l'Un.....	86
6.7. C'est par le langage que ça compte.....	88
6.8. Quand pour lire ça compte.....	93
6.9. Des différences de l'un à l'autre et l'Autre en face.....	98
6.9.1. Remarques préliminaires.....	98
6.9.2. Questions de calcul.....	98
6.9.3. Questions de lecture.....	101
6.10. Un enfant n'apprend pas tout seul.....	105

6. 11 .Ce qui est là, maintenant, l'est d'avant.....	109
6. 12. Des limites du sujet épistémique : l'inconscient freudien.....	111
Chapitre VII. Psychologie clinique des difficultés d'apprentissage à l'école.....	114
7.1. Développement cognitif et affectif.....	114
7.2. La fragilité psychique de l'enfant rapportée à la prime enfance.....	115
7.2. 1. Au départ de la construction symbolique : le processus de séparation-individuation..	115
7.2.2. Psychopathologie et difficulté d'apprendre.....	119
7.3. Difficulté d'apprendre et fragilité narcissique.....	121
7.4. L'étiquetage.....	123
7.5. Aider l'enfant en difficulté à l'école.....	125
7.5.1. Le dispositif Rased (réseau d'aide aux élèves en difficulté).....	126
7.5.2. Les aides hors les murs de l'école.....	128
Partie IV. Étude de cas cliniques.....	130
Chapitre VIII. Méthodologie.....	131
8.1. Le choix des situations d'enfants étudiées.....	131
8.2. Le traitement des données concernant l'ensemble des 10 cas répertoriés.....	133
8.3. Le traitement approfondi de 6 cas parmi les 10.....	133
8.4. Les quatre situations restantes.....	135
8.5. Le choix des tests.....	136
8.6. Commentaire concernant la passation du TAT. Écueils.....	137
8.7. Le choix des outils d'analyse des tests.....	138
Chapitre IX. Études de cas.....	138
9.1 Jean (10;06 ans).....	138
9.1.1 La maternelle.....	138
9.1.2. Le cours préparatoire.....	139
9.1.3. Le second cours préparatoire.....	146
9.1.4. Le CE1.....	149
9.1.5. Le CE2.....	151
9.1.6. Le CM1.....	154
9.1.7. Le CM2:.....	158
9.1.8. Examen psychologique et scolaire.....	163

9.1.8.1. Les épreuves scolaires.....	163
9.1.8.2. Les épreuves psychométriques : WISC IV.....	164
9.1.8.3. Les épreuves projectives.....	166
9.1.9. Discussion.....	174
9.2. Nadia (6;9 ans).....	182
9.2.1. Première année de grande section de maternelle.....	182
9.2.2. Deuxième année de grande section de maternelle.....	185
9.2.3. Les épreuves scolaires.....	188
9.2.4. L'examen psychologique.....	194
9.2.4.1. La figure de Rey (version enfant).....	194
9.2.4.2. Le dessin de famille.....	198
9.2.4.3. Les épreuves psychométriques, la WPPSI-III.....	201
9.2.4.4. Les épreuves projectives.....	205
9.2.5. Discussion.....	212
9.3. Murielle (11;00 ans).....	219
9.3.1. En CLIS pour une année.....	219
9.3.1.1. Entretien avec Murielle et ses parents.....	219
9.3.1.2. L'examen scolaire.....	222
9.3.2. Une deuxième année de CLIS.....	226
9.3.2.1. Entretien avec Murielle et ses parents.....	226
9.3.2.2. L'examen scolaire.....	226
9.3.2.3. Entretien avec Murielle et ses parents.....	227
9.3.3. L'examen psychologique.....	228
9.3.3.1. Les épreuves psychométriques : le WISC IV à 11;0 et à 12;01 ans.....	228
9.3.3.2. Les épreuves projectives.....	230
9.3.4. Discussion.....	244
9.4. Martine (7;7 ans).....	249
9.4.1. La situation scolaire.....	249
9.4.1.1. Premières rencontres (6;11 ans).....	249
9.4.1.2. Deuxième rencontre avec la maman de Martine.....	251
9.4.2. Les examens scolaires et psychologiques.....	253
9.4.2.1. Les épreuves scolaires.....	253
9.4.2.2. Les épreuves psychométriques : le WISC IV.....	257
9.4.2.3. Les épreuves projectives.....	260

9.4.3. Discussion.....	267
9.5. Patricia (7;1 ans).....	271
9.5.1. La scolarité de Patricia.....	271
9.5.1.1. Entretien : l'enseignante.....	271
9.5.1.2. Entretien : Patricia et sa mère.....	271
9.5.2. Les examens scolaires et psychologiques.....	273
9.5.2.1. Les épreuves scolaires.....	273
9.5.2.2. Les épreuves psychométriques : le WISC IV.....	274
9.5.2.3. Les dessins de famille.....	276
9.5.2.4. Les épreuves projectives.....	279
9.5.3. Discussion.....	287
9.6. Lucien (7;09 ans).....	290
9.6.1. Le parcours scolaire.....	290
9.6.1.1. La maternelle : Lucien (3;5 ans).....	290
9.6.1.2. Première rencontre, fin GSM : Lucien (6 ;0 ans).....	290
9.6.1.3. Début CP : Lucien (6; 4 ans).....	291
9.6.1.4. Début CE1. Entretien : Lucien (7;5 ans) et sa mère.....	292
9.6.2. Les examens scolaires et psychologiques.....	294
9.6.2.1. Les épreuves scolaires.....	294
9.6.2.2. Les épreuves psychométriques : le WISC IV.....	297
9.6.2.3. Dessins.....	299
9.6.2.4. Les épreuves projectives.....	304
9.6.3. Discussion.....	311

Chapitre X : Synthèse des données projectives : le Rorschach et le TAT.....314

10.1. Les particularités repérées.....	314
10.1.1 Les confusions de règnes, humain, animal ou végétal.....	314
10.1.2. Une difficile séparation des percepts et la persévération.....	318
10.1.3. L'émergence d'affects à tonalité dysphorique.....	320
10.1.4. L'expression d'un rapport à l'autre de type fusionnel.....	321
10.1.5. L'expression d'un ressenti persécutif ou menaçant.....	325
10.1.6. Le rapport à la réalité externe. Perméabilité psychique et porosité des limites.....	328
10.2. Les particularités liées à la clinique de la passation.....	331
10.2.1. Le rapport au clinicien.....	331

10.2.2. Le rapport à l'objet planche.....	334
10.3 Commentaires.....	336
10.4. La question œdipienne.....	338
10.5. Sur le plan défensif.....	343
10.5.1. Les tableaux défensifs sont variés.....	343
10.5.2. Prévalence des procédés défensifs recourant à l'évitement.....	344
10.5.3. Prévalence des procédés défensifs recourant au contrôle.....	345
10.5.4. Prévalence des procédés défensifs recourant à l'imaginaire et au fantasme.....	345
10.6. Synthèse des données projectives issues des dix cas.....	346
Chapitre XI : Synthèse des données cliniques issues des six cas.....	347
11.1. L'effacement du sujet.....	347
11.1.1 Le contexte familial.....	348
11.1.2. L'effet signifiant.....	348
11.1.3. Le sujet objet de soin.....	349
11.2. S'en sortir pour apprendre.....	350
11.2.1. S'opposer pour s'en sortir.....	350
11.2. 2. Une opposition silencieuse.....	351
11.2.3. Le risque de l'enfermement.....	351
11.3. L'aidant n'aidant pas.....	352
11.4. Problématique de séparation et réalisations scolaires.....	354
Conclusions.....	355
Bibliographie:.....	361
Résumé.....	372

Résumé.

Les élèves des écoles maternelles et élémentaires sont évalués. En cas de suspicion de troubles des apprentissages, ils sont adressés dans une unité d'évaluations pour une expertise médicalisée.

Cette recherche porte sur la manière dont ce dispositif a pris place dans celui de l'école dans le but de traiter ces éventuels troubles des apprentissages.

Car, ces enfants semblent enlisés dans des procédés d'apprentissages repérables chez des enfants de maternelle et de cours préparatoire. Les apports de la psychologie du développement nous permettent de les décrire, mais ne nous éclairent pas sur l'articulation entre les développements cognitif et affectif.

C'est donc au regard des apports de la psychopathologie clinique et de la psychanalyse, en nous appuyant sur des études de cas, que nous traitons de ces problématiques interférant sur les apprentissages scolaires. À partir de là nous interrogeons la pertinence du dispositif médical pour le traitement de la difficulté scolaire.

Mots clefs : évaluations – rééducation - troubles des apprentissages – procédés défensifs – angoisse de séparation – dévalorisation de soi – objet de soin – effet signifiant

Abstract

The pupils of preschool and elementary school are estimated. In case of suspicion of possible learning disorders they are sent in a unit of evaluation for a medical expertise.

This research suggests examining how the medical device has come in that of the school to detect at the pupil's of possible learning disorders and treat them.

Yet these children seem to stay in processes of learning which are the ones of children of preschool and first year of elementary school. The contributions theories of cognitive development allow us to describe them, but does not enlight us about the articulation between the cognitive and emotional development.

It is therefore, based on the contributions of the clinical psychopathology and the psychoanalysis, based on several case studies, that we treat problems susceptible to interfere on the school learning. From there we question the relevance of the medical device for the treatment of the school difficulty.

Keywords: evaluations - rehabilitation - developmental disorders of school skills – defensive processes – anxiety of separation – self depreciation – care object – significant effect

Liste des sigles employés.

AVS	Auxiliaire de vie scolaire (2003), changement d'appellation en 2014 : AESH Accompagnant pour élèves en situation de handicap
CLIS	Classe d'intégration scolaire (1991), Classe pour l'inclusion scolaire (2009)
CDA	Commission des droits et de l'autonomie
CDOEA	Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré
CFTMEA	Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent
CIM 10	Classification internationale des maladies
CPEA	Centre psychothérapique pour enfants et adolescents
DSM IV	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
GAPP	Groupe d'aide psychopédagogique
MDPH	Maison départementale pour les personnes handicapées
OMS	Organisation mondiale de la santé
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PMI	Protection maternelle et infantile
PPEA	Pôle de psychiatrie pour enfant et adolescent
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
UETA	Unité d'évaluation des troubles des apprentissages

Introduction :

L'OCDE¹, à l'appui du rapport Pisa² publié en 2014³ révèle qu'en 2012, en France, il y a à peu près autant d'élèves très performants (niveau 5 ou 6 de compétence) qu'en 2003, mais surtout beaucoup plus d'élèves en difficulté (passage de 16,6%⁴ à 22%⁵) sous le niveau 2 de compétence). Ce même rapport stipule en sus que: « *la France se classe toujours parmi les pays de l'OCDE où le niveau d'anxiété est le plus élevé, même si ce niveau n'a pas changé depuis 2003*⁶ ».

La presse se fait l'écho de cette annonce, sur le site du journal libération, le 11 09 2012, E. Charbonnier⁷, dénonce qu'entre 2000 et 2009, « l'échec scolaire chez les élèves de 15 ans est passé de 15 à 20%. Le monde en ligne du 03 12 2013 signale que le fossé n'a jamais été aussi grand entre les « bons » et les « mauvais » élèves. Et que si, en mathématiques, la part des élèves très performants est restée stable par rapport à 2003 (13 %), la proportion d'élèves en difficulté s'est, elle, envolée (22,4 %, contre 16,6 % il y a dix ans). Triste présage pour ces jeunes, les auteurs⁸ de l'article soulignant que l'OCDE les considère comme n'ayant pas les compétences suffisantes pour poursuivre des études et participer « *de manière efficace et productive* » à la vie de la société.

La proportion des élèves en difficulté scolaire est ainsi mesurée et quantifiée ouvrant à des inquiétudes ouvertes concernant le destin social de l'individu. Pour nourrir le débat, quelques ouvrages aux titres éloquentes paraissent, *la fabrique du crétin* (2005), *et vos enfants ne sauront ni lire ni compter* (2004), *peut-on encore sauver l'école française ?*(2009), *comment sommes-nous devenus si cons ?* (2014).

Pour se pencher sur la situation de ces enfants en difficultés scolaire il existe différents dispositifs tels que les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) conçus en 1956 ou depuis 1990 les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) qui eux interviennent auprès des enfants au sein même de l'école. Plus récemment, l'année 2001 a vu la création de centres référents d'évaluation des troubles du langage et des apprentissages aussi désignés sous l'appellation d'unités d'évaluation des troubles des apprentissages (UETA). Selon cette perspective, ce qui fait

1 Organisation de coopération et de développement économique

2 Program for International Student Assessment

3 www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf

4 media.education.gouv.fr/file/83/1/4831.pdf, p134

5 Ibid., PISA – 2012, p4

6 Ibid PISA – 2012, p16

7 Eric Charbonnier, expert auprès de la direction de l'éducation à l'OCDE

8 Mattéa Battaglia et Aurélie Collas

trouble, relève d'un diagnostic médical et de prises en charge hors les murs de l'école.

Ainsi, l'écolier, qui peine à apprendre, sera invité à rejoindre d'autres, comme lui, dont la parole filtrée comme une eau trouble fera corps avec le discours de l'expert désigné pour parler en son nom de ce qui l'empêche d'apprendre. Cet expert étant un partenaire de l'école, hors de ses murs, pour extraire l'enfant de son impasse en levant le voile sur le trouble qui l'habite ; dyslexie, dysphasie, dyscalculie, dyspraxie, trouble envahissant du développement, trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, bref trouble de l'ordre d'un dysfonctionnement qu'il s'agit d'identifier au mieux pour le traiter ensuite.

Le fil conducteur de cette recherche est articulé à une autre recherche, celle qui fait le sel de ma pratique de psychologue scolaire sur le terrain de l'école. Pour chaque enfant, à chaque rencontre avec lui et les acteurs, parents, enseignants qui s'occupent de lui, elle oriente mon écoute pour discerner quelque chose de ce qui entrave son cheminement d'écolier. L'objectif étant de trouver, en équipe *in situ* dans l'école, et en collaboration parfois avec des professionnels hors de l'école, comment relancer les processus d'apprentissages.

S'occuper de l'enfant uniquement c'est considérer que c'est en lui seul que l'obstacle qui entrave ses apprentissages scolaires réside, ce qui peut nous renvoyer à la perspective médicale la plus stricte qui conduirait à une objectivation de l'enfant. La difficulté scolaire, selon notre perspective ne peut être ainsi réduite.

Ainsi les questions qui orientent cette recherche sont les suivantes.

Une première émane d'une observation récurrente, qui ne fait l'objet d'aucune statistique, tirée des entretiens menés aussi bien avec les équipes pédagogiques que les parents des enfants en difficulté scolaire. Très souvent la première rentrée s'est faite dans les pleurs, des pleurs parfois persistants plusieurs jours de suite qui peuvent s'interrompre subitement, parfois reprendre. D'autres fois c'est l'isolement ou le mutisme qui prennent le relais. Ce sont des enfants dont très souvent les enseignants disent que si on ne se met pas à côté d'eux, ils ne font rien. Observation récurrente qui convient aussi parfois pour des enfants de CM2.

D'où ces premières hypothèses : *les enfants en difficulté scolaire ne sont-ils pas traversés par des survivances du processus de séparation dont nous repérons des traces d'inachèvement dans leur parcours scolaire. Les pleurs pouvant en être une expression tout comme le comportement d'étayage qu'ils tendent à induire chez les adultes qui s'occupent d'eux ?*

C'est une seconde observation récurrente, pour laquelle il n'existe pas non plus de statistiques visant l'évaluation de leur fréquence et de leurs effets, qui fait matière à la deuxième question. Le parcours des enfants en difficulté scolaire est très souvent jalonné d'aides multiples et plus spécifiquement en orthophonie. Il s'avère que ces aides rééducatives durent souvent de très nombreuses années. Les plus longues qu'il m'ait été donné de constater ont débuté en petite section de maternelle pour des problèmes relatifs à l'acquisition du langage et se poursuivent jusqu'au CM2 par un traitement de la difficulté d'acquisition de la lecture, puis de l'orthographe voire du calcul. En général l'arrêt d'une telle prise en charge correspond à une orientation vers une structure d'enseignement adapté au collège, ce qui en relativise par les faits les effets. D'autres se poursuivent en sixième ordinaire et parfois au-delà. Ces cas ne sont pas les plus nombreux, mais ne sont pas pour autant exceptionnels. Depuis plus d'une dizaine d'années, les parents des enfants en difficulté scolaire font état d'un parcours jalonné d'expertises de toutes sortes liant bilans psychologiques, neuropsychologiques, orthophoniques, psychomoteurs, orthoptiques, des IRM (imagerie à résonance magnétique), (etc). Autrement dit, la médicalisation de la difficulté scolaire est très présente là encore dans le discours des parents, mais aussi dans celui des enseignants qui s'interrogent très souvent sur l'existence d'un possible « dys ».

D'où cette autre hypothèse qui s'articule aux interrogations qui précèdent : ***la médicalisation des parcours scolaires des enfants ne vient-elle pas pour partie cristalliser les difficultés de quelques-uns en les maintenant dans une dépendance à l'autre en face (soignant, parent, enseignant) propre à entraver le déroulement de leurs apprentissages scolaires?***

Nous abordons ces différentes hypothèses en partageant notre réflexion en quatre parties.

Dans la première partie, nous cherchons à saisir de quelle manière le discours de l'éducation dans l'école contemporaine s'est vu infiltré par le discours médical. Nous abordons ce point en rapportant des faits historiques qui ont conduit à l'élaboration de l'école d'aujourd'hui par le clergé au XVI^{ème} siècle, période au cours de laquelle le discours scientifique s'est étoffé et qui au XVIII^{ème} siècle a vu la publication de l'homme-machine, une conception ou une modélisation de l'humain dont les neurosciences en sont les héritières. Un discours scientifique qui traverse celui de la médecine, notamment par son traitement des difficultés d'apprentissage dans une perspective rééducative et objectivante de la personne qui a pris place au sein du dispositif scolaire.

Dans la seconde partie, nous traitons de la programmation scolaire telle qu'elle est prévue dans les textes officiels de l'Éducation nationale. Cette programmation décline ce qu'un élève doit être capable de réaliser en matière d'apprentissage dans un délai imparti. À la lumière des travaux de la psychologie génétique, en nous appuyant sur J. Piaget, H. Wallon et L. Vygotski qui proposent une théorie du développement de l'intelligence nous cherchons à apprécier la pertinence d'une programmation scolaire telle que l'Éducation nationale en précise le déroulement.

En troisième partie, en nous inspirant des travaux de J. Piaget sur la construction de l'objet au sens où, articulée au processus de séparation de l'enfant d'avec son milieu, elle préfigure celle du symbole et du nombre, nous portons une attention aux premiers temps de l'apprentissage du calcul et de la lecture. Nous les abordons à partir d'observations d'élèves vus au cours de travaux menés en équipe de Rased. Par cette entrée nous cherchons à cerner les stratégies premières et repérables mises en œuvre par les enfants pour apprendre à lire, écrire et calculer. De là, nous nous interrogeons sur les raisons pour lesquelles parfois des enfants restent figés dans des stratégies d'apprentissage que nous aurons repérées dans le cours de ces observations. Pour ce faire, en raison des limites de la psychologie génétique qui ne s'est que très peu intéressée aux ratages liés au développement de l'intelligence et aux apprentissages, nous convoquons sur un autre terrain, celui de la psychopathologie clinique des apprentissages, les travaux d'auteurs tels que B. Gibello, M. Berger et D. Flagey notamment. Ces travaux nous permettant de faire un lien entre ce qui relève du développement cognitif et du développement affectif et donc de nous amener plus spécifiquement à traiter de la difficulté d'apprendre à l'école.

La quatrième partie est élaborée à partir de situations cliniques rencontrées dans ma pratique de psychologue scolaire à l'école que nous approfondissons selon une perspective élargie, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de faire cas de l'enfant seul, mais de l'enfant dans son rapport aux autres qui s'occupent de lui, enseignants, parents et spécialistes des difficultés d'apprentissage, aussi bien dans l'école que hors de l'école. De là nous tirons un certain nombre de conclusions à partir desquelles nous revisitons nos hypothèses principales. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des données recueillies dans le cours de mon exercice de la psychologie scolaire. Ces données concernent une dizaine d'enfants en difficulté dans l'apprentissage du calcul, de la lecture et de l'écrit. Elles sont issues de bilans scolaires et psychologiques et d'entretiens avec ces enfants, leurs parents et leurs enseignants. Il s'agit de cerner les éléments pertinents et récurrents, sur le versant psychopathologique, concernant les problématiques qui traversent le développement psychoaffectif de ces enfants. Plus précisément, il s'agit du type d'angoisse et des procédés défensifs qui

accompagnent leur développement cognitif et interfèrent dans leurs stratégies d'apprentissages à l'école. Ces investigations plus approfondies sont faites, à partir de l'étude de 6 cas et prennent en compte les effets repérables liés aux dispositifs d'aide à la résolution de leurs difficultés scolaires parfois déjà à l'œuvre, hors de l'école ou à l'école, et dont il s'agit de repérer les incidences sur l'enfant.

Partie I. Médecine et éducation : La construction d'un dispositif à double face.

Chapitre I. Les débuts d'une école de masse, des bases jetées par l'Église.

1.1. Instruire le peuple.

C'est en 1550 que sont posées les bases de l'école contemporaine, par le clergé, lequel ouvre les premières écoles gratuites pour les pauvres. Avant cette date, l'enseignement est dispensé par des précepteurs et ne s'adresse qu'à une élite minoritaire et argentée. Par ordonnance royale fut imposé à chaque église, cathédrale ou collégiale de destiner une partie de ses revenus à la rémunération d'un maître pour dispenser un enseignement gratuit aux enfants des villes. Inspiré du préceptorat, l'enseignement est alors individualisé et peu efficace. Toutefois, les congrégations enseignantes se multiplient, alors même que le Cardinal de Richelieu ministre de Louis XIII s'avère peu favorable à l'enseignement de masse préférant laisser les gens du peuple à leurs terres et à l'artisanat de crainte que l'instruction en fasse des chicaneurs¹.

C'est au XVII^e siècle que C. Démià, œuvrera à la création d'une administration générale de formation des maîtres et à la mise en place d'un réseau d'écoles gratuites d'abord pour les garçons puis à partir de 1680 pour les filles sous l'autorité des sœurs de Saint Charles. Mais, « *Démià est avant tout un prêtre catholique qui veut élever des chrétiens, et dont le principal souci est d'enseigner la religion*² », ambition relayée en 1698 par déclaration royale: « *Voulons que l'on établisse autant qu'il sera possible des Maîtres & Maîtresses dans toutes les paroisses ou il n'y en a point pour instruire tous les enfans, & nommement ceux dont les peres et les meres ont fait profession de la R.P.R.*³ *Et du catechisme & des prieres qui font necessaires à les conduire a la meffe tous les jours ouvriers, leur donner l'instruction dont ils ont befoin sur ce sujet*⁴ », mais pas seulement car de l'avis de C. Démià, « *l'église a beau jeter la bonne semence dans l'âme des enfans: faute d'une instruction sérieuse, les mauvaises compagnies l'ont vite étouffée*⁵ ». Et d'ailleurs le roi, Louis XIV, de prescrire de surcroît, d'œuvrer « *pour apprendre a lire et a ecrire a ceux qui pourront en avoir befoin*⁶ »; il s'agit là, ambition avouée, de connaissances qui mettront les enfants « *déjà en état de travailler en la plupart des arts et des professions* ». Soulignons que cette

1 Mergnac M-O, *Les écoliers et maîtres en France d'autrefois*(sous la direction de), Archives & culture, 2005, 162p, p10

2 Compayré G., *Charles Démià et les origines de l'enseignement primaire*, éditeur P.Delaplane 1905, 118p, p20

3 Note de l'auteur: Religion prétendue réformée

4 Louis XIV, Déclaration du roi qui ordonne l'exécution de l'Édit de révocation de celui de Nantes, pourvoit à l'instruction de ceux qui sont rentrez dans le sein de l'Eglise catholique et de leurs enfans, et les maintient dans leurs biens en les satisfaisant aux devoirs de la religion, F. Muguet, 1698, p7, 11p

5 Op cit.p22

6 Ibid p8

école du XVII^{ème} siècle cherche à s'adresser avant tout à la couche la plus indigente de la société, les pauvres, car faute de moyens pour élever leurs enfants, « *ils les laissent dans l'ignorance de leurs obligations; le soin qu'ils ont de vivre fait qu'ils oublient de leur apprendre à bien vivre, et, eux-mêmes ayant été mal élevés ne peuvent communiquer une éducation qu'ils n'ont jamais eue*¹ ». L'instruction offre une issue à la jeunesse contre la fainéantise, la dépravation et parfois une mort précipitée. Les remparts contre ces maux n'ayant été jusque-là guère plus efficace qu'un médecin souvent peu formé, un prêtre qui ne l'était pas davantage voire une sorcière², guérisseuse, accoucheuse, parfois vétérinaire, dont les savoirs jugés occultes lui donnaient un statut particulier au sein des villages. Sorcière utile à apaiser les peurs, appelée en renfort du bien contre le mal, mais aussi parfois bouc-émissaire, mise sur le bûcher ce qui donnait l'occasion, à la justice, de rappeler la loi et le droit au peuple.

Dès lors, à l'encontre des croyances du peuple et de ses égarements parfois craints et redoutés par ceux qui gouvernent, instruire le peuple par la voie d'un enseignement de masse est une idée qui ouvre des perspectives nouvelles pour donner à chaque administré les qualités nécessaires à sa contribution au pays, mais aussi plus largement au maintien d'un ordre social.

1.2. Uniformiser l'enseignement.

Première tâche, instruire chaque administré des mêmes savoirs. Ainsi, à la suite de C. Démia, J.-B. de La Salle, très inspiré par l'œuvre de son prédécesseur, aura liberté de faire de l'école un lieu consacré exclusivement à l'enseignement en français, plutôt qu'en latin. Ce projet n'étant pas nouveau puisqu'il figurait déjà, sous François Ier, dans l'article 111 de l'ordonnance de Villers-Cotterêt du 10 août 1539 : « *et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus lesdits arrests, nous voulons d'oresnavant que tous arrests, ensemble toutes autres procédures, soient de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soient de registres, enquestes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres quelconques, actes et exploicts de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement*³ ».

Ainsi, plusieurs maîtres par école sont conduits à répartir les classes par niveaux. S'en suit l'usage d'un même manuel pour tous, une répartition des disciplines et un temps imparti à l'enseignement de chacune d'elles, ce qui permettra de mieux asseoir l'enseignement simultané et collectif que nous

1 Démia C., cité par Comparé G, op cit. p22

2 Muchembled R., *La sorcière au village*, Paris : Gallimard/Julliard, 1979, 240p

3 Site: www.assemblee-nationale.fr, Histoire et patrimoine

connaissons aujourd'hui lequel est jugé bien plus efficace que l'enseignement individualisé, car ce dernier a l'inconvénient de générer l'ennui des autres enfants pendant que le maître ne s'occupe que d'un seul. Cette manière innovante de dispenser l'enseignement implique dès lors de considérer la classe comme une entité homogène, tous les enfants apprenant en même temps la même chose. Cette conception nouvelle sollicite toutes les ardeurs pour innover en matière de pédagogie.

1. 3. Innover.

L'abbé Gaultier fut de la partie. Dans les années 1780, il conçut l'emploi de jeux instructifs et éducatifs pour susciter l'intérêt des élèves. Sur ce principe, il publia « *des jeux de géographie, de morale, de langue latine, de composition de français, d'histoire, etc*¹ ».

Dans les Vosges au village du Ban de la Roche, le Pasteur J.-F. Oberlin œuvra à la scolarisation d'enfants très jeunes. Pour qu'ils ne courent pas les dangers de la rue et n'adoptent pas les habitudes de la paresse, « *Oberlin eut l'idée de les réunir dans des chambres spacieuses qu'il loua et fit arranger dans ce but, et où les enfans s'amusaient entre eux sous la surveillance douce et maternelle de conductrices dont il fit choix, et qu'il prit soin, avec sa femme, de former en les faisant passer par une sorte d'apprentissage. Ces conductrices devaient veiller, à ce que les enfans en leur présence, ne parlassent que le français (...). Elles devaient diriger leurs jeux de manière utile*² », expliquer aux plus grands à filer droit, à coudre, expliquer des cartes géographiques des proches environs, des estampes de l'histoire sainte et l'histoire naturelle. J.-F. Oberlin s'était également employé à enseigner la lecture, notamment de la bible et à transmettre toutes les connaissances qui pouvaient être utiles aux enfants sur l'agriculture, la plantation des arbres et l'ensemble de ce qui pouvait contribuer à leur enrichissement en rapport avec leur vie future.

Ainsi, les bases de l'organisation de l'école d'aujourd'hui furent-elles progressivement jetées ; notamment la gratuité des écoles, une formation pour les maîtres, une uniformisation des savoirs enseignés par disciplines et en français, une répartition des enfants par classes et par niveaux, l'usage de manuels scolaires et un temps d'enseignement imparti à chaque matière enseignée.

1 Op cit., Mergnac M-O, p15

2 Lutterthoth H., *notice sur Jean-Frédéric Oberlin...morts le 1er juin 1826*, H. Servier, 1826, 84p, p30

1.4. Ce que le peuple doit savoir.

1.4.1. Ce qu'il faut savoir pour être utile au pays.

Le XVIII^{ème} siècle sera un siècle de débats sur l'utilité d'instruire le peuple ou plus justement sur ce dont il serait utile et nécessaire de l'instruire. Il y a ceux qui s'expriment sur le sujet avec une ambition mesurée; L.-P. de la Madelaine, auteur notamment d'ouvrages de pédagogie, qui prétend que si l'on attache à l'instruction « *l'idée d'étude des langues, des sciences, des lettres et des beaux arts, sans contredit on doit l'éloigner du peuple; l'ignorance est préférable.* ¹ ». Car si l'on inspire au peuple, obligé pour vivre à se livrer à des travaux corporels, le goût des lumières, il quittera son travail pour l'étude et il abandonnera « *les instincts lucratifs de sa profession, pour des lectures qui ne rapportent rien* ² ». En instruisant les enfants, il s'agit d'éclairer le peuple sur ce qui tient à sa condition et d'instruire chacun sur ce qu'il doit faire et savoir-faire quand il sera grand. De quoi se composent les bases de la connaissance à l'adresse des enfants du peuple ? De la lecture d'écrits manuscrits et imprimés mais sans leur faciliter la lecture des livres car cela pourrait leur inspirer le goût de la lecture et les détourner de leurs travaux; de l'écriture de sorte à ce qu'il sache signer de leur nom, mais pas au-delà car ils perdraient leur temps à faire de la copie par amusement et enfin l'art de chiffrer et la règle de trois³. Ce programme, sous le contrôle de l'État, n'aura donc pas d'autre ambition que de maintenir, le peuple dans ses diverses composantes sociales, sans prendre le risque d'altérer la condition de l'élite pensante et cultivée.

En 1763, L. R. La Chalotais, procureur de la ville de Rennes, exposera ses vues sur l'instruction dans un *essai d'éducation nationale*. Contrairement à L.-P. de La Madelaine, il déploie un argumentaire favorable à l'instruction comme un moyen d'élévation spirituelle et culturelle du peuple: « *Laisser l'homme sans culture, ignorant et par conséquent insensible sur les devoirs, il deviendra timide, superstitieux, peut-être cruel* ⁴ », et s'il est question d'imprimer dans l'esprit des jeunes gens les connaissances nécessaires pour remplir les différentes professions, il importe aussi de les conduire à travailler à leur bonheur, à celui des autres et par conséquent, au bien général de la société. « *Supposer que la nature fait tout, que l'exercice et l'application n'ajoutent rien aux talents naturels, c'est une maxime pernicieuse qui entretient la nonchalance des bons esprits et augmentent le découragement des médiocres* ⁵ ». Deux siècles plus tard, cette ambition sera au cœur de la

1 Ibid, p13

2 Ibid. p14

3 Ibid p 135 à 146

4 Chalotais(la) L-R., *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, site BNF(Gallica) , 1763, 146p, p7

5 Ibid. p8

réforme de 1985 visant à mener 80% des jeunes au niveau du baccalauréat, c'est-à-dire selon les vœux du ministre de l'Éducation Nationale d'alors, J.-P. Chevènement, à parfaire leur instruction jusqu'à l'âge de 18 ans, pour répondre aux besoins du pays¹, par l'accès à des formations de qualité. Ambition qui donc traversa les époques puisqu'elle fut celle déjà affirmée par ordonnance par Louis XIV en 1698.

1.4.2. De quoi s'élever sur le plan spirituel.

Revenons aux ambitions de L.-R. la Chalotais, celui-ci regrette que l'on ait trop mis à l'écart le soin de la santé, les moyens de la conserver, les exercices du corps et la connaissance du monde de la nature. Il prône un enseignement laïque et s'oppose à la tutelle de l'Église sur l'instruction et l'éducation; car presque tous les hommes distingués dans les Sciences et dans les Lettres sont des laïques, et ce n'est qu'en rompant avec l'esprit monacal qui sévit dans les écoles et « *qui depuis plus de deux siècles embarrasse les États policés, par des entraves de toutes espèces, qu'on peut parvenir à établir une base d'éducation générale sur laquelle portent toutes les instructions particulières*² », car si la nature met de la différence entre les hommes, l'éducation en met peut-être davantage écrira-t-il à l'adresse des curés. Au passage, pour mieux souligner encore son aversion pour l'instruction religieuse, il ne manquera pas rappeler qu'il fallut une ordonnance d'un légat du pape, en France, pour permettre aux médecins de se marier. Il est donc grand temps de se libérer du joug de l'Église, car « *cet esprit qui n'a pour but que d'asservir toutes les facultés de l'âme à l'observance d'une règle religieuse, ne pourrait que donner des bornes aux Sciences, et mettre, pour ainsi-dire, entre elles un mur de séparation*³ ». Il prend fait et cause pour une éducation de la nation qui ne dépend que de l'État. L'élévation spirituelle du peuple en direction des sciences vise donc à éloigner les religieux du pouvoir.

Sur ce point, en 1905, sous la plume du pédagogue et député du Tarn G. Compayré nous pouvons lire: « *ne serait-il pas exact de dire que, même de nos jours, l'ardeur déployée pour le développement de l'instruction laïque puise souvent sa force dans le désir exclusif de faire des républicains et des libres penseurs?*⁴ ». Avertissement, invitation à la circonspection à l'endroit des passions politiques et idéologiques, l'année du vote de la loi de la séparation de l'Église et de l'État; ce qui s'enseigne relève d'un choix politique.

1 Article le Monde du 13 novembre 1985.

2 Op cit. p24

3 Op cit p 23-24

4 Op cit.. p29

Chapitre II. Le discours scientifique substitut du discours de l'Église.

2.1. La laïcisation de l'école, l'exclusion du religieux.

La période de la Révolution Française verra émerger malgré la violence des débats, un consensus pour une instruction pour tous selon des modalités discutées, certes, mais qui aboutiront à une uniformisation de l'enseignement, l'institution d'une école gratuite et obligatoire. L'école de la république prend forme; en matière de moyens humains, le nombre d'enseignants ne serait, selon L.R. de la Chalotais pas affecté au prorata du nombre d'élèves, mais du nombre de communes, à raison de quatre maîtres pour 20 ou 30 regroupées en un arrondissement. F.-J. Lakanal membre de la Convention dans un projet de décret, le 26 juin 1793, propose à l'article premier « *Les écoles nationales ont pour objet de donner aux enfants de l'un et l'autre sexe, l'instruction nécessaire à des citoyens français¹* ». Chaque école devra comporter deux sections, une pour les garçons et une pour les filles. Il propose que soit établi, sur le territoire, une école pour 1000 habitants et la création d'un bureau d'inspection par district chargé de la surveillance et de la partie administrative des écoles nationales. G. Bouquier dans un décret du 20 octobre 1793 propose que « *Tout individu depuis l'âge de six ans, est inscrit dans les Écoles nationales.²* » Dans la période de 1792 à 1795, une somme considérable de décrets sera discutée, et nombreux seront ceux qui ne verront leur application qu'au siècle suivant; par exemple, F. Guizot instituera le premier corps d'inspecteurs en 1825 et imposera la méthode d'enseignement simultanée élaborée par J.-B. de La Salle. Mais, l'instruction religieuse qu'il rendit facultative redeviendra obligatoire sous le coup de la loi Falloux. En 1882, l'instruction sera décrétée obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans, qu'elle soit publique, privée ou en famille.

A la fin du XIX ième siècle, une succession de lois viendra renforcer l'éloignement de l'Église des affaires scolaires.

La loi du 27 février 1880³, établira que l'entrée au conseil supérieur de l'instruction publique est réservée aux membres des corps savants et enseignants à l'exclusion de la représentation des influences sociales, ce qui signifie les représentants de l'Église.

La loi du 16 juin 1881⁴ proclame la gratuité des écoles normales et maternelles et pour les enseignants d'avoir obtenu un brevet de capacité pour enseigner dans les écoles publiques ou privées, ainsi qu'un certificat d'aptitude pour diriger une école maternelle lequel certificat est délivré

1 Gréard Octave, *La législation de l'instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, Delain frères, 1889-1902, 608p, p 44

2 Ibid. p70

3 Loi du 27 février 1880, www.senat.fr/evenement/archives/D42/fev1880

4 Loi du 16 juin 1881, fac-similé sur www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881

par l'État qui contrôle ainsi la formation et le recrutement des enseignants.

La loi du 01 juillet 1901¹, interdit aux congrégations religieuses de se former en association sans autorité législative. Et, à l'article 14 abrogé le 04 septembre 1940, il est mentionné que les membres des congrégations non autorisées n'ont pas le droit d'enseigner, proposition réaffirmée dans la loi du 07 juillet 1904 abrogée elle aussi le 04 septembre 1940.

Toutefois, les soubresauts de l'histoire et les luttes parlementaires nombreuses et virulentes n'auront pas abouti à un éloignement radical de l'Église, puisque des écoles privées sous tutelles congréganistes existent, bien que sous contrôle de l'État.

2.2. École, médecine, les épousailles, l'appel du pied.

Lors des débats de la période révolutionnaire, parmi les idées émergentes certaines faisaient, la part belle à une éducation embrassant des préoccupations médicales. « *C'est à l'éducation qu'on doit importer les causes prédisposantes et très souvent, même les causes prochaines de toutes nos maladies*² », écrit F.-X. Lanthenas, médecin, en 1784, à l'adresse de ses collègues médecins des écoles de médecine de Reims puis à celle de ses collègues députés de la Convention dont il fut écarté par J.-P. Marat en juin 1793³.

F.-X. Lanthenas prône une éducation qui vise la perfection physique et morale de l'être, un être soumis à la sagesse, loin de la nature et au milieu des sociétés dans le cours des quatre périodes de la vie où le corps se fortifie et se développe, il propose un découpage des âges de la vie dans lequel se repère celui de l'école d'aujourd'hui, notamment celui de l'enfance qui correspond à peu de chose près à l'âge de l'école élémentaire, de 6 à 12 ans:

- La gestation.
- L'enfance jusqu'à 7 ans.
- Le développement de la puberté jusqu'à 13 ans
- l'adolescence jusqu'à 20 ans.

F.-X. Lanthenas soutien une médecine « *débarassée des superstitions et du charlatanisme qui*

1 Loi du 01 juillet 1901 www.legifrance.gouv.fr

2 Lanthenas F.-X., *L'éducation, cause éloignée, et souvent même cause prochaine, de toutes les maladies, propositions soutenues le 13 septembre 1784 dans les écoles de médecine de Reims, imprimerie nationale de Paris, 1793, 96p, p93.*

3 Mathiez A. *La révolution française, T2*, Paris : A.Colin, éd. 1922, 760p, (cité par Foucault M., *La naissance de la clinique*, PUF, 1963, 218p, p34)

la déshonorent depuis sa première existence¹ ». Revendication qui rejoint celle du pédagogue L.-P de La Madelaine pour affirmer l'utilité d'instruire le peuple. « *Un philosophe célèbre a démontré que tous les maux naissent de la société. En prouvant que l'éducation sociale fait naître chez nous le plus grand nombre des maux physiques qui nous accablent c'est prouver la même chose que lui²* ». Sur le modèle du *contrat social* F.-X. Lanthenas, à l'instar de ses pairs girondins, se réclamant de J.-J. Rousseau suggère un contrat pour l'homme: « *concluons donc que comme pour réprimer le mal moral qui naît de la nécessité où est l'homme de vivre en société, il faut une législation dont cet écrivain a cherché à établir les principes de même pour le garantir des maux physiques qui lui viennent de la même cause, il lui faut une législation diététique, qui au physique et au moral les préviennent tous et dont les principes certes ne peuvent être donnés que par la vraie médecine³* ». Argumentaire auquel J.-J. Rousseau, au demeurant peut-être, n'aurait pas manqué répondre: « *Fuyez ceux qui, sous prétexte d'expliquer la nature, sèment dans les cœurs des hommes de désolantes doctrines (...). Sous le hautain prétexte qu'eux seuls sont éclairés, vrais, de bonne foi, ils nous soumettent impérieusement à leurs décisions tranchantes, et prétendent nous donner pour les vrais principes des choses les inintelligibles systèmes qu'ils ont bâtis dans leur imagination⁴* ». Artifice rhétorique, donc, à l'adresse de ses pairs du comité d'instruction publique qu'il s'agit de convaincre des bienfaits d'une médecine humaniste et éclairée dont les actes iront parfaire l'homme pour l'élever vers des sommets que sa condition ignore encore.

En 1802, A.-A.-P.-F. Bacher, médecin auteur d'ouvrages de droit public, soutient le projet de faire acquérir au peuple des notions élémentaires de médecine et en appelle au soutien du gouvernement: « *Et si pour étendre ses bienfaits sur un grand nombre d'hommes à la fois, la médecine réclame l'intervention du gouvernement, le gouvernement qui saura le premier, obtenir de la médecine les avantages qu'elle peut procurer, fera admirer à l'univers sa supériorité en sagesse et en puissance.⁵* »

É. Pauc, médecin elle aussi, en 1882, dans une monographie, à force d'exemples cliniques, contribuera à affirmer la nécessité de dispenser une culture relative à la santé à la population: « *En médecine, une science incomplète vaut toujours mieux qu'une ignorance absolue⁶* ». Il faut donc travailler à instruire le peuple, à élever son niveau intellectuel, et les erreurs et les préjugés disparaîtront d'eux-mêmes.

1 Op cit. p 12

2 Op cit. p87

3 Ibid. p89

4 Rousseau J.-J., (1762) *Émile ou de l'éducation*, Paris : GF Flammarion, 1966, 640p, p408.

5 Bacher A.-A.-P.-F., *De la médecine considérée politiquement*, Huzard, 1802, site BNF(Gallica) , 43p, p 42

6 Pauc E., *Des erreurs et des préjugés populaires en médecine*, imprimerie centrale du midi, site BNF(Gallica) , 1882, 70p, p69.

2.3. L'enseignant au service de la médecine.

Pour conquérir les âmes citoyennes, la médecine a besoin d'un chantre. Pour ce faire, c'est à la porte de ceux qui déjà dans les écoles s'occupent d'instruire le peuple que F.-X. Lanthenas propose de frapper. Ce sont les instituteurs qu'il s'agit de convaincre par des arguments sonnants et trébuchants. « *Les instituteurs de ces écoles ne me paraissent point salariés d'une manière proportionnée à leur besoin, ni convenable à leurs besoins*¹ ». Rétribution méritée car la tâche que F.-X. Lanthenas projette de leur assigner n'est pas des moindres, « *c'est par les mœurs, c'est en éclairant continuellement l'opinion publique qui les forme et les modifie qu'il tarira les sources de la corruption, des troubles et de faction, qui ont désolé tous les gouvernements libres, et qui menaceraient bientôt le nôtre et dès son commencement*² ». Ainsi, l'instituteur est-il promis à devenir un véritable agent au service d'un gouvernement national, de la République, pour dispenser à l'opinion publique ce qui relève des obligations du citoyen. « *... il est urgent de réunir, d'instruire la génération actuelle, pour inculquer dans les esprits les principes de la liberté et la sauver des pièges qu'on lui tend et des périls qui la menacent*³ »

En 1793, G. Romme, membre du comité d'instruction publique, dans un projet de décret affirme lui aussi très explicitement que l'instruction nationale prise dans son ensemble se divise en une partie relative aux besoins de chaque citoyen et une autre relative aux besoins de la société entière.⁴ Tout individu est scolarisé dès l'âge de six ans pour apprendre à connaître ses droits et devoirs comme homme et comme citoyen. Six ans, l'âge de l'entrée au CP aujourd'hui.

Toutes ces propositions reprises dans le siècle suivant s'appliquèrent progressivement pour réaliser l'école d'aujourd'hui, son organisation, le contenu de ses programmes et en complément la mise en œuvre progressive d'un service de santé scolaire.

2.4. La création d'un dispositif médical au sein de l'école.

En 1886 est créée l'Inspection médicale des écoles et en 1887, les grandes villes obtiennent la création d'un service de santé scolaire. A ce dispositif de contrôle de la santé de la population

1 Lanthenas F.-X., *Bases fondamentales de l'instruction publique et de toute constitution libre ou Moyens de lier l'opinion publique, la morale, l'éducation*, imprimerie du Cercle social, 1793, site BNF(Gallica) , 190p, p6.

2 Ibid., p9

3 Ibid. p9

4 Romme G., *projet de décret sur les écoles nationales*, imprimerie nationale, 1793, site BNF(Gallica) ,10p, p4

enfantine, en sera adjoint un autre de diffusion de l'information médicale pour lequel les instituteurs seront mis à contribution moyennant rétribution.

En 1889, l'Etat promeut l'enseignant fonctionnaire et contribue « *ainsi à son indépendance vis-à-vis des communes et des familles*¹ ». Cette indépendance permettra aux maîtres lors de conférences populaires et de cours du soir municipaux pour adultes de diffuser à la fois les apports de la science et les progrès de la médecine en matière de prévention et d'hygiène qu'ils opposent à la superstition. Répondant au projet républicain d'éducation de la paysannerie². Dans les villages ils, « *aident à la diffusion de l'asepsie et des vaccins et tentent d'habituer la population à recourir au médecin dans les cas graves*³».

2.5. La santé scolaire comme dispositif de contrôle au sein de l'organigramme de l'école.

En 1794, G. Bouquier propose un décret stipulant que des instituteurs de santé, salariés par la République seront tenus de donner en français des leçons publiques, entre autres, d'anatomie, de physiologie, de botanique, de médecine clinique⁴.

De la même manière F.-J. Lakanal propose qu'un officier de santé de district visite toutes les quatre saisons de l'année toutes les écoles nationale du district. « *Il examine les enfants, et indique en général et en particulier les règles les plus propres à fortifier leur santé*⁵» Un siècle plus tôt, C. Démiat en 1681 avait déjà opté pour une nécessaire obligation de l'examen médical afin de s'assurer de la bonne santé de chaque enfant, de constater qu'aucun « *n'était atteint de quelque maladie contagieuse*⁶ », idée qui fera son chemin jusqu'à une progressive application qui se concrétisera par la création d'une santé scolaire après la deuxième guerre mondiale. En 1881, sous l'impulsion de Jules Ferry, la gratuité de l'école contribuera à atteindre la population des hameaux et en 1882, officiellement, tous les enfants de 6 à 13 ans seront concernés par l'obligation scolaire.

En 1907, A. Binet à l'origine des classes de perfectionnement écrivit concernant le regard médical à l'école: « *c'est l'intérêt croissant avec lequel les médecins surveillent l'éducation des jeunes, soit dans la première enfance, soit dans la seconde : c'est la puériculture, ce sont toutes les œuvres destinées à surveiller, protéger, secourir la mère et le nourrisson, c'est le carnet sanitaire*

1 Compagnon B., Thévenin A. *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin, 2001, 410p, p 109

2 Ibid. ,p110

3 Ibid., p112

4 Bouquier G., *Nouveau plan général d'instruction publique présenté à la Convention nationale au nom du Comité d'instruction publique* in Gréard Octave, *La législation de l'Instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, Delalain frères, 1889-1902, site BNF(Gallica) , 608p, p89

5 Lakanal J., *Lakanal à ses collègues* (publication de la Convention), imprimerie de Paris, site BNF(Gallica) , 179., 37p, p12.

6 Ibid. p81

des écoliers, qui permettra au médecin de soigner et de guérir les maladies, de prévenir le surmenage des enfants à l'école ; ce sont enfin toutes les réformes nées d'hier relativement à une meilleure hygiène, une meilleure éducation physique ¹». Ainsi, A. Binet et T. Simon appuient-ils l'idée d'une ingérence médicale dans l'école en partant des préconisations anciennes dont les enseignants eux-mêmes furent les porte-paroles, visant la prévention des maladies relativement à l'hygiène et la santé physique. Celle-ci prendra en sus une forme que nous connaissons aujourd'hui par l'existence des consultations médicales précoces par la protection maternelle et infantile (PMI) relayée par la médecine scolaire à partir des 6 ans de l'enfant. À quoi se rajoutent les carnets de vaccinations et de santé.

C'est en 1945, qu'une ordonnance de l'État prévoit l'extension à tous les établissements publics et privés d'enseignement ou d'éducation un service de santé scolaire qui prendra, en janvier 2001, l'appellation de Mission de promotion de la santé scolaire.

L'information relative à la santé et à la diététique reste aujourd'hui une mission largement confirmée au-delà de l'école puisqu'elle emprunte l'ensemble des voies médiatiques appelant un temps à la consommation de produits laitiers, campagne contestée depuis, à consommer 5 fruits et légumes par jour, à se laver fréquemment les mains lors de certaines épidémies, etc. Le discours médical vient borner les comportements de la population. Chiffres incontestables à l'appui, il dénonce les excès, l'alcoolisme, l'obésité, guidant le sujet humain à se prendre en main pour rejoindre la norme qui convient au silence des organes, autrement dit à la bonne santé.

2.6. D'une origine du discours médical dans l'école contemporaine : l'homme-machine.

À présent, il nous faudra mettre en évidence à quel discours de la science, en l'occurrence sur l'homme, s'est peu à peu rattachée la médecine pour produire le discours médical qui traite des difficultés d'apprentissage dans l'école d'aujourd'hui. Ce discours s'est forgé dans une farouche opposition à celui de la religion, c'est-à-dire, tel que le prétend S. Freud, il surgit de la rivalité entre la science et le religieux. Ce sont deux *Weltanschauung* qui s'affrontent.

Pour en rendre compte et en saisir la forme, nous choisirons l'année 1633, année où Galilé est condamné par le Saint-Office pour avoir repris la thèse de l'héliocentrisme de Copernic et avoir soutenu, contre les requêtes de l'Église, des arguments affirmant les mouvements de la terre. Dans le même temps, et cela illustre clairement le risque vital que représente la négation de la puissance

1 Binet A., Simon T., *les enfants anormaux*, Paris : Armand Colin, 1907, 219p, p3.

divine dont le roi est un représentant, R. Descartes renonce à la publication de ses écrits sur le monde dans lesquels il argumente lui aussi en faveur des mouvements de la terre. Le discours religieux est prévalent, l'Inquisition veille. Prudence donc! En 1637, R. Descartes justifiera son renoncement dans le discours de la méthode: « *je ne voulais pas inférer, de toutes ces choses, que ce monde ait été créé en la façon que je proposais; car il est bien plus vraisemblable que, dès le commencement, Dieu l'a rendu tel qu'il devait être*¹ ». Les lois de la nature sont l'œuvre de Dieu et organisent le monde, depuis le chaos originel, forme première qu'il lui donnât jusqu'à celui que nous connaissons à présent. Il n'y a donc aucun mal à étudier ces lois et la matière qu'elle anime en certains corps. Alors qu'à Bâle, en 1543, Vésale avait déjà publié son *De humani corporis fabrica*, fruit de ses découvertes en matière de dissection de cadavres humains, R.Descartes observe les animaux pour décrire le fonctionnement cardiaque, la circulation du sang, son effet sur les muscles, le rôle de l'estomac, considérant « *ce corps comme une machine, qui ayant été faite des mains de Dieu, est incomparablement mieux ordonnée, et a en soi des mouvements plus admirables, qu'aucune de celles qui peuvent être inventées par les hommes*² ». Et en cela, il soutient « qu'il n'y a du plus et du moins qu'entre les *accidents*, et non point entre les *formes*, ou natures, des *individus* d'une même *espèce*³ ».

En 1748, un éditeur hardi publie *l'Homme-machine*. Ouvrage dans lequel J. O. de La Mettrie, son auteur, médecin de son état, conteste la pensée philosophique et chrétienne de son époque. « *Descartes et tous les cartésiens, parmi lesquels il y a longtemps on a compté les malebranchistes, ont fait la même faute. Ils ont admis deux substances distinctes dans l'homme, comme s'ils les avaient vues et bien comptées*⁴». « *Dieu se contredit dans ses divers ouvrages et nous trompe*⁵ ». L'âme est un vain terme « *dont un bon esprit ne doit se servir que pour nommer la partie qui pense en nous*⁶», à savoir le cerveau. « *L'homme est une machine si composée qu'il est impossible de s'en faire d'abord une idée claire, et conséquemment de la définir*⁷ ». Une machine dont tous « *les mouvements vitaux, animaux, naturels et automatiques se font par leur propre action*⁸». J.O. de La Mettrie sera vilipendé; « *condamné par ses pairs, médecins ou membres de la république des lettres, avant même d'être poursuivi par les autorités religieuses*⁹ ». Son athéisme sans concession, virulent, inspira un rejet à son égard, un rejet tout aussi véhément, car ceux dont il fit le procès

1 Descartes R., *Discours de la méthode* (1637), Paris : GF Flammarion, 1966, p 70, 256p

2 Ibid. p78-79

3 Ibid p 34

4 La Mettrie J.O.(de la) (1748), *L'homme-machine*, Paris : Denoël/Gonthier, 228 p, 1981, p94

5 Ibid. p94

6 Ibid. p131

7 Ibid p96

8 Ibid. p134

9 Ibid.p14, présentation de Paul-Laurent Assoun.

étaient les mêmes que ceux dont il s'inspirait - ses pairs - pour élaborer sa pensée. Un procès en spoliation en quelque sorte.

L'homme-machine reste cependant un ouvrage important à plus d'un titre. Il est un témoignage précieux qui révèle un palier dans l'histoire de la pensée scientifique. Si R. Descartes remet sans cesse sur le métier la démonstration de l'existence de Dieu, J.O. de la Mettrie cherche à s'en affranchir. Paradoxalement, on pourrait prétendre qu'il échoue tant son discours sur l'homme-machine se construit en opposition aux thèses religieuses et aux discours de ceux qui hésitent à s'en détourner. Mais ce faisant, J.O. de la Mettrie ne réalise-t-il pas ce que R. Descartes n'a pas osé ? Nier Dieu et la création et s'en remettre aux lois de ce qu'il nomme La Nature. Et par là-même, plus d'un siècle avant C. Darwin, J.O. de la Mettrie, en retirant son âme à l'homme l'enta sur l'arbre de l'évolution des espèces. « *Malgré toutes ces prérogatives de l'homme sur les animaux, c'est lui faire honneur que de le ranger dans la même classe. Il est vrai que jusqu'à un certain âge, il est plus animal qu'eux, parce qu'il apporte moins d'instinct en naissant*¹ ». Et il poursuit: « *La Nature nous avait donc fait pour être au-dessous des animaux, ou du moins pour faire par là-même mieux éclater les prodiges de l'éducation, qui seule nous tire du niveau et nous élève enfin au-dessus d'eux*² ».

Or connaissances et savoirs se transmettent grâce à l'éducation laquelle n'est pas autre chose qu'une *mécanique*. J.O. de la Mettrie soutient que tout se réduit à des sons et des mots, les mots étant des signes arbitraires qui de la bouche de l'un, passent dans l'oreille de l'autre. C'est ainsi, par ces signes que les hommes ont acquis la connaissance symbolique, depuis les premiers génies perdus dans la nuit des temps. Mais, avant l'*instruction*, le premier mérite, selon le terme de J.O. de la Mettrie, est l'*organisation*, car sans elle, le cerveau ne pourrait être instruit et l'*imagination*, dont chacun est doté à une plus ou moins grande mesure, ne gagnerait pas à s'élever au nom de jugement. L'*imagination*, concept aux contours peu élaborés semble être une sorte d'énergie à la fois sauvage et essentielle, « *toujours emportée par le tourbillon du sang et des esprits*³ », elle se détruit et se renouvelle sans cesse, le *chaos*, étant l'état originel de nos idées. Celles-ci s'organisent « *si dès l'enfance on accoutume l'imagination à se brider elle-même, à ne point se laisser emporter à sa propre impétuosité, qui ne fait que de brillants enthousiastes, à arrêter, contenir ses idées, à les retourner dans tous les sens, pour voir toutes les faces d'un objet: alors l'imagination prompte à juger, embrassera par le raisonnement la plus grande sphère d'objets, et sa vivacité, toujours de si bon augure dans les enfants et qu'il ne s'agit que de régler par l'étude et l'exercice, ne sera plus*

1 Ibid p118

2 Ibid. p118-119

3 Ibid p117

*qu'une pénétration clairvoyante, sans laquelle on fait peu de progrès en sciences*¹ ». Aussi instruction et éducation sont-elles les deux ferments indispensables pour que la machine devienne homme.

Si depuis la naissance, l'éducation et l'instruction forgent l'esprit, la médecine le soigne en traitant le corps. Le corps de l'homme-machine se façonne.

Dans le sillage de J.O de la Mettrie d'autres apporteront leurs contributions à démonter la machine humaine pour mieux en comprendre les mécanismes intimes. « *Dès sa naissance, à la fin du XVIIIème siècle, la neurophysiologie s'est attachée à l'étude des fonctions de relations-mouvements et perceptions les plus adaptées aux explications mécanistes*² ». Ce sont les études sur les humeurs, embrassées par la biochimie et la biologie moléculaire d'aujourd'hui. Les études sur le système nerveux périphérique et central, en l'occurrence le cerveau; par exemple J.-B. Bouillaud, médecin de l'armée napoléonienne inaugurerà l'anatomo-pathologie du langage³. En 1825, il publiera des observations cliniques de patients atteints de troubles de la parole en prenant appui sur la très controversée cartographie du cortex cérébral de Gall, F.-J. Gall dont il est l'élève et le continuateur. A sa suite, les travaux de Paul Broca conduiront à conclure « *que nous dirigeons les mouvements de l'écriture, du dessin, de la broderie, etc, avec l'hémisphère gauche, de même, nous parlons avec l'hémisphère gauche*⁴ ». Cette lignée de travaux fera émerger la neuropsychologie « *terme utilisé pour la première fois par William Osler pour désigner la science des relations entre les maladies mentales et le cerveau*⁵ ». C'est donc l'hémisphère gauche, conclura Broca, plutôt que le droit qui « *se trouve être en état de diriger l'exécution et la coordination des actes à la fois intellectuels et musculaires qui constituent le langage articulé*⁶ » postulant l'hypothèse que le siège du langage se situe à gauche dans la deuxième ou troisième circonvolution frontale. Dans les années 1970, en psychologie cognitive, l'élaboration du Kabc par Alan S. Kaufman mis à jour en 2008 s'inspire des travaux de la neuropsychologie.

En 1983, J.-P. Changeux écrit: « *Il est grand temps que l'Homme Neuronal entre en scène.*⁷ ». Car « *rien ne s'oppose plus désormais, sur le plan théorique, à ce que les conduites de l'homme soient décrites en terme d'activités neuronales* ». Quelques lignes plus tôt il aura écrit: « *Ici le neurotransmetteur excitera, là il inhibera. Des calculs deviennent possibles, qui s'enchaînent d'un neurone à l'autre. Cet ensemble d'observations et de réflexions conduit non seulement à prendre en*

1 Ibid. p117-118

2 Vincent J-D. , *La biologie des passions*, Paris : Odile Jacob, Seuil, 1986, 354p, p22

3 Changeux J-P, *L'homme neuronal*, Fayard, 1983, 386p, p 29

4 Seron X., Jeannerod M., *Neuropsychologie humaine* (sous la direction de), Bruxelles : Mardaga, édition 1999 , 615p, p25

5 Ibid.,p32

6 Cité par Jeannerod, ibid, p 25

7 Op cit., Changeux J-P., p 159

compte les mécanismes internes du comportement mais à adopter vis-à-vis d'eux un point de vue déterministe¹. » L'Homme Neuronal est l'Homme-machine nouveau: « L'organisation anatomique et chimique de cette machine est d'une redoutable complexité, mais le simple fait que cette machine puisse se décomposer en « rouages-neurones » dont on puisse saisir les « mouvements-pulsions » justifie l'engagement téméraire des mécanistes du XVIIIème siècle²». Quant à la maladie mentale et aux désordres psychiques la réponse thérapeutique qui découle de la multiplication des tentatives d'explications chimiques visera à « rétablir le métabolisme perturbé de la substance ou à en neutraliser les effets nocifs³ ». Conception qui diffère de celle de J.O de la Mettrie sur un point et pas des moindres. L'homme-machine de J.O de la Mettrie contient en lui un élan chaotique que l'éducation et l'instruction sauront brider. Chez J.-P. Changeux, le déterminisme de l'homme est dans la machine qui l'incarne, machine qui n'a pas d'autre vocation qu'à être décortiquée jusqu'en ses plus infimes parties et à son organisation pour être domestiquée. Matérialisation de la pensée et du désir au risque de faire de l'homme un être qui se suffit à lui même. Ce n'est pas seulement Dieu qui est mort mais aussi l'Autre. Car la subjectivité ne serait pas autre chose que ce qui réside en une partie du cerveau que le chercheur n'a pas encore su éclairer. L'axe vital de la science étant telle une vis sans fin; face à la complexité du cerveau humain et de ses avatars réside un espoir, un engouement; le chercheur reste aux abois en quête de la chose nouvelle à débusquer.

Chapitre III. L'école, hôte du dispositif médical de surveillance.

3.1. Le dépistage des troubles pouvant affecter les apprentissages.

Dans les écoles, la médecine joue également un rôle important de dépistage de troubles éventuels susceptibles d'entraver les apprentissages scolaires. Par exemple, s'agissant des troubles spécifiques du langage oral et écrit au bulletin officiel de l'Éducation nationale, en 2002, est mentionné que *« ces troubles sont considérés comme primaires, c'est-à-dire que leur origine est supposée développementale, indépendante de l'environnement socio-culturel d'une part, et d'une déficience avérée ou d'un trouble psychique d'autre part⁴ »*.

Ces troubles sont repérés le plus précocement possible, en maternelle, par le maître de la classe et les membres des Rased, le premier dépistage sera réalisé par le médecin de la PMI à l'occasion du

1 Op cit., p159

2 Ibid., p160

3 Op cit., p29

4 Encart au B.O. N°2002-024 du 31 01 2002

bilan des 3-4 ans. Un second dépistage sera réalisé par le médecin de l'Éducation nationale lors de la visite des 5-6 ans (article L.541-1 du code de l'éducation).

« L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage¹ ».

Enfin, « à l'issue des investigations réalisées en milieu scolaire, les parents sont invités, si nécessaire, à consulter, des professionnels de santé afin qu'un diagnostic soit établi. Ce diagnostic, pluridisciplinaire, s'appuie toujours sur un bilan médical, orthophonique et psychologique afin d'éliminer tout déficit sensoriel, pathologie neurologique, trouble cognitif non verbal, trouble envahissant du développement ou des carences importantes dans l'environnement de l'enfant² ».

Le discours médical que nous évoquons et dont la prévalence croit au sein de l'école consiste à produire sur les enfants un regard singulier qui s'articule aux enjeux sociétaux d'aujourd'hui et à une culture de la productivité. L'enfant est tenu de produire des résultats dont les évaluations scolaires font état. C'est l'écart entre les résultats obtenus et ceux qui sont attendus qui constitue le signal d'alerte, c'est-à-dire chez un enfant, la possible existence d'un trouble à réduire³ et qui l'empêche d'être élève. Nous y reviendrons plus loin.

Ce discours vient aussi encadrer la difficulté scolaire ordinaire d'une manière plus générale en infiltrant parfois le discours que les enseignants tiennent sur leurs élèves lorsque des difficultés à apprendre apparaissent.

Ce discours participe d'une vision mécaniste de l'humain qui a surgi lors de cette période-même où le clergé a ouvert les premières écoles gratuites pour les pauvres et à laquelle succédera la Révolution française. Ce discours scientifique mécaniste finit par s'imposer là où le discours religieux a échoué, c'est-à-dire, selon S. Freud en 1939, dans la maîtrise de ce monde sensible, dans lequel nous sommes placés, celui du désir que nous avons développé en nous sous l'effet de nécessités biologiques et psychologiques⁴. Ces désirs étant ceux de l'enfance, se poursuivant à l'âge de la maturité et en lesquels, selon le père de la psychanalyse, s'ancre l'origine de la religion.

Là où la religion et la science rivalisent, c'est sur les savoirs, c'est-à-dire sur les réponses données aux grandes questions sur l'origine, la vie et la mort. Mais encore, à la religion est rattachée la soumission au père qui n'est autre que le représentant du Dieu créateur, à la science la soumission

1 Op cit., BO n° 3 du 19 juin 2008, p12

2 Encart au B.O. N°2002-024 du 31 01 2002

3 Nous noterons au passage que cette culture de l'évaluation vient questionner aussi l'efficacité du système scolaire dont les performances font l'objet d'enquêtes statistiques internationales comparatives telle Pisa.

4 Freud S., (1933) *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1984, 274p, p224

est à la vérité laquelle refuse les illusions des croyances. En 1939, S. Freud ne manque pas déjà de souligner, même s'il promeut la science à un développement fécond, des traits négatifs qui s'imposeraient d'une *Weltanschauung* édifiée sur la science, à savoir la soumission à la vérité et le refus des illusions. Dans ce qui suit, c'est de cette rivalité que nous aurons à traiter afin de saisir de quel discours nous parlons et de quelle origine il surgit, lorsque nous traitons du discours médical tel qu'il s'applique dans l'école pour le traitement de la difficulté d'apprendre. Dans ce qui précède nous avons vu comment il a pris place au sein de l'école, à présent il nous importe de voir d'où il parle et de quel sujet.

3.2. La difficulté scolaire dans le discours médical.

3.2.1. Les classifications.

Le discours médical s'est saisi sous le vocable de *troubles*, ce qui dans l'ordre du visible ou de l'acte évaluable, apparaît comme l'expression de difficultés d'apprentissages.

Voici les traductions possibles en termes médicaux, à la lumière de trois classifications, des difficultés d'apprentissages observables dans les classes, selon la CIM 10 (la classification internationale des maladies) sur laquelle s'appuie l'OMS (organisation mondiale de la santé), la CFTMEA (la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent) qui est la classification française et le DSM IV (manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) révisé récemment en DSM V. Nous indiquons dans l'ordre de leur succession, les différents items qui mènent à leur formulation.

La CIM 10¹

Troubles mentaux et du comportement > troubles du développement psychologique > troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires > :

- trouble spécifique de la lecture (suit une succession d'items dont **dyslexie** de développement, retard spécifique de lecture).
- Trouble spécifique de l'orthographe (dont **dysorthographe** avec ou sans trouble de la

1 www.cihi.ca/CIHI-ext-portal/pdf/.../ICD_VOLUME_ONE_2012_FR

lecture...)

- trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique (dont **dyscalculie...**)
- trouble mixte des acquisitions scolaires(dont...trouble(s) (des) acquisitions scolaires mixtes (arithmétique, lecture, orthographe)
- autres troubles du développement des acquisitions scolaires
- trouble du développement, des acquisitions scolaires, sans précision

La CFTMEA¹

Troubles du développement et des fonctions instrumentales > troubles cognitifs et des acquisitions scolaires.

- troubles lexicographiques
 - Dyslexie isolée
 - Trouble de l'orthographe isolée
 - Autres troubles lexicographiques
- Troubles spécifiques de l'arithmétique (dyscalculie)
- Troubles du raisonnement (dysharmonies cognitives)
- Troubles de l'attention sans hyperkinésie
- Autres troubles des acquisitions scolaires
- Troubles cognitifs et des acquisitions non spécifiés

Le DSM IV

- Troubles des apprentissages
 - Troubles de la lecture
 - Troubles du calcul
 - Troubles de l'expression écrite
 - troubles des apprentissages non spécifiés²

1 www.psychiatrie-francaise.com/Data/CFTMEA_R-2012.pdf

2 DSM IV, Paris : Masson 1996, 1028p, p 56-63

3.2.2. Commentaires.

Nous ne procéderons pas à une étude comparative des ces trois classifications qui n'est pas l'objet de notre recherche. Un tel travail a toutefois été mené par B. Jumel (2005)¹ et peut se lire dans son ouvrage « comprendre et aider l'enfant dyslexique » et un autre complémentaire portant sur la CFTMEA et la CIM 10 peut se lire dans un texte de J.-Y. Chagnon (2014), « *Approche clinique et psychopathologique des troubles développementaux et instrumentaux*² » texte auquel nous nous référerons par quelques emprunts, dans ce qui suit.

Les auteurs de la CFTMEA défendent une démarche psychodynamique dont la dimension structurelle permet d'inclure les symptômes repérés chez un sujet dans un fonctionnement d'ensemble. Ils défendent une approche pluridimensionnelle qui intègre les contraintes organiques de l'enfant ainsi que les événements liés à son parcours de vie et à son environnement familial et social.

Dans le DSM IV, l'intitulé « *troubles des apprentissages* » remplace l'ancienne appellation « *troubles des acquisitions scolaires* ». Les termes de dysorthographe et de dyscalculie n'apparaissent pas. Il est toutefois fait mention dans un paragraphe de l'appellation dyslexie. Il est spécifié que si ce trouble est reconnu et pris en charge précocement, le pronostic est bon pour sa résolution et que les premiers signes dudit trouble de la lecture apparaissent dès la dernière année de maternelle voire au début du CP.

Dans la partie introductive de la CIM 10 nous pouvons lire : « *le terme de « trouble » n'est pas un terme précis: dans la CIM 10 il indique seulement la présence d'un ensemble de symptômes et de comportements cliniquement identifiables, associés, dans la plupart des cas, à un sentiment de détresse et à une perturbation du fonctionnement personnel*³ ». La CIM 10 propose donc une approche catégorielle des troubles qui n'ouvre pas à l'abord de la problématique psychique du sujet dont les symptômes en sont une expression. J.-Y. Chagnon abordant la question du trouble spécifique c'est-à-dire sans cause évidente, souligne ce point : « *cette question est en fait beaucoup plus importante pour la psychiatrie médicale, obsédée par les causes et la question du déterminisme, souvent selon un modèle linéaire, que pour la psychopathologie qui a intégré des modèles complexes d'une part et est plus soucieuse d'une analyse fonctionnelle dynamique qui ne repose pas seulement sur la description et la comptabilité des symptômes pour établir un*

1 Jumel B., *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*, Paris : Dunod, 2005, 250p

2 Chagnon J.-Y., *Approche clinique des troubles instrumentaux* (collectif), Paris : Dunod, 2014, 226p p1 - p62

3 CIM 10, Paris : Elsevier Masson, 1993, 305 p, p 4

*diagnostic*¹».

Le diagnostic étant ce qui permettra de déterminer le traitement *ad hoc* pour réduire le trouble. Ainsi, dans la continuité de l'homme neuronal de J.-P. Changeux et tel que le souligne J.-Y. Chagnon sur ce point, les difficultés scolaires deviennent objets des neurosciences cognitives, d'origine neurodéveloppementale voire génétique limitant la place de l'autre dans le processus d'apprentissage, le sujet se faisant tout seul², à partir d'un patrimoine biologique déjà-là. D'ailleurs le projet ambitieux des thérapies s'appuyant sur la génétique n'est-il pas de pouvoir prédire les maladies futures de tout être humain pour en enrayer l'inéluctable expression ?

Dans cette même perspective et dans le prolongement de ce qui précède, les traitements qui en découlent parfois exclusivement rééducatifs viendront réduire le sujet à un objet à redresser, au sens orthopédique du terme.

Les auteurs de la CFTMEA ont procédé à un travail de mise en correspondance avec les contenus de la CIM 10. Ainsi voyons-nous correspondre :

- Autres troubles des acquisitions scolaires (CFTMEA) et autres troubles du développement des acquisitions scolaires (CIM 10).
- Troubles cognitifs et des acquisitions non spécifiés (CFTMEA) et trouble du développement, des acquisitions scolaires, sans précision (CIM 10).

En ce qui concerne le DSM IV il existe une catégorie : troubles des apprentissages non spécifiés.

Lorsqu'on y regarde de plus près, s'agissant de la CFTMEA, nous ne trouvons aucune mention qui permettrait de cerner de quoi il en retourne. Sauf peut-être par exclusion de ce qui précède et qui concerne des troubles liés à l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et les troubles spécifiques de l'arithmétique et du raisonnement. En ce qui concerne la CIM 10, les précisions données le sont en termes vagues stipulées sans autres indications : difficultés d'apprentissages – troubles de l'acquisition de connaissance – troubles de l'apprentissage. En ce qui concerne le DSM IV, les critères sont d'exclusion par rapport aux troubles spécifiques.

Il me semble que l'imprécision qui caractérise ces trois classifications aux endroits que nous signalons permet d'y inclure la somme de toutes les problématiques se rapportant aux apprentissages scolaires dans la catégorie générale qui englobe à la fois les troubles spécifiques et

1 Op cit., Chagnon J.-Y., p 20

2 Op cit., Chagnon J.-Y., p 9

ceux qui ne le sont pas. Un enfant échouant à ses évaluations par manque d'intérêt pour le travail scolaire pourrait trouver place dans l'une ou l'autre classification. Un autre, échouant lui aussi à ses évaluations parce qu'il n'a pas « le niveau » en raison du peu de suivi à la maison pour son travail scolaire – l'école sollicitant les familles en ce sens - y trouverait sa place aussi. De même un autre échouant par anxiété en raison d'une pression parentale trop forte. Ce qui pose question est l'absorption, si ce n'est le phagocytage de la problématique scolaire par la médecine, comme si apprendre à l'école et y réussir devait aller de soi. La tentation de la pathologisation de la difficulté scolaire est donc patente et sa médicalisation de surcroît. À l'instar du médecin, tel que l'écrivit J. Clavreul¹, qui dépossède le malade de sa maladie en l'introduisant dans son champ propre, l'élève peut se trouver dépossédé de son apprentissage si celui-ci à la lumière d'un diagnostic devient trouble spécifique ou non, voire maladie. Dans ce qui suit nous verrons en quoi ce discours de la médecine se trouve infiltré dans celui de l'Éducation nationale et de la pédagogie.

3.3. L'infiltration du discours médical dans la pédagogie.

Les instructions officielles de l'Éducation nationale stipulent qu'« *il apparaît nécessaire de développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants présentant des signes d'alerte pouvant évoquer des troubles spécifiques du langage. Ces actions de prévention se fondent sur une pratique pédagogique diversifiée et structurée, centrée sur l'acquisition de la langue orale. Elles doivent s'adresser à tous les enfants, a fortiori à ceux qui présentent des risques de difficultés ou des symptômes de trouble du langage. Elles prennent appui sur la connaissance fine des élèves par le maître²* ». Ce cours passage est représentatif de l'adoption d'une pratique pédagogique incluant une visée prophylactique. Autrement dit l'enseignant ne s'adresse pas à des enfants/élèves à conduire vers des découvertes et d'apprentissages nouveaux, mais à des enfants potentiellement malades. Ce qui est tout autre chose.

L'extrait qui suit est tiré d'un texte officiel académique adressé aux enseignants des classes ordinaires. Ce texte est introduit par citation du texte référence de 2005 concernant la scolarisation des élèves handicapés. Il fait partie d'un ensemble lié à un module de formation continue.

« Certains élèves présentant des troubles des apprentissages sont confrontés à des difficultés d'acquisition du langage écrit qui vont persister durant toute leur scolarité et durant toute leur vie.

1 Clavreul Jean, *L'ordre médical*, Paris : Éditions du Seuil, collection le champs freudien, 1978, 290p, p 127

2 Encart BO n°6 du 07 02 2002

Or la maîtrise de la lecture est nécessaire à l'acquisition des savoirs et savoir-faire dans toutes les disciplines, générales ou professionnelles. C'est pourquoi il est indispensable que l'apprentissage de celle-ci se poursuive bien au-delà du cycle des apprentissages fondamentaux, car en dépit d'un enseignement adapté la lecture reste lente, hachée et souvent erronée. Il s'agit de donner aux élèves présentant des troubles des apprentissages les moyens de renforcer les compétences qu'ils maîtrisent et de continuer leurs acquisitions. Cela implique des aménagements, qui visent à :

- réduire les difficultés propres aux compétences de la lecture, poursuivre le travail qui conduit à la reconnaissance du code pour que l'identification devienne plus rapide.*
- mettre en place des stratégies pédagogiques de contournement de l'écrit, poursuivre le travail sur la mémoire immédiate (c'est elle qui est mobilisée par la lecture). Lire c'est la capacité de mémoriser et traiter les informations sur un laps de temps court. C'est ainsi que l'on donne du sens aux textes lus.*

Ces aménagements profitent non seulement aux élèves présentant des troubles des apprentissages, mais également à tous les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture¹.»

Ce texte qui débouche sur une action de formation au plus près du terrain ouvre à une approche encore une fois englobante. Tous les enfants sont concernés par cette approche prophylactique. Nous ne mettons bien évidemment pas en doute les bonnes intentions du texte qui fait la part belle à une approche très cognitiviste de la lecture (mémoire immédiate, traitement de l'information évaluables par une approche psychométrique par exemple) . Mais encore une fois les deux dernières lignes de l'extrait que nous présentons ouvrent à une confusion entre ce qui relève du trouble et donc de la maladie et ce qui relève peut-être de la difficulté ordinaire liée à la difficulté d'apprentissage. Cette confusion, immanquablement, traduit une tendance à un abord médicalisé de la difficulté d'apprentissage scolaire ordinaire.

3.4. Une assimilation dans l'école du discours médical.

Dans ce qui suit nous allons montrer comment la transformation des classes de perfectionnement en classes pour l'inclusion scolaire a vu l'implication progressive de la médecine et de son discours.

Pour illustrer ce point nous nous référerons aux textes concernant les CLIS (classe pour

1 Eduscol, 2012, *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages*, août 2012

l'inclusion scolaire). Ces classes étant destinées à des enfants handicapés qui y sont orientés à la demande de leurs parents qui auront pour cela saisi la commission du droit à l'autonomie (CDA) au sein des maisons départementales pour les personnes handicapées (MDPH). Elles concernent donc des demandes d'orientation pour des enfants en difficulté scolaire dont il s'agit d'évaluer la hauteur. Les demandes ne sont pas obligatoirement satisfaites dans la mesure où les difficultés repérées sont jugées abordables dans un contexte de classe ordinaire.

Ces classes prirent le relais des classes de perfectionnement élaborées par A. Binet et mises en œuvre conformément à la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés. Ces classes étaient destinées aux enfants arriérés de 6 à 13 ans voire 16 ans s'il était possible de leur dispenser un enseignement professionnel.

Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat.

Il est prévu qu'une inspection médicale organisée par les communes fondatrices ou les départements fondateurs puisse porter sur chacun des enfants qui seront examinés au moins chaque semestre. Les observations seront consignées sur un livret scolaire et sanitaire individuel.

L'arriération mentale selon A. Binet se divisait en deux catégories, les anormaux médicaux ou d'hospice et les anormaux pédagogiques, la distinction entre les deux se rapportant au lieu de leur destination. Les anormaux pédagogiques accusant un retard d'une année ou deux par rapport au niveau attendu pour leur âge, ceux-là étaient pour l'école¹. Ce sont des enfants débiles et parfois des imbéciles au sujet desquels on pouvait hésiter, si l'imbécile ne pouvait ni apprendre à lire ni apprendre à écrire, il était pour l'atelier. L'idiot étant pour l'hospice.

Concernant le retard scolaire, A. Binet et T. Simon exposent les choses ainsi : « *si l'enfant est hors d'état de suivre les classes de son âge, s'il est incapable de tirer de l'enseignement le profit habituel, il prouve ainsi qu'il n'a pas le même degré, la même nature de l'intelligence que ses camarades du même milieu ; il y a présomption, sinon démonstration absolue, que son intelligence est inférieure à la moyenne , ou que son caractère est différent²* ». Ce même texte signale pour ce type d'enfant un retard scolaire de 3 années. Plus précisément, il stipule qu'un enfant est arriéré lorsqu'il a un retard de 2 ans alors qu'il n'a pas encore 9 ans et un retard de 3 ans lorsqu'il a dépassé cet âge de 9 ans. Le procédé visant à déterminer un retard partant d'un examen scolaire portant sur

1 Binet A. *Écrits psychologiques et pédagogiques*, textes choisis et présentés par G. Avanzini : Paris, Privat, 1974, 182p, p94-95

2 Ibid., p 59

la lecture, le calcul et l'orthographe.

C'est-à-dire dans des domaines qui aujourd'hui sont concernés par les appellations de troubles spécifiques, dyslexie, dyscalculie et dysorthographe et relève d'un diagnostic faisant référence à une terminologie incluse dans des classifications médicales.

A. Binet et T. Simon écrivent que s'agissant de n'importe quel enfant : « *le médecin ne sait pas avec précision quel est à un âge donné, à deux ou trois ans près, le degré des facultés intellectuelles ; ni après telle durée de sa scolarité, le niveau habituel de son instruction* ¹ ». En vertu de quoi selon les deux auteurs il n'est pas habilité à indiquer s'il est dans l'intérêt de tel enfant ou tel autre à être reçu dans une école spéciale.

Ainsi tel que nous l'avons signalé plus haut, si le rôle de la médecine est indiqué pour le suivi médical des écoliers et plus précisément des arriérés, la qualification d'un enfant en termes d'arriération, de débile ou d'imbécile ne relève pas de son expertise, expertise, qui dans un premier temps, relève de l'enseignant sous l'autorité d'un inspecteur².

Il s'en suivra la mise au point du test dit Binet-Simon, échelle métrique de l'intelligence, qui permettra de contribuer à la phase diagnostique et à la décision d'orientation.

Ainsi l'arrêté du 12 Août 1964 en annexe I modifié par une note du 11 septembre 1964 stipule : « *Les classes de perfectionnement sont destinées à recevoir des enfants accusant un déficit intellectuel. Il paraît utile de rappeler ce qui, dans l'état actuel des connaissances, semble les différencier des enfants normaux. La notion de débilité mentale, dans sa définition actuelle, permet de distinguer cette catégorie d'enfants pour laquelle les classes de perfectionnement sont ouvertes ; si l'on ne tient pas compte de cette exigence de recrutement on risque de mal orienter les enfants inadaptés dont les problèmes sont fort différents et dont la réadaptation devra être envisagée dans d'autres types de classes spéciales.*

Dans l'ordre du développement génétique, la débilité se caractérise par un retard intellectuel. Les fonctions végétatives, la motricité automatique et le développement physique sont souvent normaux. Au terme de son évolution, l'enfant débile n'aura pas dépassé le niveau mental d'un enfant sensiblement plus jeune. L'appréciation objective de l'intelligence par des tests traduit en termes de quotient intellectuel : on convient que les enfants débiles, relevant des classes de perfectionnement, doivent avoir un quotient intellectuel situé entre cinquante et soixante-quinze aux tests verbaux de type Binet-Simon.».

1 Ibid., p 130

2 Ibid. 123-124

Ainsi les préconisations de A. Binet et T. Simon furent-elles suivies des faits, incluant les résultats d'une expertise psychologique réalisée à partir du test qu'ils avaient élaboré.

L'arrêté précité précise que : « *Les présentes instructions sont destinées tout particulièrement aux maîtres auxquels il sera demandé de promouvoir dans leur classe une pédagogie renouvelée* ». Le traitement de ces enfants reste donc exclusivement pédagogique sans part prise par la médecine reconnue non compétente dans ce domaine de l'enfant arriéré dont l'appellation sera remplacée par celle d'enfant débile.

La classe pour l'inclusion scolaire.

En conformité avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 affirmant le principe de l'obligation éducative et de l'intégration scolaire des jeunes handicapés la mise en place d'un dispositif visant les enfants handicapés verra le jour. Elle verra son aboutissement le 18 novembre 1991 par la création des CLIS qui se substitueront aux classes de perfectionnement offrant une ouverture aux enfants déficients présentant un handicap auditif (CLIS 2), visuel (CLIS 3), moteur (CLI 4), ou mental (CLIS 1)².

La référence en matière de définition pour la déficience est l'OMS considérant « *toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique* ». En ce qui concerne le handicap mental qui nous intéresse, la référence reste celle de l'OMS qui considère qu'un retard mental léger correspond à un QI se situant approximativement entre 50 et 70 (50 et 69 précisément si l'on se réfère à la CIM 10).

La référence à la Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989 permet de préciser la nature de la déficience intellectuelle, nous en citons un extrait :

« Pour ceux des enfants qui présentent essentiellement une déficience intellectuelle, l'évaluation clinique va au-delà des tests psychométriques. Elle insistera sur la dynamique évolutive de chaque individu, riche de potentialités parfois insoupçonnées et sur l'importance des interactions entre l'enfant et son environnement familial et social.

L'abord plus précoce des retards ou des dysharmonies dans le développement des enfants a montré que les troubles évolutifs de la personnalité étaient plus fréquents qu'on l'imaginait il y a quelques décennies, et que même dans ces cas d'éventuelle atteinte cérébrale, il n'y avait pas de parallélisme entre celle-ci et le niveau intellectuel.

On sait que les psychoses infantiles, considérées à l'époque comme une catégorie assez

² L'acronyme CLIS correspond d'abord en 1991 à Classe d'Intégration Scolaire puis à Classe pour l'Inclusion Scolaire en 2002.

exceptionnelle, sont plus fréquentes qu'on l'imaginait alors ; elles peuvent prendre des modes d'expression très divers, dont celui d'une déficience intellectuelle profonde, en même temps que des tableaux de psychose infantile chez des enfants et adolescents d'intelligence normale peuvent d'une certaine manière « se cicatriser » sur un mode déficitaire. De même, des dysharmonies évolutives précoces non traitées peuvent aboutir à des organisations de type déficitaire.

Par ailleurs, des organisations névrotiques dans lesquelles l'inhibition est au premier plan peuvent prendre l'allure d'obtusion intellectuelle sévère, obérant tout apprentissage scolaire.

Aussi la constatation d'une déficience intellectuelle, au sens de l'OMS, justifie-t-elle une évaluation clinique.

Inversement, le diagnostic médical n'est indicatif que de la cause de la déficience intellectuelle et n'autorise pas à faire l'économie de l'évaluation complexe des capacités cognitives et interactives de l'enfant qui seule permet de déterminer les besoins spécifiques d'éducation».

Nous remarquons que l'expertise de l'enseignant disparaît. L'expertise psychométrique étant relativisée, la contribution diagnostique médicale est clairement affirmée, même si elle a valeur d'indication sur le plan étiologique. La déficience intellectuelle pouvant prendre part à un tableau clinique plus vaste dans lequel apparaissent les troubles de la personnalité, les psychoses infantiles et les organisations névrotiques, ce qui relève de la médecine psychiatrique.

Les circulaires qui suivront seront plus en adéquation avec la terminologie médicale.

La circulaire n°2002-113 du 30 04 2002 stipule que les CLIS 1 ont vocation à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement.... Or l'étiologie des troubles cognitifs relevant du diagnostic médical, il y a renforcement de la portée de son expertise.

La circulaire 2009-087 du 17 juillet 2009 stipule que les CLIS 1 classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole. Les troubles ainsi qualifiés étant mentionnés dans les classifications citées plus haut et notamment la CIM 10 dans la mesure où les textes officiels sont rédigés en adéquation avec ceux de l'OMS .

Les deux circulaires que nous citons montrent sur le plan de la terminologie le passage de la

mention « *troubles graves du développement* » à « *troubles envahissants de développement* » que nous retrouvons ainsi mentionnés dans la CFTMEA associés aux psychoses précoces en 2000 (puis écartés de ces derniers en 2012), dans la CIM 10 et dans le DSM IV.

Il apparaît très clairement un glissement sémantique, le registre de l'arriération et du retard pédagogique laissant place à celui de handicap et de troubles spécifiques, qui sont notamment : la dyslexie, la dyscalculie et la dysorthographe.

Ces retards lorsqu'ils sont déclinés en troubles, spécifiques ou non, peuvent ainsi faire l'objet de rééducations ce qui peut tendre à effacer le rôle de l'action pédagogie adaptée. On passe ainsi d'un projet pédagogique à un projet rééducatif puisqu'il s'agit conformément à la nomenclature de l'OMS de traiter une déficience, c'est-à-dire une « *altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique* » dont la déficience intellectuelle (ou retard mental), auditive, visuelle, (etc) en raison du désavantage qui en découle. Ce glissement que nous évoquons donne au médecin compétence pour livrer son expertise à la compréhension du trouble encore une fois spécifique ou non et à son traitement.

Pour y répondre, au plan des régions, en 2001, un appel à projets a été lancé, mentionné dans la circulaire DHOS¹/01/2001/209 relative à l'organisation de la prise en charge hospitalière des troubles spécifiques d'apprentissage du langage oral et écrit qui verra la création de centres référents d'évaluation des troubles des apprentissages vers lesquels les familles sont désormais orientées par les acteurs de l'école.

En ce sens, en 2009, une brochure sera éditée par l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES), un guide ressource pour les parents intitulé « **Troubles « dys »** », distribué dans les maisons départementales pour les personnes handicapées, parfois mis à disposition par quelques exemplaires dans des écoles et facilement téléchargeable sur internet. C'est donc tout un vocabulaire médical qui se trouve distillé dans la bouche des acteurs de l'école, enseignants et parents.

Enfin, les trois dimensions du handicap selon les critères de l'OMS à savoir, la déficience, le désavantage et l'incapacité en débouchant sur un taux d'incapacité peut engager, à la demande des parents, la mise en place d'un accompagnement humain qui se développe dans les écoles. Ce sont les auxiliaires de vie scolaires (AVS). L'objectif d'accompagner les jeunes dans l'accès aux activités d'apprentissage de sorte à :

1 DHOS Direction de l'hospitalisation et de l'organisation des soins qui deviendra, en 2010, DGOS la Direction générale de l'offre de soins

- Contribuer à l'adaptation de la situation d'apprentissage en lien avec le professionnel, le parent ou le jeune adulte majeur par l'identification des compétences, des ressources, des difficultés du jeune
- Soutenir le jeune dans la compréhension et dans l'application des consignes pour favoriser la réalisation de l'activité conduite par le professionnel, la famille ou le jeune adulte
- Assister le jeune dans l'activité d'écriture¹.

L'adaptation visée concerne le contexte d'apprentissage dans le but de permettre au jeune de réaliser une tâche demandée. Dans un projet d'apprentissage un tel dispositif peut parfois poser problème.

Car la réalisation de la tâche tel que cela est stipulé ne signifie pas que le jeune sujet soit véritablement mis en situation d'apprendre. L'adaptation de la situation d'apprentissage peut conduire à empêcher le sujet de développer ses propres facultés d'apprendre et à produire un résultat qui donne une illusion d'avoir appris. Il réalise à l'école une performance attendue grâce à des étais qui ne sont pas pérennes. C'est le cas de l' AVS.

Par exemple un AVS qui lit un texte - proposé par un enseignant à sa classe - à un enfant diagnostiqué dyslexique de sorte à lui permettre de répondre à l'oral à des questions de compréhension, est hors du dispositif d'apprentissage de la lecture et de sa compréhension élaboré par l'enseignant, ce qui peut créer une illusion d'apprentissage. La compréhension orale n'est pas la compréhension écrite. Il y a participation de l'enfant à la vie de classe, mais pas apprentissage. Ce type de procédé crée non seulement une illusion d'adaptation au contexte de classe, mais aussi une déception sévère lorsque l'enfant aborde des niveaux supérieurs sans avoir pu acquérir les notions de bases pour y poursuivre sa scolarité. Dans ce type de situation, l'offre crée la demande et une sorte d'espoir. La souffrance familiale à défaut d'être accompagnée pour être élaborée est apaisée un temps par la mise à disposition de l'AVS.

Au temps d'apprendre qui peut être long, est substituée une aide humaine qui permet de produire, dans un temps court, une performance qui est le résultat de cette aide mais pas obligatoirement celui d'un apprentissage, scolaire de surcroît.

Nous concluons à ce stade de notre réflexion que les difficultés d'apprentissage à l'école ont pris place dans des classifications médicales dont le principe est hérité de la taxinomie du XVIII ième siècle qui ouvrait à un modèle de classification des espèces vivantes. Le discours scientifique sous-jacent à ces classifications modèle le discours médical contemporain qui infiltre les textes officiels

1 circulaire n° 2010-139 du 31-8-2010, annexe 4

de l'Éducation nationale. Ces derniers organisent les dispositifs-ressources dédiés au traitement des difficultés d'apprentissage à l'école. Cette orientation de la prise en charge de la difficulté scolaire délivre un modèle d'élève dont l'objectivation évoque à l'instar de l'homme-machine de J.O de la Mettrie et son descendant l'homme neuronal de J.-P. Changeux, un élève – machine, c'est-à-dire réparable et qui serait ainsi réduit à un déterminisme génétique et neuronal.

Pour approfondir cette question il convient à présent d'aborder la programmation scolaire et la manière dont les enseignants sont conduits à évaluer les élèves.

Partie II : la programmation scolaire par le prisme de la psychologie génétique.

Chapitre IV. La programmation scolaire.

4.1. L'organisation des programmes scolaires.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 avait proposé un découpage des niveaux d'enseignement en cycles ; un cycle des apprentissages premiers, un cycle des apprentissages fondamentaux et un cycle des approfondissements. Pour autant le découpage de la scolarité en classes d'âge qui a disparu des textes officiels ne fut pas remis en question, les maîtres devant ainsi assumer totalement l'hétérogénéité de leur classe. Le cycle premier regroupe ce qui correspond aux trois sections de maternelle, petite, moyenne et grande section. Toutefois la grande section est également incluse, avec le cours préparatoire, dans le cycle II. De considérer la grande section de maternelle ainsi à cheval sur les deux premiers cycles était une ouverture à un assouplissement du positionnement des enfants sur ces deux cycles, au sens où un enfant qu'il soit lecteur ou non entre 5 et 7 ans pouvait par glissement passer d'un cycle à l'autre sans qu'il soit question de le maintenir dans un niveau de classe. Le troisième cycle correspondant au cours élémentaire 2 et aux cours moyens 1 et 2. Cette réforme visait à prendre en compte le niveau réel des acquis des élèves tout en offrant à chacun une progression souple en fonction de ses acquis à l'intérieur de chaque cycle.

Cette réforme fut assortie de deux paliers d'évaluations, le premier en début de CE 2 et le second en début de sixième afin de vérifier que chaque enfant dispose du capital de compétences scolaires indispensable pour aborder la suite de sa scolarité.

Bien que des conseils de cycles existent, le découpage en cycles à proprement dit ne fut jamais suivi dans les faits, le découpage par classes d'âge restant pleinement le modèle en vigueur.

Cette contradiction se signale dans le bulletin officiel hors série N°3 du 19 juin 2008 qui présente les programmes de l'école maternelle en reprenant le découpage de la scolarité en 3 sections (petite, moyenne et grande) ce qui contredit la loi d'orientation de 1989 sur les cycles qui n'en faisaient plus mention. Pour autant, elle n'est pas abrogée et apparaît maintenue comme loi cadre pour la programmation de 2008.

À présent, une incursion dans les textes officiels nous permettra de saisir, en partie, la teneur de ce qui est attendu d'un enfant dans le cours de sa scolarité depuis son premier jour de classe. Nous nous attacherons donc à n'en considérer que quelques aspects que nous dégagerons pour argumenter notre réflexion sur la difficulté d'apprendre à l'école. Plus précisément, notre attention se portera essentiellement sur ce qui, en 1992, fit l'objet d'un ouvrage édité à la demande du ministère de

l'Éducation nationale à l'attention des enseignants du primaire à savoir « *la maîtrise de la langue*¹ ». Car, en effet, celle-ci reste une priorité nationale puisqu'elle concerne spécifiquement le savoir-parler et le savoir-lire.

En 2002, « *l'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle*² ». Fallait-il en déduire que l'école est le lieu d'acquisition du langage par excellence? Toutes les supputations sont possibles quant à la source de cette idée maîtresse et aux arguments qui ont guidé la plume du rédacteur de cette promesse. Voyons la suite! « *L'école est un univers nouveau et quelquefois déroutant pour le tout-petit. Il faut lui donner confiance (...). Dans un premier temps, il s'agit simplement de créer autour de chaque enfant un contexte favorable, de l'encourager dans ses essais et de permettre les relations aux autres.*³ ». Ce passage qui reflète les intentions de ces « nouveaux » programmes de 2002 a ceci d'intéressant, c'est qu'il propose une approche du tout-petit, centrée sur sa personne et qui prend en compte ses possibles appréhensions. On observe aussi, une prise en compte de la diversité puisque *chaque* enfant requiert l'attention du maître.

Sous le titre **s'approprier le langage** les instructions officielles de l'Éducation Nationale datées de 2008, stipulent que « *le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans les séances d'apprentissages spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). La pratique du langage associé à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser)*⁴ ».

Il ne nous échappera pas que cette formulation au *présent de l'indicatif* affiche les faits liés à la progression de l'enfant comme une évidence. Une évidence qui traverse l'ensemble du programme scolaire pour la maternelle, et plus loin encore, élémentaire. Une évidence qui laisse penser que naturellement le jeune élève acquiert des compétences d'ordre métalinguistique sur la base d'une conscience phonologique acquise de fait, ce que nous trouvons formulé sous cet autre titre: **distinguer les sons de la parole**: « *Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et*

1 *La maîtrise de la langue*, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, direction des écoles, collection, un école pour l'enfant, des outils pour les maîtres, Savoir Livre, CNDP Paris, 1992,194p.

2 *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, les nouveaux programmes*, Ministère de l'Éducation nationale, XO, 2002, 162p, p16.

3 Ibid., p16-17.

4 Bulletin officielle du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de l'enseignement et de la recherche n°3 du 19 juin 2008, 40p, p12-13.

les sonorités de la langue. Ils scandent les graphèmes puis les manipulent (enlever un graphème, recombinaison plusieurs graphèmes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir un graphème identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin) ¹».

Au final : « **à la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de:**

- différencier les sons;
- distinguer les graphèmes d'un mot prononcé, reconnaître un même graphème dans plusieurs énoncés;
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit;
- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet;
- mettre en relation les sons et les lettres;
- (...) ² ».

Enfin, à la suite, en deux pages au contenu dense, les instructions officielles offrent des repères pour organiser la progressivité des apprentissages de la maternelle. Il existe aussi un petit ouvrage à l'adresse des parents, un guide de conseils, d'informations, de recommandations et des tableaux renseignant les parents sur les progressions des maîtres³. Les parents sont ainsi invités à être acteurs pour contribuer à une bonne application de cette programmation.

En somme, ce qui émerge du texte que nous citons ne constitue pas un programme d'apprentissage, mais une définition ou une déclinaison de ce que sont les enfants, de ce qu'ils font (les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots, ils scandent les graphèmes, etc) et ce qu'ils seront au final. Autrement dit un enfant est en quelque sorte le résultat d'une empreinte qui résulte de l'application de la programmation scolaire.

Au départ du texte sur le programme de l'école maternelle, il est mentionné que son application doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant. Soulignons qu'au-delà de la première ligne du texte il s'agit de « l'enfant » et non pas des enfants considérés individuellement selon leur développement propre. L'enseignement est collectif et simultané, et, c'est cela-même qui apparaît en filigrane, dans la ligne grammaticale du texte sur les programmes. Il fait état d'un enfant qui correspond à la majorité⁴, autrement dit normé.

Une somme d'évaluations ; en fin d'année scolaire pour les enfants de petite section, en fin de semestres pour ceux de moyenne section, en fin de trimestres pour ceux de grande section ainsi

1 Ibid. p13

2 Ibid.p14

3 *Votre enfant à l'école, CP-CM2*, guide pratique des parents, années 2010-2011, Ministère de l'Éducation nationale.

4 **Norme**: État habituel, ordinaire, régulier, conforme à la majorité des cas. Le Robert, T 4, 1978, p 649.

qu'une évaluation nationale serviront à vérifier la conformité des progrès de l'enfant en rapport avec la progression contenue dans le texte officiel.

Or, moult enfants, parce que inhibés, mutiques ou s'isolant par exemple, viendront démentir ce texte qui témoigne du modèle que l'institution scolaire leur applique. Démentis qui ne resteront pas lettre morte. Car « *l'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage¹* ». Les enfants hors norme ont donc une existence. Rappelons que ce dépistage vise à les adresser hors les murs de l'école chez un spécialiste qui aura à charge de réduire leur trouble de sorte à leur permettre d'apprendre dans la perspective de la programmation scolaire. Les cas les plus sévères rejoindront l'effectif d'une classe spécialisée dans une école ordinaire ou dans un institut spécialisé.

4.2. Les évaluations.

S'agissant de l'évaluation des élèves, le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires mentionne à l'article 5 :

« Un livret scolaire est constitué pour chaque élève.

Il comporte:

- les résultats des évaluations périodiques établies par l'enseignant ou les enseignants du cycle réunis en conseil des maîtres;*
- des indications précises sur les acquis de l'élève;*
- les propositions faites par le maître et le conseil des maîtres de cycle sur la durée à effectuer par l'élève dans le cycle, les décisions de passage de cycle et, le cas échéant, la décision prise après recours de la famille conformément à l'article 4.*

Il est régulièrement communiqué aux parents qui le signent.

Il sert d'instrument de liaison entre les maîtres, ainsi qu'entre le maître et les parents.

Il suit l'élève en cas de changement d'école ».

La circulaire n° 2008-155 du 24-11-2008 stipule qu'« un bilan des acquisitions de l'école maternelle, réalisé en référence aux programmes, est effectué en fin de grande section et joint au livret scolaire ».

En outre il est précisé que le livret scolaire comporte : « *Les documents d'évaluations*

1 Op cit. p12

périodiques en usage dans l'école pour suivre régulièrement les progrès de l'élève au fil de chaque année scolaire ».

Dans un document à l'adresse des enseignants publié par le ministère en date du 12 mars 2010 est explicité que *« le principe d'un bilan des acquisitions des élèves en fin d'école maternelle est fixé par la circulaire 2008-155 du 24-11-2008 définissant le livret scolaire. Ce bilan prend comme référence le programme de l'école maternelle, il utilise une méthodologie adaptée à l'âge des enfants.*

S'il s'agit bien d'un bilan de fin d'école maternelle, il est souhaitable de l'interpréter dans une perspective dynamique qui prenne en compte les progrès de l'élève sur toute sa scolarité en maternelle¹ ».

Ce document fournit des pièces contenant des supports d'évaluation et les consignes qui s'y rapportent encourageant les maîtres à les enrichir d'éléments complémentaires choisis dans les programmes.

Dans les faits, il s'en est suivi l'élaboration de livrets scolaires contenant les documents d'évaluations périodiques qui font, auprès des parents, effet d'authentiques bulletins scolaires.

En ce qui concerne les évaluations nationales, après une période d'expérimentation il en fut introduites de nouvelles à la place de celles de CE1 et de CM2 en remplacement des anciennes au CE2 et en sixième datant de la loi d'orientation de 1989.

Ce principe de l'évaluation apparaît dans la circulaire n°2007-011 DU 9-1-2007 stipulé ainsi : *« L'année scolaire 2007-2008 est aussi la première année de la mise en place complète des protocoles nationaux d'évaluation diagnostique à l'école (CE1 et CM2) ».* Le terme de « diagnostique² » conférant à l'évaluation une orientation qui n'est pas sans évoquer une démarche médicale. Il s'agit à l'issue de celle-ci *« de faciliter la mise en œuvre des aides à apporter aux élèves qui en auraient éventuellement besoin en français comme en mathématiques »* grâce à un programme personnalisé de réussite éducative qui implique l'élève, l'équipe pédagogique et la famille. Y sont appliqués des stages de remise à niveau et des activités pédagogiques complémentaires voire des aides spécialisées par les Rased ou des intervenants extérieurs.

Sur le plan régional, les équipes d'inspections élaborent des outils pour l'évaluation diagnostique pour tous les niveaux de classe de la grande section de maternelle au CM2 diffusés sur internet et faciles d'accès.

Les moyens mis en œuvre sont donc importants et très diversifiés. Ce qui cependant disparaît au

1 Eduscol.éducation;fr/évaluation

2 Diagnostique. Adjectif (1584 : grec diagnôstikos, « apte à reconnaître ». qui sert à déterminer une maladie, Grand Robert, vol 2, p208, édition 1977

profit d'un projet de réussite est la notion même d'apprentissage. L'aide à l'élève tend à se déployer sur un temps court lié à une programmation au détriment d'un temps parfois plus long se rapportant au cheminement singulier de chaque enfant.

Le rapport de l'OCDE de 2012 contient cette mention : « *la France, un système où se mêlent plaisir d'apprendre et **anxiété d'être évalué**. En 2012, la France se classe toujours parmi les pays de l'OCDE où le niveau d'anxiété est le plus élevé, même si ce niveau n'a pas changé depuis 2003¹* ».

Dans ce texte sur le programme de l'école maternelle, réside un paradoxe. Il stipule que « *la mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant²* ». Certes, rythme il y a, certes développement il y a, mais de qui est-il question ? Celui ou ceux qui dans le texte sont dénommés « l'enfant » ou « les enfants » ? C'est-à-dire, un enfant supposé qui par définition ne peut avoir qu'une sorte de développement et qu'un seul rythme, ceux que lui attribue le texte qui le norme. Et, c'est justement à cet endroit que le bât blesse. Car pour les autres, fait de chair et d'os, les vrais enfants, il n'y aurait donc qu'à faire suivre. D'ailleurs, en introduction, seul passage où les différences liées au développement semblent admises, les choses sont clairement énoncées, « *l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux³* ». Perspective qui annule de fait la prise en compte des étapes et du rythme de développement des enfants puisque, pour tous ceux d'une même classe d'âge, la limite d'acquisition du contenu des programmes est portée au cours préparatoire qui correspond à la période 6-7ans. A titre de comparaison nous rappelons que le texte de 2002, stipulait les choses ainsi: « *L'école maternelle a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux⁴*», ce qui, rapporté à la réforme des cycles de 1989 toujours en vigueur et ainsi rappelé, correspondait à la période 6-8 ans. Il y avait donc une marge désormais considérablement abrasée. Ce n'est plus l'enfant qui est au cœur des apprentissages mais ses acquisitions scolaires énoncées sous la forme: « *être capable de...* », autrement dit des compétences répertoriées ordonnées selon une programmation linéaire; l'appel à contribution faite aux parents pour aider leurs enfants plaide en ce sens.

1 www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf

2 Ibid. p12

3 Op cit., p12

4 Ibid., p16

Émergence du XVIII^e siècle, l'enseignement de masse a conduit à l'élaboration d'un modèle d'élève, une référence à laquelle tout enfant est censé correspondre. Modèle qui fait office de **schéma**, au sens de A. Lallande¹, c'est-à-dire d'une figure simplifiée qui représente les traits essentiels, dans notre cas d'un enfant, et de la succession de ses acquisitions scolaires. Le contrôle régulier, presque quotidien, des acquisitions faites par les élèves, vient d'ailleurs vérifier la correspondance supposée de la progression de l'élève avec celle du texte qui l'ordonne. En cas d'écart, une action est menée en direction de l'élève, soutien, aides spécialisées à l'école ou ailleurs. Ce texte dont la progression n'est pour ainsi dire jamais révisée laisse ainsi croire à une homogénéité de développement entre les enfants. Nous savons bien que ce n'est pas le cas et c'est précisément cela que les évaluations nationales, au premier chef, nous rappellent. Or, ce n'est pas en ce sens qu'elles sont interprétées. Et, la faillite du système scolaire, s'il devait y en avoir une, serait justement de ne pas le reconnaître et de nier que chaque enfant évolue, se développe, progresse et élabore des procédés d'apprentissage et d'adaptation *sui generis*. Le sujet, ainsi objectivé devient chose aliénée à un chapelet de signifiants ne laissant aucun doute sur sa nature et celles de ses pairs, des êtres réduits à un seul, un unique, un *tous le même*.

A chaque instant de sa scolarité, l'enfant est un pôle d'attentes, de projets et d'attributs, c'est-à-dire, «*de signifiants plus ou moins liés en un discours*² ». Citation, sous la plume de J. Lacan commentant D. Lagache, qui vaut pour le sujet avant sa naissance et qui s'applique à lui dans la continuité des jalons figurant dans les textes sur les programmes de l'école maternelle. Confrontations d'attentes, non seulement celles de l'école, avant même que le futur élève ne soit scolarisé, mais avant tout celles de ses parents avant même que leur petit ne soit né, et aussi celle de l'école à l'endroit des parents et des parents à celui de l'école. Croisements des discours des uns et des autres, sur la scène scolaire, de leurs signifiants propres s'interpellant de manière hétéroclite dans le rapport singulier et diachronique de chacun à la norme.

Les programmes scolaires sont donc organisés en une programmation linéaire et par paliers d'acquisition de compétences scolaires attendues. Dans ce qui suit nous aborderons cette perspective à la lumière de la théorie piagétienne notamment.

1 Lallande A., *Vocabulaire critique et technique de la philosophie*, 1926, éd. 1985, Paris : PUF, p950, 1328p

2 Lacan J., *Écrits*, 1966, Paris : Seuil, p 652, 930p

Chapitre V. Les apprentissages scolaires premiers sous l'éclairage de la psychologie génétique : le sujet épistémique.

5.1. C'est la faute de Piaget.

La dénonciation des contradictions que soulève la programmation scolaire n'est pas nouvelle. En voici un exemple qui passe par la dénonciation d'un coupable, J. Piaget en l'occurrence.

La théorie piagétienne a fait l'objet de moult attaques ; « *les stades de développement sont la grande affaire piagétienne, qui imprègne encore toute la littérature à visée pédagogique¹* », écrit A. Cordié en 1993, soulignant la rigueur mécanique de leur ordre de succession dénonçant la conception cybernétique autour de laquelle elle s'organise. « *L'enfant vu comme une « sorte d'être programmé chez lequel l'équilibre organique doit produire l'équilibre même du psychisme²* ». *Au passage, elle affirme la dérive génétique déterministe qui découle de cette théorie, et aussi le déni des autres composantes de l'être humain, pulsions, conflits inconscients, affects³*.

La critique est virulente. Notre sujet n'est toutefois pas de traiter de la validité de la théorie de J. Piaget, ni des polémiques qu'elle peut soulever. Nous ne porterons donc pas une contradiction explicite à l'argumentaire de cette auteure, mais nous soulignerons cependant que la programmation des enseignements et l'organisation de la scolarité par classe d'âge ont été initiés, comme que nous l'avons déjà exposé, bien avant l'existence des travaux de J. Piaget dès le XVII^e siècle et répond davantage à des principes organisationnels et économiques. Ainsi, considérons-nous l'argumentaire d'A. Cordié comme une revendication forte à reconnaître que le rôle de l'affectivité dans les apprentissages scolaires est central et qu'un enfant n'apprend pas conformément à une programmation préétablie. Point de vue que nous partageons pleinement et sur lequel J. Piaget n'a pas manqué d'argumenter lui-même, s'il n'en a pas fait son sujet d'étude, lequel était le développement de l'intelligence chez l'enfant. Développement théorique qui a débouché sur un enfant théorique, le sujet épistémique.

1 Cordié A., *les cancren n'existent pas*, Paris : Seuil, 1993, p159, 320p

2 Ibid., p161.

3 Ibid., p162

5.2. Les stades, une linéarité fictive.

J. Piaget considère l'achèvement d'un stade à un palier d'équilibre. L'équilibre tel qu'il le définit n'étant pas un état de repos mais correspond à un maximum d'activités du sujet visant à compenser les perturbations extérieures entravant ou susceptibles d'entraver l'équilibre inhérent à l'achèvement du stade en cours¹. Cet équilibre s'organise sur le mode de l'assimilation et de l'accommodation sous l'effet de l'action de l'enfant sur les objets qui suscitent son intérêt. Mais, lorsque le sujet face à une nouveauté ne parvient plus à situer son action parmi les causes et les effets ordonnés du milieu extérieur, qu'il ne parvient plus à structurer le réel en fonction de son action, il lui attribue à nouveau un pouvoir illégitime. J. Piaget, souligne la difficulté du *moi* à échapper à cette soumission et à quel point la réduction progressive de l'égoïsme constitue une conversion pénible à la réalité². Pour des questions de pertinence avec son sujet, l'étude des mécanismes cognitifs, J. Piaget n'approfondit pas cette question³. À l'inverse, H. Wallon souligne les remaniements qui opèrent au passage d'un stade au suivant, ceux-ci pouvant ouvrir sur une *crise* qui peut affecter la conduite de l'enfant, c'est « *comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité. Celle des deux qui subit la loi de l'autre doit se transformer, et elle perd dans la suite son pouvoir de régler utilement le comportement du sujet. Mais la manière dont le conflit se résout n'est pas absolue ni nécessairement uniforme chez tous. Et elle marque chacun de son empreinte*⁴ ». Ainsi H. Wallon complète-t-il l'apport de J. Piaget sur la question de l'articulation entre l'assimilation et l'accommodation en introduisant une donnée à valeur subjective qui ouvre à questionner, dans le cours du développement intellectuel mais aussi affectif du sujet, la part de renoncement auquel il se trouve confronté. Renoncement qui peut s'enchaîner par intrication ou par réactivation dans des problématiques de perte témoignant du mode de relation singulier du sujet à l'objet, question traitée à partir de la théorie psychanalytique et que nous aborderons plus loin.

C'est sous d'apparentes contradictions que J. Piaget élabore les stades de développement de l'intelligence. Des contradictions, nous accorderons-nous à penser, qui sont celles d'une pensée en continus remaniements. En 1935 J. Piaget affirme que « *les âges caractéristiques que l'on obtient, même en procédant sur un grand nombre d'enfants ne sont que des moyennes. Leur succession quoique réelle globalement n'exclut donc ni les chevauchements, ni même les régressions individuelles momentanées. (...), il existe toutes sortes de décalages(...) un enfant qui appartient à*

1 Piaget J., *Six études de psychologie génétiques*, Paris : Denoël, 1964, Paris : Folio essai, 1987, 226p, p135

2 Piaget J., *Ibid.*, p268

3 *Ibid.* p136

4 *Ibid.* p 11-12

*un stade donné en ce qui concerne une question particulière de causalité peut fort bien être d'un stade plus avancé eu égard à une question de causalité voisine*¹». Ces décalages en extension, poursuit J. Piaget « *excluent probablement la possibilité d'établir des stades généraux, sauf durant les deux ou trois premières années*² ». Or en 1947, dans un texte élaboré en 1936, concernant les premières acquisitions sensori-motrices, J. Piaget écrit: « *il semble que l'apparition des coordinations entre la vision et la préhension dépende de toute l'histoire psychologique du sujet et non de structures déterminées par un déroulement physiologique inéluctable. C'est donc l'histoire, le processus assimilateur lui-même qui est l'essentiel et non la « structure » isolée de cette histoire, un schème résume en lui le passé et consiste toujours en une organisation active de l'expérience vécue. Il semble même qu'un certain hasard intervienne dans les découvertes de l'enfant et que l'activité assimilatrice qui utilise ces découvertes soit ainsi plus ou moins ralentie ou accélérée selon le cas*³ ». Les exemples ponctuent son œuvre au gré des nombreuses observations dont il fait état. C'est par exemple l'emploi d'un bâton ou d'une tige pour frapper, secouer ou balancer qui fait découvrir à l'enfant, par hasard, qu'il prolonge l'action de sa main. Ou encore, c'est l'action de la main sur un coin de couverture pour la tirer à soi qui fait découvrir fortuitement à l'enfant que celle-ci lui permet de rapprocher un objet éloigné lorsqu'il est posé dessus.

J. Piaget souligne que les conduites caractéristiques des différents stades ne se succèdent pas de manière linéaire⁴. Elles apparaissent fortuitement, ce qui inaugure très tôt des différences d'un enfant à l'autre, dès le plus jeune âge. Nuance donc, car les stades élaborés par J. Piaget concernent un ensemble d'opérations mentales qui concourent à caractériser l'intelligence et, en tant que telles, elles ne sont pas superposables au développement de l'enfant lui-même. C'est dans le même sens que J. Piaget lui-même que le modèle piagétien est discuté par des observations plus récentes, notamment par O. Houdé qui le qualifiant de « *modèle de l'escalier*⁵ », observe qu'il n'est pas le seul possible. Selon lui l'intelligence ne se développe pas de manière obligatoirement linéaire et les choses sont plus complexes et plus dynamiques que ne l'écrivit J. Piaget. Selon cet auteur l'intelligence de l'enfant se définit à la fois par des compétences précoces chez l'enfant et des erreurs tardives chez l'adulte.

Par exemple, il cite une expérience de Tom Bever lors de laquelle il est demandé de comparer deux rangées de bonbons. L'une courte et l'autre plus longue contenant moins de bonbons que la première. Il observe que des enfants dès deux ans - plutôt que 6 ans - choisissent la rangée la plus serrée qui contient le plus de bonbons plutôt que celle qui est la plus large et qui contient moins de

1 Ibid., p232

2 Ibid p232

3 Piaget J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977, 374p, p107.

4 Ibid., p286

5 Houdé O., *La psychologie de l'enfant*, PUF, Que sais-je, 2004, 127p, p 17

bonbons. O. Houdé en déduit que l'émotion et la gourmandise rendent l'enfant « mathématicien » en lui faisant sauter la tâche de l'intuition perceptive, capacité précoce qui toutefois disparaît pour revenir plus tard¹, précise-t-il. Nous pourrions rétorquer, en prenant une argumentation piagétienne, que, comme nous le verrons plus loin, la perception du tout prévaut sur la division de ce tout en ses unités et que donc l'enfant de deux ans peut préférer choisir la rangée la plus compacte – il serait donc leurré quand même - ce qui expliquerait la disparition de cette capacité et son retour une fois la question de l'indivision réglée. La traduction de l'expérience en pensée relayée par le langage y contribuant.

Revenons à J. Piaget. Si les stades obéissent à un ordre de succession constant il ne répondent pas à une chronologie. Car celle-ci « *dépend de l'expérience antérieure des individus, et pas seulement de leur maturation, et elle dépend surtout du milieu social qui peut accélérer ou retarder l'apparition d'un stade ou même en empêcher la manifestation*² ». Les âges correspondant à ces stades sont indicatifs et ne correspondent pas à des valeurs définitives. J. Piaget signale lui-même à l'appui d'observations canadiennes que des décalages importants, jusqu'à 4 ans, peuvent exister au niveau opératoire³. Et, que les acquisitions propres à un stade n'abolissent aucunement et de façon immédiate les manifestations caractéristiques des stades précédents⁴. Nous observons par exemple à l'épreuve de cubes au WISC IV, ou en assemblages d'objets à la WPPSI-III, le recours au tâtonnement expérimental lorsque la complexité des figures à réaliser augmente et que le sujet ne parvient plus à se référer des représentations internes. Cette période opératoire s'étage de 2 ans à 11-12 ans, elle inclut une phase de préparation et d'organisation des opérations concrètes jusqu'à 7-8 ans, et une phase d'achèvement par la suite, ce qui correspond à la période qui s'échelonne de la petite section de maternelle au CM 2, voire la sixième et pour les enfants les plus jeunes, la cinquième du collège.

L'enfant apprend à son rythme, en fonction de ses expériences propres liées à la qualité de son environnement. L. Vygotski a défini une *zone prochaine de développement*. Celle-ci correspond au niveau juste après celui où se situe l'enfant. Plus concrètement, lui correspondent des épreuves qu'il ne parviendra pas à résoudre seul, mais en collaboration avec l'adulte qui l'accompagne. Pour cette raison, L. Vygotski considère que si l'âge scolaire est le plus propice aux apprentissages, le rôle de l'adulte et, quoique plus secondairement, ses pairs, est déterminant. « *La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son*

1 Houdé O., *ibid.*, p 63

2 Piaget J., *Problèmes de psychologie génétique*, Paris : Denoël/Gonthier, 1972, 190p, p26

3 Op cit., *Psychologie et pédagogie*, p56

4 Piaget J., (1937) *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, 346p, p261,

développement et de la réussite de son activité intellectuelle¹ ». M. Montessori avait déterminé en s'inspirant des travaux du biologiste Hugo de Vries, mais aussi des travaux du Docteur Jean Itard et du cas de Victor de l'Aveyron, qu'il existait des *périodes sensibles*² caractérisées parfois par des phénomènes d'explosion, d'absorption et de création, comportant des activités qui demandent à être guidées plus spécifiquement par l'adulte. Il y a donc dans l'évolution du sujet un temps plus propice à certains développements, notamment les deux premières années de la vie, celles qui chez J. Piaget correspondent à la période sensori-motrice et qui se situent à un âge préscolaire. Elles ne peuvent donc pas être saisies sur le fil de la programmation scolaire. En ce sens ces premières années contiennent des facteurs de diversité qui expliquent l'hétérogénéité des niveaux et des compétences des enfants à l'entrée en maternelle, en petite section, ce qui d'emblée remet en question toute idée de programmation des apprentissages préétablie.

5.3. Le rythme propre de l'enfant.

Dans un texte de 1948 en faveur des méthodes actives, J. Piaget s'inquiète de la pression éducative exercée par les parents sur les enfants dont le souci dominant, « ...à tous les niveaux de la scolarité et même de l'éducation familiale préscolaire, est que leurs rejetons ne se trouvent pas «en retard »: il faut qu'un bébé sache marcher à x mois au risque de devenir cagneux; il faut qu'un bambin de l'école maternelle sache lire et compter jusqu'à 20, à x années, alors que tout conseille de ne rien bousculer artificiellement...³ ». Soixante ans plus tard cet excès d'impatience dénoncé par J. Piaget n'est-il pas un paramètre organisateur des progressions pédagogiques actuelles jalonnées d'évaluations normatives plutôt qu'indicatives et informatives ?

Pour J. Piaget, le sujet développe son intelligence par son action propre sur les objets. En 1965, il oppose sa conception de l'enseignement à d'autres par ces mots: « si l'on désire, comme le besoin s'en fait de plus en plus sentir, former des individus capables d'invention et de faire progresser la société de demain, il est clair qu'une éducation de la découverte active du vrai est supérieure à une éducation ne consistant qu'à dresser les sujets à vouloir par volontés toutes faites et à savoir par vérités simplement acceptées⁴ ». J. Piaget met en évidence que la démonstration par l'adulte limite l'action de l'élève à la perception, et donc qu'en faisant des expériences devant l'enfant au lieu de les lui faire réaliser lui-même, on perd toute la valeur informative et formatrice que présente l'action

1 Vygotski L., (1934) *Pensée et langage*, Paris : La dispute, 1997, 546p, p353

2 Montessori M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris : Desclée de Brouwer, 1959, 246p, p79

3 Piaget J., *Où va l'éducation ?*, Paris : Denoël/Gonthier, 1979, 162p, p79

4 Piaget J., (1935) *Psychologie et pédagogie*, Paris : folio essai, 2008, 258p, p42

comme telle¹. L'action du sujet dans le sens d'une recherche continue de plus en plus expérimentale vient contredire l'hypothèse de structures préformées s'imposant au fur et à mesure au sujet², ce qui précisément rend toute programmation pédagogique normative non pertinente. H. Wallon est également très incisif sur cette question. Il dénonce l'exigence de l'école sur le modèle d'une mobilisation sur commande; des tâches imposées à l'enfant qui se traduisent par un effort contraint, une attention artificielle et une vraie somnolence intellectuelle. Et, à l'autre extrême, il dénonce ceux qui font reposer les activités de l'enfant sur son sentiment de responsabilité. Aussi, les uns les retardent et les autres anticipent³.

Lorsque l'effort demandé à l'enfant pour stimuler une fonction dépasse ses possibilités actuelles et le mène à l'échec, il entraîne, écrit H. Wallon, « *la méfiance de soi qui peut se traduire par le désintérêt du cancre ou par un sentiment d'infériorité*⁴. » Ceux qui préconisent ce genre d'effort, poursuit-il, agissent sous le coup « *d'un complexe qui rappelle assez, par sa projection sur autrui, celui que les psychanalystes dénomment complexe de castration, où la hantise de l'impuissance personnelle entraîne habituellement la volonté d'impuissance des autres. Il pourrait ainsi se transmettre dans certaines familles de parents à enfants*⁵ ». H. Wallon, très inspiré par la psychopathologie, semble convoquer le complexe de castration comme un fait pathologique et non pas dans son rapport avec le complexe d'œdipe et par la-même pour son rôle structurant dans le développement psycho-affectif de l'enfant et de son comportement. Toutefois nous retiendrons son intuition dont la pertinence nous conduit à souligner les conséquences parfois néfastes sur le terrain de l'intersubjectivité et de la relation adulte-enfant. Notamment lorsque, comme que le soulignait J. Piaget, domine l'empressement des parents à faire progresser leur enfant pour qu'il ne connaisse pas de retard.

Cet empressement n'est-il pas une caractéristique de la demande faite aux modèles de remédiation à la difficulté scolaire dans la mesure où leur mise en œuvre vise généralement à vouloir faire correspondre l'enfant-élève, c'est-à-dire le sujet scolarisé, à celui que décline la programmation scolaire ? Se pose ainsi la question du temps d'apprendre. La programmation scolaire n'autorisant pas les décalages. Pas même parfois dans les situations de handicap lorsqu'une AVS a pour mission d'accompagner un enfant pour qu'il progresse au rythme de sa classe, une classe ordinaire.

1 Op cit., *Psychologie et pédagogie*, p55

2 Piaget J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977, 374p, p185

3 Wallon H. (1941) *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, 1968, 200p, p198

4 Ibid., p82

5 Ibid p82

5.4. Par-delà le déterminisme biologique.

Pour définir l'intelligence, J. Piaget s'inspire du modèle biologique selon lequel tout organisme, pour survivre, réalise un équilibre avec son milieu. Cet équilibre correspondant à une adaptation, une adaptation aux situations nouvelles, au sens d'É. Claparède¹. Ce processus vaut pour l'intelligence elle-même dans la mesure où en construisant des structures mentales susceptibles de s'appliquer au milieu, en organisant le réel, en acte puis en pensée, elle surplombe l'adaptation biologique, la détrône. Cette adaptation s'organise sous l'action de réactions circulaires, au sens de H. Wallon, c'est-à-dire d'une somme d'exercices fonctionnels qui aboutissent au maintien ou à la redécouverte d'un résultat nouveau intéressant que l'action vise à entretenir et à fortifier. Ce résultat conduit à une *assimilation*, c'est-à-dire que le sujet intègre ce résultat en tant que donnée nouvelle à sa structure cognitive actuelle. Si cette assimilation ne peut pas se réaliser, c'est la structure cognitive du sujet qui se réorganise pour intégrer cette donnée nouvelle, ce qui conduit à une *accommodation*. Le rappel de ces concepts piagétiens centraux et de la source qui inspira son auteur, la biologie, lieu de sa formation, conduisent-ils à conclure tout de go à un déterminisme biologique, à une linéarité et une concomitance des développements entre individus commandés par le génome et propres à être modélisés ? Pour J. Piaget, le développement de l'intelligence conduit le sujet à dépasser les mécanismes biologiques qui caractérisent ses comportements réflexes de la naissance, comportements héréditaires de nature phylogénétique, sur lesquelles se grefferont les conduites futures. H. Wallon apporte une dimension supplémentaire. Car pour lui le sujet a aussi à s'extraire de sa dépendance envers autrui ce que soulignent les termes employés pour signifier l'alternance entre l'assimilation et l'accommodation de J. Piaget; les âges se succèdent et leur succession peut se définir par une alternance d'*absorption* et d'*édification intime*, « d'où l'être sort doué de nouvelles exigences, de nouveaux pouvoirs, et des phases où il fait l'essai de la découverte sur un plan nouveau de ses rapports avec les réalités extérieures² ». Dans ce qui suit nous aborderons cette question du ressaisissement du sujet par rapport à autrui en suivant J. Piaget traitant de l'égoïsme à la lumière des critiques de H. Wallon sur cette question.

5.5. L'égoïsme et le syncrétisme.

Selon J. Piaget, le tout-petit est au centre d'une réalité constituée de tableaux mouvants et sa

1 Ibid., p134.

2 Op cit., Wallon H., p198.

conscience débute par « *un égocentrisme inconscient*¹ ». C'est par l'incorporation des objets qui servent d'éléments à ses schèmes d'action, d'abord sensori-moteurs, que le sujet construit peu à peu les catégories relatives à son environnement, celle de l'objet, de l'espace, de la causalité et du temps.

Il n'y a donc à l'origine ni monde intérieur, ni monde extérieur, mais un univers primitif dans lequel le sujet s'ignore lui-même. Cet égocentrisme initial conduit le sujet à attribuer les événements extérieurs à ses actions propres. L'acquisition de la coordination de la vision et de la préhension, ses explorations et ses expériences successives renouvelées en fonction de leurs résultats intéressants ou pas, amèneront le sujet à identifier les objets selon leur permanence, soit qu'ils contrecarrent son action ou la prolongent. C'est donc sur le mode d'une dialectique qui l'oppose au milieu extérieur et aux objets qui le composent que le sujet prend conscience de ses actes, de ses intentions et des relations entre les objets qui existent indépendamment de lui.

Issue de l'une de ses nombreuses observations, J. Piaget nous offre la description d'un enfant tenant un calepin devant ses yeux; pour explorer l'effet qu'il produit et son origine, tantôt l'enfant déplace le calepin tantôt il met sa tête en mouvement. Un autre regarde un objet en tenant la tête penchée d'un côté puis de l'autre, là encore pour juger de l'effet produit². L'objet n'est donc pas une donnée brute et c'est cet ensemble d'expériences qui conduit à sa construction par l'incorporation de ses qualités propres aux schèmes d'actions de l'enfant. La connaissance est donc le résultat d'une mise en relation du sujet et de l'objet et de son ajustement.

J. Piaget souligne que la construction de l'objet apparaît comme un processus continu du plan sensori-moteur à la pensée réfléchie. Dans ses formes les plus élaborées, elle se prolonge dans les desseins de la pensée scientifique. Les techniques de visualisation qui permettent de fabriquer virtuellement des objets en trois dimensions en sont une illustration.

L'égocentrisme initial repéré au stade sensori-moteur perdure lui aussi, mais de manière transversale. « *Dans la mesure où l'enfant, parvenu grâce au langage sur le plan de la pensée représentative qui est en même temps le plan de la pensée socialisée, doit s'adapter à autrui, son égocentrisme spontané, déjà vaincu sur le plan sensori-moteur réapparaît...*³ ». J. Piaget donne l'exemple que nous repérons en maternelle de ces enfants entre 2 et 6 ans qui lors d'une discussion en groupe ne parviennent pas à s'affranchir de leur point de vue propre pour adopter celui des autres. Ces enfants procèdent le plus souvent par association d'un mot entendu avec une expérience personnelle sans rapport, parfois, avec la thématique du débat en cours. Ces faits tiennent selon H. Wallon à une insuffisance de l'acte de différenciation et du pouvoir de discrimination de la pensée qui s'applique également aux objets, aux circonstances au service de la dissociation de leurs

1 Piaget J. (1964), *Six études de psychologie*, Paris : Gonthier/Denoël, 1972, 226p, p24

2 Piaget J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, p138-140,

3 Ibid., p327

similitudes de leurs dissemblances afin d'en déduire « *leurs incompatibilités et d'authentifier leurs rencontres légitimes*¹ ».

H. Wallon affirme son désaccord avec J. Piaget sur la question de l'égoцентризм. Il condense les concepts d'assimilation ou d'incorporation et d'accommodation en une obligation d'adopter les points de vue d'autrui auxquels, d'abord, il se trouve opposé. Il réfute l'argument qui consiste à admettre que les rapports de réciprocités qui en découleraient favorisent l'évolution de la pensée enfantine vers celle de l'adulte et lui permettent de sortir de son isolement psychique. « *Ce qui lui est nécessaire, ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité. Il doit pouvoir se ressaisir d'autrui*² ». Le pouvoir de différenciation, de critique et d'analyse pour dissocier ce qui est sien de ce qui relève des influences extérieures, n'est pas affectif mais intellectuel. Il y a concomitance entre la sociabilité et l'organisation mentale du sujet qui rend ou pas la première possible. Le *syncrétisme* correspond à l'état d'origine de l'enfant. Dans un sens différent, il s'agit du pendant de l'égoцентризм piagétien. H. Wallon le définit comme étant un état primitif de sensibilité ou de connaissance où la distinction des rapports, la distanciation des parties, l'opposition de l'objectif et du subjectif ne sont pas encore produites³. Le syncrétisme incorpore la nécessaire distanciation entre le développement subjectif et à proprement dit intellectuel. C'est pourquoi, il traverse les différentes étapes du développement de l'enfant depuis les comportements réflexes, jusqu'à l'avènement de la pensée catégorielle en passant par la conquête du langage. Une synthèse des deux points de vue se trouve par exemple chez M. Montessori qui qualifie, non sans une certaine radicalité, le sein maternel de prison, prison de laquelle le nourrisson a à se libérer pour se rendre indépendant des fonctions de sa mère afin d'affronter le milieu extérieur pour le faire sien, il l'assimile pour en former son propre corps psychique⁴.

Pour J. Piaget l'intelligence n'est pas une soumission ou une relation passive et nourricière, mais une adaptation, ce qui implique l'acquisition de ce pouvoir de différenciation, de critique et d'analyse, tel que le prétend H. Wallon. C'est pourquoi, le retrait de sociabilité indispensable à l'enfant affirmé par H. Wallon, pour sortir de la stricte dépendance liée à sa condition de nouveau-né ne contredit pas obligatoirement la théorie du développement de la pensée intellectuelle de J. Piaget. Puisqu'il conduit l'enfant à une objectivation des composantes de son environnement et donc à son détachement grâce à l'avènement de la pensée représentative.

Que nous nous référions à J. Piaget ou à H. Wallon, en retenant les concepts d'égoцентризм et de syncrétisme, nous repérons la résurgence, à différentes étapes du développement du sujet des états

1 Wallon H. (1945) *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : PUF, 1989, 770p, p239,

2 Wallon H. (1942) *De l'acte à la pensée*, Paris : Flammarion, 1970, 206p, p76

3 Wallon H. (1941) *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, 1941, 1968, 200p, p 104

4 Montessori M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris : Desclée de Brouwer, 1959, 246p, p70

de désorganisation qui caractérisent son état initial de début de vie. Cela laisse supposer que leur reproduction quoique réactualisée en fonction de l'étape de leur réapparition, peut soumettre le sujet à des mouvements régressifs. Ils peuvent être aussi le signe d'une stagnation voire d'une fixation à un niveau inférieur de l'un ou l'autre mécanisme de la pensée en corrélation avec un conflit psychique inhérent à la même période. D'un point de vue clinique, celle des enfants en difficultés d'apprendre, il nous appartient de saisir ce rapport de sorte à nous interroger avec l'enfant et sa famille sur cette articulation sensible entre les processus de pensée, une possible problématique psychique et les modalités défensives qui peuvent entraver le déroulement progressif des apprentissages scolaires.

5.6. La découverte de soi.

L'égoïsme correspond aussi à une absence de conscience de soi. L'univers primitif du tout-petit, est un monde de *présentations* de tableaux chargés de qualités affectives, cénesthésiques et sensori-motrices aussi bien que de qualités physiques¹. Il constitue aussi bien son *moi* que l'objectif de ses actions. C'est pourquoi, il serait bien téméraire, souligne J. Piaget, de prêter au jeune enfant une conscience du *moi*. Ce *moi* ne se constitue que par comparaison et dissociation avec les autres *moi* et le milieu extérieur², c'est-à-dire sous la conduite de l'action, par l'expérience qui conduit à une objectivation de l'environnement, d'un monde extérieur, dans lequel le sujet vient à se situer. Indiscernable, il émerge à sa conscience par la liaison des représentations aux objets depuis l'objet primitif. Ces représentations concourent à l'indépendance du sujet et lui permettront de penser son environnement sans plus avoir à ramener les choses à soi. Ce *moi* semble donc être un moi déjà là, à la naissance et qui n'attend que de s'ouvrir au réel, de s'organiser, un *moi* qui ne se distingue ni d'un monde intérieur ni d'un monde extérieur et qui prendra conscience de lui-même, dans son action pratique, en tant que cause et comme objet soumis aux mêmes lois que les autres³. Une conception proche est celle de M. Montessori qui considère que le jeune enfant est doté d'un *moi dormant*⁴ qui n'attend que de s'éveiller à la musique du groupe humain auquel il appartient.

L. Vygotski commentant J. Piaget ne manque pas de rappeler que la conscience est un tout unique au regard duquel les fonctions, par exemple la perception, la mémorisation, l'activité de l'attention ou la compréhension, sont indissociablement liées et ne peuvent donc être considérées isolément. Les formes sociales de la pensée sont l'aboutissement du déclin du solipsisme du tout-

1 Piaget J. (1937), *La construction du réel*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967,346p p185

2 Piaget J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977, 374p, p203

3 Piaget J., op cit., p308

4 Op cit., Montessori M., p 99.

petit et de la pensée égocentrique. Aux fonctions inférieures de la perception et de la mémorisation succéderont celles de l'attention volontaire et de la mémoire logique, à l'action succédera une pensée élaborée et symbolique. Selon J. Piaget, il existe « *un ensemble de structures et de fonctionnements ignorés du sujet*¹», construit par lui, qu'il ne rencontre que par leurs résultats et dont la source inconsciente remonte jusqu'aux coordinations nerveuses et organiques du sujet. Cet ensemble qui constitue l'inconscient cognitif est commandé par son organisation propre et distincte de l'énergétique dont relève l'inconscient affectif freudien. Plus précisément affirme-t-il: « *certes l'affectivité ou ses privations peuvent être cause d'accélération ou de retard dans le développement cognitif, (...), mais cela ne signifie pas que l'affectivité engendre ni même modifie les structures cognitives, dont la nécessité demeure intrinsèque*² », ce qui va de soi s'agissant du sujet épistémique. Sur ce point L. Vygotski tente de se démarquer de J. Piaget. Pour lui le non-conscient n'est pas assimilable à l'inconscient. Concept qu'il attribue à S. Freud, mais selon une acception par laquelle il considère le développement de la conscience comme le passage progressif de l'inconscient à la pleine conscience. Cette clarification le conduit à considérer que le non-conscient indique une autre direction de la conscience où la prise de conscience est un acte de la conscience, dont l'objet est l'activité même de la conscience. Selon L. Vygotski, le non-conscient piagétien s'applique au concept spontané, « *par nature nécessairement non-conscient car l'attention qu'il implique est toujours dirigée sur l'objet qu'il représente et non sur l'acte même de la pensée qu'il représente*³ ». L. Vygotski éclaire son propos en citant l'action de faire un nœud où lorsque la conscience est orientée sur l'acte lui-même, elle peut ne pas l'être sur la manière de réaliser le nœud. J. Piaget, de son côté pour illustrer la prise de conscience et l'analyse que suscite une désadaptation cite la descente rapide d'un escalier lors de laquelle il n'est à priori pas utile de se représenter chaque mouvement des jambes ou des pieds⁴. *In fine*, il nous semble que le point de vue de L. Vygotski toutes précautions gardées, ne s'avère guère éloigné de celui de J. Piaget dans la mesure où le concept d'inconscient tel qu'il l'accepte apparaît comme le lieu du refoulé au sens de ce qui n'est pas encore advenu à la conscience et qui n'est pas celui, freudien où le refoulé en rapport avec des conflits psycho-affectifs est, sous la forme d'une représentation, lié à une pulsion, repoussé ou maintenu dans l'inconscient.

5.7. Affectivité et cognition, une unité des processus.

1 Piaget J., *Problèmes de psychologie génétique*, Paris : Denoël/Gonthier, 1972, 192p, p9

2 Ibid, p23

3 Vygotski L.(1934), *Pensée et langage*, Paris : La dispute, 1997, 544p, p317

4 Piaget J. (1964)*Six études de psychologie génétique*, Paris : Gonthier/Denoël, 1972, 194p, p17

J. Piaget en prenant acte des découvertes freudiennes fonde l'espoir d'une synthèse possible sous la forme d'une psychologie générale, entre les mécanismes découverts par la psychanalyse et les processus cognitifs rendus par la psychologie génétique. Cette affirmation nous la trouvons chez L. Vygotski qui lui aussi reconnaît les mouvements involontaires de l'âme; « *celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre*¹ ». Il poursuit en affirmant l'existence d'un système sémantique dynamique qui représente l'unité des processus affectifs et des processus intellectuels. L. Vygotski situe à l'âge scolaire, l'apparition au centre du développement des fonctions psychiques supérieures, « *dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire de la conscience et l'intervention de la volonté*² ». Le sujet n'apprend pas innocemment guidé par le hasard tel que J. Piaget l'entend parfois, il agit sous l'emprise d'un mobile intime qui oriente son action. Ce mobile introduit la question du désir qui oriente l'action du sujet dès le premier âge. J. Piaget ne l'élude pas; il considère que la recherche précoce dont fait montre le nourrisson avec le sein est la première manifestation d'un dualisme entre le désir et la satisfaction³, dualisme transversal au développement du sujet et « *dont l'évolution cherchera la réduction, bien qu'il soit destiné à s'accroître sans cesse*⁴ ». Les développements affectif et cognitif jouent d'influences réciproques, le premier pouvant accélérer ou ralentir le second, le second pouvant éclairer le sujet sur lui-même, car la prise de conscience peut servir à la connaissance des affects.

Dans ce qui suit nous poursuivons notre cheminement en abordant la construction de l'objet en tant qu'elle constitue un prélude à la symbolisation en même temps que le sujet se construit en tant qu'être séparé. Ainsi entrons-nous plus explicitement dans ce qui fait la matière de l'une de nos hypothèses principales concernant le lien possible entre problématique de séparation et difficultés d'apprentissage à l'école.

1 Ibid., p61

2 Ibid., p309

3 Op cit., Piaget J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, p40

4 Ibid., p40

Partie III. Psychologie clinique des apprentissages à l'école.

Chapitre VI. La construction de l'objet comme préalable à celle du symbole et du nombre.

6.1. Remarques préliminaires.

Lire peut être pour les pédagogues, comprendre ce que les signes typographiques ou manuscrits ordonnés selon des règles admises collectivement peuvent signifier au plus près d'une acception commune qui s'enseigne à l'école. Mais, lire est aussi de l'ordre d'une captation et d'une émergence, celles d'un sens plus intime, singulier et discutable étant donné que ni celui qui écrit ni celui qui lit ne parvient, à l'instar de celui qui parle et de celui qui l'écoute, à saisir le sens que l'on peut supposer de la parole de l'autre. L'écrit étant en quelque sorte l'entremetteur d'une relation entre deux personnes qui ne se rencontrent pas. D'un point de vue clinique, notre sujet se situe notamment là, c'est-à-dire que le jeune enfant en difficulté scolaire, s'il ne comprend pas celui, pédagogue, qui enseigne le calcul et la lecture, c'est qu'il y a un échec. C'est de cet échec que nous avons à traiter ainsi que des réponses qui lui sont opposées. Pour ce faire nous proposons dans ce qui suit d'observer un certain nombre de données cliniques que nous inclurons dans un discours théorique élaboré en suivant non seulement J. Piaget, mais aussi H. Wallon, ce qui nous obligera à quelques incursions dans le discours psychanalytique et L. Vygotski en raison de leur accord sur un point: le jeune enfant dès sa naissance a à sortir de son étroite dépendance à son environnement. Et, cette prise d'indépendance se réalise en même temps que la pensée se construit, l'une et l'autre se soutenant dans le sillon de l'élaboration des représentations et de la fonction symbolique, pour nous, à ce stade de notre réflexion, au sens de la psychologie génétique.

Ainsi construirons-nous notre propos à partir d'un point initial, celui d'une pensée de l'enfant encore en friches et qui s'élabore progressivement ouvrant à la construction de l'objet et du symbole au sens de la psychologie génétique. La construction du nombre est abordée à partir d'observations faites lors de la rencontre d'enfants de maternelle et de cours préparatoire en raisons de difficultés scolaires repérées par leur enseignant. Ces observations tirées du terrain de l'école et les conclusions auxquelles elles nous ouvrirons seront utiles à l'analyse que nous porterons, en troisième partie, sur des situations d'enfants que nous aborderons sous la forme d'études de cas.

6.2. L'état initial de dépendance.

Pour J. Piaget les conduites exploratoires du jeune enfant conduisent celui-ci à une objectivation

de son environnement et à une progressive conscience de soi et de ses actions. Celles-ci reposent initialement sur les premiers réflexes de la naissance qui serviront au développement des coordinations sensori-motrices auxquelles succéderont la pensée opératoire puis formelle.

H. Wallon souligne que la dépendance étroite et fusionnelle du jeune sujet avec l'environnement humain est inhérente à son incapacité absolue à subvenir à ses besoins les plus élémentaires. Le spectre des excitations telles que H. Wallon les définit recouvre les excitations d'origine extéroceptive, intéroceptive et proprioceptive. Les premières, multiples, sont celles issues du milieu de vie de l'enfant, espace, objets et personnes. Les autres sont propres au sujet, en tant qu'elles lui sont internes, leur identification permettant au sujet de *déterminer un dedans et un dehors*. Ce sont d'une part les excitations d'origine intéroceptive liées par exemple à la contraction des viscères en relation avec ses besoins élémentaires et vitaux. Et, d'autre part, les excitations d'origine proprioceptive liées à des automatismes viscéraux et à la maturation du système nerveux dont la programmation échappe pour l'essentiel à tout type de contrôle pour le sujet lui-même. Celles-ci peuvent être à l'origine de conduites émotives¹. A titre d'exemple, H. Wallon met en relation la sensibilité liée à l'appareil d'équilibration qui a pour point de départ les canaux semi-circulaires et le labyrinthe et le balancement latéral imprimé par la mère à son nourrisson pour l'apaiser. Moment au cours duquel le nourrisson retrouve *la continuité d'être avec sa mère* dont le moi suppléé celui de l'enfant encore faible ou inexistant², et qui s'inclut dans l'ensemble des soins maternels que D.W. Winnicott désigne par le terme de *holding*. Il s'agit donc d'un comportement maternel inclu dans la période de *dépendance absolue*³ du nourrisson avec la mère à laquelle devra succéder une période de dépendance relative qui ouvrira la voie qui mène à l'indépendance, temps où le sujet aura à trouver ses propres voies d'apaisement.

6.3. L'angoisse de séparation : un affect originel.

Dans l'introduction à la psychanalyse, S. Freud risque l'hypothèse suivante: la première angoisse du sujet serait d'origine toxique et liée aux effets traumatiques de la naissance, notamment l'irritation consécutive à l'interruption du renouvellement du sang, des effets de suffocation et de la sensation d'étouffement et d'étroitesse qui en découle. Cette angoisse originelle serait le fait d'un déterminisme phylogénétique : « *nous trouvons également significatif le fait que ce premier état*

1 Wallon H., (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris : Flammarion, 1970, 206p, p104

2 Boukobza Claude , « *La clinique du holding Illustration de D.W. Winnicott* » ,*Le Coq-héron*, 2003/2 No 173, p. 64-71. DOI : 10.3917/cohe.173.0064

3 Winnicott D.W., (1963), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1983, 290p, p45

d'angoisse est provoqué par la séparation qui s'opère entre la mère et l'enfant. Nous pensons naturellement que la prédisposition à la répétition de ce premier état d'angoisse a été, à travers un nombre incalculable de générations, à ce point incorporé à l'organisme que nul individu ne peut échapper à cet état affectif (...)»¹. Il y aurait donc un paradis perdu.

C'est en ce sens que N. Abraham et M. Torok, citant Hermann, considèrent dès lors que l'affect se définit comme un représentant psychique de la pulsion adressé au monde extérieur, il peut être comparé « *au langage rudimentaire destiné à rééquilibrer l'unité duelle que forme le nourrisson avec sa mère*² ». Mais alors, il implique une prise de position du moi qui suppose au sein de l'appareil psychique, une instance tierce, le surmoi. C'est donc dans une perspective kleinienne que ces deux auteurs constituent l'être en Ego dont l'acte fondamental consiste à se discriminer de l'Autre, opération indéfiniment itérée ouvrant à l'affirmation de soi³.

N. Abraham et M. Torok distinguent deux sortes d'angoisse marquées d'une structure triangulaire dont l'expression peut être arrimée à deux mouvements contradictoires, l'un signifiant la peur devant un tiers qui menace l'unité duelle et l'autre la peur qu'un appel trop pressant à l'unité duelle ne vienne compromettre le bon rapport établi avec le tiers déjà intériorisé⁴. Ce tiers, instance surmoïque, s'élabore initialement lors des phases prégénitales du développement, lorsque les tendances œdipiennes s'expriment sur un mode oral et anal et que « *les frustrations orales et anales, prototypes de toutes les frustrations ultérieures, ont aussi une signification de punition et font naître l'angoisse*⁵ ». M. Klein ne manque pas de souligner la faiblesse du *moi* du jeune enfant lorsque les préoccupations œdipiennes viennent stimuler sa curiosité, notamment sexuelle. Les questions qui assaillent l'enfant sont pour une part non-conscientes et lorsque qu'elles sont conscientes, si le langage ne les étaye pas la frustration fait retour sous la forme d'une haine, cause de nombreuses inhibitions épistémophiliques et parfois de troubles du langage. Il y a donc un lien précoce entre le sadisme et la pulsion épistémophilique qui d'abord concerne principalement le corps de la mère, « *qui est conçu comme la scène de tous les processus et de tous les événements sexuels*⁶ ». La curiosité s'éveillant, l'enfant sous l'effet de la position sadique-anale veut savoir comment le corps est fait, ce qu'il contient et en prendre possession.

Le sujet ne se découvre donc pas que du seul fait de ses actions sur son milieu, tel que le théorise J. Piaget, mais dans un rapport intersubjectif à un autre dont il a à se détacher.

En ce sens, alors que la théorie piagétienne met au cœur du développement intellectuel de

1 Freud S. (1916) *Introduction à la psychanalyse*, Paris : petite bibliothèque payot, 1985, 450p, p374

2 Abraham N., Torok M., *L'écorce et le noyau*, Paris : Flammarion, 1996, 496p, p352

3 Ibid., p38

4 Ibid., p355

5 Klein M., *Essais de psychanalyse 1921-1945*, Paris : Payot, 1998, 458p, p231,

6 Ibid. p232-233

l'enfant l'ensemble des actions qui lui permettra d'intégrer les objets de son environnement en tant qu'objets permanents, objets dont la construction participe de celle de leur représentation en tant que préalable à la symbolisation, H. Wallon souligne avec force que ces conduites exploratoires tiennent à l'indépendance sans cesse à conquérir par le sujet.

De ce détachement en tant qu'initial J. Lacan théorise l'objet "a". Objet "a", objet définitivement perdu, par ses représentants progressivement rattaché au monde extérieur et avec l'affinement des perceptions visuelles et auditives liées dans le psychisme à des phonèmes. Ainsi, cet objet "a", par ces représentants est-il, tel que le souligne A. Lemaire, transversal à ces trois coupures du développement humain qui font l'homme en tant que divisé, ces trois phases de la castration ; la naissance, le complexe de castration proprement dit dans l'œdipe auquel s'articule l'accès au langage et l'aliénation du sujet dans le verbe¹, c'est-à-dire au discours de l'Autre lequel au demeurant offre un vecteur à ce qui peut relever d'une transmission intergénérationnelle.

En dépit des désaccords qui peuvent exister entre les théoriciens de la psychanalyse, tels ceux qui opposèrent Anna Freud et M. Klein et les nombreuses orientations dissidentes à la parole du maître à l'origine de courants fort singuliers notamment celui d'Otto Rank concernant le traumatisme de la naissance dont S. Freud ne suivit pas les prolongements, il ressort que la séparation de l'enfant et de la mère est une épreuve qui constitue chez le sujet à sa naissance, le prototype de l'angoisse.

Dans ce sillage, H. Wallon inspiré par les concepts freudiens, retient que toute l'évolution mentale de l'enfant suit des fixations successives de la libido sur les objets²; libido qui aura à se détacher des premiers objets rencontrés pour progresser vers d'autres. Ce sont donc des ruptures, des renoncements qui n'iront pas sans souffrance ni regrets qui organisent l'orientation du jeune sujet. Sous l'effet conjugué des « complexes³ » et de la morale, le refoulement qui ne peut supprimer la libido, l'oblige à se déguiser⁴, par exemple par le jeu dont H. Wallon relève l'effet cathartique qui se rajoute à leur fonction dans le développement cognitif.

« Les premiers états de sensibilité laissent comme indivis ce qu'ils doivent aux dispositions subjectives et aux qualités de l'objet⁵ ». Entre le jeune sujet et l'objet, poursuit H. Wallon dans une acception étendue à cet autrui, la fusion est initiale. ***C'est dans les intermittences dans la satisfaction des besoins où apparaissent le désir, l'appétit et l'attente, dans l'alternance entre les moments de satisfaction et de privation qu'il y a préfiguration de l'objet.***

1 Lemaire A., *Jacques Lacan*, Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur, 1977, 386p, p206

2 Wallon assimile la libido au désir sexuel plutôt qu'à l'énergie en tant que substrat de la pulsion sexuelle. En cela il retient le sens donné par son étymologie latine qui signifie *désir*.

3 Wallon peu explicite sur ce terme de complexes les assimile à des survivances de situations ancestrales assimilables à des transmission phylogénétiques.

4 Wallon H., (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, éd. 1968, 200p, p66

5 Ibid., p107

Ainsi H. Wallon nous introduit-il à ce fait, que l'objet, même s'il est bien réel, n'en est pas moins pour le sujet une construction. C'est également dans cette voie que nous conduit J. Piaget s'agissant aussi bien de l'objet sous l'angle de la permanence que, nous le verrons plus loin, du nombre et de sa conservation.

6.4. La construction de l'objet.

Un monde composé d'objets permanents constitue un univers spatial et obéit à la causalité sous la forme de relations entre les choses en tant que telles, et ordonnées dans le temps sans anéantissements ni résurrections continuel¹. Pour mettre ces objets en rapport entre eux, l'enfant doit pouvoir les distinguer; ainsi pourra-t-il, à l'avènement de la pensée opératoire, les comparer, les sérier et les catégoriser. A un niveau intermédiaire, la dissociation, la coordination et les regroupements de schèmes auront donné naissance à un système de schèmes *mobiles* dont le fonctionnement est très comparable à celui des concepts ou des jugements propres à l'intelligence verbale ou réfléchi². Ces combinaisons ne sont pas aléatoires, chaque schème trouvant son efficacité dans son rapport aux autres schèmes. Enfin, ces combinaisons sont des groupes pratiques transversaux qui peuvent s'appliquer en différentes situations, de la même manière qu'un groupe de mots peut s'appliquer à différents contextes et prendre sens dans son rapport avec les termes qui l'encadrent.

L'objet tel que le définit J. Piaget, n'est pas une copie qui viendrait marquer le cerveau de son empreinte. *L'objet est une construction*³ nous dit-il, à l'instar de H. Wallon. Cette construction répond à différentes étapes au cours desquelles l'enfant s'approprie l'objet de différentes manières, notamment par manipulations, par rotations spatiales et par translations. De la sorte, il assimile un ensemble de données d'expériences qui donneront à l'objet sa forme, ses dimensions et un envers, c'est-à-dire une face qui n'est pas directement visuellement perceptible.

A chaque nouveau stade du développement intellectuel, l'utilisation des objets externes sert à la *répétition* de conduites efficaces qui font alors l'objet de recherches actives. Initialement, ces conduites de répétition trouvent leur source sur le terrain de la physiologie et répondent au besoin de l'organisme de se développer⁴. Lors des premiers stades, l'activité de l'enfant est essentiellement conservatrice. Il n'accepte les nouveautés que lorsqu'elles s'intègrent à l'intérieur d'un schème déjà constitué. Il cherche à retrouver le plus précisément possible les gestes qui ont réussi, à faire durer

1 Piaget J., (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, 346p, p9,

2 Piaget J., (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977, 374p, p209

3 Op cit., Piaget, p327

4 Op cit., Piaget J. 374p, p209

les spectacles intéressants, et autant de tentatives de généralisation de ses actions sur des objets pour les reproduire sur d'autres. L'accommodation est donc reproductive avant d'être généralisatrice et cognitive.

La reproduction d'un résultat intéressant favorisera des conduites exploratoires, en intégrant des gradations et des variations, de manière à découvrir des fluctuations des résultats déjà connus. Le jeune enfant ne se contente alors plus de simples répétitions mais *expérimente pour voir*. Par exemple, il lâche un objet de plus en plus haut pour observer les effets de sa chute, il pose son doigt à différents endroits d'un même espace, il agite l'eau d'une bassine avec une vivacité croissante. La systématisation de ces comportements à coloration expérimentale le conduit progressivement à asseoir un pouvoir sur les choses et à repérer des séries causales. Autrement dit, il découvre la *réversibilité* des opérations, entre autres cacher ses pieds sous une couverture, soulever la couverture puis les cacher de nouveau; puis rechercher, sans hésitation, un objet jeté derrière soi, ce qui implique l'acquisition de la notion de déplacement des objets. Cette étape fondamentale signe au-delà de sa construction, *la permanence de l'objet*. La recherche de l'objet et la capacité de le retrouver alors qu'il a subi plusieurs déplacements, même en dehors de son champ visuel, signifie qu'il y a *représentation de ces déplacements*. C'est le cas par exemple lorsqu'un enfant a fait rouler une balle sous un meuble et qu'il se déplace pour la récupérer à partir d'un point où elle lui sera plus accessible; il se représente son propre déplacement avant de l'exécuter. L'action de l'enfant lui-même reste déterminante dans la mesure où, observe J. Piaget, « *l'enfant ne tient compte de l'ordre de succession des événements que lorsqu'il a lui-même imposé cet ordre où lorsqu'il est lui-même intervenu dans sa constitution*¹ ». Il parvient ensuite à élaborer des séries objectives et à ordonner des événements dans le temps. Mais, ces acquisitions restent fragiles tant qu'elles restent soumises au primat de la mémoire pratique ; elles s'affirmeront avec le langage.

Cette aptitude à imaginer entre les objets perçus et lui-même, un déplacement, une trajectoire ou une direction, « *n'est possible que si la vision, au lieu d'être totalement absorbée par les objets eux-mêmes, les distribue sur un canevas imaginaire de positions stables et solidaires. D'elle dépend aussi le pouvoir d'ordonner les parties successives d'un discours. Sans elle pas moyen de se représenter un ordre quelconque, de réaliser une mise en série*² ». Or, les mots ou les groupes de mots dans leur rapport syntagmatique, mais aussi l'organisation phonémique ou syllabique des mots en tant que tels répondent au même type d'organisation à la fois temporelle et spatiale. D'un point de vue clinique, H. Wallon ne manque pas de préciser les difficultés d'organisation spatiale des sujets atteints d'aphasie et « *de la coexistence avec l'asymbolisme verbal d'une inaptitude à ordonner les*

1 Op cit., Piaget, p284-285

2 Wallon H., (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, ed 1968,200p, p156-158

*objets dans l'espace, selon des relations déterminées, comme si le pouvoir de s'en donner la représentation mentale était aboli*¹ ». Enfin, J. Piaget souligne que la conquête de l'objet, sur le plan sensori-moteur ne se prolonge pas d'emblée sans, sur le plan conceptuel, qu'une objectivation puisse en assurer la permanence rationnelle. Et, si l'égoïsme qui caractérise l'appréhension du réel par le jeune enfant réapparaît, il empêche la pensée d'atteindre les structures logiques nécessaires à toute élaboration.

Ces différents éléments nous conduisent à retenir l'hypothèse d'une corrélation entre le rapport du sujet à l'objet et les opérations symboliques ultérieures dont celles qui s'élaborent dans le cours de la construction de l'objet, en particulier celles desquelles surgit le langage. Il est un fait aussi que ce rapport est biunivoque dans la mesure où le langage n'est pas sans influencer les conduites exploratoires et les constructions qui en découlent et inversement.

6.5. La construction du nombre: observations cliniques.

6.5.1. De l'objet en tant que tout indivis.

6.5.1.1. Un exemple piagétien.

La construction du nombre telle que J. Piaget nous en soumet la genèse est une construction enchâssée dans celle de l'objet et de sa permanence. Plus largement elle participe de la construction d'un monde solide et permanent composé d'objets soumis à des déplacements correspondant à un certain nombre de causalités et de relations repérables, identifiables et représentables. La représentation qui s'élabore sur l'imitation intériorisée sera l'ente sur laquelle se grefferont les données exploratoires de l'enfant et de laquelle émergera la fonction symbolique. Celle-ci servira à la construction des opérations mentales des plus simples déductions aux raisonnements les plus complexes.

*«Toute connaissance, qu'elle soit d'ordre scientifique ou relève du simple sens commun, suppose un système, explicite ou implicite, de principes de conservation*² », écrit J. Piaget. Autrement dit, la conservation constitue une condition nécessaire à la pensée opératoire puis formelle et donc à toute activité rationnelle. Il en découle que le nombre ne peut acquérir son intelligibilité que dans la mesure où il demeure identique à lui-même et que ce qu'il quantifie ou ordonne est indépendant de

1 Op cit., Wallon H. , p130

2 Op cit., Piaget J., *La genèse du nombre chez l'enfant*, p16

la disposition des unités dont il est composé.

Ses observations, connues, concernant la conservation des quantités continues et discontinues, liquide et perles par exemple, nous révèlent avec force le leurre généré par la perception et l'attachement du jeune enfant aux rapports qu'il en déduit. Une quantité équivalente de liquide versée dans deux vases différents, l'un moins haut et plus large et l'autre plus haut et plus fin, paraîtra plus importante dans le second que dans le premier.

Voici une observation telle que nous la livre J. Piaget :

« Nic (4;1) compte 10 fleurs et 10 sous, mais ne totalise pas en un nombre cardinal unique: « Alors combien a-t-on de sous? - Un, deux, trois, quatre...dix (énumération de mémoire). - Alors achète. - (Il donne un sou contre une fleur, etc, jusqu'à 10, mais nous avons aligné les sous en une rangée tandis que les fleurs restent dans sa main.) - c'est la même chose de fleurs et de sous ? -Il y a plus de sous (mais il fait alors spontanément la correspondance en mettant une de ses fleurs devant chaque sou). Ah! Oui, c'est la même chose. - (On met les fleurs en tas.) Et maintenant? - Il y a plus de sous. - (On met les sous en tas et les fleurs alignées.) Et maintenant? Non parce qu'il y a beaucoup de fleurs. »¹

Cette observation qui participe d'un point de vue théorique de la construction du sujet épistémique, montre que le leurre lié à la perception visuelle prévaut sur la correspondance terme à terme une fleur/un sou et que la notion de cardinal de deux totalités équivalentes ne tient pas encore. Autrement dit, la mise en correspondance des termes de chaque collection est une opération perceptivo-motrice qui conduit à obtenir une figure perceptive, celle-ci s'évanouissant si la disposition des termes de l'une des collections est modifiée; par exemple s'il y a resserrement des fleurs ou des sous. De là, J. Piaget postule que *le sujet n'est pas préparé par sa structure intellectuelle à considérer une collection d'objets comme une réunion d'unités*². *Postulat que nous pouvons inverser en admettant que le jeune sujet n'est pas préparé à diviser le tout que constitue une collection d'objets en unités séparées et distinctes.*

J. Piaget nous conduit à reconnaître que l'enfant a affaire à un tout indivis. Si nous poursuivons en ce sens, il s'agit d'un tout dans lequel le sujet est inclus, ce que dévoile *le primat de la perception immédiate* auquel le sujet est soumis et dont il aura à s'affranchir pour appréhender la réalité

1 Ibid., p79

2 Ibid., p114

environnementale en lui opposant la pensée. Primat qui le conduit à passer d'une figure perceptive à une autre qui lui fait oublier la précédente. Ce que nous compte J. Piaget au fil de la construction du sujet épistémique, c'est l'histoire de ce détachement, son déroulement génétiquement prévisible compte tenu de l'interaction historique qui s'établit entre les facteurs internes de la maturation du sujet et les conditions externes de son expérience.

L'observation de Nic nous livre un autre argument fort intéressant pour lequel, au demeurant, J. Piaget ne livre aucun développement. Lorsque Nic compte les sous, il énumère de mémoire - J. Piaget le souligne lui-même - la suite des nombres jusqu'à dix. Mais J. Piaget ne s'y arrête pas. Son observation porte sur des correspondances d'objets fleurs/sous. Or, le dénombrement, c'est du langage et c'est sur ce point que l'enfant se trompe. Il ne s'appuie pas sur la correspondance noms de nombres/objets dénombrés. Nic dénombre jusqu'à dix comme si l'énonciation des noms de nombres était sans rapport avec les collections d'objets dénombrées puisque ce 10 qu'il énonce pour les fleurs ne fait pas lien avec les sous. J. Piaget développe l'idée que le leurre observé résulte de la primauté de la perception visuelle sur la correspondance terme à terme. Rappelons à cet endroit que pour J. Piaget « *le langage ne constitue pas la source de la logique, mais au contraire est structuré par elle*¹ » et que les racines de la logique sont à chercher dans la coordination des actions depuis le stade sensori-moteur. Autrement dit, la fonction du langage serait de commenter les données concrètes de l'expérience, et de s'y substituer ensuite.

Sur ce même point, par ses travaux sur la question du leurre lié à la perception visuelle, O. Houdé considère que c'est le défaut d'inhibition par le cerveau qui fait prévaloir le percept visuel sur le raisonnement logique. Autrement dit, se développer « *c'est non seulement construire et activer des stratégies cognitives, comme le pensait Piaget, mais c'est aussi apprendre à inhiber des stratégies qui entrent en compétition dans le cerveau*² ». Ce point me semble-t-il, illustre en fait l'accommodation piagétienne au sens où celle-ci en ouvrant le sujet à un schème de pensée nouveau requiert l'abandon de celui qui le précède. Abandon qui ne va pas sans poser, parfois, problème au sujet comme nous le verrons plus loin à la lumière des études de cas et tel que le prétendait déjà H. Wallon évoquant la possibilité d'une *crise* lors des remaniements opérant au passage d'un stade au suivant.

Revenons à l'énonciation des noms de nombre dont J. Piaget fait mention. Celle-ci peut être mise en rapport avec ce que nous avons pu observer nous-même en maternelle chez des enfants de trois à cinq ans, voire davantage lorsque des difficultés d'apprentissage sont supposées et passagères, mais pas obligatoirement confirmées par la suite dans le cours de leur scolarité. Aussi, nous semble-t-il

1 Piaget J., Inhelder B., *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, Que sais-je, 1966, édition 1986, 130p, p 71-72

2 Houdé O., *le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant*, in le journal des psychologues, 2007/ n°244, p40-42

utile d'en l'explorer les faits, pour en tirer nos propres hypothèses. Nous en prendrons différents exemples tirés de travaux menés en équipe de Rased, c'est-à-dire avec des enseignants spécialisés dans le traitement de la difficulté scolaire. Nous les rapportons parce qu'elles nous offrent un éclairage sur la manière dont les enfants apprennent le dénombrement à l'école.

6.5.1.2. Données cliniques.

Ces enfants ont fait l'objet uniquement de bilans scolaires. L'argument avancé et à l'initiative de la demande d'examen étant une crainte d'échec scolaire au passage en classe supérieure, étant donné le niveau scolaire supposé faible par l'enseignant au regard de ses propres observations. La demande faite au Rased étant ainsi nourrie et motivée par la volonté d'avoir un avis extérieur d'une personne dont l'implication auprès de l'enfant est distanciée.

obs 1: Je demande à Jules (3;11) de dénombrer des jetons placés devant lui : « Je place devant toi des jetons et j'aimerais que tu les comptes ». Jules compte les 2 jetons placés devant lui; il dit 1,2, en les pointant successivement du doigt.

« Et maintenant, dis-moi combien il y en a (2 jetons ont été rajoutés, il y en donc 4)? » Jules répond : « 1,2,3,4,6,9,3,5,8,9,5,8,3,5 ». Il énumère la suite des nombres jusqu'à 4 en réalisant parfaitement la correspondance entre le nom du rang et le jeton indiqué. Mais, arrivé au quatrième terme, il poursuit par une énumération aléatoire de noms de nombres tous inférieurs à 10, sans quitter du doigt le quatrième terme, le dernier énoncé étant 5 .

obs 2: Je demande à Jeanne (5;2) de compter. Elle énonce la suite des nombres jusqu'à 10 puis s'arrête. Ensuite, je lui demande de dénombrer 6 crayons. Jeanne énumère la suite des nombres jusqu'à 8, en pointant justement les quatre premiers et à partir du cinquième, elle hésite, s'interrompt un court instant et réunit le tout en un seul tas achevant d'énoncer la suite des noms de nombres jusqu'à 10.

Ces deux exemples, que nous pouvons mettre en rapport avec l'observation de J. Piaget ne sont pas sans laisser à la marge ce qui par le langage est énoncé par les enfants à savoir une succession de noms de nombres.

En effet ces deux enfants, à ma demande, dénombrent les objets, un à un et, ce faisant récitent la suite des noms de nombres telle qu'ils en ont gardé trace dans la mémoire. Dans le cours du

dénombrer Jeanne ne maintient pas la correspondance nom de nombre/rang de l'objet et réunit *in fine*, un doute s'installant, l'ensemble en un tout indivis. Ainsi, Jeanne revient-elle à une figure unitaire de l'ensemble, qui n'est pas la première perçue puisque au départ les crayons étaient alignés et qu'à la fin elle les rassemble en un tout compact.

Rappelons, à propos de l'énonciation des noms de nombres - les enseignants l'appellent communément la comptine numérique - que dans les programmes scolaires actuels, il est mentionné que les enfants de grande section de maternelle doivent être capables de compter jusqu'à 30. C'est donc telle une comptine que la succession des noms de nombres est parfois enseignée¹. Dans une école maternelle, j'ai eu l'occasion d'observer des enfants récitant la comptine des noms de nombres jusqu'à trente au moment du lavage des mains avant la sortie des toilettes. L'aide maternelle qui les accompagnait et qui donnait le tempo me dit: « comme ça on est sûr qu'ils la connaissent et qu'il se rincent assez longtemps pour ne plus avoir de savon aux mains », situation particulière où les adultes eux-mêmes concourent à disjoindre les noms de nombres des objets auxquels ils devront s'appliquer sur le plan arithmétique.

Dans les trois cas cités plus haut, l'énonciation des noms de nombres ne vient pas soutenir le dénombrement, mais l'accompagne sans lui être solidaire. À la lumière de son exemple J. Piaget stipule que les dénombrements des fleurs et des sous ne sont pas totalisés en des cardinaux équivalents, parce que, du point de vue de l'enfant, les deux collections ne se soutiennent d'aucune correspondance sur le plan perceptif visuel.

Au sens que nous développons, le langage n'est pas convoqué à cette fin en dépit d'un dénombrement de l'une et l'autre collection parfaitement exact et donc en correspondance l'une avec l'autre. Celle-ci étant pourtant constatée par l'enfant. Le langage ne servant pas à signifier la correspondance recherchée ; c'est comme s'il lui était totalement externe constituant un champ d'expériences à part.

6.5.1.3. L'indivision.

J. Piaget soutient que l'enfant n'est pas préparé par sa structure intellectuelle à considérer une collection comme une réunion d'unités soit $1+1+1+\dots$ ². En suivant J. Piaget dans cette voie, saisissons au vol ce qui par le langage surgit chez l'enfant lorsqu'il se met, tel qu'il lui est demandé, à compter. Est-ce bien la suite des nombres considérés chacun en tant que tel, tous livrés telle une succession de signifiants distincts et ordonnés dans le discours qui sont rendus, attribués

1 Il en est de même des jours de la semaine et de l'alphabet qui parfois font l'objet de comptines chantées.

2 Ibid., Piaget J., *La genèse du nombre*, p 114

arithmétiquement aux objets successivement pointés du doigt ?

La question de l'indivision se repose peut-être à cet endroit. D'abord au sens où la comptine numérique semble être livrée par l'enfant comme un tout phonémique, un, deux, trois, quatre, cinq,.... sont réunis en un seul terme un-deux-trois-quatre-cinq- ... indivisible. Nous pouvons le supposer pour Jeanne qui déroule la suite des nombres en respectant l'ordre de leur succession, s'arrêtant à dix, échouant à dénombrer 8 objets l'énoncé des noms de nombres étant lui-même insécable.

Seconde hypothèse, laquelle n'invalide pas obligatoirement la précédente; chaque nom de nombre est énoncé à la suite du précédent et s'y substitue. Les noms de nombres sont ainsi considérés selon un rapport de substitution, chacun signifiant une même collection d'objet considérée comme un tout indivis et dont chaque élément pointé dans le cours du dénombrement est lui même un représentant de l'ensemble en tant qu'il vaut pour le tout. C'est le cas de Jules.

Autrement dit, chaque nom de nombre vaut pour l'ensemble de la suite des noms de nombres, succession finie ou infinie de signifiants dans leur rapport à un tout divisible perçu par le sujet comme un tout indivisible duquel il ne s'est pas affranchi lui-même et à ce titre y est attaché par le regard. La suite des noms de nombres apparaît elle-même comme une chaîne signifiante à décomposer. Le pointage des objets dans le cours du dénombrement rythme l'énonciation de la suite des noms de nombres ce qui n'est pas la décomposer. Il en est de même de l'arrêt de son énonciation au pointage du dernier objet à dénombrer.

6.5.2. Le retour à l'un du début.

Dans ce qui suit nous présentons une tendance fréquente chez de nombreux enfants à reprendre tout dénombrement interrompu à partir de 1. Cette tendance est parfois persistante lorsqu'il s'agit de réunir deux collections d'objets, chacune faisant l'objet d'un dénombrement propre, puis les deux réunies, un troisième dénombrement en partant de 1.

obs 3: Marine (5;6) est interrogée par son enseignant lors d'une séquence pédagogique liée au dénombrement en grande section de maternelle. Il lui demande de compter les élèves présents. Il y en a 15. Marine se lève, se place devant ses camarades et en les pointant du doigt, un à un, elle énonce la suite des nombres. Elle énonce donc: « 1,2,3,4, 5 » et de là, déplace son doigt en un mouvement régulier qui englobe les enfants restants tout en poursuivant justement la comptine des nombres jusqu'à 18, moment où l'enseignant l'interrompt et lui demande de reprendre. Elle reprend

et à partir de 5, de nouveau, elle englobe dans la suite de la comptine, le nombre d'enfants restants. L'enseignant lui demande alors de reprendre à partir de 5. Marine ne sait pas et reprend la comptine du début, elle se trompe à partir de 5, ne sait pas la suite. L'enseignant l'aide jusqu'à 6 puis 7 et 8, mais en vain, elle ne parvient pas à reprendre. Elle reprend du début, accompagnée de l'enseignant qui l'aide à respecter la correspondance nom de nombre /enfant, en lui tenant la main.

Obs 4: à l'occasion d'un test scolaire, je demande à Marine de dénombrer des crayons. Il y en a 4. Elle énonce la suite numérique en pointant les crayons un à un et s'arrête à 4. Je rajoute 3 crayons et je lui demande de me dire combien il y en a à présent. Tout en pointant successivement les trois crayons rajoutés, elle énonce la suite numérique jusqu'à 3 et répond 3. Je lui dis: « tu en as compté 3 ici (je les désigne de la main), si je prends ces trois-là que tu viens de compter et que je rajoute ces quatre-là, il y en a combien ? » Marine recompte l'ensemble à partir de 1.

Je rajoute un crayon à la collection dénombrée de 7, elle répond 8 sans recompter du début. Je rajoute trois crayons, elle recompte du début et dit 11. Je réitère l'épreuve avec 8 et 2, dans les deux cas, Marine recompte l'ensemble à partir de 1.

obs 5: José(7;6) Je demande à José qui effectue un deuxième CP de résoudre l'opération écrite sous ses yeux: $(3 + 2 =)$. Il énonce la comptine numérique jusqu'à 3 en lui faisant correspondre 3 doigts d'une main. Il procède de la même manière pour 2 avec les doigts de l'autre main. Il met ses deux mains côte à côte en gardant ses deux et trois doigts dressés puis énonce en les rapprochant des yeux « 1,2,3,4,5 ».

obs 6: Fabien (5;5) Pour dire son âge, Fabien montre les 5 doigts de sa main en mettant très ostensiblement son pouce en avant et dit: « '5' ».

Je demande à Fabien de compter. Il dit: « 1,2,3,4,5,6,9,7 ».

Ensuite je lui demande de dénombrer 3 fleurs sur une image. Il fait correspondre 3 doigts d'une main aux trois fleurs, puis compte ses doigts en les pointant successivement d'un doigt de l'autre main, en partant du pouce et répond « 1,2,3 ». Je lui demande de dénombrer 4 fleurs. Il montre 4 doigts d'une main. Je lui demande: « ça fait combien? » Il dénombre les doigts de sa main et répond « 1,2,3,4,5 ».

De la même manière que pour Jeanne, dans un premier temps, Marine(obs 3) nous conduit à cette hypothèse que la comptine des nombres constitue un tout indivis dans le langage, en quelque sorte une phrase d'un seul mot. Un tout, donc, dont la segmentation ferait émerger les noms de

nombre en tant qu'unités signifiantes distinctes, chacune à la fois équivalente aux autres en tant que nom de nombre et différente car située à une autre place dans la chaîne signifiante à laquelle elle appartient. Ce qui vient confirmer la pertinence de cette hypothèse est le second temps de l'observation; lorsque l'enseignant lui demande de reprendre la comptine des nombres à partir de 5, elle ne trouve pas la suite et reprend la comptine du début. Elle réinitialise, dirons-nous, son dénombrement en revenant au premier signifiant de la chaîne.

Dans la suite, Marine (obs 4) ne parvient pas à réunir deux collections en une seule, à en additionner les unités sans reprendre la comptine numérique du début, c'est-à-dire de 1. Toutefois elle parvient à rajouter une unité à une collection de 7, ce qui pourrait contredire notre hypothèse du retour à l'origine. Or lorsque je lui demande de rajouter 2 unités à 8 qu'elle vient de dénombrer, elle reprend le dénombrement de l'ensemble du début, c'est-à-dire de 1. Il semblerait donc que rajouter 1, c'est rajouter une unité perçue en tant que telle ce qui conduit à poursuivre l'énonciation de la suite numérique. Rajouter une collection de 2(ou plus) revient à diviser cette collection, c'est-à-dire à la réduire en ses plus petites unités, indivisibles et distinctes (dans notre exemple 2 en 1+1), opération à laquelle Marine résiste et lui fait oublier le premier cardinal considéré, c'est-à-dire 8 dans notre observation (obs 4). Les deux collections sont ainsi rassemblées en un tout indivisible ce qui permet l'énonciation de la suite numérique à partir de 1 jusqu'au dernier terme de la collection.

José (obs 5) référé à l'écriture mathématique de l'opération $(3 + 2)$ procède de la même manière. D'emblée il en constitue une représentation concrète qu'il trouve sur ses doigts. Ensuite il détermine le cardinal de chacune des deux collections en se référant, pour chacune d'elle, à la suite numérique et après les avoir réunies en une seule il dénombre le tout à partir de 1.

Fabien (obs 6) use d'une procédure qui semble proche de celle de José pour dénombrer les termes d'une collection de fleurs représentées figurativement. Une différence toutefois, et de taille, ce qui est demandé à Fabien c'est de dénombrer des fleurs parfaitement visibles et identifiables en tant qu'unités distinctes. Il n'a donc pas affaire à une représentation numérique mais à des objets - certes représentés sur une image - qu'il lui suffit de dénombrer. Or pour ce faire, il a besoin de passer par une correspondance doigts/fleurs pour *in fine* compter sur ses doigts. La correspondance fleurs/noms de nombres n'est donc pas réalisée. Le passage par la correspondance digitale lui permet de dénombrer jusqu'à 3. A partir de 4, il énonce la suite des noms de nombres et perd la correspondance doigts/fleurs, la suite des noms de nombres étant énoncée jusqu'à la limite des doigts de sa main. Une particularité concernant Fabien, il dénombre en partant de son pouce qui représente le point de départ de la suite des noms de nombres, c'est-à-dire le 1. Ce 1 qu'il présente en mettant son pouce en avant vient nous dire que l'objet ainsi représenté, dans ce va et vient, cet éloignement et ce rapprochement de soi, qui n'est rien d'autre qu'un détachement irréalisé, un

renoncement avorté, est un objet insuffisamment élaboré, construit, pour trouver dans le réel un substitut ou une figuration pour être pensé. Les noms de nombres de la comptine numérique ne peuvent ainsi pas trouver d'application dans l'exercice du dénombrement des termes d'une collection.

Il apparaît donc à ce stade, dans le sens que nous développons, que compter, c'est identifier, en leur associant un nom (le nom de nombre), les différents termes d'une collection d'objets perçus, reconnus comme indépendants les uns des autres et dont l'ensemble constitue un tout divisible. Cela signifie que chaque objet est considéré comme une entité distincte.

Ainsi, affirmer qu'un sujet ne « compte pas », c'est admettre qu'il considère une collection d'objets comme un tout indivisible, les objets n'étant pas reconnus ou reconnaissable comme des unités indépendantes, à la fois différentes et équivalentes, aucun nom de nombre ne pouvant leur être attribué. Le sujet reste donc en prise avec l'énonciation de la suite des noms de nombres, énonciation dont les termes viennent de quelque part, d'une autre voix, dirons-nous. Contenu verbal qu'il reproduit sans qu'il le mette en rapport avec la réalité qu'il est censé couvrir. Pour ces enfants, compter consiste à énoncer la suite des noms de nombres. Il est d'ailleurs tout à fait singulier d'observer que lorsqu'un enfant, par exemple de ceux que nous citons, se trompe au sens de l'observateur qui l'évalue sur le plan scolaire, il ne manifeste aucun comportement qui laisserait supposer qu'il a conscience de se tromper.

J. Piaget élude la question de la numération parlée¹ et décrit trois stades:

- un premier lors duquel la pensée du jeune enfant demeure irréversible. Chaque perception constitue un moment particulier, sans procédé stable. La réunion des objets de deux collections demeure un processus intuitif soumis au primat de la perception et l'énumération un processus à sa marge, les deux ne pouvant coïncider, chacun éclipant l'autre où le neutralisant.
- Au cours du second stade, la coordination des deux processus s'effectue à l'intérieur du champ des perceptions qui s'élargissent en direction de la pensée grâce à la correspondance terme à terme selon un rapport biunivoque qui introduit la réversibilité des opérations, c'est-à-dire par exemple la possibilité aussi bien de réunir que de disjointre.
- Lors du troisième stade, les opérations débordent du champ de la perception. Ce qui conduit au primat de la déduction, à la combinaison des opérations et à une réversibilité graduelle

1 Ibid., p 206

qui se fondent en un seul processus qui définit l'évolution même de la raison¹, la pensée s'affranchissant alors de toute opération concrète.

Selon ce modèle, pour que les constructions de l'enfant conduisent à des résultats généralisables qui s'appliquent aux correspondances qualitatives et aux correspondances numériques, chaque unité doit être considérée comme indépendante de ses qualités, donc égale aux autres et ne différant d'elles que par sa position momentanée dans la sériation². Par exemple 4 jetons blancs et 2 jetons bruns posés sur une table constituent une collection de six jetons; la couleur n'interférant pas lorsqu'il s'agit de déterminer le nombre de jetons disposés en tout sur la table; cette série étant de ce point de vue équivalente en nombre à une série de 6 jetons quelle qu'en soit leur couleur. C'est donc par égalisation des différences que s'effectue le passage de la correspondance qualitative à la correspondance numérique. Passage qui implique que l'ordre des éléments d'une série sont vicariants, c'est-à-dire « *que de deux éléments, le premier peut devenir le second et vice versa pourvu qu'il y ait toujours un premier et un second*³ », il y a donc abstraction de l'ordre et la correspondance peut prendre une signification cardinale.

Selon J. Piaget, le nombre est à la fois une classe et une relation asymétrique, les unités qui le composent étant simultanément additionnées en tant qu'équivalentes et sériées en tant que différentes les unes des autres⁴. Ainsi, le cardinal réunit-il sous un même terme, en l'occurrence un nom de nombre, une collection d'objets soumis au principe de différenciation et d'identification.

En résumé, les divers points – sur lesquels nous aurons encore à réfléchir - que l'approche de la construction du nombre, en nous inspirant notamment de la théorie piagétienne, nous ont permis de déterminer sont:

- Le primat de la perception figurative immédiate. Le passage d'une figure perceptive à une autre fait oublier la précédente .
- Énoncer la suite des nombres n'est pas dénombrer. Les noms de nombres correspondent à une suite ordonnée de signifiants réunis en un seul énoncé d'abord insécable puis progressivement sécable en ses différents termes qui le composent et constituent chacun des unités de signification.
- Chaque nom de nombre, en se substituant au précédent, tous associés aux termes (éléments) d'une collection désignés successivement, vaut pour l'ensemble de la collection perçue

1 Ibid. p 259-260

2 Ibid., p119-120

3 Ibid., p 132.

4 Ibid., p235

comme un tout indivis.

- Pour réunir deux collections distinctes, le jeune enfant réalise la réunion des deux collections en une figure perceptive unique et reprend le dénombrement de l'ensemble à partir de **1**. Ce retour au **1** instaure celui-ci comme point d'origine en tant qu'il initie l'énonciation de la suite des noms de nombres, chacun étant un représentant d'un tout indivis, en l'occurrence la figure perceptive perçue comme telle et à laquelle le sujet reste attaché.
- En fin de processus le sujet parvient à composer et à décomposer des ensembles d'objets. La conservation d'un ensemble n'est plus dépendant de la relation perceptive visuelle avec cet ensemble.
- Le langage, dans un rapport biunivoque, vient soutenir la réversibilité des opérations et l'ensemble des opérations mentales ce qui contribue au détachement perceptif et au raisonnement.

6.6. Du retour à l'Un.

Nous conviendrons avec J. Lacan, que le sujet est déterminé dans son rapport au réel par un discours qui le précède, une parole portée qui « *en tant qu'acte de la parole est un fonctionnement coordonné à un système symbolique déjà établi, typique et significatif*¹ ». Or de cet ordre surgit notamment ; un, deux, trois, quatre et toute la suite des nombres entiers avec ces alternances un peu complexes qui s'organisent entre elles pour faire dix-huit, soixante treize ici, septante-trois ailleurs, etc... Bref, des signifiants, issus de la langue, qui engagent le sujet à compter, à dénombrer, c'est-à-dire à élaborer quelque chose qui s'appelle une pensée, une pensée en tant que le réel peut y briller par son absence.

Les enfants en difficultés d'apprentissage à l'école ne cernent pas ce qu'il leur est demandé. La question est là. On pourrait y répondre en nous lançant dans une quête dont l'horizon serait pointé d'un *pourquoi ?*. Il y aurait alors une explication et un peu plus loin une technique, une solution au problème, une *remédiation*, une pédagogie peut-être qui ferait l'unanimité de tous. Nous aborderons ces questions un peu plus loin.

Pour ce qui nous concerne, dans ce qui suit, ce que nous viserons sera plutôt de l'ordre d'un *qu'est-ce que ça dit ?*.

Il sera question de saisir comment le jeune sujet oriente ses actes et sa pensée sur ce chemin

1 Lacan J., *Le séminaire, Livre I, les écrits techniques de Freud*, Paris : Seuil, essais, 1975, 450p, p141.

bordé d'un côté par le discours de l'Autre auquel il est assujéti et de l'autre, des perceptions du réel - objets ou lettres - que ce discours même, selon les règles qui l'ordonnent, lui demande d'inventorier d'une manière *ad hoc* pour qu'en surgisse de la signification.

En ce qui concerne le nombre, la signification est issue d'un dire qui répond à la question *combien?*. Combien d'objets dans une collection? Combien font $2+3$? Nous avons vu que ce qui est mis en question vise à fonder, dans les premiers temps de l'apprentissage scolaire, un cardinal lequel s'élabore d'une ordination qui passe par l'énonciation de la suite des noms de nombres. Du langage en somme. Mais du langage en ce qu'il vient représenter du réel, s'agissant du nombre, de collections d'objets d'abord indivisibles.

De la théorie des ensembles ce que souligne J. Lacan c'est que le cardinal d'une collection se déduit de l'application biunivoque d'une collection sur une autre. Argument qu'il illustre de l'exemple de la manipulation dite du maître d'hôtel qui fait correspondre un par un chacun des éléments d'un ensemble de couteaux avec un ensemble de fourchettes¹ jusqu'à ce moment où à l'un d'un côté ne correspond plus rien de l'autre. C'est de ce niveau où il y en a un qui manque, poursuit J. Lacan, que l'**Un** commence. Et, « *dès qu'on interroge cet Un, et qu'il devient comme une chose qui se défait, il est impossible de le mettre en rapport avec quoi que ce soit d'autre, hormis la série des nombres entiers, qui n'est rien d'autre que cet Un²* ». Le propre du langage mathématique, soutient également J. Lacan, est que « *tout ce qui s'en avance, non pas tant dans le commentaire parlé que dans le maniement même des lettres, suppose qu'il suffit qu'une ne tienne pas pour que toutes les autres non seulement ne constituent rien de valable par leur agencement, mais se dispersent³* ». Pour illustrer ce point J. Lacan nous livre la métaphore du nœud borroméen. Nœud dont la propriété permet de créer une chaîne de ronds, 3 au minimum - ronds de ficelles - de sorte que si l'un d'entre eux est sectionné, l'ensemble de la chaîne se rompt. C'est pourquoi la numération parlée est intimement liée aux procédures de dénombrement que les sujets emploient pour dénombrer. Elle est une parole empruntée par l'enfant pour compter, mais une parole qui constitue un tout. En quelque sorte, si *c'est par le langage que ça compte*, c'est parce que c'est par le langage que ça tient. Le retour à l'origine lors d'un dénombrement interrompu ou lors de la réunion de deux collections est une manière de parer au rien, au vide, à l'absence de réel et de recouvrer une unité, autrement dit un tout.

1 Lacan J., *Le séminaire, Livre XIX, ... ou pire*, Paris : Seuil, 2011, 266p, p145-146

2 Ibid., p132

3 Lacan J., *Le séminaire, Livre XX, Encore*, Paris : édition du seuil, essais, 1975, édition poche 1999, 194 p, p161

6.7. C'est par le langage que ça compte.

Nous avons vu que selon J. Piaget, pour dénombrer les termes d'une collection, l'ordre de ces termes est vicariant; c'est-à-dire qu'il importe peu de savoir quel est celui qui sera désigné comme étant le premier ou le second terme d'une collection, ce qui importe c'est qu'il y en ait toujours un et qu'il permette de compter chaque élément et une seule fois chacun. Le 1 sert d'adosseur au 2, le 2 au 3 et ainsi de suite. L'unité en tant qu'elle est reproductible sous la forme $(1 + 1 + 1 + \dots)$ n fois, n étant l'indice de reproductibilité de cette unité et en conséquence le cardinal de la collection à laquelle appartient l'unité n fois reproduite. Le nom de nombre énoncé par le sujet après dénombrement correspond également au cardinal de la collection lequel se fonde du dénombrement ordinal des termes de ladite collection. Nous voyons donc d'ors et déjà que le cardinal d'une collection tel que nous le présentons se déduit d'un effet de langage puisque dans la décomposition ordinale de la collection, chaque nom de nombre, à la fois, est déterminé par celui qui précède tout en déterminant celui qui suit jusqu'à l'ultime qui peut être n'importe lequel d'entre eux. Ainsi repérons-nous au fondement même du dénombrement par cet effet de langage une organisation signifiante qui se dévoile d'une synchronie. Dans ce qui suit, à la lumière de ce que nous avons pu observer et entendre de la bouche des enfants que nous citons, c'est l'appropriation toute subjective de ce code linguistique et mathématique que nous devons examiner.

Des exemples que nous citons, rappelons celui de Marine (obs 3) dénombrant ses camarades de classe. Que fait-elle? Elle applique rigoureusement la suite des noms de nombres au groupe constitué par ses camarades. Elle en désigne un premier qu'elle nomme 1, puis un second qu'elle nomme 2 et ainsi de suite jusqu'à ce moment où à partir de 5, chaque nom de nombre énoncé, jusqu'à 18, vaut pour tout le groupe. L'observation de Jules (obs 1) dénombrant 4 jetons est comparable à celle de Marine; il applique la suite des noms de nombres de manière exacte jusqu'au quatrième terme, puis ne quittant pas celui-ci de son doigt, il poursuit l'énonciation de la suite des noms de nombres de manière aléatoire.

Dans ce qui suit nous proposons une schématisation de l'observation de Jules (obs 1 que nous reprenons) dénombrant quatre jetons.

obs 1: Je demande à Jules 3;11(22) de dénombrer des jetons placés devant devant lui :« Je place devant toi des jetons et j'aimerais que tu les comptes ». Jules compte les deux jetons placés devant lui; il dit 1,2 en les pointant successivement du doigt.

« Et maintenant, dis-moi combien il y en a (2 jetons ont été rajoutés, il y en donc 4)? » Jules

répond : « 1,2,3,4,6,9,3,5,8,9,5,8,3,5 ». Il énumère la suite des nombres jusqu'à 4 en réalisant parfaitement la correspondance entre le nom du rang et le jeton indiqué. Mais, arrivé au quatrième terme, il poursuit par une énumération aléatoire de noms de nombres tous inférieurs à 10, sans quitter du doigt le quatrième terme, le dernier énoncé étant 5 .

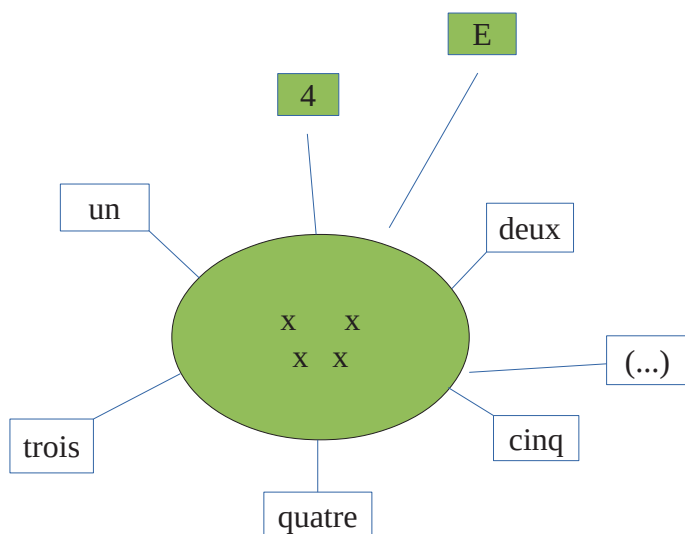
Les 4 jetons dénombrés par Jules constituent un ensemble que nous pouvons appeler E et qui peut s'écrire:

$$E=\{1;2;3;4\}.$$

Cette observation se décompose en deux temps:

Un premier temps où il réalise parfaitement la correspondance jeton/nom de nombre, jusqu'au dernier terme de la collection. En vert nous représentons l'ensemble des quatre jetons, une première étiquette affichant le nom (E) que nous donnons à l'ensemble et une seconde étiquette affichant le cardinal (4), qui lui correspond.

Un second temps où arrivé au quatrième et dernier terme de la collection, il poursuit l'énonciation de la suite des noms de nombre de manière aléatoire tout en maintenant un contact visuel et digital avec ce dernier terme. Dans les étiquettes en transparence sont reportées les réponses données par Jules jusqu'à 5, toutes les autres possibles ou imaginables étant représentées par (...) . Nous les écrivons en toutes lettres pour souligner leur rapport au langage en tant que réponse donnée sur un autre plan – cela est notre hypothèse – que celui de la logique arithmétique ou mathématique à proprement dite, réponse donnée à l'autre en face qui interroge.



Les réponses données par l'enfant, cela se présente presque d'emblée, ne tiennent pas d'un point de vue arithmétique. Car elles surgissent de l'énonciation de la suite des noms de nombres, l'un se substituant à celui qui précède dans un rapport que nous pouvons schématiser avec la formule de la métaphore que propose J. Lacan.

$\underline{S} . \underline{S'} \dots$ x étant la signification inconnue du sujet, à laquelle il est confronté, et S' le
 $\underline{S'} \quad x$ signifiant auquel se substitue S dans la chaîne signifiante.

ce qui donnerait par exemple:

$\underline{\text{deux}} . \underline{\text{un}} \text{ ----> } \underline{\text{trois}} . \underline{\text{deux}} \text{ ----> } (\text{etc...})$
 $\underline{\text{un}} \quad x \quad \underline{\text{deux}} \quad x$ *Deux se substituant à un, puis trois à deux et ainsi de suite...*

L'énonciation des noms de nombres, dans le cours des observations que nous citons, s'achève au-delà du nombre fini de jetons à dénombrer. C'est pourquoi nous ne pouvons pas affirmer une véritable correspondance, au sens mathématique, entre les noms de nombres énoncés par le sujet et les jetons qu'il désigne. Pourtant celui-ci s'applique à cette correspondance car en même temps qu'il énonce chaque nom de nombre, il pointe un jeton jusqu'à un dernier terme à partir duquel les noms de nombres énoncés ne peuvent plus être attribués. Jules(obs1) garde son doigt sur le quatrième terme de la collection de 4 jetons, Jeanne(obs2) rassemble l'ensemble des 8 jetons à dénombrer en un tout compact et Marine (obs3) dénombrant ses camarades de classe fait de même. La chaîne signifiante qui déroule la suite des noms de nombres énoncée par l'enfant se clôt sur un manque à désigner, un **un** qui manque et sur lequel le sujet achève la suite des noms de nombres ordonnée ou aléatoire en lui désignant un représentant dans le réel, en l'occurrence une unité de la collection, la dernière désignée ou la collection elle-même considérée comme un tout, un tout indivisible à valeur d'unité ou d'**un**(Marine, obs3), à savoir ce **un** qui manque.

De la suite des noms de nombres telle que les enfants l'énoncent, un signifiant viendra représenter l'ensemble par élision du reste de la chaîne. Plus précisément, un nom de nombre qui peut être n'importe lequel est reporté d'une signification ordinale, voire cardinale à une autre qui se reporte sur un terme – unité ou collection réunie en un tout – désigné à la place d'un manque. S'agissant de Jules (obs1), le nombre 5 se substitue à tous les autres énoncés. De ce même effet, ils

sont élidés, le manque à désigner se reportant sur le quatrième jeton. Dans la situation de Marine (obs3), c'est le nombre 18 qui se substitue à tous les autres et du même coup en produit l'élosion, le manque à désigner se reportant sur l'ensemble des élèves de la classe.

Lorsqu'il est question d'additionner deux nombres, c'est le cas de José (obs5) à qui il est demandé de réaliser la somme arithmétique (3+2) cet **un** apparaît lorsque José attribue en commençant par le **1**, respectivement un doigt à chacun des nombres 1,2,3, pour matérialiser le 3 puis dans un second temps, toujours en commençant par le **1**, deux doigts pour matérialiser le 2. Dans un troisième temps les deux séries sont réunies en une seule par le rapprochement physique des doigts. José en dénombre les termes en partant de **1**. Cet **1** étant celui que nous avons appelé le **un** du retour à l'origine, c'est-à-dire le premier signifiant de la suite ordonnée des noms de nombres qui du point de vue de l'écriture accepte aussi bien **un** que **1**.

Retour à une origine inconnue, insaisissable et résolument inaccessible. Retour mis en scène en un rapprochement que le sujet lui-même met en acte en revenant à ce terme initial de la suite des noms des nombres. Point d'ancrage à partir duquel il préempte, pour lui trouver un représentant, un quelque chose du réel (jetons, doigts, une collection en tant que tout indivis,..) qui lui reste attaché en tant que perçu (vu ou touché).

À ce point c'est J. Piaget qui nous y conduit lorsqu'il met sous notre regard l'effet dû au *primat de la perception immédiate* duquel découle que l'unité vaut pour le tout – ce tout étant perçu comme indivisible - et qu'à cette unité est attribué un nom, n'importe lequel issu de la suite des noms de nombres. Attribution qui vaut donc autant pour l'unité que pour le tout. Un nom de nombre représentant l'ensemble par élosion des autres.

Ce tout est incarné par le langage proprement dit. C'est-à-dire que la suite des noms de nombres constitue elle aussi un tout phonémique divisible en chacun de ses termes à valeur numérique. Ces noms de nombres étant tirés, pour reprendre J. Lacan, de l'Autre en tant qu' « *il recèle le trésor du langage qu'il faut supposer déjà là pour que puissent en être extraits, sous le sceau de l'intention, ces éléments qui viennent s'inscrire les uns après les autres pour se dérouler sous la forme d'une série de S1, S2, S3, autrement dit d'une phrase qui se boucle jusqu'à ce que quelque chose s'en soit réalisé, fermé*¹ ». Et, c'est sur ce **un** qui manque, que nous évoquons plus haut, qu'elle se referme tant qu'elle demeure insécable.

Autrement dit cette suite des noms de nombres que d'aucuns appellent comptine numérique est celle même qui fait l'objet des préoccupations des spécialistes en psychologie cognitive et qu'ils nomment la conscience phonologique qui n'est rien d'autre que l'entreprise de sa segmentation. celle-ci étant évaluée en maternelle par des épreuves de segmentations de phrases ou de mots.

1 Lacan J., *Le séminaire livre XVI, D'un Autre à l'autre*, Paris : Seuil, 432p, p 51

À partir de nos observations nous avons repéré deux cas de figure.

Un premier, lorsque le sujet poursuit l'énonciation de la suite des noms de nombres une fois dénombrés tous les termes d'une collection (Jules, obs1, Jeanne, obs2). Face à ce *plus rien à dénombrer* la suite des noms de nombres en tant que chaîne signifiante apparaît alors comme insécable.

Un second où le sujet ne parvient pas à reprendre le fil de la suite numérique dans son cours, c'est-à-dire au-delà de son départ après une interruption (Marine, obs3), un temps de suspension, mais aussi lorsqu'on lui demande de compter à partir d'un nombre quelconque de la suite des noms de nombres où lorsqu'il s'agit de réunir deux collections distinctes José(obs5).

Ainsi, le sujet, arc-bouté à la chaîne signifiante des noms de nombres, tient-il à ce que ça tienne. A quoi s'applique la métaphore des ronds de ficelle de J. Lacan, si l'un cède, se délie du suivant, toute la chaîne se défait.

Autrement dit, ce qui semble se jouer dans la tendance à la préservation du tout, est l'évitement de la confrontation avec la rupture, la cassure ou la brisure du tout perçu, autrement dit de sa perte au sens de R. Perron écrivant : « *l'activité symbolisante est, tout au long de la vie humaine, animée par le besoin vital d'échapper au non-sens, à la douleur de l'insensé, au néant¹* » et rappelant S. Freud, dans l'abrégé de psychanalyse : « *Le but de l'Eros est d'établir des unités toujours plus grandes, donc de conserver: c'est la liaison²* ». La conservation étant considérée pour le tout perçu en tant qu'objet entier auquel le sujet est lié et qu'il ne s'agit pas qu'il soit détruit, le risque étant de le perdre. Cela présuppose comme le rappelle G.Djenatti et J.Crolas citant P.Jammet, que la symbolisation est à entendre comme « *un processus qui suppose la capacité à représenter un objet absent tout en sachant que le symbole n'est pas l'objet symbolisé, ce qui suppose des assises narcissiques suffisamment solides pour que le sujet puisse se différencier de l'objet, sans atteinte majeure au niveau identitaire³* ».

Tel est le sens de cette formule que nous proposons, *c'est le langage qui compte*. Car le sujet y est pris lui-même au sens où il a à se compter avec, ce qui sous-entend cette capacité de différenciation, qui plus en amont renvoie à la question de se séparer et de la perte.

L'insécabilité de la suite des noms de nombres n'est cependant pas à prendre comme une métaphore en reflet de la problématique de séparation/individuation au sens où ne pas pouvoir séparer les noms de nombres en unités de signification distinctes viendrait métaphoriser un

1 Perron R., Revue française de psychanalyse, n°56, 1992, p 172

2 Ibid., Perron R., p 173

3 Chagnon J.-Y., *Approche clinique des troubles instrumentaux* (collectif), Paris : Dunod, 2014, 226p, p113

empêchement de se séparer de l'autre maternel. Elle constitue une trace, un résidu, une survivance de ce temps peut-être primitif où le jeune enfant se confrontait à la complexité de son environnement dont il est lui-même une partie intégrante. Entreprise, donc, de déconstruction et avec l'avènement du langage de reconstruction.

De là, ce qui s'affiche pour nous est de questionner à quoi le jeune sujet peut se trouver renvoyé lorsqu'il a affaire à un manque dans le réel, un manque à désigner, une absence qu'il recouvre de mots, de signifiants articulés en un discours issu de ce que J. Lacan nomme le champ de l'Autre. La question qui se pose n'est donc pas de savoir à quel niveau se trouve tel enfant dans le cours de ses apprentissages, c'est-à-dire quelle est la qualité de son discours, sa justesse, mais de qui répond-il ou à qui répond-il ? Et à propos de quoi ? Par quel autre du Discours est-il tenu ? Nous notons discours avec un grand D, ce Discours n'étant pas un discours mais le discours que d'un point de vue théorique nous pouvons articuler au grand Autre, cet Autre qui sait des choses, mais qui n'est pas un sujet et en lequel par rapport à un Autre qui est dans cet Autre, il a à se poser comme un¹, c'est-à-dire à être séparé. Dans ce qui suit nous explorerons ces questions sur le terrain de l'apprentissage de la lecture.

Nous introduirons dans cette suite quelques concepts tirés de la psychologie cognitive en raison de leur valeur descriptive et de leur proximité avec le discours pédagogique. Mais aussi parce qu'il s'agit d'un langage essentiellement technique et que c'est en tant que tel que la lecture est enseignée à l'école. Ces concepts ne nous serviront donc pas à introduire un changement de perspective sur le plan théorique; de ce point de vue nous poursuivrons selon la pertinence que nous avons déterminée au départ de notre réflexion.

6.8. Quand pour lire ça compte.

En psychologie cognitive, pour l'apprentissage de la lecture, sont déterminés deux types d'entrées.

L'une est la *voie d'assemblage*, requise pour le traitement des séquences de lettres non familières rencontrées pour la première fois et pour lesquelles n'existent encore aucune représentation à long terme². Cette procédure vise à reconnaître les sons des lettres et à assembler lettres et graphèmes, à les combiner pour découvrir les mots qu'ils composent. C'est l'approche dite syllabique, dominante dans les premiers temps de l'apprentissage de la lecture. La persistance de cette procédure ralentit de manière importante la vitesse de lecture et requiert la presque totalité des ressources cognitives.

1 Lacan J., *Le séminaire, livre XVI, D'un Autre à l'autre*, Paris : Seuil, 432p, p 364

2 Grégoire J., Piérart B., *Évaluer les troubles de la lecture*, Louvain : De Boeck Université, 1994, 276p, p 55

La compréhension en est affectée.

La seconde voie, *la voie d'adressage* est employée pour traiter les mots écrits familiers stockés dans la mémoire à long terme au fil de l'expérience acquise en lecture¹. Elle s'apparente à la méthode dite globale. Elle permet une lecture rapide et d'éviter les achoppements sur des mots irréguliers tels: « monsieur, aspect, maison,(etc)... ». C'est la procédure du lecteur accompli et rapide. La voie d'assemblage reste cependant active notamment lors de la rencontre initiale avec des mots inhabituels, souvent techniques ou scientifiques. Ces deux procédures ne sont pas concurrentes mais complémentaires, elle ne se succèdent pas selon un ordre d'acquisition; la voie d'adressage est déjà active lorsque par exemple un enfant de maternelle reconnaît son prénom, celui de ses camarades ou les noms des jours de la semaine présentés de manière récurrente par l'enseignant. Ces deux voies sont donc concomitantes.

Pour illustrer ces concepts, à titre d'exemple, si nous considérons le mot **tomate**, voici de quoi il en retourne:

La *voie d'assemblage* permettra de l'aborder par la mise en rapport des lettres entre elles, c'est-à-dire le **t** et le **o** pour constituer **t-o** qui donnera **to**. De la même manière seront déduits le **ma** et le **te**, ces trois graphèmes finissant rassemblés dans l'ordre **to-ma-te** fondus en un seul percept, celui du mot, les trois graphèmes étant reconnus en un tout, le mot **tomate**.

La *voie d'adressage* permet une reconnaissance immédiate du mot **tomate** stocké en mémoire à long terme. Le coût cognitif de cette reconnaissance étant négligeable ce qui facilite l'accès à sa signification et à *fortiori* de la phrase ou du texte qui le contient.

Enfin, si nous considérons la lettre **a** ou le mot **le**, chacun étant également des mots, on peut supposer que l'un et l'autre peuvent être référés à la voie d'adressage selon l'habitude et l'habileté du lecteur. Il n'y a donc pas de rapport entre la longueur d'un mot et la voie qui donne accès à ce qu'il signifie.

Lorsque nous traitons de la difficulté d'apprendre à lire, de quoi est-il parlé dans les écoles et avec les spécialistes des techniques d'apprentissage de la lecture que sont les enseignants spécialisés et parfois les orthophonistes ? Du rapport entre les procédures employées par les enfants et celles qui leur sont dispensées. C'est-à-dire que ça marche où ça ne marche pas. Quand ça ne marche pas, il y a une inadéquation entre la technique livrée à l'enfant et les procédés qu'il emploie pour saisir l'écrit, ce qui se rapporte au type même de relation qu'il entretient avec l'écrit. L'écrit étant, pour nous, considéré comme objet à déconstruire et à reconstruire pour le décoder et en tirer du sens.

1 Ibid., p56

Les exemples qui suivent nous permettront d'entrer d'emblée dans le vif de la question. En les commentant nous garderons à l'esprit les divers points évoqués plus haut à propos de la construction du nombre. Les évaluations utilisées sont standardisées et proches des progressions scolaires. Il s'agit d'abord de reconnaître des lettres, puis de lire des graphèmes, des mots et enfin des phrases et des textes. L'approche est assez conforme aux méthodes de lecture mixtes employées dans les classes.

Obs 7: José (6;8)

- Je demande à José de lire la succession de lettres et de graphèmes suivante: « i-o-u-é-bi-ra-né-ou-oi-fin-car-seu-chou-blon ».

José restitue en nommant chaque lettre par son nom: « **i** – **o** – **é** - (**d** et **i**, **di**) - (**r** et **a**, **ra**) – (**n** et **é**, **né**) – (**o** et **u**) – (**o** et **i**, **zi**, non!) - (**c** et **a**, **ça**) – (**s** et **e**, **u**) – (**c** et **h**, **ch**, le **ch** de chat) – (**d** et **l**, le) ».

- Je demande à José de lire: « bébé a vu mimi le petit chat ».

José restitue: « **bé** et **bé**, **a**, **v** et **u**, vu, **m** et **i**, **mi** comme dans **mina**, **mi**, **mi** le **p** et **e**, **pe**, **t**, **i**, **t**, **c** et **h**..., le **che** du chat **cha**, **t** ».

A chaque réponse donnée, José jette un coup d'œil rapide dans ma direction pour recueillir mon acquiescement.

Toutes les lettres sont dites par leur nom lequel ne correspond pas au son qui leur correspond, sauf pour les voyelles. A la fin lorsque José se trouve face au mot **chat**, il reconnaît le **ch** de **chat** qu'il assemble avec la lettre **a** sans la nommer, puis il nomme la lettre **t** ce qui laisse supposer qu'il ne reconnaît pas le mot **chat**. Mina est un personnage présent dans l'histoire qui constitue le fil conducteur de la méthode de lecture employée en classe.

La voie d'adressage n'est pas active. Chaque lettre est considérée isolément pour elle-même, selon son nom où une référence qui tient lieu de lien ou d'association, de point d'ancrage en quelque sorte; par exemple le **m** de **mina**¹, un **m** dont il s'empare pour lire le graphème **mi** qu'il n'assemble pas avec lui même pour lire **mimi** mais pour en déduire le phonème **mi** qu'il répète deux fois. De même, parfois, lorsque, après avoir énoncé le nom des lettres d'un graphème, il énonce le phonème

1 Mina est le nom d'un personnage d'une méthode de lecture dans laquelle, dans le cours des premières leçons, n'apparaissent pas les majuscules. Il s'agit de la méthode *Ratus et ses amis*, éditions Hatier (Paris), 1994

correspondant au graphème, il s'agit soit d'un graphème isolé soit du premier graphème de ce mot. Voici un autre exemple de procédure livrée par un enfant apprenant à lire:

obs 8:Pierre:(7;7)

- Je demande à Pierre de lire le mot « samedi » en lui précisant qu'il s'agit d'un jour de la semaine. Pierre restitue en nommant lui aussi chaque lettre par son nom mais en réussissant cependant à déduire le son correspondant aux graphèmes: « s et a ça fait **sa**, m et e ça fait **me**, d et i ça fait **di**. (et tout le mot, ça fait quoi?) Pierre reprend, s et a, ça fait **sa**, m et e ça fait **me**, d et i ça fait **di**..., euh! Je sais pas ». Pierre reprend spontanément une deuxième fois le décodage du mot, d'une manière, identique à la première, se rappelant que probablement il s'agissait d'un nom de jour, il lancera à la fin **mercredi** (jour où il n'a pas école).

José et Pierre restent tous deux référés au **nom de la lettre**. Pierre(obs 8) parvient à en déduire les sons formés par les graphèmes plus aisément que José (obs7), mais cependant il ne les assemble pas pour en déduire le mot qu'ils composent. La procédure par voie d'assemblage n'est donc pas active. La désignation de la lettre par son nom, vient témoigner de l'attachement du sujet à la lettre en tant qu'objet perçu. Objet fait d'encre et de papier retenu, attaché par le regard à l'œil. Ce sont des bouts de réel desquels ces enfants qui ne décodent pas le langage écrit ne se détachent pas pour qu'advienne de leur combinaison la (ou une) signification, un dire issu du creuset de la langue. Sur ce point, B. Jumel soutient que le mot à reconnaître, tel une image, trahit la dépendance visuelle du sujet aux mots et fait sur ce point le lien avec la dépendance visuelle du sujet avec les personnes de son entourage¹.

De là se pose la question de savoir si de ce nom d'une lettre auquel succède celui d'une autre lettre, ne s'égrène pas, jusqu'à un fini indéfinissable et tout au moins jusqu'à la lettre ultime de l'écrit servi au regard de l'enfant, une chaîne signifiante? Un discours?

J. Lacan postule que l'écriture, la lettre, c'est dans le réel et que ce n'est pas du symbolique² auquel appartient le signifiant. A diverses reprises, dans ses séminaires, il soutient qu'il n'y a pas de métalangage³. Nous conviendrons donc en le suivant dans cette voie que si la lettre c'est du réel que le nom de la lettre d'où qu'il s'énonce, c'est du langage. Ce point mérite d'être mis en relation avec la chaîne numérique. C'est-à-dire avec la suite des noms de nombres qu'énonce l'enfant pointant du doigt un jeton, puis un autre, l'ultime déterminant le cardinal de la collection à laquelle chaque jeton

1 Jumel B., *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*, Paris : Dunod, 2005, 250 p, p131.

2 Lacan J., *Le séminaire Livre, XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant*, Paris ; Seuil, 2007, 194 p, p 86

3 Lacan J., *Le séminaire, livre XX, Encore*, Paris : édition du seuil, essais, 1975, édition poche 1999, 194 p, p 149

appartient. Ce même enfant, interrompu lors de son dénombrement, ne sachant plus la suite à dire reprenant en conséquence la chaîne numérique du début. Une chaîne numérique, chaîne signifiante à la fois indivisible, avons-nous admis, où chaque nom de nombre succède au précédent dans un rapport de substitution. En somme, ce qui sort de la bouche de l'enfant qui répond à l'autre en face qui lui demande de lire ou compter tient de l'empreinte d'un discours auquel il se réfère et qu'il restitue et non pas d'un commentaire propre qu'il élabore à partir de ce qu'il perçoit.

Rappelons-nous à cet endroit, que la chaîne numérique ce sont d'abord les chiffres, symboles arbitraires, ordonnés en un alphabet qui sert à élaborer le lexique des nombres, un chiffre étant lui-même un nombre comme la lettre "a" peut être un mot. En l'occurrence s'agissant des mots, si nous reprenons le mot **tomate**, le dernier graphème lu étant **te** le mot dans son entier ne correspond pas à ce **te** et ne se dit pas **te** mais **tomate** ce qui est tout autre chose que ce **te** qui au demeurant peut aussi vouloir dire quelque chose. Pour que le mot tomate puisse surgir de l'effort de décodage de l'apprenti lecteur et rejoindre une signification, il faut que celui-ci puisse à la fois maintenir la perception visuelle des trois graphèmes se succédant, tout en leur substituant celle du mot dans son entier. Chaque graphème doit donc être considéré à la fois en tant qu'unité indépendante et comme faisant partie d'un tout. Dans le cas de José (obs7), ce qui prévaut, c'est la perception des graphèmes en unités distinctes. Lorsqu'il lui est demandé de lire « bébé a vu mimi le petit chat » il se réfère au nom des lettres, qu'il décline successivement dans l'ordre de leur apparition, sans réaliser leur assemblage. Il reste donc soumis au primat de la perception immédiate; à chaque dénomination nouvelle, il oublie celle qui précède. Autrement dit le mot par la trace qui le matérialise est une construction qui tout comme le nombre s'élabore sur celle de l'objet. C'est pourquoi il ne s'articulera à une signification que si le sujet parvient à renoncer à la trace qui le matérialise. Si ce détachement ne se réalise pas, le sujet reste lié à l'*objet-mot* ou plus précisément aux *objets-lettres* chaque lettre succédant à la suivante, de proche en proche, au détriment du mot en entier ouvrant à une évocation, ce qui ne permet pas de lever une possible signification. Et d'ailleurs, la voie d'assemblage, désignation que nous avons empruntée au corpus lexical de la psychologie cognitive, ne nous dit pas autre chose, à savoir que le sujet de son œil tricote avec les lettres un temps plus ou moins long., En tout cas, tant qu'il ne parvient pas à s'affranchir de la perception qui colle sa pupille au réel de la lettre. C'est précisément cet empêchement de s'en détacher que nous questionnons. Pourquoi des enfants en restent-ils à ce mode de relation à l'écrit ? Un premier élément de réponse serait de considérer que l'apprenti lecteur ne parvient pas à construire le mot après en avoir déduit des différents graphèmes, les phonèmes qui le composent, de la même manière qu'il ne parviendrait pas à se représenter un objet par les parties qui lui sont cachées et qu'il aurait toutefois explorées.

Par ailleurs nous observons aussi que si l'apprenti lecteur ne reconnaît pas un mot dans son

entier, et que pour le décoder, il ne sait pas à quels endroits il doit « couper », il devine, il dit quelque chose qui lui vient. Ainsi répond-il à son interlocuteur, à celui qui lui demande de lire. Mais aussi d'apprendre à lire, pour le plus grand nombre. C'est de ce rapport à la demande de l'autre en face que nous traitons dans ce qui suit, toujours à l'appui de situations d'enfants tirées du terrain.

6.9. Des différences de l'un à l'autre et l'Autre en face.

6.9.1. Remarques préliminaires.

Dans ce qui suit, c'est de l'assujettissement au discours de l'autre dont il est question. Nous cherchons à en repérer des termes, des traces signifiantes et significatives, en portant notre attention aux réponses données par deux enfants dans le cours d'entretiens de repérages de leurs difficultés d'apprentissage supposées en lecture et en calcul.

Ces deux enfants, Chloé et Pierre, connaissent le même enseignement avec le même enseignant. Toutefois, ils n'ont pas connu le même parcours en maternelle et, contrairement à Chloé, Pierre effectue un deuxième CP.

Pour l'un et l'autre, un avis du psychologue scolaire avait été demandé dans le cours de la grande section de maternelle. Pour Chloé en raison de difficultés de compréhension supposées liées à son niveau de langage, c'est-à-dire des faiblesses en connaissance du vocabulaire. Et, pour Pierre en raison de difficultés de prononciations importantes, Pierre étant suivi en rééducation orthophonique. Dans les deux cas le pronostic de l'enseignante de maternelle pour réussir le CP à venir était très réservé. En CP, leur enseignant souhaite un entretien avec le psychologue car Chloé présentait des difficultés en calcul, et Pierre des difficultés persistantes en lecture alors qu'il en était à son deuxième CP.

6.9.2. Questions de calcul.

En maternelle.

obs 9: Chloé (5;05) est en grande section de maternelle. Je demande à Chloé de dénombrer des canards qui lui sont présentés sur un dessin. Y figurent un groupe de 4 canards jaunes, un groupe de 6 canards bleus et un groupe de 10 canards blancs. Chloé dénombre les canards des trois groupes en

effectuant très justement la correspondance nom de nombre/canards.

Lorsque je lui demande de réunir en un seul groupe (une seule collection) les canards jaunes et les bleus, elle dénombre une nouvelle fois les jaunes en partant de 1, puis les bleus en partant de 1 puis l'ensemble en commençant par les jaunes et en partant de 1.

Lui montrant les bleus et lui rappelant qu'elle en avait dénombré 6, je lui demande de dire combien il y en a, si on rajoute les jaunes. Elle poursuit en affirmant 6, le doigt appuyé sur un canard bleu, puis décollant son doigt, elle rejoint un premier canard jaune puis les autres tout en poursuivant son dénombrement : « 7,8,9,10 ».

obs 10: Pierre (6;01) est en grande section de maternelle. Je lui avais proposé les mêmes questions de dénombrement que celles soumises à Chloé. Il procède de la même manière que Chloé. Toutefois à la dernière épreuve lorsque je lui demande de dénombrer à partir de 6 (6 canards bleus qu'il vient de dénombrer auxquels je lui demande de rajouter les 4 jaunes), il dénombre le tout en partant de 1. Il ne lui est pas possible de reconsidérer le tout à partir de 6 déjà comptés. Par contre, il sait rajouter 1 à 6 et dit 7.

Dans ce domaine du calcul, Chloé et Pierre emploient des procédures de dénombrement et d'addition efficaces en s'appuyant sur le matériel qui leur est présenté. La correspondance nom de nombre/objet est parfaitement réalisée.

Chloé, sensible aux encouragements de l'examineur, parvient à rajouter une collection d'objets à une autre sans recompter le tout en partant de 1 tout en maintenant - ce qui produit un léger temps de latence avant de poursuivre son dénombrement - le contact visuel avec la collection déjà dénombrée.

Pierre, dans le cas de la réunion de deux collections, recompte le tout en partant de 1, mais parvient toutefois à rajouter 1 à une collection déjà dénombrée. Ainsi, Pierre parvient-il à poursuivre l'énonciation de la suite des noms de nombres à partir d'un terme quelconque de cette suite (dans la limite de ce qu'il en connaît). Toutefois, il ne parvient pas à réunir deux collections en une seule et à en dénombrer les termes de l'ensemble sans reprendre de 1. Il reste donc référé à l'énoncé de la suite des noms de nombres. C'est en se référant à cette même suite qu'il parvient à ajouter 1 à un nombre déterminé, ce qui consiste à dire « celui qui vient juste après », ce qui n'est pas du calcul, mais du langage, une chaîne signifiante, celle de la suite des noms de nombres.

Au CP.

obs 11: Chloé (6;09) est à présent en CP. Je soumetts à Chloé le calcul suivant $(3 + 2 =)$. Chloé dit très spontanément: « 3 dans ma tête, 2 dans mes doigts, puis énonce 1,2,3 et s'arrête ». Je lui suggère alors de prendre 3 dans ses doigts sur une main et deux dans ses doigts sur l'autre et de les mettre ensemble. Elle entend la procédure et trouve 5 en dénombrant : « 1,2,3,4,5 ».

Je lui propose ensuite l'opération suivante: $4 + 3 =$. Elle reprend: 4 dans ma tête, 3 dans mes doigts, puis énonce 1,2,3. Nous reprenons comme précédemment: 4 dans les doigts d'une main et 3 dans les doigts de l'autre. Elle prend 4 doigts de la première main, mais après avoir pris 3 doigts dans la seconde, elle oublie les doigts de la première, reprend 4 doigts dans la première mains puis 3 dans la seconde et finit, en réunissant les deux mains, par trouver 7 en dénombrant du regard, énonçant : « 1,2,3,4,5,6,7 ».

obs 12: Pierre(7;05) dans le cours d'un entretien, dessine sa maison et un chien, celui de ses parents. Puis, il dessine un second chien, puis un troisième et dans une sorte de frénésie, d'excitation il en rajoute un sixième puis un septième. A trois reprises il recompte les 7 chiens, puis en rajoute un de plus, il recompte le tout et dit: « il y en a 8 ». De la même manière, il en rajoute d'autres par unité successive jusqu'à 11 sans vérifier préalablement la conservation du nombre de chiens déjà dénombrés auquel il en rajoute 1. Autrement dit, il rajoute 1 au nombre qui précède et trouve spontanément 9 puis 10 et 11, compte tenu que le dessin de chaque chien une fois réalisé est suivi d'un temps de latence avant la détermination du nombre total de chiens.

obs13: Pierre(7;11(4)) Je présente à Pierre, une planche présentant 10 arbres et lui demande combien il y en a. Pierre les dénombre deux à deux jusqu'à 10. De tête, il répond 5 à la question: combien font deux gâteaux et trois gâteaux¹. De la même manière il réunit deux collections d'animaux, l'une de 4 et l'autre de 5.

Chloé (obs11) s'égaré, les noms de nombres lui échappent lorsqu'elle cherche à appliquer une technique de calcul qui lui a été transmise. « 3 dans ma tête, 2 dans mes doigts », elle ne retient que le premier cardinal, 3, qu'elle décline de manière ordinale, en partant de 1. De qui lui vient cette technique? Un parent? L'enseignant? "Elle dira : « c'est la maîtresse et mon papa qui m'ont montré comme ça" ».

1 Ces questions font partie du subtest d'arithmétique du WISC IV

Ce qu'il convient de repérer, c'est que trois dans ma tête et deux dans mes doigts, ce n'est pas une technique, mais un discours sur une procédure opératoire de nature conceptuelle ou formelle. Ce que produit Chloé, ce n'est donc pas un résultat issu d'une technique à proprement dite, technique qu'elle se sera appropriée, mais le discours sur une procédure qui permet la mise en œuvre de la technique qu'il lui est demandée d'employer, un discours qu'elle a entendu et qu'elle livre à l'occasion de l'évaluation que je lui propose. Nous observons au passage que lorsque je la guide vers une procédure plus adaptée elle parvient à s'en saisir. Pour autant elle ne *l'a-t-elle* pas car ce qui fera retour par la suite, c'est le discours initial sur la technique, discours auquel elle reste assujettie. *Ce n'est donc pas des objets de la réalité externe qu'elle ne parvient pas à s'affranchir mais d'un discours.*

Pierre réalise des sommes sans se référer à des objets bien réels. Les opérations sont donc mentales. Dans le cours de l'entretien cité (obs:12) lorsque Pierre, à 7;5 ans, se lance dans un dessin libre où il projette de dessiner sa maison telle qu'il aimerait qu'elle soit pour y accueillir tous les animaux qu'il aimerait posséder. Il représente 7 chiens. À trois reprises, il vérifie qu'il en a bien dessiné 7, puis en rajoute un huitième. Par la suite il n'effectuera plus aucune vérification de cette sorte. Dans le cours de cette séance, il livre un discours au cours duquel les noms de nombres surgissent d'une élaboration qui lui est propre, *il parle en son nom*. Il éprouve un intérêt propre pour le dénombrement qu'il tend à explorer lui-même. Il réinvestit ce qu'il apprend et qui était déjà en germe à 6;01 ans.

6.9.3. Questions de lecture.

obs 14: Chloé (6;09), en privilégiant la voie d'assemblage lit un texte d'une page de manuel scolaire. La voie d'adressage est active, mais pas encore suffisamment pour que sa lecture soit fluide. Son niveau de lecture correspond néanmoins aux attentes de son enseignant.

obs15: Pierre:(6;7) au cours de son premier CP, Pierre sait effectuer la fusion d'une voyelle et d'une consonne. Il connaît les voyelles « a,e,i,o,u et le l ». Il réalise l'association du « l » avec n'importe quelle voyelle et en déduit le phonème qui correspond, ce qui lui permet de décoder: « le,la ,li, lu, lo ». Il ne connaît pas le **t**. Après lui avoir présenté le **t** et le son qui lui correspond, en l'associant au **a** il en déduit le phonème **ta** et tous les phonèmes que l'on obtient en l'associant aux autres voyelles.

obs16: Pierre(7;07), au cours de son deuxième CP (pour la clarté du propos nous reprenons ce passage déjà cité (obs8)) , lit des graphèmes en donnant préalablement le nom des lettres qui les composent: « **s** et **a** ça fait **sa**, **m** et **e** ça fait **me**, **d** et **i** ça fait **di**. (et tout le mot ça fait quoi?) Pierre reprend, **s** et **a**, ça fait **sa**, **m** et **e** ça fait **me**, **det i** ça fait **di...**, euh! Je sais pas ». Pierre reprend spontanément une deuxième fois le décodage du mot, d'une manière, identique à la première, se rappelant probablement qu'il s'agissait d'un nom de jour, il lancera à la fin : « **mercredi** ». A 7;11. Pierre ne parvient pas à se détacher de cette procédure de décodage qui consiste à passer par le nom de la lettre. Son enseignante exprime sa vive inquiétude: "il est bloqué", dit-elle.

Chloé (obs14) apprend à lire sans difficulté, alors que nous la trouvions, lors de l'apprentissage du calcul, entravée par une procédure opératoire issue d'un discours auquel elle était assujettie. Toutefois, la procédure d'assemblage reste prédominante. Cela confirme qu'elle n'est plus soumise au primat de la perception immédiate au sens où la perception d'un graphème puis d'un autre lui ferait oublier celui qui précède. Cependant, elle a besoin, encore, de manipuler des objets réels, ce qui est conforme à son âge. Cette contrainte l'empêche donc pour l'instant de s'affranchir de ses doigts ou de tout autre support concret. C'est pourquoi, le discours auquel elle se trouve assujettie, vient faire barrage à une élaboration propre et applicable dans les séries opératoires additives.

Pierre montre dans un premier temps, qu'il a bien compris comment les lettres s'assemblent pour constituer des sons. L'apprentissage de la lecture semble donc en bonne voie. Pourtant, à l'instar de Chloé en calcul, son apprentissage de la lecture sera entravé, par la suite, précisément dès le début de son CP, par une procédure qui le conduit à décoder l'écrit par le passage systématique par le nom de la lettre. Lors d'un entretien, la mère de Pierre, après avoir souligné qu'il en est à son deuxième CP et donc très inquiète, expose la manière dont se déroulent les devoirs à la maison, depuis le cours du premier CP, notamment pour préparer les dictées: « je lui découpe tout, je lui fais lire d'abord et après je lui découpe tout, là , **m** et **a** ça fait **ma**. Et lui, après, il écrit. Le truc, je fais la moitié le matin et le reste le soir, sinon c'est trop long et pour la lecture je fais pareil, je lui dis là, **m** et **a** ça fait **ma** et quand ça va plus je lui lis la petite phrase. » Ainsi, la mère de Pierre se détermine-t-elle comme tenant lieu de ce discours auquel Pierre est assujetti pour décoder l'écrit. La mère de Pierre y est donc assujettie elle-même puisqu'elle l'énonce.

Cependant, la mère de Pierre n'est pas la seule tenant lieu de ce discours puisqu'un contenu, pour partie similaire existe, écrit noir sur blanc dans les instructions officielles en 2002 sous la rubrique compétences devant être acquises en fin d'école maternelle: « *découverte du principe alphabétique – connaître le nom des lettres de l'alphabet*¹ » et dans les textes officiels de 2008, toujours en

1 Qu'apprend-on à l'école maternelle ? , les nouveaux programmes, CRDP, XO éditions, 2002, 162p, p95

vigueur pour la fin de la grande section de maternelle: « reconnaître la plupart des lettres – Mettre en relation des sons et des lettres: faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme est bien repérée¹ ». Ces textes sont interprétables et laissent ouverte la possibilité de procéder à diverses approches de l'apprentissage de la lecture et notamment l'apprentissage du nom des lettres même s'il n'est plus explicitement stipulé en 2008 mais fortement induit par les formulations empruntées par les enseignants.

Ce que nous retiendrons concernant Pierre c'est son assujettissement à des procédés de décodage et d'encodage que nous repérons dans le discours de sa mère. Pour autant cela ne suffit pas à saisir et à comprendre l'assujettissement de Pierre à ces procédés. C'est peut-être Pierre lui-même qui induit chez sa mère leur application. Ce qui se révèle alors est son assujettissement à elle à un discours à partir duquel elle met ces procédés en œuvre et *in fine* la conduit à lire pour lui. Pour Pierre cette situation implique en quelque sorte un conflit de loyauté, il a à choisir entre le discours maternel et celui de son enseignante. Ce conflit émergeant au moment de l'introduction du travail orthographique à faire à la maison. Travail dont s'est emparée sa mère animée des meilleures intentions. L'accrochage de Pierre au discours maternel pouvant être le témoignage d'un empêchement d'aller voir ailleurs, ce qui peut être la traduction d'une survivance d'une problématique de séparation/individuation, question que nous aurons à développer plus loin.

À la lumière de la théorie piagétienne nous conviendrions que le jeune enfant est suggestible et ouvert à toutes les influences, qu'il reproduit sans réflexion les modèles qu'il enregistre, le choix de ceux-ci dépendant surtout de raisons affectives. Au sortir de la période égocentrique, il parvient à dissocier les points de vue (au lieu de le confondre avec tous les autres possibles) et à résister aux suggestions d'autrui². En suivant cette voie, J. Piaget soutient que le langage fournit le prototype d'un système de signifiants distincts lesquels sont constitués par des signes collectifs, à savoir les mots. De ce symbolisme émerge aussi le langage personnel de l'enfant propre à lui permettre d'exprimer sa subjectivité. On peut supposer que c'est l'émergence de cette pensée propre qui permet à Pierre de franchir le cap de la conservation du nombre repérée dans l'entretien (obs12). C'est d'ailleurs entre 7 et 11 ans, selon J. Piaget, qu'émerge la pensée formelle qui détache véritablement la pensée de la croyance spontanée qui rejoint pour partie l'égocentrisme. Et donc, les schèmes personnels liés aux sentiments interindividuels et à l'intelligence intuitive socialisée par le langage, les schèmes relatifs aux objets liés à l'intérêt et au développement de l'intelligence et les schèmes affectifs orientés par les joies et le plaisir, la réussite ou l'échec qui viennent réguler les activités de l'enfant sont concomitants. Nous en avons un témoignage pour Pierre (obs 12)

1 B.O. N°3 du 19 juin 2008, numéro hors série, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, 40p, p31

2 Piaget J., (1945), *la formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 8ème édition, 1978, 1994, 314p, p304

Ce que nous dit également J. Piaget, c'est que si sur le plan conceptuel, la conquête de l'objet réalisée sur le plan sensori-moteur, ne se prolonge pas par une objectivation susceptible d'assurer la permanence rationnelle, c'est que l'égoïsme réapparaît sur ce nouveau plan, ce qui empêche la pensée d'atteindre les structures logiques nécessaires à ce type d'élaboration¹. Ce qui correspond à une forme de régression.

Est-ce le cas de Chloé (obs11) en calcul et de Pierre (obs16) en lecture? Il n'y a pas d'argument patent qui pourrait contredire cette hypothèse. Pierre ne parvient plus à assembler de lettres spontanément pour former des phonèmes voire des mots simples et Chloé se perd dans la suite des noms de nombres; ces deux types de procédures étant opérationnelles en fin de maternelle et au tout début du CP ne le sont plus dans le cours de celui-ci.

A diverses reprises, J. Piaget souligne dans ses travaux que dans les premiers stades, le sujet est contraint par le réel et en cela s'accommode tout d'abord aux choses, pour ensuite chercher à les assimiler. C'est pour cela que l'activité de l'enfant est d'abord essentiellement conservatrice et que celui-ci n'accepte les nouveautés que lorsqu'elles s'imposent à l'intérieur d'un schème déjà constitué². Autrement dit, toute nouveauté ne peut être assimilée que si elle s'intègre à une économie de pensée qui réunit à la fois les possibilités opératoires actuelles de l'enfant et son intérêt. En poursuivant dans cette voie, ce que J. Piaget appelle la connaissance, du fait de cette incorporation du nouveau à du déjà-là, ne peut être qu'une copie qui viendrait s'imposer au sujet sans que celui-ci soit mis en relation avec ce nouveau. Ce que dit J. Piaget là-dessus, avec insistance, c'est que « *l'objet n'est pas une "donnée" mais le résultat d'une construction*³ », ce qui reste valable pour la conquête des structures logiques sur le plan opératoire, formel et conceptuel et au passage pour celle des mots.

Cette construction est l'ouvrage de l'enfant. Elle s'élabore au gré de ses rencontres et de ses manipulations fortuites⁴ avec des objets de son environnement et plus généralement de ses interactions réciproques avec son milieu de vie. Ainsi, l'éducation reçue peut-elle favoriser l'adaptation au monde externe ou entretenir des explications mythiques⁵. Cette vision très interactionniste se retrouve chez des auteurs tel B. Cyrulnik qui font de l'environnement le garant de l'expression génétique au sens biologique tout en nuancé cette donne. Car ce sont les récits intimes et sociaux, qui poursuivent le processus biologique lequel donne sa forme à la matière et qui

1 Piaget J.,(1937), *La construction du réel*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, 346p, p328

2 Piaget J., (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977, 374p, p241

3 Ibid., p327

4 Ibid., *La formation du symbole*, p 30: Piaget donne l'exemple de la découverte de l'ouverture et de la fermeture des mains chez un enfant à 0;3 et chez un autre à 0;8

5 Ibid., p263

« à partir de la matière, nous permet de partir de la matière¹ » conduisant l'homme à habiter le monde des signes collectifs qui prendront la place de ce qui est absent et par eux désigné.

J. Piaget conçoit le projet éducatif de l'enfant comme devant conduire celui-ci à apprendre à apprendre, c'est à dire à apprendre tout seul. Ce dont il s'agit, c'est d'une prise de possession de soi, par le sujet lui-même, dans le cours d'une interactivité bienveillante au sein d'un milieu favorable au développement de son intelligence. Le parcours du sujet piagétien est un parcours de la réussite, une construction qui s'élabore sur des résultats ascendants et ce sujet, nous y sommes déjà venu, c'est le sujet épistémique lequel est un modèle théorique qui ne s'applique pas.

J. Piaget, en plaçant dans sa mire que le sujet puisse apprendre tout seul, vise un processus de détachement du sujet au sens d'une prise d'indépendance à la fois affective et intellectuelle. Or, celui-ci tient aussi de l'opposition des deux, le premier participant du plaisir d'apprendre et le second de la construction des schèmes opératoires et de la rationalisation qui permet de penser le réel pour s'en affranchir. L'adulte étant le garant de cette dynamique. Nous verrons dans ce qui suit, à la lumière d'observations de J. Piaget que le peu de cas fait à la relation intersubjective creuse en lisière du développement intellectuel de l'enfant un fossé par lequel s'évacue à perte ce qui par la parole, du sujet, surgit de son être dans le cours de son cheminement singulier. Nous emprunterons le sillon creusé lors du séminaire tenu en juillet 1954, par S. Leclaire et J. Lacan pointant l'insuffisance des concepts d'affectif et d'intellectuel et du peu que l'on peut tirer de leur opposition car ce qui se noue sur le terrain de l'intersubjectivité a à voir avec le sens et la fonction de l'action de la parole².

6.10. Un enfant n'apprend pas tout seul.

D'un discours qui ne fait pas semblant d'ignorer que les enfants aiment les bonbons.

C'est vers la fin de la période sensori-motrice que l'enfant devient capable d'évoquer des objets absents, de se représenter des déplacements et de reconstituer des causes en présence de leurs seuls effets et sans avoir la perception de ce qui les initie³. Or, lors de la construction du nombre, qui découle de cela, le jeune enfant est soumis, avions-nous dit, au primat de la perception immédiate laquelle s'efface à l'apparition d'une autre. Et donc, une collection de jetons en rang serré peut changer de valeur cardinale en terme de plus ou de moins par rapport à une collection équivalente

1 Cyrułnik B., *La naissance du sens*, Paris : Hachette littérature, 178p, p122-123

2 Lacan J., *Le séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud*, Paris : Seuil, essais, 1998, 448p, p417

3 Op cit., Piaget J., *La construction du réel*, p256

de jetons disposés en un rang espacé. Alors que toutes les opérations sont effectuées devant l'enfant, celui-ci se laisse leurrer par les effets dus au rapprochement ou à l'espacement des jetons. Il ne procède pas à la reconstitution des déplacements et donc à revenir au positionnement préalable des jetons, ce qui lui permettrait d'affirmer le maintien du nombre de jetons en dépit des déplacements effectués. Il semble donc y avoir une contradiction; car les capacités de représentation supposées du jeune enfant à la sortie de la période sensori-motrice devraient être mobilisables par l'enfant de 4 ans, 4 ans étant l'âge minimal des enfants observés par J. Piaget dans le cours de son développement sur la genèse du nombre. Pour discuter ce point voici quatre observations rendues par J. Piaget.

Devant l'enfant sont disposés deux tas de grains de haricots (ou des jetons) figurant des bonbons. On explique à l'enfant que sa maman lui donne 4 bonbons (disposés en carré) à 10 heures et 4 autres à 16 heures. Le lendemain comme l'enfant a moins faim à 10 heures on ne lui donne qu'un seul bonbon et les autres l'après-midi. Les deux tas disposés l'un en I= (4+4) et l'autre en II=(1+7) sont placés devant l'enfant à qui il est demandé s'il en mangera autant les deux jours ou non.

GIN (5;9): « Est-ce qu'il y a à manger les deux jours la même chose, là (I) et là(II)? - *Non il y a plus là (II) – Pourquoi? Il y a un gros paquet (7) et un petit (1). Là (I) il y a 4 et 4. - Mais ça (7) et ça (1) ensemble, c'est la même chose que là (I)? - Non parce que là (7) il y en a plus. »*

AN (6;11): « Est-ce que c'est la même chose ça (I) et ça (II). - Non. Là (II.1) il y a 1 et là (I.4) il y a 4. - Combien est-ce qu'il y avait de bonbons avant, ici? (On reconstitue les deux carrés de 4, puis on enlève à nouveau sous les yeux de l'enfant, 3 bonbons au premier des deux carrés pour les ajouter aux 4 bonbons du second.) Ce n'est pas la même chose, ça (II) et ça (I)? - Mais non. Maintenant il n'y a qu'un ici (II 1 et là (II 4). - Est-ce qu'on peut faire de nouveau 4 et 4 ici (II)? - Oui (il le fait). - Tu manges la même chose les deux jours (4+4 et 4+4)? - Oui. - Et maintenant (on refait 7 +1) ? - Non parce qu'il y a moins ici(II). »

RIQ (7;0): « Ça fait la même chose ensemble, ça (II) et ça(I). - *Non. - Où y a-t-il le plus de bonbons? - là(II) il y a 4 et 4 et là (II) il y a ça (7) et ça (1). »* Mais sitôt formulée cette affirmation Riq semble hésiter: Il regarde attentivement les figures II et déplace lui-même, lentement et un à un, les 3 jetons de II 7 qu'il replace en II1: « *C'est tout les deux la même chose. Ça fait aussi 4 et 4. »*

TER (7 ½) : « Est-ce que tu manges les deux jours la même chose? - *La même chose. -Pourquoi? - Parce qu'il y a la même chose. - Combien chaque jour? - 8 - Mais ici (I 4) il y a 4 et ici (II 1) il y a*

seulement 1? - *Oui mais on a mis les trois ici (II 7).* »¹

Ces trois observations visent à montrer le passage de l'évaluation perceptive et qualitative, et donc du leurre qu'elle génère, à une évaluation purement quantitative et numérique de deux collections dont la composition diffère alors que le cardinal est le même. Lors du premier stade l'enfant reste attaché à la perception immédiate, au second stade nous assistons à la genèse de l'addition par le passage de la non-conservation intuitive s'appuyant sur l'évaluation perceptive (stade I) à la conservation opératoire au cours de laquelle est introduite la réversibilité de l'opération ce qui conduit au troisième stade, celui des opérations numériques sans vérification opératoire.

A présent, il convient de procéder à une remarque. Une première concerne le leurre généré par la perception immédiate. Ce qui accompagne le passage du premier stade (GIN) au second stade (RIQ), c'est l'opération réalisée par l'enfant qui modifie la disposition des jetons en II pour les faire correspondre à I. Il est important de préciser que c'est lui qui agit et non pas l'expérimentateur qui tente d'imposer un point de vue pour amener l'enfant à modifier le sien. Au stade II, RIQ déplace lui-même des jetons pour créer une équivalence perceptive et en cela il renonce à l'indivision de II. Mais, il garde un contact, un lien visuel avec les jetons. Dans le troisième stade (TER), après avoir identifié les données du problème, il effectue une opération arithmétique pure qui montre qu'il est en mesure de renoncer au lien perceptif avec les jetons. La question se résout dans son entier dans le langage qui permet à TER de soutenir que $(8) = (4+4) = (7+1)$. Autrement dit, les réponses données par les enfants à l'examineur - et ce point n'est pas analysé par J. Piaget - sont soutenues par ce que le langage lui permet d'en dire. Dans le cas d'AN, il apparaît à aucun moment dans l'échange entre lui et l'examineur le nombre 8 qui ferait la correspondance entre $(4+4)$ et $(7+1)$. L'examineur n'en fait pas mention et à l'enfant il ne survient pas. En ce sens lorsque l'enfant dit, en comparant $(4+4)$ et $(7+1)$ ne pas manger la même chose, il a raison. Manger un bonbon le matin puis 7 l'après-midi ce n'est pas la même chose que d'en manger 4 le matin puis 4 l'après-midi. D'ailleurs la question posée à TER: « combien chaque jour? » qui appelle la réponse 8 induit le raisonnement arithmétique que n'effectuent ni GIN ni AN; cette question d'ailleurs ne leur est pas posée: les quantités étant définies en terme de « ça » et « gros » où « petit paquet ». Ce court développement qui ne vise pas à contester J. Piaget ouvre ainsi à une interprétation différente des échanges dont il nous soumet les contenus, ne serait-ce que pour souligner le doute et pourquoi pas les malentendus qui peut-être s'y déroulent à l'insu des interlocuteurs. N'est-ce pas que RIQ « semble hésiter »? Ne se demande-t-il pas ce que lui veut l'autre qui le questionne et à qui il adresse sa réponse?

1 Op cit., Piaget J, *La genèse du nombre*, p 240-243

Ainsi, au cœur de la question de la dualité de ce qui se joue entre le sujet et l'autre en face, il peut y avoir mal entendu. A l'adresse des pédagogues, L. Vygotski soutient que « *le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser*¹ », car l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il s'agit de conduire l'enfant à passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas encore faire. Or, qui sait ce qu'il ne sait pas faire? A cette question L. Vygotski, en lecteur critique de J. Piaget répond que l'école est le lieu idoine, car l'enfant y apprend non pas ce qu'il sait faire tout seul, mais ce qu'il ne sait pas encore faire et qu'il apprend en collaboration avec son enseignant, sous sa direction. L. Vygotski a repéré ce qu'il nomme la zone prochaine de développement. Celle-ci correspond à ce moment où l'enfant passe de ce qu'il sait faire de manière autonome aux choses nouvelles auxquelles il peut être introduit dans son rapport à celui qui l'enseigne. C'est dans ce rapport à l'autre que se trouve RIQ hésitant, puis opérant. Rapport à l'autre invoqué par L. Vygotski qui nous ramène à la condition même du sujet humain; celle de sa dépendance au risque de l'aliénation à l'autre. Dépendance non pas accrue mais dont l'issue, selon J. Piaget, sera par l'éducation en tant qu'elle inclut l'ouvrage de l'enseignant non pas d'apprendre le maximum ou de maximaliser les résultats, mais avant tout d'apprendre à apprendre; apprendre à se développer tout seul et d'apprendre à continuer de se développer après l'école². Autrement dit, la fonction de l'éducateur, alors qu'elle implique la présence active de celui-ci auprès de l'enfant, consiste aussi à œuvrer à son propre effacement.

C'est à la question informulée « *que me veut-il?* », surgissant à son insu, que répond le sujet à la demande de l'éducateur qui lui tend l'horizon d'un bel avenir, par lequel il épand sous ses pieds l'engrais de sa propre connaissance. C'est bien ce qu'entrevoit M. de Montaigne lorsqu'il écrit en 1580: « *A vn enfant de maison, qui recherche les lettres et la discipline, non pour la gaing (...), ny tant pour les commoditez externes que pour le sienes propres, et pour s'en enrichir et parer au dedans, ayant plutost enuie d'en tirer vn habil'homme qu'un sçauant, ie voudrois aussi qu'on fut soigneus de luy choisir vn conducteur qui eut plutost le teste bien faicte que bien pleine...*³ ». Précaution utile qui vaut que l'on s'en prémunisse pour faire de l'élève non pas le répétiteur de son maître, lequel retrouverait en lui les signifiants de sa propre aliénation, mais un être pensant. C'est également vers cela que nous conduit J. Lacan affirmant que « *le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'autre, non pas tant parce que l'autre détient les clefs de l'objet désiré, que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre*⁴ ». Là où nous mène J. Lacan, c'est au cœur de ce qui se joue où se noue sur la corde tendue de l'intersubjectivité. Le sujet a à sortir des discours

1 Vygotski L., (1934) *Pensée et langage*, Paris : La dispute, 1997, p355, 544p

2 Piaget J., *Problèmes de psychologie génétique*, Paris : Denoël/Gonthier, 1972, 194p, p171

3 Montaigne, Michel de., *Essais*, Tome I, *De l'institution des enfants*, Édition Féret et fils, 1870-1873, texte original de 1580, 384p, p 105 site BNF(Gallica)

4 Lacan J., *Écrits*, Paris : éditions du Seuil, 1966, 930p, p268

qui lui préexistent, et qui le recouvrent. En ce sens, commentant Lagache, il se montre incisif et prévient des effets courus de l'objectivation du sujet: « *les progrès observés de l'objectivation dans des stades précoces semblent bien n'avoir d'autre intérêt, (...), que de nous masquer les temps inconscients des projections et des introjections dans la suite de leur développement*¹ ». Et, il est vrai que la prévisibilité des acquisitions scolaires ne tient pas, c'est ce que nous révèlent les nombreux élèves en difficultés d'apprentissage à l'école. Sans nul doute, le sujet épistémique, ne s'applique-t-il pas, parce que- nous en convenons avec J. Piaget - il n'existe pas. Dans le même sens, l'élève échoue. Mais quand il échoue, on remédie, car l'ambition de l'école est qu'il réussisse.

Or cette assignation du sujet à réussir passe par le déploiement d'un certain nombre d'aides lorsque des difficultés d'apprentissages sont repérées. Ainsi, au regard des situations cliniques dont nous ferons état, il apparaît utile de ne pas ignorer l'effet possible du discours de l'Autre, autre médical duquel tombe sur le sujet des signifiants qui le qualifient. Signifiants qui cheminent dans le discours social et médiatique dont les assises s'élaborent dans le temps de l'histoire pour produire un discours contemporain.

6. 11 .Ce qui est là, maintenant, l'est d'avant...

Ce qui façonne le discours de cet Autre indiscernable est d'une élaboration complexe.

H. Wallon nous introduit à cette complexité en rappelant que l'enfant ne peut être envisagé à part du milieu où s'opère sa croissance qui dès sa naissance l'investit ; que ce milieu est constitué des objets propres à son époque du feu au biberon en passant par toutes sortes d'outils, les institutions et aussi les techniques du langage, de l'explication, de la compréhension qui règlent ses pensées, ce tout hérité de millénaires de civilisation, d'élaborations matérielles et mentales².

S. Freud nous renvoie à ces amarres ancestrales dans l'interprétation des rêves où il écrit que le rêve fait « *surgir des contenus qui ne peuvent appartenir ni à la vie adulte ni à l'enfance du rêveur. Il faut considérer ce matériel-là comme faisant partie de l'héritage archaïque, résultat de l'expérience des aïeux, que l'enfant apporte en naissant avant toute expérience personnelle*³ ». C'est là qu'il nous guide vers J. Lacan qui nous dit que le lieu de cette mémoire que S. Freud a découverte sous le nom d'inconscient, c'est l'Autre⁴. « *L'Autre au niveau de qui se joue tout ce qui nous a précédés dans ce qui a déterminé notre conception même*⁵» et qui nous détermine, dans la quête de

1 Ibid., p 655.

2 Wallon H., (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris : Paris : Flammarion, 1970, 206p, p 77

3 Ibid., p30

4 Op cit., Lacan J., *Écrits*, p575

5 Lacan J., *Le séminaire, livre XVI, D'un Autre à l'autre*, Paris : Seuil, 432p, p150

l'objet a, ce qui nous ramène à la question de la perte, perte perpétuelle à jamais résolue. L'Autre qui recèle le trésor de langage qu'il faut supposer déjà là pour que puissent en être extraits les signifiants d'une chaîne qui rétroactivement s'ouvre en direction de ce qu'est le sujet comme inconscient. Le sujet est donc en prise avec « *un jeu des signifiants animé dans chaque partie particulière par toute l'histoire de l'ascendance des autres réels que la dénomination des Autres signifiants implique dans la contemporanéité du Sujet*¹ ». J. Lacan introduit ce jeu des signifiants en tant qu'il institue dans le Sujet, le moi (idéal), la réalité et le surmoi qui figurent dans la deuxième topique freudienne.

En d'autres termes si l'enfant est sujet dans son environnement familial et plus largement de son milieu de vie et des interactions réciproques qui organisent le développement de son intelligence au sens piagétien, il y est aussi sujet de discours. De discours qui par leur origine le précèdent, antérieurs à sa naissance, en lesquels avance masqué ce qui du désir de ceux qui s'occupent de lui, disons père et mère, le détermine et par lequel eux-même sont déterminés. Détermination, pour en revenir au sujet, qui a à voir avec la façon dont ses parents lui ont offert *le savoir, la jouissance et l'objet a*² car c'est là que gît l'orientation de sa névrose voire celle entre psychose et névrose.

Un père dit lors d'un entretien à propos d'une possible orientation de sa fille en SEGPA, « je suis boulanger comme mon père et mon père comme son père, c'est lui qui avait commencé et c'est moi qui prend la suite, c'est comme ça, et ma fille... ». Au premier chef, notons le poids du déterminisme, le propos du père qui rend bien compte de la transmission du métier de père en fils, en se payant d'un raccourci par lequel il escamote le palier paternel; comme si cette transmission lui était échue, par voie directe, du père de son père. Secondement, par le blanc qui conclut son discours, ce père semble livrer une incertitude liée à l'axe transgénérationnel; sa fille pourra-t-elle prendre la suite? Car fille, au demeurant, n'est pas fils. Des difficultés scolaires qui faisaient l'objet de notre rencontre en vue d'une possible orientation de sa fille vers une classe à enseignement adapté, n'était-il pas attendu qu'elles participent de ce déterminisme, en somme, qu'elles le confirment et rassurent, voir appuient le père sur ce point? « moi j'avais du mal, aussi, j'aimais pas l'école, pour prendre la suite, c'est mon père qui m'a appris le métier, c'est comme ça dans la famille, elle sait lire et calculer, écrire...euh! ». En restituant à son père sa place en tant qu'étant celui qui transmet (le métier), il affirme la sienne, en tant qu'étant celui qui transmettra le métier. Quant au rôle de l'école si les contenus d'enseignement apparaissent comme accessoires, une faible réussite scolaire fait partie du lot par lequel s'organisent les signifiants du discours qui déterminent ce qui se transmet d'une génération à la suivante. À proprement parler, il ne s'agit pas de difficultés scolaires, mais de

1 Op cit., Lacan J., Écrits, p551

2 Op cit., Lacan J., D'un Autre à l'autre, p 332

l'ambition de savoir « lire, calculer et écrire », ce qui est bien suffisant pour revêtir le tablier de la succession.

Pour élargir le propos, d'une manière attenante à la question de la structure, J. Lacan ne manque pas de reconsidérer les rapports du savoir et de la jouissance à l'échelle de la communauté et de ce qui la meut, en l'espèce son rapport au capitalisme et de ce qu'il induit en particulier en excluant la jouissance du travail, mais aussi pouvons-nous rajouter, à faire acquérir le savoir en calibrant sa transmission et le savoir lui-même. Ce qui passe par la désignation de ce qui est à apprendre, de son application au sujet et l'évaluation de l'empreinte laissée. La traduction que nous en trouvons dans le dispositif de l'Éducation nationale aujourd'hui se traduit par une recherche de normativité jamais connue.

C'est de ce rapport de l'enfant aux autres avec lesquels il chemine que nous aurons à traiter dans la suite. Ces autres, pédagogues, orthomâtres ou rééducateurs dont les discours resurgissent de la bouche de l'enfant en tant que s'y articule une demande qu'il se doit d'honorer lorsqu'on lui demande *d'être capable de lire et de compter*. Discours qui s'exercent sur ce que J. Lacan nomme la scorie¹, autrement dit le reste éteint qui fait l'objet des théories s'exerçant dans le sens thérapeutique orthopédique qui ne prêtent aucune part à l'inconscient.

6. 12. Des limites du sujet épistémique : l'inconscient freudien.

Selon J. Piaget, la mémoire de l'enfant de 2-3 ans, est un mélange de récits fabulés et de reconstitutions exactes mais chaotiques. La mémoire organisée ne se développe qu'avec les progrès de l'intelligence, et plus explicitement avec le langage qui permet de développer récits et systèmes de concepts². J. Piaget soutient également, avec A. Binet, que l'intelligence est une activité inconsciente de l'esprit et que même là où elle est le plus lucide, « *le mécanisme intime des assimilations déborde la prise de conscience, celle-ci ne portant d'abord que sur les résultats, et remontant ensuite par une réflexion récurrente et toujours incomplète, de la périphérie à un centre qu'elle n'atteint jamais*³ ». Qu'est-ce à dire? La prise de conscience tient de ce que le langage y fait advenir. Du chaos à la pensée élaborée nous pouvons sans contredire ni J. Piaget ni S. Freud admettre ce parallèle que de l'un à l'autre officie ce qui dans la théorie psychanalytique rappelle l'opposition processus primaires et secondaires. Le premier s'articulant aux mécanismes de

1 Op cit., Lacan J., *les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* p 151-152

2 Op cit., Piaget J., *la formation du symbole chez l'enfant*, p199-200

3 Ibid., Piaget J., p223

déplacement et de condensation et le second inhibant le premier ouvrant notamment au jugement, au raisonnement et à une action contrôlée¹.

Toutefois, même si J. Piaget ne s'inscrit pas dans la topique freudienne, et nous devons nous prémunir de tout amalgame, les concepts freudiens de conscient et d'inconscient ne sont pas hors de la théorie piagétienne. Mais il nous faut en voir la teneur. Selon J. Piaget, la différence entre la conscience et l'inconscient est une affaire de gradation ou de degré de réflexion. L'inconscient qui peut être autant intellectuel qu'affectif est partout, il n'est localisé dans aucune région à part de l'esprit, parce que « *tout processus psychique marque un passage continu et continu de l'inconscient à la conscience et vice versa*² ». Il y a donc une porosité de l'inconscient à la conscience car pour J. Piaget ce qui est inconscient est ce qui n'est pas présent à la conscience, mais peut le devenir. Ce qui nous conduit à admettre que l'inconscient piagétien recèle des qualités du préconscient freudien. La prise de conscience étant une mise en mots qui caractérise la pensée réfléchie laquelle se substitue à la pensée intuitive soumise au primat de la perception et à la pensée opératoire. Toutefois, J. Piaget laisse une porte ouverte à la voie de l'inconscient freudien, alors même qu'il la souhaiterait incluse dans une psychologie génétique qui l'engloberait en postulant une nécessaire « *traduction génétique du freudisme*³ ». Cette ouverture tient au fait que ce qui participe de la prise de conscience bien que récurrent est toujours incomplet, bref du constat que pour le sujet son latin n'y suffit pas pour qu'elle puisse aboutir, c'est-à-dire se formuler, soldée de tout compte, en une boucle qui se referme.

Il y a donc une béance et à celle-ci nous introduit J. Lacan; le sujet est divisé par l'effet du langage. C'est dans l'Autre, virtuellement lieu de la vérité⁴, que par l'effet de parole, il se réalise toujours plus, mais trouvera son désir toujours plus divisé, pulvérisé, dans la cernable métonymie de la parole⁵. C'est le lieu où se situe la chaîne du signifiant qui commande tout ce qui va pouvoir se présentifier au sujet, où il a à apparaître⁶, où son discours « *prendrait consistance et où il se pose pour s'offrir à être ou non réfuté*⁷ ». Il s'agit dans ce rapport du sujet à l'Autre, de ce que le sujet a vu apparaître au champ de l'Autre, l'Autre y revenant, d'un processus circulaire, mais dans sa nature, sans réciprocité et dissymétrique⁸. C'est pourquoi, ce champ de l'Autre n'assure pas, à aucun endroit et à aucun degré la consistance du discours qui s'y articule⁹.

1 Laplanche J. et Pontalis J.-B, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF, 1967, édition 1984, 528p, p342

2 Op cit., Piaget J., p182

3 Ibid., p 196-197

4 Lacan J., *Le séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris : Seuil, essais, 1973, éd. 1990,322p, p211

5 Ibid., p146

6 Ibid., p228

7 Op cit., Lacan J., *D'un Autre à l'autre*, p24

8 Op cit., Lacan J., *les quatre concepts fondamentaux*, p231

9 Op cit., Lacan J., *D'un autre à l'autre*, p102

Ainsi, d'une part la prise de conscience telle que l'évoque J. Piaget n'atteint-elle jamais son centre et demeure incomplète.

D'autre part, le sujet assujéti au champ de l'Autre, dans la relation intersubjective, fait de l'autre, le lieu du signifiant; ce que J. Lacan cerne d'un néologisme en affirmant que le sujet *autrifie*¹ le partenaire. C'est-à-dire, nous pouvons le saisir ainsi: qu'il adresse à l'autre un discours cousu des signifiants qu'il lui prête et que, par là-même, il suppose à son entendement au sens où c'est le discours de l'Autre qu'il s'agit de réaliser, discours de l'autre en tant qu'il est celui de l'inconscient. Ce qui nous conduit à soutenir - à l'instar de J. Lacan qui du rapport de l'œil à la peinture, *soutient* qu'au bout du désir, inconscient, à l'Autre est le *donner-à-voir*, au sens où *le désir de l'homme est le désir de l'Autre* - que dans le rapport du sujet assujéti au discours de l'Autre, au bout du désir, inconscient, est le *donner-à-entendre*.

C'est d'ailleurs en ce sens que J. Lacan reprend la question du discours égocentrique du jeune enfant qui règne aux soubassements du développement de son intelligence. Discours dont il a à se défaire, à s'extraire pour trouver le sel de sa pensée propre. « Ce discours égocentrique, c'est à *bon entendeur salut!*² », dit J. Lacan, les enfants parlent, ils ne s'adressent pas à tel ou tel, ils parlent à la cantonade.

Mais, là encore, J. Lacan serre la question de l'égocentrisme un peu vite. Certes J. Piaget observe la difficulté du jeune enfant, entre 2 et 6 ans, « à *participer à une conversation ou à une discussion, à faire un récit où à donner une explication, bref à sortir de la pensée propre pour s'adapter à celle d'autrui*³ ». Mais, J. Lacan interprète l'absence de réciprocité du jeune enfant dans sa relation aux autres d'un groupe, dont J. Piaget rend compte, pour un *parler pour lui*⁴. Or cette absence de réciprocité, n'est pas la conséquence d'un solipsisme qui dans sa radicalité réduirait l'enfant à n'être et à développer son intelligence que par lui-même, elle est absence de vision objective en tant qu'elle s'oppose au point de vue propre de l'enfant, c'est-à-dire à un *parler de lui*, au sens de *parler à partir de lui*. Et, d'ailleurs ce que pointe J. Piaget est précisément la forte suggestibilité de l'enfant aux affirmations d'autrui qu'il absorbe sans discernement objectif et qui s'entend autant dans ses soliloques que dans ses monologues collectifs. En somme, le discours égocentrique est l'effet d'une *ex-expression*, des signifiants du discours de l'Autre, à inclure dans l'égocentrisme infantin, qui d'une manière plus générale correspond à un phénomène d'indifférenciation où le jeune enfant confond son point de vue propre avec celui d'autrui, « *il est aussi bien suggestibilité qu'absorption inconsciente du groupe dans le moi*⁵ ». Sur ce point L.

1 Ibid., p81

2 Op cit., Lacan J., *les quatre concepts fondamentaux*, p233

3 Op cit., Piaget, *la construction du réel*, p318

4 C'est nous qui soulignons.

5 Op cit., Piaget J., *la formation du symbole chez l'enfant*, p76

Vygotski, critique de la pensée piagétienne, diffère et introduit à partir du langage égocentrique les prémisses d'une différenciation par rapport à autrui voir à la réalité externe dans la mesure où le langage égocentrique est un instrument de la pensée au sens où il commence à remplir une fonction d'élaboration de problèmes¹ ouvrant à une pensée réaliste.

Ce qui en soi ne s'oppose pas à l'idée que le jeune enfant ignore à qui il s'adresse et qu'il ne le sait pas.

Enfin nous concluons sur ce point en soulignant avec J. Piaget que l'échec sans cesse répété de l'enfant de l'assimilation des choses au moi tient du fait des résistances nécessitant l'accommodation car le réel n'est pas ployable au gré du sujet. Et par ailleurs que sur le plan social la contrainte de l'opinion d'autrui contrecarre l'égoïsme finalement persistant, d'un côté comme de l'autre, dans la relation que le sujet élabore avec autrui et inversement². Ainsi le sujet se heurte-t-il indéniablement autant au réel qu'au discours de l'Autre dont il ne perçoit pas qu'il ne s'adresse pas à lui.

Chapitre VII. Psychologie clinique des difficultés d'apprentissage à l'école.

7.1. Développement cognitif et affectif.

L'approche des difficultés des apprentissages n'est pas d'un abord unique. Elle se caractérise par une diversité qui ouvre à des orientations impliquant des conceptions bien déterminées de l'enfant apprenant à l'école. Questionner la difficulté d'apprendre à l'école à partir d'un référentiel tiré de la pédagogie, de la sociologie, des neurosciences, des sciences cognitives, de la psychanalyse ne conduit pas aux mêmes hypothèses.

Cette diversité des lectures possibles de la difficulté d'apprendre à l'école semble d'ailleurs plutôt témoigner de l'implication d'une diversité de facteurs et de leurs intrications, les uns s'additionnant aux autres s'ils ne jouent pas d'influences réciproques.

Envisager une approche multiple de la difficulté scolaire implique un partenariat souvent difficile à établir.

Nous avons vu que le discours médical ouvert aux neurosciences, aux approches cognitivistes mais aussi nourri d'emprunts nosologiques et pathologisant infiltre le discours de l'école notamment pour ce qui concerne les orientations pédagogiques et l'aide aux enfants en difficultés d'apprendre.

1 Op cit. Vygotski L., *Pensée et langage*, p 97-101

2 Op cit., Piaget J., *La construction du réel*, p338

Il en découle non seulement une invitation mais aussi une tendance forte à un abord très objectivant de la difficulté scolaire, point sur lequel nous nous sommes déjà exprimés.

La multiplicité des approches implique donc de nécessaires et indispensables rencontres entre les différents partenaires acteurs auprès de l'enfant. Sans cohérence et sans cohésion entre tous, le jeune apprenant est de manière indubitable pris dans des conflits de différents ordres par l'intériorisation des divergences qui l'entourent. Elles peuvent se traduire par des conflits sur le plan cognitif, mais aussi de loyauté se rapportant à l'implication affective qui accompagne le rapport de l'enfant aux adultes qui s'occupent de lui, enseignants, parents et rééducateurs.

En visitant les apports de différents auteurs, sur le terrain de la psychopathologie et de la psychanalyse, nous chercherons à repérer quelques uns des aspects les plus saillants qui peuvent se dégager au cordeau de cette articulation sur laquelle nous prenons nous-même appui pour questionner la difficulté d'apprendre à l'école.

7.2. La fragilité psychique de l'enfant rapportée à la prime enfance.

7.2. 1. Au départ de la construction symbolique : le processus de séparation-individuation.

La corrélation entre difficultés d'apprentissage et les enjeux inhérents à la prime enfance a fait l'objet de nombreux travaux. Ceux-ci mettent en exergue un aspect du développement du jeune enfant que nous avons abordé avec J. Piaget et H. Wallon à savoir celui de la séparation initiale de l'enfant avec ses premiers points d'attachement inhérents à sa néoténie. Séparation ouvrant au processus d'individuation et à la construction symbolique.

Selon une perspective psychanalytique et psychopathologique, M. Berger articule les troubles cognitifs et instrumentaux à une difficulté de représentation de soi. En référence aux travaux de Raymond Cahn, il souligne le lien existant entre divers aspects du développement affectif, intellectuel et instrumental avec le vécu narcissique primaire de l'enfant lorsque prévaut l'indifférenciation psychique et corporelle entre soi et autrui.

Ainsi, la notion d'unicité, d'identité, de pareil constitue un préalable à celle de différence. Pour que celle-ci prenne sens il importe que le sujet ait une perception unitaire de lui-même. Ainsi les failles du narcissisme primaire impliquent-elles une quête d'une globalité enveloppante qui permet à l'enfant d'accéder à cette unicité qui lui fait défaut et de laquelle dépend la construction de son

identité propre¹.

M. Berger propose le concept de contenants de pensée qu'il définit comme étant l'ensemble des expériences physiques et psychiques qui permettent au sujet d'acquérir une représentation de lui unifiée spatialement, temporellement, émotionnellement et cognitivement. Ces contenants de pensée sont inconscients et prennent leur origine dans la période pré-symbolique et pré-verbale². Ils se constituent en étayage global et notamment en particulier sur le visage de l'autre.

Sur ce point particulier dès 1955-57, de ses observations d'enfants en pouponnière et d'enfants abandonnés, R. Spitz avait conclu que la réponse par le sourire qui témoigne de la reconnaissance du visage qui se présente au jeune enfant constitue un premier organisateur du moi, un second organisateur étant rapporté à l'angoisse du huitième mois, signalant la reconnaissance spécifique du visage de la mère par l'expression de la crainte d'avoir perdu sa mère lorsqu'un visage inconnu s'approche de lui. Ces deux étapes menant à l'établissement de l'objet libidinal à proprement dit, la mère³. Le troisième organisateur du moi étant rapporté à l'expression du « non », celui-ci constituant un premier pallier d'abstraction conduisant au concept et au symbole. Même si l'enfant reste dépendant de son environnement, ce « non » constitue également un marqueur de l'effort d'individuation de l'enfant. C'est de l'étude des carences affectives du jeune enfant de moins de 1 an que R. Spitz définit et décrit la dépression anaclitique en tant qu'effet lié à la séparation d'avec la mère. Ces travaux ont ainsi contribué à souligner la fragilité psychique du jeune enfant et les perturbations que peuvent induire les désordres qui atteignent le sujet dans le cours de la première année de son existence. Il s'agit autant du développement cognitif de l'enfant que de ses possibilités d'adaptation sociales futures. En ce qui concerne l'angoisse du huitième moi, F. Dolto n'en fait pas un passage obligé et considère qu'elle résulte d'un manque de socialisation du bébé, d'un manque de médiatisation dans l'espace vers les objets que l'enfant voit et que par son corps - son toucher, sa préhension - il souhaite accéder⁴. C'est pourquoi, peut-être parfois, l'école peut, au départ de la scolarité, être perçue comme un lieu hostile et dangereux lorsque le jeune enfant n'est aucunement préparé à sa rencontre.

Pour y faire face, l'enfant peut chercher la proximité de l'adulte et en conséquence n'apprendre que ce qui lui permet de s'attacher à lui. Il s'agit d'un comportement d'apprentissage pour lequel M. Berger propose l'appellation de « *pathologie de contact* ». Sous cet angle, la problématique de l'enfant peut traverser les différentes étapes de son organisation psychique, du narcissisme primaire

1 Berger M., *Les troubles du développement cognitif*, Paris : Privat, 1992, 178p, p50

2 Ibid., p 73-74

3 Spitz R., *De la naissance à la parole*, Paris : PUF, 1973, 320p, p 122

4 Dolto F., *L'image inconsciente du corps*, Paris :Seuil, 1984, 386p, p 85

à la problématique œdipienne prenant des formes allant de l'inhibition à l'excitation. Le sujet reste soumis aux inférences de son environnement et à celles de son monde interne. L'enfant agit sur un mode binaire, en fonction de couples s'articulant sur les modes activité/passivité, garder/donner, se fermer/se laisser pénétrer, lier/désunir, ... (etc), chacun pouvant trouver une expression exagérément conflictuelle¹. Nous rajouterons en ce sens, que ces enfants, parfois, parce que leur enseignant n'est pas en possibilité de répondre par une présence suffisante à leur côté, en arrivent à se voir attribuer, en maternelle, un auxiliaire de vie scolaire. Ce sont des enfants au comportement parfois imprévisible qui aux dires des équipes pédagogiques et des parents ont besoin que quelqu'un canalise leur attention et puisse les contenir.

Une vingtaine d'années après R. Spitz, R. Misès, sans exclure les causes liées à un dysfonctionnement du cerveau considéré d'un point de vue organique, souligne lui aussi l'implication d'une causalité liée aux expériences premières, structurantes de la relation mère enfant. Il invite ainsi par un élargissement du mode de compréhension des déficiences intellectuelles à en examiner les conséquences sur l'évolution des pulsions, sur l'accès au processus de symbolisation et sur l'élaboration de la fonction symbolique². En ce sens il rappelle l'importance de l'avènement de l'espace transitionnel comme permettant d'offrir à l'enfant un champ d'expériences et d'appropriation d'objets nécessaires à ces activités ludiques.

Cet axe peut ainsi conduire, parfois, au repérage chez le jeune enfant, d'une fragilité des assises narcissiques. Sur le plan défensif, il mobilise des modalités de fonctionnement et de relation qui le protègent de l'envahissement d'angoisses primaires et de rupture du lien. Nous en trouvons une expression chez ces enfants sollicitant l'adulte de manière récurrente en quête d'un étayage qui peut avoir une valeur de contenant psychique. Ces conduites témoignent d'une entrave psychique au processus d'individuation et plus en aval à la construction symbolique.

Dans une perspective génétique le développement cognitif se trouve ainsi articulé à la qualité des modalités de la relation mère/enfant en tant qu'elle permet d'asseoir la construction de l'objet, sa permanence, le travail de construction des représentations puis de la construction symbolique nécessaires à l'élaboration de la pensée.

Plus concrètement, il en découle chez ces enfants, une incapacité à jouer seul et à appréhender, dans une perspective ludique ou exploratoire, l'espace environnant et les objets qui l'organisent par

1 Op cit., Berger M., p121-123

2 Debray R. , *L'intelligence d'un enfant (collectif)*, Paris : Dunod, 1998, 164p, p 100

défaut de l'avènement de l'espace transitionnel. Ainsi, en considérant le lien du sujet à l'objet, la position dépressive « *ne peut pas être pleinement élaborée, de sorte que la vulnérabilité à la perte d'objet devient un élément central de la problématique*¹ ». Ainsi l'objet absent ne peut-il pas être pensé par défaut de pouvoir être représenté.

R. Misès souligne l'effet favorable, pour ces enfants de la mise en œuvre d'actions multidimensionnelles qui permettent de mobiliser des émergences positives, révélatrices de potentialités dont l'enfant se dessaisissait ; les aides apportées suffisamment tôt permettant de relancer les processus liés au développement cognitif. D'où l'intérêt d'être sensible et attentif aux modalités d'accueil d'un enfant dès son premier jour d'école. Car, cet accueil concerne aussi ses parents qui contribuent par leur capacité à laisser leur enfant à l'école à la réussite de ce moment inaugural.

Dans un souci de mise en perspective des développements cognitif et affectif, B. Gibello emploie le concept de contenants de pensée pour définir l'univers dans lequel les contenus de pensée peuvent apparaître, prendre sens, être compris et communiqués². Il s'agit, rapporté à des procédés de pensée touchant au processus d'apprentissage notamment à l'école, de structures linguistiques, de structures logiques, mais aussi de structures fantasmatiques. Les contenants de pensée qui s'organisent depuis la prime enfance servent de cadres aux contenus de pensée. B. Gibello inspiré par la théorie piagétienne et par les travaux de H. Wallon nous propose ainsi un concept qui semble articuler ce qui relève de la construction de l'objet, ce qui ouvre à un saisissement de la réalité externe comme un tout divisible et, à l'avènement de la pensée catégorielle, permet d'en ranger les composantes. Il considère ces contenants comme non conscients ou inconscients. Cependant, dire de ces contenants qu'ils sont non conscients ne signifie pas qu'ils soient inconscients. De cette imprécision et vu le rapport établi avec la théorie piagétienne nous pouvons supposer à ces contenants une parenté avec l'inconscient cognitif piagétien. Celui-ci pouvant trouver une articulation avec le préconscient freudien, au sens où celui-ci se spécifie par les processus secondaires et est lié au langage verbal et aux représentations de mots, ce qui n'exclut pas une influence liée aux processus primaires et à l'émergence de procédés défensifs articulés à des angoisses archaïques.

Dans cette perspective, B. Gibello en déduit deux concepts, celui de dysharmonie cognitive pathologique et de retard d'organisation du raisonnement.

Le premier se traduit par l'incohérence des contenants psychiques. Elle est à la clef de difficultés

1 Ibid., p 101

2 Gibello B., *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paris : Fayard, 1984, 244p, p11-12

d'apprentissage du langage, de la psychomotricité et d'apprentissages scolaires, lesquels sont induits par des décalages et des asynchronies au passage d'un stade du développement cognitif au suivant. Elle ne s'intègre pas aux problématiques de type névrotique, mais dans des tableaux cliniques comme celui de la psychopathie où se repèrent l'instabilité des intérêts et des affections ainsi que des difficultés d'apprentissage, celui de la psychose infantile, et dans celui de dysharmonie évolutive, concept emprunté à R. Misès, dont B. Gibello retient les caractéristiques de perturbations globales de la personnalité, de fixations précoces et de relations à autrui perturbées.

Le second, le retard d'organisation du raisonnement présente un raisonnement de structure et de niveau archaïque en regard de l'âge et du niveau intellectuel du sujet¹.

Ainsi, pouvons-nous saisir que la problématique de séparation-individuation telle que les auteurs que nous avons cités – sans prétendre à aucune exhaustivité – rendent compte, interfère sur les processus d'apprentissage. La difficulté d'apprendre à l'école pouvant ainsi relever d'un examen par le prisme de la psychopathologie.

7.2.2. Psychopathologie et difficulté d'apprendre.

Dans le registre de la psychopathologie, nous aborderons les difficultés d'apprentissage à l'école en empruntant la terminologie, que nous discuterons, liée aux troubles des apprentissages qui ont pris place dans les classifications médicales dont nous avons fait mention au chapitre III.

Selon C. Chiland, en 1971, les troubles affectifs sous-jacents à la dyslexie sont graves et trouvent leur origine dans l'histoire de la première enfance. Elle rappelle, ce que R. Misès dans les mêmes années souligne sur ce point, l'importance de la zone transitionnelle et de ses objets comme matrice de l'activité symbolique.

Elle observe chez les enfants en difficulté d'apprendre à lire, la négation de leur réalité intérieure et repère à l'issue de la levée de l'inhibition dans le cours de psychothérapie l'expression de fantasmes agressifs, angoissants, souvent primitifs. Ce sont des enfants dont elle note que leur contact trop proche, leur demande immédiate d'affection, leur besoin constant de se faire rassurer expriment leur lutte contre des affects dépressifs. L'inhibition se caractérise chez ces enfants par le gel de la relation et le gel du monde extérieur, ce qui n'exclue pas chez certains d'entre eux, parfois, l'expression d'une défense maniaque², concept qu'elle emprunte à M. Klein.

B. Jumel, en 2005, dans le prolongement de R. Diatkine, considère que la dyslexie et la

1 Ibid., p 92

2 Chiland C., *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris : PUF, 1971, édition 1974, 442p, p241-242

dysorthographe sont deux aspects d'un même trouble en raison du lien indissociable entre codage et décodage dans l'acquisition de l'écrit¹. Il rapporte la difficulté à maîtriser la lecture de l'écriture à un processus de mise en lien avec les choses, le lien n'étant plus assuré « *par la seule perception visuelle, mais par la composition continue des liens entre les parties qui recomposent les mots écrits*² » Il articule la dyslexie à une dysharmonie des acquisitions, entre symbolisation élémentaires et globales, réfutant tout lien possible à un stade de développement, renvoyant la problématique à des circonstances passées et à une organisation mentale singulière. En ce sens il soutient que la problématique de séparation peut jouer un rôle dans la manière dont l'enfant aborde l'écriture. L'angoisse de perte qui lui est corrélée touche à l'assimilation de la perte du rapport visuel à la perte de l'objet³. Cette angoisse se manifestant également par la recherche de proximité de l'enfant avec l'adulte dont les enseignants font souvent état dès la maternelle comme une récurrence d'année en année pour le même enfant.

Environ trente ans avant les travaux de B. Jumel, C. Chiland, ne retint pas pour la dyslexie la relation avec un passage au symbolique étant donné que certains dyslexiques sont bons en calcul⁴. Cette observation reste valable sur le terrain de l'école aujourd'hui, les cas de Chloé et de Pierre (chapitre VI) en sont une illustration.

B. Jumel ne traite pas du calcul. Ainsi, cette différence de point de vue, plutôt que d'apparaître comme un point d'achoppement ouvre à un champ d'investigation et de réflexion que nous aurons à aborder à la lumière des situations d'enfants que nous présenterons. Nous nous rangerons à ce stade de notre travail à l'idée que soutiennent G. Djenati et J. Croas, à savoir que nous ne pouvons retenir « *que tous les enfants dyslexiques soient soumis aux mêmes processus*⁵ », point de vue que nous pouvons adopter pour le regard que nous porterons sur d'autres types de difficultés d'apprentissage à l'école. Il ne s'agit donc pas pour nous de contester un point de vue mais de chercher à l'élargir.

Plus en aval de la problématique de séparation, B. Jumel intègre en tant qu'obstacles à la maîtrise de l'écrit, sur le plan défensif, le non-abord de la problématique de castration et son rapport à l'abord de la différence des sexes et des générations. Celle-ci est laissée à la marge, le jeune apprenant n'étant pas en position d'en aborder les conflits ce qui ne lui permet pas de franchir la problématique œdipienne. Il en déduit une absence d'intériorisation du Surmoi et une persistance de l'influence directe du milieu. L'examen de la dyslexie d'une jeune fille par G. Djenati et J. Croas

1 Jumel B., *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*, Paris : Dunod, 2005, 250p, p108

2 Ibid., 250p, p85

3 Ibid., p138

4 Ibid., Chiland C., p 243

5 Chagnon J.-Y., *Approche clinique des troubles instrumentaux (collectif)*, Paris : Dunod, 2014, 226p, p150

ouvre à un élargissement du traitement de la dyslexie. En effet, de leur point de vue, celle-ci peut s'inscrire dans l'expression d'un remaniement d'une organisation œdipienne qui en l'absence de gratifications narcissiques suffisantes se maintient dans des aménagements phobiques portant sur la confrontation aux apprentissages¹. C'est un point important qui peut impliquer le rôle de l'école elle-même dans les difficultés d'apprentissage de la maîtrise de l'écrit.

7.3. Difficulté d'apprendre et fragilité narcissique.

Les enfants en difficulté d'apprentissage, à la lumière de ce qui précède, se caractérisent par une fragilité des assises narcissiques qui révèlent une survivance de la problématique de séparation-individuation. Il s'agit donc d'un état de l'enfant, de son être au monde, sur lequel l'école, par son organisation et ses exigences, n'est pas sans effets et conséquences.

Pour D. Flagey, tout apprentissage entraîne une mise en évidence d'une incomplétude, une confrontation de l'enfant apprenant avec ses limites. « *cette inévitable mise en cause narcissique peut être d'autant plus mal tolérée que les assises narcissiques sont mal assurées*² ». Ainsi les premiers apprentissages imposés par l'école aux enfants peuvent aussi bien contribuer au renforcement narcissique s'ils entrent en résonance avec l'organisation cognitive de l'enfant que de le confronter à des failles qui peuvent le conduire à un sentiment d'impuissance et d'échec³. Conséquence déjà signalée par H. Wallon en 1941.

Sur ce point nous ne pouvons manquer rappeler qu'un enfant de petite section de maternelle peut avoir un âge qui se situe dans l'intervalle 2;8 ans et 3;8 ans. Chez des écoliers aussi jeunes la différenciation pédagogique s'impose donc, et bien au-delà de cet âge au demeurant. La période de la maternelle est aussi celle de la construction d'une image de soi imprégnée d'idéaux qui témoignent entre autre de l'acuité des préoccupations phalliques et de la problématique de castration. L'échec à apprendre tôt dans la scolarisation d'un enfant livre celui-ci à de possibles blessures narcissiques qui s'agissant de l'entourage de l'enfant n'implique pas que son enseignant mais aussi ses parents qui s'inquiètent. C'est pourquoi toute rééducation précoce d'un enfant doit être bien amenée au sens où chaque rencontre avec la personne qui rééduque rappelle inmanquablement à l'enfant et ses parents que quelque chose ne va pas, ce qui peut contribuer à la fragilisation des bases narcissiques. Il est insuffisamment considéré qu'une difficulté puisse être ordinaire et que toute aide visant un enfant pour lui permettre de franchir l'obstacle qu'elle constitue

1 Ibid., p 149

2 Flagey D., *Mal à penser, mal à être*, Paris : érès, 2002, 194p, p 52.

3 Ibid., p 57

devrait lui être apportée dans sa classe par des adaptations pédagogiques adéquates.

L'organisation de l'accueil et de l'espace pédagogique, des enfants petits, pourrait être inspirée de l'espace transitionnel décrit par D.W. Winnicott et rappelé par différents auteurs. Au sens d'une mise à disposition de ce lieu qu'est la salle de classe en tant qu'un espace ouvert à la découverte et à l'expérimentation. Ceci donc, plutôt qu'un lieu où il est demandé à l'enfant d'appliquer ce que l'on tente de lui inculquer et dont on vérifie sur lui l'imprégnation effective par des évaluations systématisées au risque de transformer des incompétences ordinaires en troubles du fait d'une focalisation anxiogène.

En ce sens, fort justement, M. Berger, à l'instar de J. Piaget et H. Wallon, évoque les conséquences du forçage c'est-à-dire de l'exécution d'une tâche par soumission à l'autre. Il en découle une confusion entre l'effort provenant de soi et l'exigence de l'autre « *en soi* »¹. Pour D. Flagey, les enfants répètent sans comprendre, ou se servent de « trucs » pour répondre aux questions qui leurs sont posées. Ainsi ces enfants développent-ils un faux-self cognitif².

Nous rajouterons que d'autres qui ne réussissent pas cèdent à une forme de renoncement, ce qui constitue l'objet de la demande de l'autre devient un mauvais objet à caractère anxiogène. Ce sont des enfants qui détournent la tête lorsqu'on leur demande de compter ou de dire le nom d'une lettre. Ce sont des enfants, aussi, qui se débarrassent au plus vite de la tâche qu'on leur demande de réaliser pour n'avoir pas à affronter la crainte de l'échec trop durablement.

En 1993, A. Cordié pointait en ce sens, elle aussi, que l'inhibition affectant les apprentissages scolaires le plus fréquemment est à rechercher dans la demande écrasante d'apprendre de l'Autre. Dans les cas cliniques qu'elle rapporte, la problématique de dégagement du sujet à la période de la résolution œdipienne quand l'angoisse de castration est à son maximum laisse apparaître en filigrane le travail de deuil qu'implique la séparation. C'est-à-dire quand le sujet remet en question ses choix identificatoires, et que réussir permet d'assumer une position phallique³.

Enfin, nous pouvons aussi citer N. Catheline qui relève que les apprentissages impliquent que le sujet puisse abandonner certains modes de pensée pour d'autres plus complexes ce qui peut avoir pour effet d'ébranler le sentiment de complétude narcissique. Et, là encore, elle, aussi, souligne que l'accès à l'abstraction peut être étroitement liée à la qualité des assises narcissiques. La persistance de la problématique de séparation-individuation ou une conflictualité autour du désengagement œdipien pouvant à travers le maintien d'un lien anxieux aux parents entraver l'accès à de nouveaux

1 Op cit., Berger M., p124-125.

2 Op cit., Flagey D., p62-63

3 Cordié A., *les cancrs n'existent pas*, Paris : Seuil, 1993, 318p, p 32-33

modes de pensée¹.

7.4. L'étiquetage.

L'étiquetage renvoie aux classifications médicales. En 1971, C. Chiland soutient que l'école primaire est une école faite pour l'élite qui renforce les inégalités. Concernant les moyens mis en œuvre pour l'enfance inadaptée, elle ouvre le débat : « *l'administration a besoin de cadres bien établis : il lui faut des cases de convenance fixées et des enfants étiquetés convenablement pour remplir les cases. Or la réalité clinique est complexe à chaque instant, et mouvante dans le temps. Si l'on y prend garde, certains remèdes menacent d'être aussi redoutables que le mal*² ». Ce passage ne manque donc pas de nous convier à une certaine prudence au regard des classifications et de la mise en œuvre d'un certain nombre d'expertises qui conduisent à ouvrir des classes spécifiques dédiées à des troubles spécifiques d'une part et rapportées de l'autre à une dénomination tirée de la nosographie psychiatrique.

À l'inverse, B. Gibello s'insurge contre la crainte de l'étiquetage. La détermination d'un QI pouvant apporter un éclairage pertinent sur les capacités intellectuelles d'un enfant autant dans le sens de la détection d'une possible intelligence supérieure que dans celui d'une déficience³. L'absence d'expertise impliquant un risque d'inadéquation du dispositif pédagogique proposé à l'enfant et une interprétation erronée concernant son comportement et ses échecs.

La question ne peut probablement pas être tranchée dans les termes exposés par ces deux auteurs. Le risque du diagnostic est patent et l'étiquetage peut conduire un enfant à une rééducation qui figera sa difficulté, au sens où nous l'évoquons plus haut. L'étiquetage tel que le conçoit B. Gibello peut offrir, en effet, une fenêtre pour la compréhension de la difficulté repérée et une aide adaptée apportée à l'enfant. D. Flagey évoque sur ce point, très clairement, le nécessaire repérage de possibles troubles instrumentaux, considérant sous cette appellation qu'ils touchent, en lien au cortex cérébral, aux fonctions sensorielles et perceptives, aux capacités d'attention, à la mémoire, à l'intégration de schèmes moteurs notamment⁴. Ces troubles instrumentaux pouvant dès lors gêner le développement cognitif et en conséquence être à l'origine de troubles des apprentissages. Le résultat de l'expertise déterminant le type de rééducation.

1 Catheline N., *Quand penser devient douloureux, Intérêt du travail thérapeutique de groupe en institution et avec médiateur dans la pathologie du jeune adolescent*, La psychiatrie de l'enfant, 2001/1 Vol. 44, p. 169-210, p 175.

2 Op cit., Chiland C., p281

3 Op cit., Gibello B., p28

4 Op cit., Flagey D, p 27-31

Il me semble que dans un cas comme dans l'autre ce qui est soulevé concerne la question de l'analyse de la difficulté. La question de l'étiquetage est problématique si elle débouche sur un dispositif d'accompagnement élaboré sur l'étiquette et non pas sur l'enfant et ce qu'il fait entendre ou montre de lui.

Dans cette perspective poussée à son extrême en matière d'étiologie, la détermination d'une causalité liée aux gènes vient accroître cette problématique, car elle risque souligne M. Despinoy d'écarter les risques d'implications personnelles des parents et des indications psychothérapeutiques. Dans son ouvrage publié en 2004¹, il s'inquiète plus avant de l'existence possible de classes pour dyslexiques répondant à une manie classificatrice et ségrégationniste qui gommerait une hétérogénéité des groupes classes utile à la progression des élèves. Fort est de constater que c'est désormais chose possible, car ces classes ont une existence sous l'appellation d'ULIS (classe localisée pour l'inclusion scolaire) dont la spécificité peut concerner l'accueil d'enfants présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole)². Ce qui est toutefois préconisé au collège est l'accueil des enfants diagnostiqués dyslexiques dans des classes ordinaires organisées à cette fin. En fin de scolarité, des aménagements sont possibles pour aider les candidats au brevet des collèges comme par exemple par le bénéfice d'une aide dispensée par une tierce personne pour la lecture d'un énoncé³. Or, l'obtention du diplôme ne résout pas la difficulté de l'élève. Et donc nous pouvons nous demander si la délivrance du diplôme ne constitue pas un masquage de l'échec du traitement dispensé à ces élèves dans le passé.

Ainsi pouvons-nous sur ce point adopter la formulation de M. Menès, « *quelle que soit l'étiologie des difficultés identifiées, elles sont supportées par un sujet qui a un rapport précis à la représentation symbolique que mots et chiffres supposent, et c'est ce sujet qu'il s'agit de prendre en compte dans sa totalité*⁴ ». Mais aussi la prise en compte des parents apparaît également essentielle, M. Mannoni, signalant en 1964, que la gravité d'une dyslexie, quelles qu'en soient par ailleurs les intrications neurologiques, peut être fonction de l'attitude des parents devant l'infirmité⁵.

Autrement dit il s'agit de traiter chaque enfant diagnostiqué dyslexique selon un mode singulier car de l'un à l'autre les bouleversements psychiques repérés sont de nature différente. Et d'ailleurs, de la dyslexie prenant pour fonction celle de symptôme rapportée à l'économie psychique du sujet

1 Despinoy M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*, Paris : Dunod, 2004, 228p, p127

2 Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010, circulaire n°2010-088 du 18-06-2010

3 Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007

4 Menès M., *l'enfant et le savoir*, Paris : Seuil, 2012, 178p, p 156.

5 Mannoni M., *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris : Points/Seuil, 1ère éd., 1964, 1981, 258p, p 207

apprenant, il y aurait tout lieu de postuler d'entrée de jeu la question « de l'utilité d'être dyslexique ». Quelques trente années plus tôt, C. Chiland, à propos du terme de dyslexie, écrivait déjà : « *il nous semble qu'il faut rejeter le terme ou l'utiliser à titre descriptif, puisque, malgré les divergences, tous reconnaissent l'impossibilité de tracer une frontière entre un trouble qui serait spécifique et des difficultés banales*¹ ».

En effet, la définition de la dyslexie fait l'objet de remaniements et de débats qui restent ouverts. Par exemple, en 2004, P. Zésiger s'interroge sur un point non résolu, à savoir l'exclusion de cette définition des individus dont le niveau intellectuel est inférieur aux normes. Il lui apparaît tout à fait plausible que certains enfants, adolescents ou adultes puissent présenter simultanément une déficience intellectuelle et un trouble spécifique de la lecture/orthographe².

C'est pour partie en ce sens que pour l'ensemble de notre réflexion nous sommes nous-même prudents à l'emploi aussi des termes de dyscalculie, de dysorthographe, de dysgraphie, (...) ce qui nous amènerait à devoir nous orienter en fonction de définitions précises hors même du champ de la difficulté scolaire dans son acception la plus large mais dans celui plus restreint des neurosciences et d'une objectivation de ce qui s'apprend. Si la lecture relève de l'activation et de l'entraînement d'une ou plusieurs fonctions cérébrales, la lumière faite par une imagerie médicale sur la partie du cerveau impliquée nous renseignerait-elle sur la raison pour laquelle un enfant a procédé ou non à son activation? Une difficulté scolaire n'étant pas un phénomène apparaissant subrepticement tel un hôte, un virus faisant subir à l'écolier les conséquences de son siège. Elle se construit.

C'est pourquoi nous préférons traiter des difficultés rencontrées par les enfants pour maîtriser l'écrit selon l'acception plus large de difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école. Cela d'autant plus que selon les auteurs que nous citons nous ne savons pas toujours à quelle définition de la dyslexie, pour garder cet exemple, ils se réfèrent.

7.5. Aider l'enfant en difficulté à l'école.

Dans la partie clinique qui suit, toutes les situations que nous avons mises à l'étude concernent des enfants aidés pour acquérir les compétences scolaires attendues à leur âge rapporté à leur année d'âge, ce qui n'est ni leur âge réel ni ce qui pourrait être un âge de développement se rapportant à un

1 Chiland C., *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris : PUF, 1971, édition 1974, 442 p, p 218-219

2 Zésiger P. *Neuropsychologie développementale et dyslexie*, Paris : PUF, Enfance, 2004, vol 56, p239-240

niveau de compétences acquises.

Aussi avant d'aborder ces situations, il convient de préciser de quoi il en retourne lorsque nous évoquons les aides dispensées par les Rased dans l'école et ce que nous entendons par aides rééducatives hors les murs de l'école. À l'appui de ce qui suit nous ne déterminerons pas ce qu'est une aide de type Rased et pas davantage ce que peut-être une aide rééducative, mais de quoi l'une et l'autre est inspirée. Au-delà de ce qui est énoncé dans des textes cadres, voire officiels, la pratique au plus près des enfants tient en tous les cas d'une rencontre qui n'est pas les textes de référence d'une profession, mais une relation intersubjective dont les enjeux sont aussi transférentiels et contre-transférentiels.

7.5.1. Le dispositif Rased (réseau d'aide aux élèves en difficulté).

Il 'agit de réponses données par des personnels spécialisés au sein des Rased.

Ce cours extrait, tiré des textes officiels de l'Éducation nationale, illustre la conception de l'aide spécialisée dispensée aux enfants dans l'environnement scolaire :

« La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle.

Toutefois, dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes face à l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire également, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Leurs difficultés sont telles qu'elles perturbent gravement les apprentissages scolaires et exigent une analyse approfondie permettant de déterminer les formes d'aides les plus adaptées.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) constitue un dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves. Un travail collectif mieux organisé doit favoriser une meilleure efficacité globale¹ ».

L'accent est clairement mis sur les moyens mis en œuvre en matière de dispositif pédagogique pour favoriser le cheminement scolaire de chaque enfant dans l'esprit d'un dispositif unitaire autour de l'enfant au sein même de l'école. Les actions menées viennent soutenir l'action des enseignants et ne visent pas l'enfant à proprement dit.

1 Circulaire du 30 04 2002 qui reprend les termes de la loi d'orientation de l'éducation n°89486 du 10 07 1989.

Ce même texte précise : *« L'organisation temporelle des aides spécialisées ne saurait être pensée de manière uniforme. Le rythme et la densité doivent être adaptés aux problèmes traités. Tout projet individualisé d'aide doit prévoir cette organisation et des échéances possibles de fin ; l'arrêt de l'aide spécialisée ne saurait être brutal. Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi adapté pour favoriser sa réassurance dans des conditions habituelles de travail scolaire ».*

L'approche de la difficulté scolaire préconisée doit prendre en compte la diversité des élèves et être organisée en projets individualisés. Elle constitue en quelque sorte une réponse à l'immutabilité de la programmation scolaire, ce qui permet d'introduire une temporalité qui ne soit pas préétablie et qui permet d'accompagner un élève sur une durée qui se rapporte à la nature de sa difficulté, à l'élève lui-même et non pas à un élève supposé.

Pour autant, la demande d'aide du Rased, est prise dans une ambiguïté qui peut concerner tout type d'aide. Elle est en théorie destinée à l'enfant. Or ce n'est pas lui qui la sollicite. Elle se rapporte aussi à celui qui la demande à savoir l'enseignant qui ne sait pas comment aborder certaines difficultés qu'il rencontre avec son élève. La demande de l'enseignant étant articulée à la chronologie de la programmation scolaire et le Rased, en dépit d'une certaine souplesse affichée dans les textes aussi. Il en découle ainsi le concept de difficulté grave.

Pour le traitement de difficultés qualifiées de graves : *« On ne peut exclure a priori l'opportunité d'une classe d'adaptation, si elle correspond mieux à l'analyse qui peut être faite des difficultés de certains élèves, sous réserve que l'affectation dans cette classe ne soit pas d'une durée supérieure à l'année scolaire ; à titre de transition, c'est avant la fin de l'année scolaire qu'une progressive intégration dans une classe de référence devra intervenir. Néanmoins, il convient de ne retenir cette solution qu'à titre exceptionnel ; bien conduites, les mesures antérieures de prévention doivent aboutir à rendre ces cas rares ».*

Ce qui apparaît important à cet endroit est la possibilité offerte aux enfants de bénéficier d'un enseignement adapté un temps, sans exigence de réussite rapportée à un délai mais à un retour en classe ordinaire en fonction de l'évolution de la situation. Nous signalons que ce dispositif de regroupement d'adaptation a disparu pour ce qui concerne la zone géographique correspondant aux situations d'enfants que nous examinons dans ce travail de recherche et qu'il lui a été substitué celui

de CLIS¹ (Classe d'intégration scolaire) lequel relève du champ du handicap.

Enfin , « *le psychologue scolaire conseille aux parents une consultation extérieure à l'école quand la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, ou lorsque des investigations approfondies semblent nécessaires (notamment quand des troubles psychopathologiques ou neuropsychologiques peuvent être suspectés)* ».

Le recours à une consultation vers un service extérieur à l'Éducation nationale est justifiée lorsque le dispositif scolaire ne s'avère pas compétent pour traiter la difficulté repérée. Pour autant ce type de consultation ne se substitue pas, en principe, au travail pédagogique à l'école. Il relève du soin, requiert des investigations spécifiques et devrait être exceptionnel.

Nous devons préciser cependant qu'une famille peut être adressée vers un service ou un professionnel extérieur à l'Éducation nationale par le médecin scolaire voire l'enseignant de l'élève lui-même. En ce qui concerne ce dernier, la pratique est courante en matière de consultation en orthophonie par exemple lorsque des difficultés d'apprentissage en lecture semblent apparaître.

7.5.2. Les aides hors les murs de l'école.

Elle sont pour l'essentiel rééducatives, en orthophonie, en psychomotricité, en ergothérapie, voire sur un versant éducatif. Pour bien saisir de quoi il en retourne nous prendrons l'exemple de l'aide que nous rencontrons le plus souvent : l'orthophonie qui contrairement à d'autres comme la psychomotricité par exemple est pratiquée en profession libérale les séances étant remboursées par les caisses d'assurance maladie. Voici ce que nous pouvons lire pour partie sur le site internet de la fédération nationale des orthophonistes.

« (...) A la suite du bilan orthophonique, en accord avec le médecin qui a prescrit le bilan, l'orthophoniste établit un dossier de prise en charge de la rééducation par la caisse d'assurance maladie.

Du petit enfant, qui ne parvient pas à construire son langage et sa parole à la personne âgée perturbée dans sa communication, l'orthophoniste traite tous les troubles du langage.

Il intervient auprès de l'enfant qui ne parvient pas à acquérir la lecture, ou qui ne peut écrire de manière compréhensible, ou encore qui n'accède pas au raisonnement logique, l'adulte ou l'enfant qui présente un trouble d'articulation, ou un bégaiement, une perturbation de la voix, ou une perte du langage après un accident ou une intervention chirurgicale². »

¹ Nous renvoyons le lecteur pour ce terme au chapitre III.

² www.fno.fr

Nous repérons très clairement que l'acquisition de la lecture qui relève au sens de l'Éducation nationale d'un apprentissage est mis au même rang qu'une perturbation relevant d'une étiologie lésionnelle et donc nécessite un traitement médicale ce qui est souligné, entériné par le remboursement par la caisse d'assurance maladie. Il s'agit bien d'une rééducation, le terme étant stipulé dans le texte.

Une rééducation étant selon le Grand Robert définie ainsi: « *action de refaire l'éducation d'une fonction lésée par accident. Rééducation des mouvements, de la parole,...*¹ ».

Apparaît donc là, au regard de cette définition, une contradiction avec les faits puisque pour ce qui concerne les enfants en difficulté scolaire la rééducation concerne une fonction jamais advenue.

En ce sens, nous ne pouvons pas manquer de rappeler la position de R. Debray : « *L'engouement pour les rééducations spécialisées de type "orthophonie" a été très grand dans les années soixante-dix où l'on a pu voir des prises en charges quasi interminables aboutir au total à fort peu de résultats. C'était bien souvent méconnaître la force du symptôme : ici dyslexie et/ou dysorthographe, qu'à l'évidence il aurait mieux valu ne pas attaquer de front*² ».

Dans cet esprit, il existe d'autres types de rééducations ou d'approches dans des registres très différents relevant d'approches originales sur le versant de la psychopédagogie. Par exemple du type de celle pratiquée par S. Boimare qui intègre à son approche de la difficulté d'apprentissage à l'école, dans un projet de réconciliation de l'enfant avec les apprentissages scolaires, les angoisses véhiculées par la peur d'apprendre, des angoisses archaïques désorganisatrices de la pensée qu'il aborde notamment par la médiation culturelle en s'appuyant sur les mythes et les contes ouvrant à une relance des processus d'apprentissage³.

1 Grand Robert, tome 5, édition 1980, 900p, p 721

2 Debray R., *L'examen psychologique de l'enfant*, Paris : Dunod, 2000, 128p, p 116

3 Boimare, S., *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod, 2008, 180p .

Partie IV. Étude de cas cliniques.

Chapitre VIII. Méthodologie.

8.1. Le choix des situations d'enfants étudiées.

Les situations d'enfants que nous traitons dans le cours de cette recherche sont au nombre de 10. Il s'agit de situations choisies dans un après-coup d'un travail d'investigation clinique en psychologie scolaire. Ainsi, chacune d'elle a été traitée pour des raisons sans rapport avec un protocole de recherche préalablement élaboré. Cette démarche garantit une certaine neutralité de ce point de vue s'agissant de leur abord sur le terrain, celui-ci n'ayant pas été infiltré par des préoccupations liées à la recherche que nous présentons. Cependant, il peut manquer des données qu'un protocole de recherche préétabli aurait conduit à intégrer, par exemple à la lumière de tests spécifiques d'orientation piagétienne ou lors des entretiens par des questions peut-être plus ciblées. Cela dit, notre choix convient aussi à rendre compte de la complexité des situations rencontrées sur le terrain et de leur traitement *in vivo*, si je puis dire, ce qui implique la prise en compte de facteurs multiples non déterminés d'avance, parfois imprévus et qui participe de leur complexité. Celle-ci incluant aussi des effets contre-transférentiels qu'il importe de saisir dans la mesure où l'engagement qui est le mien sur le plan professionnel n'est pas celui des familles. Le respect des aménagements défensifs des enfants, des parents et des enseignants rencontrés est essentiel car c'est par là que passe leur possible assouplissement mais aussi parce que l'ambition qui pourrait habiter l'être du psychologue ne doit pas prendre le pas sur celle des enfants et des parents au risque de l'étouffer. Cela pourrait par exemple se traduire par la volonté d'imposer au décours d'un désir inconscient du psychologue lié à sa propre aliénation aux échéances institutionnelles, une trame qui pourrait être la programmation scolaire des apprentissages. Et, à l'adresse des enseignants à orienter son propos dans le sens de conseils sur le versant pédagogique.

Chacune des situations étudiées a fait l'objet d'un bilan psychologique et scolaire en vue de contribuer à l'abord d'une ou plusieurs difficultés scolaires dans un projet d'accompagnement en Rased (réseau d'aide aux élèves en difficulté) ou pour une orientation vers un dispositif spécialisé de type CLIS (classe d'inclusion scolaire) en école élémentaire ou adapté de type SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) au collège.

Les données ainsi répertoriées dans le but de cette recherche répondent pour chaque enfant à des critères de choix qui se définissent comme suit :

- l'entrée à l'école maternelle fut ressentie, aux dires des parents voire de l'équipe

pédagogique, comme une épreuve difficile à appréhender pour l'enfant: pleurs, isolement. Le choix de ce critère tient à une observation faite à un moment donné de mon parcours professionnel. Comme il me paraissait récurrent dans les propos recueillis lors des entretiens menés avec les parents, j'ai parcouru, pour voir, environ 200 dossiers ouverts sur cinq années. Dans 8 cas sur dix, l'entrée en maternelle déclencha des pleurs, voire des comportements d'isolement parfois consécutifs aux pleurs et perdurant sur plusieurs jours. En ce qui concerne les deux cas sur 10 restants, les parents n'avaient plus souvenirs de la première rentrée, ce qui n'exclut pas un probable comportement d'isolement ou de repli sur soi non repéré car peu bruyant. Rarement, il fut affirmé que cette rentrée s'était bien passée.

- la poursuite de la scolarité a fait l'objet d'une demande d'aide par l'équipe pédagogique en raison de difficultés d'apprentissage pour la maîtrise du code écrit (lecture/orthographe) et parfois en amont d'un retard de l'acquisition du langage. Sont mentionnées aussi parfois des difficultés pour apprendre le calcul. Ces enfants bénéficiant d'une aide spécialisée de type Rased voire d'une orientation en classe spécialisée ou adaptée.
- Le choix a également été effectué en fonction des tests utilisés de sorte à porter notre réflexion à partir de données répondant à un critère d'homogénéité favorable à de prudentes comparaisons. La WPPSI-III ou WISC IV, le Rorschach et le TAT et des tests de niveau scolaire (Batelem R et A). La passation de ces tests inclut parfois des épreuves de dessins (Rey, famille, bonhomme, dessin libre)
- Nous avons cherché à recouvrir les différents âges de la scolarité de la maternelle au CM2. Ce choix tient à l'hypothèse que les difficultés repérées le plus souvent dès la maternelle s'articulent à une problématique qui pourrait être transversale à ces différents âges.

Il s'agit donc d'enfants en situation de difficultés scolaires importantes, présentées en tant que telles et non associées à priori - mais sans les exclure - à des troubles dits "dys" qui ne constituent pas la majorité des situations de difficultés scolaires rencontrées à l'école. Chacune est ré-abordée dans l'optique de notre recherche. Les situations sélectionnées font l'objet d'une remise à plat des données qui en constituent le corps. Évidemment chacune d'elles n'a pas fait l'objet d'une passation type et préétablie, le travail d'investigation clinique ayant été orienté par la question ou les questions que nous nous posions en équipe de Rased au moment de la rencontre des enfants concernés et de leurs parents. Ainsi peut-il apparaître des imperfections soulevant questions et critiques se posant à

posteriori avec le recul.

Par ailleurs, les données traitées sont anonymisées. Il n'est fait mention d'aucune information personnelle et les prénoms ont été modifiés. En dépit des âges donnés, il n'est fait mention d'aucune date de naissance ou du moment de la passation des épreuves. Aucun lieu n'est explicitement mentionné, ni aucun établissement ou professionnel extérieur à l'Éducation nationale partenaire éventuel pour le traitement de la difficulté signalée.

Nous commencerons par une présentation issue d'un premier travail comparatif et de synthèse portant sur les 10 situations répertoriées, puis nous développerons l'analyse de 6 situations.

8.2. Le traitement des données concernant l'ensemble des 10 cas répertoriés.

Pour chacune d'elles, un regard détaillé aurait pu être porté à travers une étude monographique mais nous avons préféré réaliser une synthèse des processus utilisés par les enfants aux différents tests.

Ainsi, une première synthèse est élaborée à partir des données tirées des tests projectifs. Du traitement de l'ensemble de ces données, nous cherchons à repérer les traits saillants, lesquels pourraient être caractéristiques des enfants en difficulté d'apprendre à l'école. Ces traits généraux s'articulant à l'hypothèse que les difficultés d'apprentissage à l'école s'organisent à partir de difficultés d'accès à la symbolisation au sens de la psychologie génétique et en ce sens sont le témoignage de tableaux défensifs s'organisant en réponse à des angoisses de perte, d'abandon ou de séparation tels que la psychanalyse nous porte à les repérer.

Nous avons choisi de présenter les protocoles des épreuves en annexes. Ainsi y seront versés les protocoles de Rorschach et les psychogrammes correspondants, et les protocoles de TAT, l'analyse planche par planche mettant en évidence les procédés défensifs répertoriés dans des tableaux et les problématiques repérées.

8.3. Le traitement approfondi de 6 cas parmi les 10.

Les données rapportées pour les six cas pour lesquels nous approfondissons notre analyse nous

permettent de viser davantage ce qui relève de la singularité de chaque situation.

Sur le choix de ces 6 cas, nous avons à nous expliquer. Ils se sont dégagés de l'ensemble au fur et à mesure de la reprise du traitement de chacun des dix cas. Ceux que nous approfondissons sont ceux pour lesquels nous pouvons repérer un cheminement de l'enfant dans un sens, celui d'une relance des processus d'apprentissage, ou de l'autre, un frein, voire un renoncement à apprendre. Deux cas de figure donc qu'il s'agit de mettre sur le métier pour en tirer d'éventuelles conclusions.

Pour ces six cas nous mettons en perspective cinq types de données.

- Des indications concernant le parcours scolaire de ces enfants issus des entretiens menés avec eux, leurs parents et les enseignants. et des observations issues de la passation des épreuves scolaires.
- Rapportées à la situation de chaque enfant, les problématiques qui se dégagent des tests projectifs et qui concernent le type d'anxiété, la relation à l'objet et le tableau défensif dont les procédés sont répertoriés dans des tableaux.
- Les résultats aux tests psychométriques.
- les observations recueillies à la passation de tests scolaires.
- Les productions des enfants aux épreuves de dessin (figure de Rey, famille, bonhomme)

La mise en rapport des résultats et des observations tirés des différents tests visant à dégager les traits dominants en resserrant notre attention en partant du plus général au plus singulier. Le plus singulier étant ce qui caractérise chaque situation et qui en ce sens se soutient de l'idée de ne pas développer des hypothèses et un argumentaire qui nous conduiraient sous l'effet d'une généralisation peut-être trop hâtive à réduire la difficulté scolaire en différentes catégories. D'ailleurs, il convient de souligner sur ce point que l'échantillon d'enfants que nous mettons à l'étude même s'il présente des situations très diverses, ne peut représenter d'une manière ou d'une autre les enfants en difficulté d'apprendre à l'école d'une manière générale.

Les épreuves psychométriques nous amènent à considérer les stratégies ou procédés dominants ou pas d'un point de vue cognitif. Nous les traitons lorsque cela est possible en les associant aux épreuves scolaires tout en prenant en compte un certain nombre de données cliniques qui pourraient en ressortir.

Les épreuves scolaires nous permettent aussi d'observer la manière dont chaque enfant déploie

ses stratégies propres pour répondre à des questions liées aux apprentissages scolaires. Nous les mettons en lien, lorsque cela nous apparaît pertinent, avec les observations que nous tirons des épreuves projectives et psychométriques.

De cette analyse nous cherchons à saisir la manière dont les enfants sur lesquels porte notre étude réagissent à la demande d'apprendre qui leur est faite à l'école. À partir de là nous nous penchons sur la façon bien singulière adoptée par chaque enfant pour trouver son cheminement pour apprendre au sein du dispositif scolaire ordinaire. Ce cheminement incluant le dispositif d'aides spécialisées dans l'école et hors de l'école qui l'accompagne.

Autrement dit, la difficulté d'apprendre à l'école est abordée en considérant la manière dont se réalise pour chaque enfant le couplage entre programmation des apprentissages qui constitue le fil de son cheminement, les figures imposées pourrait-on dire, et le dispositif d'aides aussi bien *intra muros* qu'*extra muros*.

8.4. Les quatre situations restantes.

Nous introduisons les 4 situations restantes en exposant les raisons pour lesquels ces enfants ont été rencontrés et dans quel but fut réalisé l'examen scolaire et psychologique.

Nous n'approfondissons pas notre analyse de ces situations en raison d'une absence de suivi suffisamment long pour pouvoir observer des signes d'évolution dans la scolarité de l'enfant. Il s'agit de rencontres qui furent brèves, pour un bilan en vue d'une orientation (Abel, Marcelin) ou interrompue en raison d'un changement de lieu d'habitation de l'enfant (Benoît), voire pour des raisons institutionnelles en l'occurrence la suppression des postes de Rased (André) et donc une impossibilité de poursuivre notre travail au-delà du bilan effectué et d'une première approche de la difficulté observée.

Il ne s'avère donc pas pertinent dans notre perspective de les aborder par le détail compte tenu du risque d'alourdir notre recherche par des données guère indispensables à notre étude parce qu'incomplètes ou redondantes. Nous en tirons donc exclusivement le matériel utile à notre première synthèse élaborée à partir des tests projectifs.

8.5. Le choix des tests.

Ce choix est lié à la pratique de la psychologie scolaire et répond à des facteurs contraignants qui lui sont propres. Le WISC IV est un test qui par rapport à ses prédécesseurs les WISC-R et WISC-III ouvre à des observations plus orientées sur le versant cognitif qui tranche avec ses prédécesseurs qui incluaient des subtests (arrangement d'images et assemblage d'objets) ouvrant à des hypothèses intéressantes sur le versant psychopathologique. C'est donc cet abord plus cognitif que nous retenons dans la mesure où il permet des mises en rapport pertinentes avec les tests scolaires. Le choix concernant la passation des épreuves projectives tient à leur rapport à la perspective psychanalytique et à l'abord du fonctionnement psychique de l'enfant notamment sur le plan de l'anxiété et des procédés défensifs qui interfèrent selon nos hypothèses sur les processus d'apprentissage à l'école.

Par ailleurs, les tests psychométriques, les plus couramment employés sont le WISC IV et la WPPSI-III. Ce qui n'exclut pas l'utilisation d'autres tests psychométriques plus pertinents selon la problématique abordée. Dans un cas étudié nous incluons la passation des EDEI-R. Toutefois les deux tests précédemment cités sont les seuls tests financés par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Ce fait est lié à l'attente de la CDA (Commission du droit à l'autonomie) très attentive à la détermination d'un QI pour décider de la proposition de telle orientation ou de telle autre. Cependant, rien n'empêche de compléter un bilan par la passation d'autres tests, psychométriques ou projectifs, moins attendus, la demande étant d'éclairer la CDA de manière concise et de lui permettre de répondre à la demande qui lui est faite par la famille qui la saisit. La passation de tests complémentaires est généralement plutôt liée aux réflexions menées en Rased lorsque cette possibilité existe.

Tout test complémentaire nécessite un financement qui relève des communes, donc d'une négociation. C'est pourquoi il y a des différences notables concernant l'équipement des uns et des autres psychologues scolaires tenus à une générosité des communes très inégale de l'une à l'autre.

S'agissant des épreuves projectives et thématiques, sur mes lieux d'exercice successifs, je n'ai ainsi pu disposer longtemps que d'un Rorschach, d'un TAT et d'un Patte Noire plutôt que d'un CAT. Cela explique l'utilisation du TAT, plutôt qu'une autre épreuve thématique en complément du Rorschach. Comparativement au Patte Noire, le TAT propose des images présentant des humains. Il

me semble donc aussi que pour ce qui concerne la confrontation et le rapport de l'enfant au monde des adultes et des représentations qu'il s'en fait, il apparaît plus pertinent.

8.6. Commentaire concernant la passation du TAT. Écueils.

En ce qui concerne l'analyse des protocoles du TAT. Nous avons choisis de ne pas coter la planche 16 dans le tableau des recours aux procédés défensifs, en raison d'un vice de passation. Plutôt que d'inviter, à cette planche, de manière peut-être plus soutenue les enfants à inventer l'histoire de leur choix tel que le propose Monica Boekholt¹, lorsque les enfants répondaient par des formules du type « *y'a rien ou du blanc, vide* », je proposais une relance du travail associatif par une formule du type « *qu'est ce qu'il pourrait y avoir ?* » Ce qui n'est pas tout à fait conforme à « *invente une histoire de ton choix* », formule peut-être plus ouverte à une mobilisation ou à la structuration des objets internes parce qu'elle permet de contourner plus explicitement la confrontation au blanc et au choc qu'il peut produire.

Cependant la réponse donnée par l'enfant suite à ma relance, en dépit de l'écart d'avec le mode de passation préconisé, n'est pas écartée. Car en effet, la relance n'ouvre pas obligatoirement à une reprise du travail associatif. Dans ce cas, il importe de repérer l'inefficacité de l'étayage proposé.

Reste que ce vice de passation mérite réflexion dans la mesure où il signale un effet contre-transférentiel. L'étayage proposé n'est pas sans évoquer une attitude de soutien tel qu'elle pourrait être pratiquée par un enseignant à l'occasion d'un travail mené avec un élève butant sur une question, un exercice. Il se trouve que le lieu de l'école n'est pas n'importe lequel. J'ai moi-même été enseignant quelques années avant de reprendre des études de psychologie. Il se trouve que la relance des processus d'apprentissage des enfants à l'école est au cœur même de mon travail dans l'institution scolaire dans le contexte du travail en Rased. Il y a donc par ce discret ratage un témoignage de cet engagement qui oriente ma pratique professionnelle, et qui dans mon utilisation du TAT s'est révélée sur ce point.

Plus généralement des observations et des critiques peuvent être émises concernant la qualité de la passation des tests à la lumière de certains protocoles choisis et révélés. Ces protocoles sont, pour certains plus anciens que d'autres et appartiennent à une période peut-être encore transitoire, temps d'apprentissage pour moi-même et de perfectionnement nécessaire pour l'usage des épreuves projectives et thématiques. Je n'ai pas souhaité les éliminer sur ce critère dans la mesure où elles me paraissent fournir quand même un matériel suffisamment consistant pour notre étude.

1 Boekholt M., *Épreuves thématiques en clinique infantile*, Paris : Dunod, 1993, 230p, p 155

8.7. Le choix des outils d'analyse des tests.

Pour l'analyse des tests, nous nous sommes essentiellement appuyés sur l'approche génétique et psychanalytique de S. Bourgès qui reste d'actualité pour un certain nombre de subtests du WISC IV pour lequel nous avons respecté la cotation préconisée dans le manuel destiné à cette fin, des travaux de L.Corman sur le dessin de famille, des travaux de D. Anzieu et C. Chabert, de ceux de N. Rausch de Traubenberg et M.-F. Boizou ainsi que ceux de P. Roman concernant la pratique du Rorschach en clinique de l'enfant. Pour la cotation du Rorschach nous nous sommes référés à l'ouvrage de J. Blomart . Enfin pour le traitement des données issues du TAT nous nous sommes appuyés sur les travaux de M. Boekholt.

Chapitre IX. Études de cas.

9.1 Jean (10;06 ans).

9.1.1 La maternelle

J'ai rencontré Jean à différents moments de sa scolarité. Mais préalablement à notre première rencontre lorsqu'il fut scolarisé au CP, il fit l'objet d'un certain nombre d'observations de la part de l'équipe pédagogique en maternelle lors de réunions de synthèse avec l'équipe du Rased. Ces réunions avaient pour objet de réfléchir à un certain nombre de difficultés repérées par l'équipe pédagogique dans le cadre de la classe et parfois dans un second temps de proposer aux enfants concernés d'évoluer en petits groupes.

L'enseignante de moyenne section de maternelle avait évoqué la situation de Jean (3; 11 ans) en fin de premier trimestre: « il est très attaché à sa mère, elle le porte dans ses bras. Elle vient dans la classe le matin et joue avec lui. Elle a du mal à partir. C'est un gros bébé, Jean, mais il aime venir. » La collègue de petite section de maternelle intervient: « l'an passé aussi c'était un gros bébé et sa maman avait du mal à partir, Jean avait du mal aussi, il a fallu du temps... ». Un travail en rééducation plus adapté à l'ouvrir à des préoccupations exploratoires et en petit groupe avait été proposé, ce qui lui a permis de mieux investir le matériel scolaire et par la suite le groupe classe

dans son ensemble.

9.1.2. Le cours préparatoire.

Entretien : Jean et sa mère.

Alors que Jean (5; 9 ans) aborde son CP, sa mère prend rendez-vous avec moi suite à un entretien avec la maîtresse.

Nous sommes début septembre, la mère de Jean, dit que « Jean a du mal quand il parle, il a du mal à dire les "tre". Il a du mal avec **l'alphabet** et pour **compter** et il a aussi **du mal à se concentrer**. Il voit une orthophoniste, ça l'aide à apprendre à se concentrer ». Les séances ont lieu une fois par semaine à raison de trente minutes. C'est elle-même, dit-elle, qui a décidé de l'y emmener pour l'aider à se concentrer. En outre, elle dit, que la maîtresse de maternelle avait relevé **des problèmes de prononciation**, elle lui avait conseillé de s'en préoccuper **avant l'apprentissage de la lecture au CP**, c'est donc elle qui l'avait adressé en orthophonie.

Madame A. aimerait savoir comment faire avec Jean pour **les devoirs**. Comment travailler avec lui. Je lui propose de s'entretenir avec son institutrice pour discuter de cette question.

Depuis un an la mère et le père de Jean sont divorcés. Le père vit avec une autre femme qui a des enfants. Cette femme ne travaille pas et veut s'occuper de Jean. La mère de Jean se plaint: « il(s) raconte(nt) que je ne m'occupe pas des enfants!» Lorsque je demande de qui *il(s)* s'agit, la mère précise: « la compagne de mon mari ». Elle évoque le caractère fort de cette compagne: « mon mari, dit-elle, il se rend pas compte, c'est elle qui le monte contre moi, et lui il la croit..., elle a dit qu'elle sait comment faire avec Jean...elle a fait des études...je ne sais plus quoi...mais elle s'y connaît...c'est dans les enfants... ».

Le père de Jean, dit-elle, ne s'est jamais occupé des devoirs, l'école pour lui..., il peut pas aider les enfants...il est menuisier. Ainsi évoque-t-elle les difficultés très probables du père avec l'écrit.

Lorsque nous évoquons la toute petite enfance de Jean, Madame A. signale l'apparition d'un eczéma dans le cours des premières années, une propreté acquise très tôt, à deux ans et un langage arrivé précocement, si précocement que « je ne me souviens plus quand c'était..., dit-elle ».

Dès le début de l'entretien, Jean quitte sa chaise pour rejoindre sa maman et s'installer sur ses genoux qu'il ne quittera qu'au moment de partir.

La mère de Jean, s'étant présentée sous le nom de Madame A, le nom du père « ...à cause des

enfants qui portent le nom de leur père », précise-t-elle en fin d'entretien, s'appelle madame P., de son patronyme. Nous convenons également que je vois Jean individuellement pour faire le point sur ses acquisitions scolaires et la manière dont il appréhende les apprentissages scolaires. Et, qu'un retour pourra être fait à l'adresse des enseignants pour ce qui concerne la partie scolaire à proprement dit. Madame P répond positivement lorsque je lui demande si le père de Jean est informé de sa démarche et que j'étais évidemment ouvert à le recevoir selon la disposition qu'ils (les parents) décideraient d'un commun accord.

Jean est resté silencieux lors de l'entretien, il aura néanmoins dit qu'il a 5 ans et une sœur qui s'appelle Émeline. Pour le reste il se cantonnera à répondre qu'il ne sait pas.

Commentaires : dans cet entretien nous pouvons repérer deux temps.

Un premier temps qui vise à annuler la plainte de l'école. Ainsi, la mère de Jean décide-t-elle en première affirmation de consulter chez une orthophoniste pour des problèmes de concentration, de préciser ensuite, pour la prononciation, *in fine* pouvons-nous saisir, sur le conseil de la maîtresse, préventivement, avant l'apprentissage de la lecture.

Elle a pris rendez-vous chez le psychologue scolaire à la demande de la maîtresse de CP, parce que Jean bouge beaucoup. Dans son discours on note également des procédés d'annulation « *il a toujours été vif et quand il est lent...* ». Par ces procédés, elle prend à son compte les avis qu'elle recueille auprès des enseignantes.

Une mère, donc, qui répond aux préoccupations des enseignantes qui s'occupent de Jean pour affirmer sa place auprès des enfants. De là, émerge une autre plainte, celle de la mère elle-même. Plainte qui concerne sa place auprès des enfants, place que la compagne du père de Jean, selon elle, cherche à prendre. Le nom du père de Jean n'est-il pas, en ce point, ce qui fait encore lien pour le couple parental, nom auquel elle reste attachée puisqu'elle l'a gardé et en ce sens consolide en le signifiant son lien de mère avec ses enfants, mais aussi peut-être en tant qu'épouse avec le père ? Place qui selon son ressenti subit les attaques de la compagne du père (voir la question du "il"). Place qu'elle défend et revendique lorsqu'elle dit « mon mari », parlant du père de Jean.

Nous repérons un propos mettant le père à l'index s'agissant de la question scolaire ce qui lui permet d'autant mieux de se revendiquer comme indispensable (propos qui laisse supposer, peut-être un problème lié à la langue écrite chez le père). Ainsi, la question scolaire, l'apprentissage de la lecture notamment vient-elle croiser la problématique de séparation des parents du côté maternel.

Bilan scolaire et psychologique:

Lors du bilan scolaire et psychologique (Batelem A, EDEI-R et dessin du bonhomme) Jean a 5;9 ans. Il répond aisément aux différents items proposés. N'apparaît aucune difficulté de prononciation, le vocabulaire et les connaissances dont il dispose lui permettent d'exprimer clairement ses idées. À l'écoute, il reconnaît des sons communs à des mots différents, par exemple celui du "z" que l'on entend dans le mot zèbre et dans Zidane qu'il associe spontanément. Sur le plan du graphisme n'apparaissent pas non plus de difficultés particulières, les mots copiés sont segmentés et la maîtrise de l'écriture cursive est en bonne voie. Il sait écrire son prénom, mais avec un modèle. Jean dénombre jusqu'à 20, La construction du nombre n'est pas achevée, Jean ne peut rajouter une quantité discontinue à une autre (3 jetons à 4 déjà dénombrés par exemple), sans recompter le tout du début. Il n'y a pas conservation du premier terme.

Aux EDEI-R, Jean obtient des scores un peu inférieurs à la moyenne pour le niveau d'efficacité verbal (vocabulaire 87, connaissances 95, compréhension sociale 87 et conceptualisation 85), très inférieur à l'attendu aux épreuves catégorielles (conceptualisation 85, classifications 75, analyse catégorielle 68) et un niveau d'efficacité non verbal limité (81) en raison des scores faibles aux épreuves de pensée catégorielle (classifications 75, analyse catégorielle 68, adaptation pratique 101) pour un niveau d'efficacité global de 85.

À l'épreuve d'analyse catégorielle des EDEI-R, Jean ne fixe pas les critères de classification qu'il réussit pourtant à découvrir. Chaque item est une redécouverte, il ne fait pas le lien avec celui qui précède, il ne dégagne pas le critère de classification en tant que tel (la couleur, la forme ou la taille des pièces) pour l'appliquer ensuite. Autrement dit, les critères de classification rencontrés ne font pas trace (échec complet à l'épreuve finale) ce qui est à mettre en rapport avec la non conservation du nombre que nous avons repéré lors du bilan scolaire. Cependant, nous ne repérons pas d'échec significatif aux épreuves de conceptualisation et de classifications ce qui témoigne d'un déploiement possible de critères catégoriels. Or à ces épreuves, contrairement à celles d'analyse catégorielle, chaque item est indépendant de celui qui le précède, ce qui échappe au sujet est donc bien de l'ordre d'une empreinte qui ne fait pas trace dans la mémoire.

À l'épreuve d'adaptation pratique (pour laquelle son score est conforme à ce qui peut être attendu pour son âge), il procède de bout en bout par essai/erreur avec une grande rapidité de mouvements ; n'apparaît donc aucune démarche faisant appel à une mise en correspondance entre la forme des pièces et les espaces qui se dégagent progressivement de ses réalisations. Il se réfère exclusivement aux résultats concrets et aux conséquences immédiates de ses placements. Il n'y a ni analyse ni anticipation des résultats et donc appel à une quelconque représentation de type visuo-

spatial. Dans l'ensemble, à cette épreuve, les temps mis sont longs alors que les déplacements des pièces sont rapides, Jean semble agir en fonction des effets de ses propres actions. Il commente: « j'ai perdu beaucoup de temps! Ah j'ai perdu beaucoup de temps! »(item3) tout en poursuivant avec une agitation s'exacerbant sans pouvoir élaborer sa réponse. Le chronométrage génère une tension qu'il évacue par les mouvements et la rapidité avec laquelle il manipule les pièces, ce qui lui coûte en efficacité sur le plan de l'analyse visuo-spatiale. Le rapport à l'objet n'est pas distancié et il n'y a pas de construction de schèmes opératoires.

Dessin du bonhomme (dessin 1) :

Jean demande: « je peux faire une maison ». Ainsi représente-il une maison sans fenêtre et un bonhomme à l'extérieur. Ce bonhomme, c'est Jean lui-même, en personnage au visage fermé, obturé (pas d'yeux ni de bouche ni de nez) à l'instar de la maison sans fenêtre. Jean a écrit son prénom au-dessus du personnage (pour des raisons de discrétion nous en avons effacé l'inscription).

Dessin 1 :



Jean répond, au regard de son dessin: « je ne sais pas », lorsque je lui demande où il habite.

Il représente une maison double par le volume et le toit comme s'il voulait en représenter deux à la fois distinctes et ensemble. N'habitant jamais avec ses deux parents ensemble, il ne peut donc pas dire où il habite.

Entretien : le père.

Premier contact.

La compagne du père de Jean me joint par téléphone pour me dire : « Jean a été pris en charge par vous, j'ai pris les choses en main... » précisant qu'elle travaille en psychiatrie (elle dira plus tard qu'elle est aide médico-psychologique et projette de devenir éducatrice spécialisée), qu'elle a remarqué que Jean n'écrit pas son prénom et qu'au CP c'était problématique car à l'issue de la maternelle cette question devrait être « réglée ». Elle demande à être reçue. Je lui réponds que j'étais tout à fait disposé à rencontrer le père de Jean et qu'il n'y avait pas d'inconvénient à ce qu'elle l'accompagne si celui-ci le souhaitait.

La rencontre du père et de sa compagne:

Jean n'est pas présent, à la demande de la compagne, via le père, car il est préférable que Jean n'entende pas ce qu'elle a à dire. Il a été préalablement convenu que la mère de Jean et Jean aient été informés de leur démarche.

La compagne du père dit avoir rencontré l'enseignante de Jean, et qu'elle était très inquiète car celle-ci utilise une méthode globale très contestée dans les médias (effectivement dans cette période une contestation forte de cette méthode nourrissait des débats nombreux dans la presse écrite et les médias télévisuels et radiophoniques. La méthode Boscher, méthode employée dans les années cinquante, purement syllabique eut une nouvelle jeunesse et connut des niveaux de vente importants).

Après cette première tirade concernant la maîtresse de Jean, elle s'exprime sur l'éducation à dispenser aux enfants: « À la maison, il y a des limites! Jean a du mal! » L'agitation de Jean dénoncée par l'enseignante est le résultat selon elle d'une absence de limites posées à Jean par la mère. « J'ai moi-même trois enfants et je sais ce qu'il faut faire... »

Le père ne s'exprime que très peu, il dira qu'il est menuisier, qu'il travaille en journée et qu'il ne peut pas s'occuper de Jean pour ce qui concerne l'école (position qui soutient l'hypothèse d'un problème d'illettrisme chez le père).

Commentaires : nous repérons dans les propos de la compagne un dénigrement de l'enseignante, de la mère de Jean ainsi qu'un effacement du père qui s'additionne à sa mise à l'index révélée dans les propos de la mère elle-même et qui se repère dans la tentative d'effacement du psychologue lorsque

au téléphone elle dit : «Jean a été pris en charge par vous, j'ai pris les choses en main...». Il s'affiche une sorte de toute puissance qui vient faire écho à celle de la mère.

Entretien : l'enseignante.

L'enseignante de Jean se plaint pour l'essentiel du comportement de Jean, il fait tomber ses affaires par terre et ne se rend pas compte de la gêne que cela occasionne au quotidien dans la classe d'autant plus qu'un autre enfant pose de nombreuses difficultés liées au comportement. Elle n'a donc pas tout le temps souhaitable pour s'occuper de Jean. Elle exprime son sentiment à l'égard de la compagne du père de Jean, elle s'est sentie remise en cause car elle lui a demandé des précisions sur sa méthode de lecture.

L'enseignante souhaite que Jean soit suivi pour son comportement car «il perd du temps pour se mettre au travail ». Elle ne peut pas être tout le temps à côté de lui. Elle a essayé le tutorat, « ça ne suffit pas! »

Commentaires : l'alternance entre la passivité et l'agitation de Jean crée chez l'autre (enseignant) un besoin de l'étayer, d'être à ses côtés pour le contenir et le faire cheminer. Ce besoin d'étayage est à mettre en rapport avec la relation que Jean établit avec les objets concrets au sens où les opérations mentales qu'il développe s'appuient sur la manipulation et non pas sur des représentations ce qui constituerait le préalable à des raisonnements abstraits que Jean, d'après les tests, a du mal à construire.

En parallèle nous repérons que Jean ne parvient pas lui-même à saisir où est sa place, sa maison. Jean aux prises avec la séparation de ses parents, a aussi affaire au discours de la compagne du père qui disqualifie autant le père de Jean que sa mère et l'enseignante.

La proposition du Rased:

Nous proposons que Jean bénéficie d'une participation quotidienne aux activités menées en classe d'adaptation ouverte. Des activités élaborées par l'enseignant spécialisé pour favoriser la compréhension du code écrit en rapport avec les compétences phonologiques que Jean a montrées.

Entretien avec Jean (5; 11 ans) et sa mère:

Cet entretien a lieu deux mois après la rentrée scolaire. À son tour la mère de Jean critique la

méthode de lecture employée par l'enseignante. La raison étant liée aux devoirs à faire à la maison et qui prêtent à conflit. Jean ne veut pas les faire : « Je ne sais pas comment faire. Il y a des sons à revoir, je n'y arrive pas. Hein! Quel son on a vu hier? » , lance-t-elle à Jean qui répond : « je sais plus».

Elle poursuit : « Avec l'orthophoniste, il fait des jeux au niveau du langage, des jeux où il répète. Avec la maîtresse, il est sur le même album depuis la rentrée et il décroche ».

« Pour le comportement, je vais l'emmenner au centre thérapeutique, je demanderai à Madame C. qui suit déjà sa sœur. C'est pas facile, je dois m'occuper de tout, son père ne fait rien, de toute façon il ne peut pas aider Jean pour les devoirs et sa compagne, en fait,...Jean ne veut pas..., Hein Jean? » Jean répond par l'affirmative d'un sourire contenu et d'un clignement de paupières.

Commentaires : lors de cet entretien, la mère de Jean affirme une reprise en main de la situation qui passe par le désaveu du travail de l'enseignante. La compagne du père n'apparaît plus formellement dans son discours comme une hostile concurrente car « Jean ne s'entend pas avec elle », ce que Jean confirme. Ce qui compte sur ce point n'est pas la vérité que nous ignorons, mais le soutien de Jean au discours de sa mère qui témoigne de sa proximité avec elle.

S'agissant de l'école, à chaque problème dont l'enseignante lui a fait part, une solution a été trouvée. L'apprentissage de la lecture est *pris en charge* par une orthophoniste et le comportement bientôt par un médecin psychiatre.

L'attaque perçue par la mère, initialement, émanant de la compagne du père est à présent déplacée sur l'enseignante en raison des devoirs qui génèrent du conflit entre elle et Jean. Les devoirs sont pour la mère une difficulté qui fragilise son lien à Jean. Elle reprend avec lui le travail sur les graphèmes alors que pour l'instant il n'est pas encore prêt à l'aborder. Les difficultés du père de Jean dans son rapport à l'écrit apparaissent en arrière-plan de son discours sans être clairement énoncées.

L'aide du Rased proposée convient à Jean qui trouve faciles, les activités qui lui sont proposées. La mère de Jean se dit favorable à cette aide et reconnaît les bénéfices que Jean en tire.

En fin de premier trimestre les enseignants (de la classe ordinaire et de la classe spécialisée) diront que « Jean s'est posé », il ne s'agite plus autant et apprend à lire. La situation reste difficile, il a du mal, mais il s'accroche. En fin d'année scolaire un maintien en CP sera néanmoins proposé.

9.1.3. Le second cours préparatoire.

Je revois Jean (7; 3 ans) à la demande de sa mère qui rapporte l'inquiétude de la maîtresse. « Jean n'apprend pas assez vite pour un deuxième CP ». Elle souhaite me rencontrer après un bilan effectué avec Jean.

Le bilan scolaire.

Jean est moins anxieux que l'année passée. Il décode des sons et des phrases simples. La segmentation des mots en graphèmes lui pose encore quelques difficultés. Je lui demande s'il écrit des mots. « Des mots, pour écrire, j'en connais pas, répond-il ».

La lecture paraît fluide au départ, puis à la première erreur une succession d'achoppements suivent et *in fine* un effondrement. Autrement dit, Jean se lance, et une fois lancé, une hésitation lui fait perdre le fil de sa lecture, une sorte de panique dont il ne semble pas avoir conscience l'envahit.

J'observe que la conservation du nombre n'est toujours pas achevée. Et, en parallèle, l'impossibilité d'encoder des phonèmes à l'écrit et des difficultés de compréhension à la lecture puisque les graphèmes décodés sont oubliés en partie et donc le mot lu pas considéré dans son entier.

En calcul, il effectue des sommes et des soustractions dans la limite de ses dix doigts. Il écrit les nombres cités dans l'ordre, la suite numérique jusqu'à 12, mais ne sait écrire ni le 7 ni le 8 s'ils sont demandés isolément. Il reconnaît des constellations de nombre de 2 à 6 et le 10.

En somme, il apparaît une fois de plus que Jean, a besoin de s'appuyer sur des objets concrets, ce qui est conforme à son âge. Mais, il hésite, se perd dans ses procédures de dénombrement, panique, ce qui provoque chez l'autre ce besoin de l'étayer.

Le dessin de la famille (Dessin 2).

Au dessin de la famille, il représente une maison double c'est-à-dire en deux parties séparées par un espace fin ouvert vers le bas et sous un même toit.

A droite il représente sa famille d'origine : « moi, ma sœur, ma mère et mon père » et à gauche la compagne de son père et ses deux enfants dont il donne les prénoms. Clivage entre deux temps, celui d'une famille réunie et perdue à laquelle il reste indéfectiblement attaché, et celui d'une famille recomposée avec laquelle il ne parvient pas à composer, et au sein de laquelle il ne trouve pas sa place et ne représente pas celle de son père, en dépit de ce qu'il énonce : « moi, ma mère, ma sœur et mon père », le même personnage représentant à la fois le père et la mère (les deux fondus en un

seul).



Commentaires: Jean fait penser à ces enfants qui une fois à l'eau ne lâchent pas le bord de la piscine de peur de se noyer. Jean est un enfant « attaché » et « attachant ». Le bilan scolaire confirme une fois de plus son besoin de pouvoir se référer à la réalité d'un matériel concret et palpable pour apprendre au sens où celui-ci tend à le rassurer. Or, il n'apprend pas, il redécouvre ce qu'il a déjà découvert. Il ne lit pas, il redécouvre dans une répétition aliénante les mêmes graphèmes des mêmes mots sans que ceux-ci laissent trace dans sa mémoire, car la seule trace qui compte est celle qui ne se dérobe pas, celle qui est *encreée* sur le papier.

Dans le dessin de la famille, Jean représente où il aimerait être, la famille à laquelle il reste attaché et à laquelle il ne parvient pas à renoncer et dont il élabore la reconstruction sous la forme d'une représentation. Il n'est plus dans la zone d'incertitude voire d'exclusion qu'il avait représentée dans le premier dessin. Il représente ce qu'il lui manque, le couple parental qu'il fond en un seul personnage (il le pointe en disant mon père, ma mère (comme s'il avait oublié qu'il l'avait déjà qualifié).

Entretien : Jean et sa mère.

D'emblée, la question des devoirs resurgit: « c'est difficile, dit la mère de Jean rajoutant à l'adresse de Jean, si tu fais pas tes devoirs, c'est dommage. Une fois tu as été puni, la maîtresse ne t'a pas emmené en sport... » Jean réagit: « c'est parce qu'ils étaient faux... ».

La mère de Jean se plaint, son garçon «...préfère les jeux, il rechigne à faire les devoirs... »

Bientôt, Jean reverra le psychiatre, il est pris en charge m'assure-t-elle et par l'orthophoniste aussi. Le médecin (je n'ai pas réussi à comprendre lequel) a dit qu'il faut continuer, l'orthophoniste a dit qu'il a une dyslexie. Lorsque je lui soumetts l'idée que Jean apprend bien la lecture, qu'il arrive à lire, et que lorsqu'il se trompe, il panique et perd le fil, elle rétorque: « il est dyslexique, il inverse les lettres, ...les b, les d...».

Commentaires : la mère de Jean en dépit des recommandations qui lui ont été faites continue de ferrailer avec Jean pour les devoirs. Son échec, celui de la mère aussi, a désormais un nom. « Il est dyslexique, il inverse les lettres,..les b, les d..., dit-elle. » Ce bout de discours, m'a paru dans la suite très important car il fera effet. Jusque-là Jean n'avait pas, de manière significative, inversé de lettres dans le cours de son apprentissage de la lecture, laborieux en effet, pour les raisons citées dans ce qui précède. De cette allégation l'ordre des mots me paraît important: «... il est dyslexique, il inverse les lettres... ». (apparaîtra plus tard dans le discours de Jean lui-même, j'inverse les b et les d (ainsi aurait-il entendu et pris à son compte cette procédure d'achoppement...)).

La question du père est rapidement évacuée par la mère lorsque je lui demande s'il est informé de sa démarche (elle ne répondra pas) et que je suis disposé à le rencontrer pour faire le point. « la question de la compagne resurgit...avec Jean ça ne se passe pas bien...c'est elle qui décide tout, le père, il ne dit rien... ». Les rapports de la mère avec le père de Jean semblent conflictuels et, dans le cours de l'entretien, inabordables autant pour elle que pour Jean.

Jean bénéficie d'un étayage important (orthophonie, aide du Rased) et aussi d'une psychothérapie. Au sein du Rased la question des aides multiples se pose. Le Rased lui-même n'est-il pas pris dans ce cercle des aides multiples qui sont autant d'étayages qui pourrait l'empêcher d'apprendre. La mère de Jean semble s'en remettre à tous les avis et à œuvrer dans toutes les directions proposées.

L'orientation du Rased: poursuivre l'aide en lecture et en calcul en suivant le cheminement de Jean et en l'étayant des outils pédagogiques dont il dispose déjà jusqu'à temps qu'il s'accorde à s'en séparer lui-même (boulier, grille de sons...). L'enseignant spécialisé se mettra donc à la disposition de Jean pour l'aider si et seulement s'il en exprime explicitement la demande. Il n'y aura plus de remédiation à proprement dite.

9.1.4. Le CE1

Changement d'école.

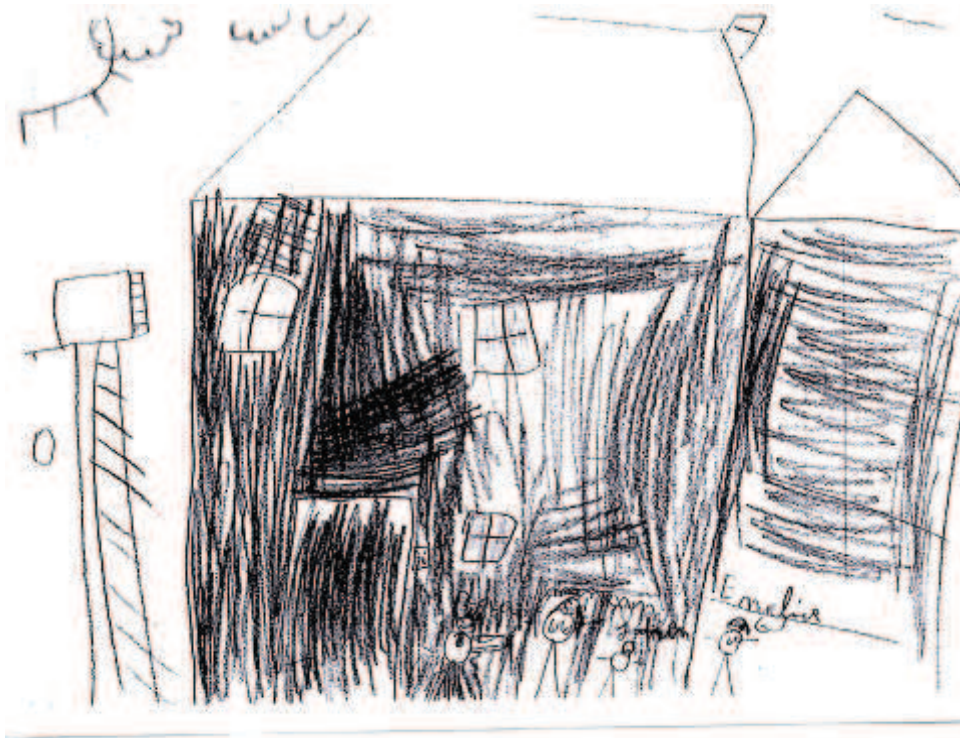
Jean a déménagé et habite à présent dans un autre village et rencontrera une autre équipe de Rased.

L'orthophonie a été arrêtée un temps puis reprise. Jean rencontre un nouvel enseignant spécialisé. Informé des conclusions de l'année précédente, celui-ci avait choisi de reprendre l'ensemble des sons par la technique d'une méthode très syllabique inspirée de la méthode Boscher qui consiste à accumuler un savoir sur les sons les plus usuels et à apprendre à les combiner entre eux. Jean a cessé de progresser. Cette manière de procéder a probablement ravivé les appréhensions de Jean face à la lecture. Il reprend tout du début, comme au CP.

Un bilan psychométrique et scolaire a été demandé par cet enseignant spécialisé et réalisé par un psychologue. Ce bilan fait état d'un retard scolaire d'environ un an et de résultats aux tests psychométriques dans la normalité. A la demande du même enseignant dont les ressources pédagogiques pour aider Jean furent épuisées, la mère fut invitée à prendre rendez-vous pour un bilan complémentaire dans un centre de dépistage des troubles des apprentissages.

Dans le compte-rendu laissé par le psychologue qui a vu Jean (8;3ans) figure un dessin de la famille.

Dessin de la famille (dessin3) :



Jean a dessiné une maison. La noirceur du dessin lié à son recouvrement n'est pas sans évoquer l'expression d'affects à tonalité dysphorique, mais peut-être aussi celle d'un contexte familial conflictuel. Il y place son père, sa mère et lui-même. Il rajoute sa sœur dans une dépendance juste à côté, ce qui lui permet de régler la question de la rivalité frère/sœur tout en s'octroyant une place de choix par rapport à ses parents. Il reconstitue donc, comme nous l'avions repéré dans un dessin précédent (dessin 2) la maison dans laquelle il souhaiterait que se refonde sa famille originelle, en soulignant toutefois son désir de proximité avec le couple parental. Il représente ainsi la triangulation œdipienne contenue dans l'enveloppe maison. Il se place à côté de sa mère en place de le séparer de son père. Mère à qui il dessine des seins, marquage de la différence des sexes dont il pare également sa sœur placée en dernier, à part, évincée donc. À son père il attribue une cravate (marquage de la différence des sexes du côté masculin) - représentation qui signale l'acuité de la préoccupation phallique - dont il ne se pare pas lui-même. Représente-t-il sa difficulté à s'identifier à ce père dont il est séparé dans la mesure où aucun discours ne l'y autorise ? Un père dévalorisé ? Le père étant le personnage le plus recouvert de hachures.

Détail (dessin 3) :



9.1.5. Le CE2.

Changement d'école.

Je revois Jean (9;04 ans), qui a connu un nouveau changement de domicile, au cours du second trimestre de son CE2.

Préalablement, un troisième enseignant spécialisé a pris le relai pour le soutenir. Sur la base de son évaluation des compétences de Jean et de ses premières impressions il dit: « je n'arrive pas à savoir ce qu'il sait, il panique très vite devant l'écrit...il mélange les lettres...il écrit les cinq à l'envers... » Il faut le rassurer. La situation de Jean semble s'être dégradée.

L'observation de l'enseignant spécialisé; les lettres inversées, les cinq à l'envers apparaissent comme des signes inquiétants de régression. Une peur panique à l'abord du travail scolaire et un retour à un état de dépendance plus étroite avec l'adulte qui passe par le besoin de l'étayer qu'il provoque chez l'adulte.

Nous évoquons à partir des comptes rendus de nos réunions de synthèses anciennes la démarche employée lorsqu'il était au CP; *accompagner Jean en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà et le laisser cheminer.*

Entretien : Jean et sa mère.

Le rendez-vous à lieu dans l'école de Jean. A l'arrivée de sa mère, Jean lui saute au cou et s'accroche à elle en serrant ses jambes autour de sa taille.

La mère de Jean dit être en attente des résultats du bilan réalisé au centre des troubles des apprentissages pour trouver *comment aider l'institutrice.* Elle souhaite que je me mette en rapport avec ce service pour indiquer à la psychologue et à sa demande quels bilans ont déjà été effectués.

Elle m'annonce qu'elle a la garde des enfants et que le père est tenu de les recevoir un week-end

sur deux et la moitié des vacances. « Il n'a pas vu les enfants pendant neuf mois », dit-elle avant de préciser qu'il est proche de se marier. La situation s'est néanmoins stabilisée, depuis décembre il voit régulièrement les enfants.

Jean ne s'exprime guère pendant l'entretien. Nous convenons néanmoins que je le reverrai plus tard pour faire avec lui, le point sur ses acquisitions scolaires et revoir les modalités de travail entre l'enseignant de la classe et le Rased.

Commentaires : Jean signifie sa proximité avec sa mère. Celle-ci se fait demandeuse, porte-parole de la maîtresse et de la psychologue pour que Jean puisse disposer de tout ce dont il a besoin. Elle procède en quelque sorte à la gestion des aides, c'est-à-dire à l'organisation du maternage scolaire de Jean.

Le dessin de famille (dessin 3) prend sens. La tonalité dysphorique que nous avons repérée semble articulée à l'absence de père évoquée par la mère et que figurent les hachures qui le recouvrent un peu plus que la totalité du dessin. Un père que Jean, me semble-t-il, appelle de ses vœux et dont il a besoin pour s'identifier.

Entretien :Jean (9;04 ans).

Jean parle de sa mère, il évoque ses différents compagnons qui se sont occupés de lui pour les devoirs. Du compagnon actuel il dit: « *il me stresse*. Et Béatrice (la compagne du père) aussi, « *elle me stresse* » quand c'est les devoirs.

Mon papa, avant..., il est calme avec moi, mon papa ».

J'effectue avec lui un point sur ses acquisitions scolaires. Jean s'affole face à un texte à lire. Le décodage est à l'œuvre, mais très rapidement le texte génère chez lui un fort sentiment d'insécurité. Il achoppe sur les lettres, devine, s'agite.

En calcul il se sert de ses doigts, procède comme si la conservation du nombre n'était pas acquise alors qu'elle l'est. Il calcule (3+2) spontanément sans hésiter, puis 4+3 avec ses doigts.

Pour effectuer (12+5) il parvient une fois rassuré à trouver la réponse en rajoutant 5 à 12 sans recompter du début.

Commentaires : cet "*avant*" (auquel succède une craquée verbale comme si Jean avait conscience furtivement de l'improbabilité de ce qu'il énonce) lorsqu'il dit: "Mon papa, avant..., il est calme avec moi, mon papa", correspond au temps où le couple parental était uni. Il s'agit d'un temps idéalisé,

car les parents de Jean se sont séparés alors que Jean était en maternelle et qu'il n'y avait pas de devoirs à effectuer. Ce temps idéalisé correspond également à une idéalisation du père. Reconstruction donc, élaboration d'un roman familial qui réhabilite le père à partir d'une imago évoquant un père bienveillant auquel il peut s'identifier.

Entretien : Jean et sa mère.

Après un an de psychothérapie, la mère de Jean fait cesser le suivi: on arrête, ça ne fait rien de spécial. Alors que je n'ai jusque-là rencontré Jean que ponctuellement, via l'institutrice, elle fait la même observation me concernant, à la rentrée suivante lorsque comme convenu, je lui fait savoir que je reprendrai contact avec Jean(9;09 ans), alors en CM1, en vue de voir quelle pourrait être la suite à envisager pour sa scolarité. Jean étant sortant d'école primaire à la fin de l'année scolaire suivante.

Entretien téléphonique avec le psychologue du centre de dépistage des troubles des apprentissages.

Je suis joint par ce psychologue qui me dit que Jean est anxieux et qu'un suivi thérapeutique a été suggéré.

Lors des épreuves psychométriques, dit-il,« Jean est tout le temps dans l'hésitation, il propose une réponse qu'il annule aussitôt, c'est comme s'il se demandait, je m'autorise pas... ». Nous nous demandons si Jean ne tendrait pas à son insu à ne pas s'autoriser à être compétent dans un domaine où son père auquel il s'identifie ne l'est pas: lire et écrire. Cette question n'ayant jamais pu être abordée clairement.

En synthèse avec l'équipe enseignante.

Les avis se recourent. Le maître spécialisé trouve que Jean n'a plus envie d'apprendre. L'institutrice trouve qu'il se complaît dans sa difficulté et qu'il attend qu'on vienne l'aider.

Je suggère d'éviter d'aborder la lecture de front et de considérer que Jean sait lire. Que les textes qu'il aura à aborder en classe ou en aide spécialisée lui seront néanmoins soumis à l'avance de sorte qu'il puisse en prendre connaissance et demander par lui-même une aide, si besoin était, pour décoder un mot qui lui paraîtrait difficile. Le but de cette démarche est de permettre de donner à Jean la possibilité de s'approprier à nouveau son apprentissage de la lecture mais aussi et surtout les

textes à proprement dits. De lui donner un temps et un lieu, l'école en l'occurrence, où il ne se sent pas dans l'obligation de répondre à des exigences et des aspirations pour lui inaccessibles, bref à une somme d'inquiétudes qui ne sont pas les siennes et qui concourent à ses difficultés. Enfin, il s'agit de rompre avec l'étayage qui tend à le maintenir dans une relation aliénante, c'est-à-dire où la lecture est l'objet de demandes d'autres – demande de décodage, de mémorisation, de segmentation - et non pas l'objet d'un apprentissage dont il prendrait possession, Jean étant dans un effort récurrent à chercher à répondre au désir de l'autre.

9.1.6. Le CM1.

Après un mois de classe, l'enseignant de la classe dit que Jean s'accroche. Il aborde des textes de niveau début CE2, il est en CM1. En calcul il s'oriente vers la réussite d'opérations complexes, notamment à retenues.

En milieu de second trimestre, à la demande de l'enseignante, je revois Jean (10;03 ans). Elle souhaite, avec l'accord de la mère, faire le point sur ses acquisitions scolaires et procéder à une éventuelle saisine de la commission qui s'occupe des orientations en classe spécialisée au collège. Car même si Jean progresse, l'écart par rapport au niveau attendu reste important. Jean de son côté souhaite que nous prenions quelques entretiens dans le cours de l'année pour parler de l'école, sa mère y consentant.

Entretien 1 avec Jean.

Jean, d'emblée, évoque ses progrès en lecture. Parfois il lit tout seul dans sa chambre. « Quand je suis tout seul, dans ma chambre, ça me donne envie de lire... »

Avec sa maman, Jean lit le soir, « elle vérifie si je lis, si je comprends l'histoire ». Je lui demande si c'est difficile, parfois. Et il précise: « Parfois, c'est tout petit ou y'a des mots compliqués, je confonds le *b* et les *d* » .

Suite à sa lecture d'un court texte, plutôt bien menée, quoique jalonnée de quelques hésitations, je lui demande comment il a fait pour faire ces progrès. « c'est grâce à des livres qu'on lit, le maître (il s'agit de l'enseignant spécialisé), il m'a aidé..., les livres, on s'en souvient, des mots... La maîtresse, ça me stresse il y a des mots trop longs ».

Jean revoit l'orthophoniste, une fois par semaine : « C'est ma maman qui m'emmène des fois mon beau-père (le compagnon de sa mère) ».

Jean revoit son père régulièrement, un weekend sur deux. Il ne fait jamais de devoirs chez son père. De la compagne de son père il dit: « des fois elle dit, il faut que tu t'améliores et ça j'aime pas... » Jean dit aussi: « j'aime bien quand je revois mon père, mais j'aime pas trop y aller...on se fait engueuler par Béatrice (la compagne) ».

Commentaires : Jean a pris conscience de ses compétences de lecteur, mais aussi d'un certain plaisir à lire. Un lien semble fait entre les temps de lecture solitaire qu'il s'octroie et la démarche de l'enseignant spécialisé qui consiste à permettre à Jean de lire seul préalablement à tout travail sur le texte qu'il lui soumet ce qui laisse à Jean la possibilité de s'approprier son texte sans tension.

Les conditions de "stress" pour reprendre son expression sont toujours présentes, notamment du fait du rythme de travail de la classe.

Il continue d'apprendre sous le regard "bienveillant" de sa mère qui "vérifié si..." et de l'orthophoniste qui participe de ce regard maternel "bienveillant".

La confusion *b* et *d* n'apparaît dans aucune évaluation ni ne ressort des observations de l'enseignant spécialisé qui s'occupe de lui. Jean reproduit le discours qui lui est tenu notamment par sa mère qui depuis avoir pris l'avis d'une orthophoniste (lorsque Jean avait 7;03 ans) et celui du psychiatre s'accordent à penser que Jean est dyslexique et qu'il confond les *b* et les *d*. Toutefois, nous n'écarterons pas le fait de ce type de confusion qui peut tout à fait apparaître lorsque Jean est "stressé" lorsqu'un adulte se place à côté de lui et contrôle sa lecture. Le recours à la matérialité du texte, l'écrasement du regard, de l'œil sur la lettre, lettre dont l'empreinte est volatile à défaut de pouvoir être référée à une représentation. Nous n'excluons pas non plus le diagnostic de dyslexie dans la mesure où nous ne disposons pas de la définition de ce trouble à laquelle se réfèrent l'orthophoniste et le psychiatre.

Entretien 2 avec Jean.

Le plaisir que prend Jean à lire augmente. Il emprunte des livres au bibliobus. Dans les livres, « ...il y a des expériences avec de la levure chimique, des documentaires sur l'électricité, si tu lèches une pile, tu te prends un coup de jus, je l'ai fait, j'ai eu peur... »

Jean annonce: « bientôt je vais arrêter le foot et je vais faire du rugby..., je connais les règles un copain m'a appris ». Je lui demande pourquoi il arrête le foot: « au foot, je suis devenu très fort, c'est pour ça que je veux plus en faire! »

Jean dit « j'ai rêvé d'être riche..., maman a des soucis d'argent...j'ai rêvé qu'elle était passé à la télé et qu'elle a gagné beaucoup d'argent... »

Après un temps de silence: « je veux être riche pour moi », précise-t-il d'un air affichant une fausse assurance.

Jean parle des devoirs à la maison: « maman elle m'aide quand j'arrive pas, elle cache et elle me demande, on a essayé une semaine mais on a tout oublié... »

« Pendant les vacances, je vais faire de l'escalade avec mon tonton (un frère du père)... et avec mon papa on va aller dans sa maison, dans la forêt..., avec mon papa et mon tonton, je suis heureux! »

Commentaires : Jean réussit mieux sur le plan scolaire. Même si des difficultés persistent, la difficulté scolaire ne vient plus faire symptôme.

Du point de vue psychique, les propos de Jean dévoilent son attachement persistant à sa mère (l'emploi du on), attachement bien encombrant car s'y confronte le désir de s'en départir. Attachement œdipien, culpabilisant, qui se dévoile dans la courte narration de son rêve dans lequel surgit le besoin d'aider sa mère. Aide qu'il prend d'abord à son compte (j'ai rêvé d'être riche), puis qu'il renvoie hors champ, dont il se défait (elle a gagné beaucoup d'argent), désir d'éloignement qu'il souligne (je veux être riche pour moi).

Désir d'éloignement qui surgit dans le désir exprimé de se rapprocher de son père et de son oncle paternel qui passe par une construction narcissique, un retour de l'estime de soi (je suis très fort), d'un moi idéal (être fort) et de l'idéal du moi (du côté des constructions imaginaires nourries des identifications à l'oncle paternel et au père). Mais aussi, Jean exprime le désir de lire à son compte et y trouve un intérêt propre.

Il semble donc que la problématique œdipienne trouve une issue. Concomitamment, Jean semble avoir trouvé des voies de dégagement pour cheminer sur le plan des apprentissages scolaires.

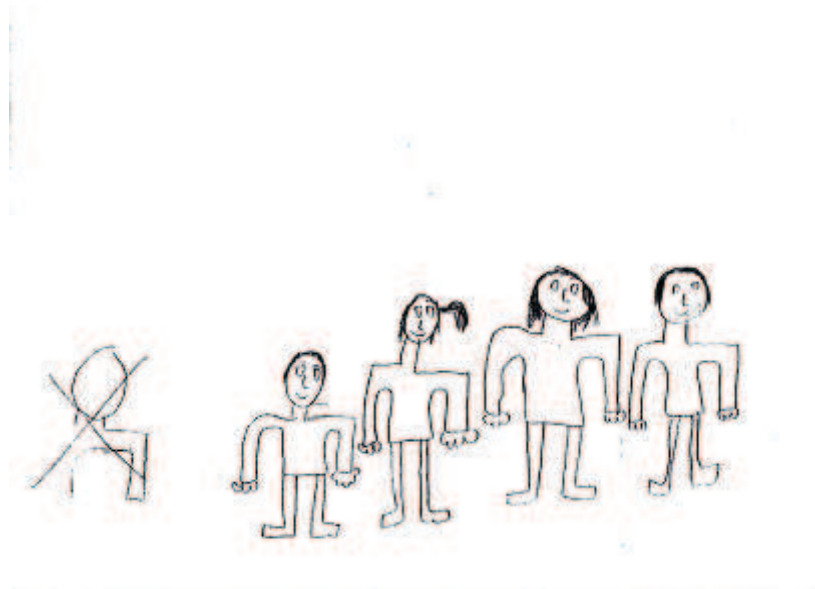
Entretien 3 avec Jean.

Lors de cet entretien, après être revenu sur les difficultés financières de sa mère, Jean qui semble chercher une solution dit: « ...si je vais pas bien, je préfère être avec mon tonton et ma maman..., et mon tonton, il a beaucoup d'argent...mais je préfère être avec mon papa et ma maman..., avec Émeline et mon tonton chez ma maman... »

Jean évoque ensuite les différents compagnons de sa mère, compagnons qu'elle a quitté, le premier étant son père: « une fois papa et maman se sont disputés, maman en a eu marre et elle a rencontré un beau-père, elle l'a quitté, un troisième, elle l'a quitté (lapsus) et là, elle en a un troisième, le deuxième avait piqué un peu d'argent... ».

Commentaires : Nous repérons à travers les propos de Jean le fil ténu qui à valeur de lien entre les personnes. Il cherche une stabilité relationnelle que la succession de ruptures auxquelles il a assisté ne lui permet pas de concevoir. Nous pouvons ainsi supposer que, depuis l'âge de ses 3 ans, l'instabilité relationnelle qui traverse son parcours de vie a eu pour effet de réactiver les angoisses abandonnique et de séparation. Ainsi, Jean essaye-t-il d'établir un scénario, un roman qui tienne en une ossature solide et consistante.

Le dessin de la famille (dessin 4) :



De gauche à droite, Jean se dessine en premier, puis sa sœur, sa maman et son père (mon vrai

papa). Il représente les enfants à droite et les parents à gauche, le couple parental est reconstitué. La différence des générations est discrètement représentée par le placement des enfants à gauche et celui des parents à droite. La différence des sexes est représentée par les cheveux. Contrairement aux dessins précédents, Jean ne représente pas sa famille dans le corps d'une maison. Il n'y a plus besoin de contenant. C'est une famille qui tient. Le personnage inachevé et barré, « c'est moi, je l'avais un peu raté », dit Jean. Un "moi raté " reliquat d'une image de soi dévalorisée qu'il réhabilite aussitôt. Il se dessine en premier soulignant ainsi la primauté de ses investissements au profit de son moi sur le versant d'un narcissisme secondaire qui s'élabore et apparaît encore fragile (il se dessine petit par rapport aux autres personnages).

Commentaires: dans le cours de l'entretien, Jean s'embrouille et tente de trouver la bonne combinaison pour rétablir la situation financière de sa mère dont il se préoccupe. Cette embrouille est une occasion de recomposer une famille triangulée ou le père et l'oncle semblent constituer un pôle identificatoire. Le modèle originel fait place à un autre sur un versant symbolique où le père peut être représenté par un autre signifiant, l'oncle.

On peut y repérer le début du renoncement à retrouver le couple parental initial, celui de la réalité. Dans le même sens, nous notons le lapsus concernant le troisième beau-père que la mère aurait quitté et avec lequel elle vit encore. Chaque compagnon de cette mère étant énoncé tel un représentant du premier, le père, les uns se succédant aux autres par la séparation telle une chaîne signifiante.

Enfin, nous repérons en recoupant ces données avec le dessin de la famille la construction d'un moi qui s'élabore dans un rapport d'identification à des images masculines qui constituent une assise narcissique sur le versant de l'idéal du moi.

9.1.7. Le CM2:

Quelle orientation pour Jean ?

Je revois Jean (10;10 ans) et sa mère après la première moitié du premier trimestre. Mère invitée à reprendre contact afin de revoir ce qu'il pourrait en être de l'orientation de Jean pour l'année suivante. Travail déjà amorcé au cours de l'année précédente. C'est à ce moment-là que la mère de Jean *via* le carnet de liaison (par lequel l'institutrice l'a invitée à reprendre contact) remet en cause le travail du psychologue scolaire (le mien donc), soulignant que de s'entretenir avec Jean ne pouvait

lui être d'aucune utilité et que donc il n'avait rien fait, c'est-à-dire qu'il avait loupé des cours. Je demande à l'institutrice d'informer la mère de Jean de m'avoir fait part de son avis et que je restais néanmoins à sa disposition. *In fine*, quelques jours plus tard, la mère de Jean reprit contact.

Nous résumons la situation de Jean telle que sa mère la déroule:

- Il est suivi en orthophonie parce que, dit-elle, il est dyslexique, elle précise: « *quand il faut couper, il panique* ».
- Au centre de dépistage il a été dit qu'il fallait poursuivre l'orthophonie et qu'il était anxieux et qu'une psychothérapie lui serait utile.
- Le médecin psychiatre a confirmé l'avis de l'orthophoniste: Jean a une dyslexie profonde. Il ne note aucune anxiété, dit la mère. « C'est le docteur G, le psychiatre qui peut dire s'il est anxieux et il dit qu'il est dyslexique ».
- Le médecin scolaire s'en remet à l'avis du psychiatre et soutient que l'orthophonie est indispensable à Jean.
- Jean suit, à l'initiative de son enseignant, le travail des élèves de CM1, la mère a accepté cette proposition avec regret.

À l'évocation d'une orientation en classe spécialisée, la mère de Jean dit d'emblée d'un air désolé: « en SEGPA ! S'il le faut ! Il veut être menuisier, plus tard..., comme son père! » La mère rappelle que cette orientation avait été proposée de manière insistante pour sa fille au collège, proposition à laquelle elle a fait recours: « je suis allée jusqu'à l'académie pour dire que je ne suis pas d'accord et elle a continué dans une classe normale! ». Ainsi exprime-t-elle son désaccord après avoir laissé entendre un possible accord, ce qui fut une manière de dire que c'est elle qui décide.

La mère de Jean se dit préoccupée par le manque d'autonomie de Jean. Je reprends avec elle la question de l'anxiété soulevée au centre référent des troubles des apprentissages.

« Jean n'est pas anxieux, reprend-elle avec vivacité, le docteur G (le psychiatre) n'a pas dit qu'il était anxieux, il a dit que Jean avait une dyslexie profonde et que c'est pour ça qu'il décroche et qu'il a du mal et qu'il doit continuer l'orthophonie ».

La mère de Jean évoque une courte période d'énurésie en début d'année. «... c'était un peu difficile...(elle revient sur la séquence précédente de manière définitive), Jean n'est pas anxieux, pour Jean, y'a que moi! Dès que sa maman n'est plus là, il décroche..., il a du mal avec cette

séparation..., voir un psy...bla bla bla, quand il est en souffrance, il me parle... ». Elle ne parviendra pas, sous le coup d'une émotion, à préciser de quelle séparation elle parle, ne répondra pas à ma relance.

En fin d'entretien nous abordons à nouveau la question de l'orientation, afin que Jean, à l'appui des informations que j'ai pu donner sur cette question, puisse y réfléchir.

Commentaires: la mère de Jean construit ses convictions à partir d'arguments tirés des discours qui lui sont tenus, qu'elle sélectionne, constituant ainsi un discours propre qui traduit son omnipotence à l'égard de Jean. Elle semble choisir les arguments qui lui conviennent sur le moment, désavouant les uns ou les autres sans adopter une ligne de pensée claire et objective.

Ainsi, sur le plan diagnostique, la qualification de « dyslexie profonde » énoncée par le psychiatre et à laquelle s'associe celle de « dyslexique » ne vient-elle pas se poser en tant que signifiant-maître qui vient désigner Jean ?

Le psychiatre qui a posé le diagnostic de dyslexie ne manquera pas de souligner que le père a des problèmes avec la lecture et qu'il est avéré qu'il existe une transmission génétique de ce trouble. Déduction lapidaire à laquelle nous pouvons opposer, qu'elle met, dans une entreprise de réification au sens de la chose, tel que le prétend J. Lacan, en abîme l'ordre qui préexiste au sujet, à tout ce qui lui arrive, événements, satisfaction, déceptions, et qui n'est pas indifférent à tout ce par quoi il aborde son expérience, à savoir ce qu'on appelle son vécu, cette chose confuse qui est là avant et qui s'ordonne et prend son sens¹. Autrement dit, l'argument génétique permet d'évacuer toute mise en sens de la problématique de Jean s'exprimant sur le terrain des apprentissages scolaires.

Enfin, la mère de Jean revient sur la problématique de séparation, son propos croisant celle de Jean et la sienne, c'est-à-dire son divorce et celle de Jean par rapport à elle ce qui engage sa propre capacité à se séparer de Jean et à lâcher prise sur lui.

Entretien 1 avec Jean.

Je rencontre Jean une première fois afin de réaliser avec lui les premiers tests, des tests scolaires, en vue de son orientation éventuelle (le lendemain de l'entretien cité plus haut). Il revient sur l'entretien de la veille avec sa mère.

« J'ai réfléchi cette nuit, ça a rien donné. Faut que je vois avec maman, elle était pas là, hier soir, elle travaille alors je savais pas, faut que je l'appelle ou pas..., je l'ai appelé..., car elle garde des enfants, elle les couche... »

1 Lacan J., *Le séminaire, livre IV, la relation d'objet*, Paris : Seuil, 1994, 450 p, p102

Commentaires: nous retrouvons dans le discours de Jean l'hésitation qui le caractérise, le droit resté en suspend à s'autoriser ou pas, tel qu'il a été repéré en bilan à l'UETA. Ce procédé signale à la fois la dépendance de Jean à sa mère mais aussi sa tentative d'élaborer une prise de distance qu'il évacue par une rationalisation.

Entretien 2 avec Jean.

Je vois Jean une seconde fois afin de terminer la première partie du bilan psychologique en vue de son éventuelle orientation: passation du WISC IV dont nous ferons état plus loin.

Jean aborde la question de la lecture: « quand je lis tout seul, dans ma tête ça va. Maman, elle dit le mot, alors que j'arriverai à le dire. Alors ça m'embête...Quand je lis tout seul, j'arrive à me rectifier. Quand y'a quelqu'un, ils sont tous (la mère, la sœur à la demande de la mère, la compagne du père, l'enseignante) derrière mon dos. Ça va pas, ça m'embête! Le soir, je lis tout seul, ma mère ne sait pas que je lis, du coup, je lis en cachette ».

Je lui demande alors comment il fait avec le maître spécialisé et l'orthophoniste.

Jean poursuit: « le maître (donc spécialisé) me dit quand tu es prêt, tu y va... L'orthophoniste elle me dit coupe..., parfois je fais des erreurs, alors je passe pas un bon moment, mais j'aime bien y aller parce qu'on fait aussi des jeux et je la connais depuis longtemps, le maître c'est pas pareil, lui il m'apprend. »

Dans ce passage, Jean résume par *tous*, l'attention qui lui est portée et qui l'étouffe.

L'orthophoniste incarne une position maternante, familière et rassurante (je la connais depuis longtemps). Jean n'est pas en position de se rebeller pour se dégager de cet étouffoir. L'orthophoniste incarne cette dualité qui nourrit le procédé d'annulation dans son discours j'aime/ j'aime pas, je passe un bon moment/ je passe pas un bon moment, j'aimerais m'éloigner/ j'aimerais pas. Et puis quand il faut couper les mots c'est difficile. L'approche non segmentaire proposée par l'enseignement spécialisé lui convient mieux.

Jean entre en dissidence, il lit en cachette parce qu'il y trouve du plaisir, il préfère ne pas afficher ou révéler ce qu'il sait. Peut-être est-ce la culpabilité (de faire de la peine à sa maman qui a besoin que Jean ne sache pas lire pour qu'elle puisse continuer de s'occuper de lui) qui produit de l'achoppement ? Une conscience émergente de n'être pas à la hauteur de ce qui est attendu de lui du côté de l'école et qui s'oppose à la nécessité de n'être pas à la hauteur pour ne pas être détaché de sa mère.

Avec le maître (spécialisé) « ça se passe bien », tout comme avec son père. Cela, peut-être,

contribue-t-il dans le transfert à permettre à Jean d'élaborer ce père idéal, imaginaire (non dévalorisé) dont il a besoin pour s'identifier et que sa mère évacue à chacune de ses relations avec ses compagnons que nous pourrions identifier comme des pairs de son père.

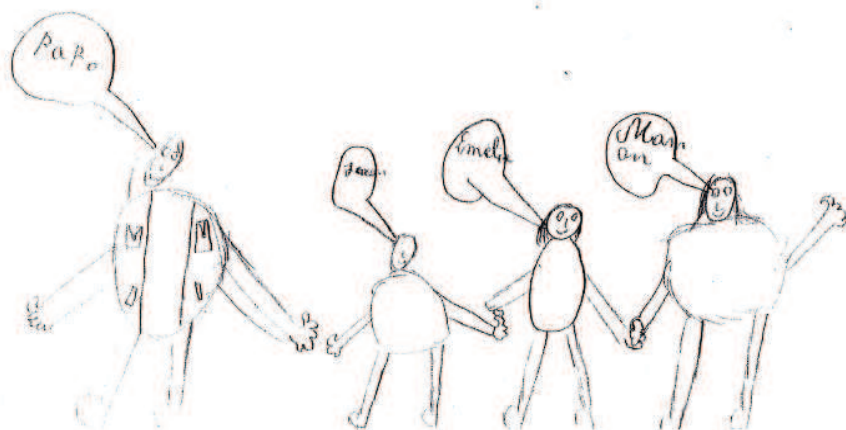
Entretien 3 avec Jean.

Bilan de lecture: Les deux voies sont à l'œuvre, l'assemblage (syllabique) et l'adressage (globale). Jean lit tel un enfant de début de CE2. Il parvient à décoder des mots complexes et comprend ce qu'il lit. Jean est en confiance. En fin de lecture, il manifeste très ostensiblement son plaisir d'avoir bien lu.

Ce résultat contraste avec celui plus récent passé au centre de dépistage des troubles des apprentissages où sa mère l'a conduit. Son test de lecture fut une véritable épreuve, le psychologue commenta: « la lecture, c'est une vraie angoisse, il perd ses moyens, panique, il butait sur à peu près tout... ».

C'est dans le cours de cette rencontre que lui fut proposée la passation des tests projectifs : Rorschach et TAT dont nous ferons état plus loin.

Le dessin de la famille (dessin 5).



Dans l'ordre d'apparition, le père, Jean, la mère, sa sœur. Jean se place à côté de son père. La

question de son orientation le conduit à revendiquer qu'il souhaite devenir menuisier comme son père. Son père qui lui avait montré la menuiserie où il travaillait avant de changer d'employeur.

Dans ce dessin, le père de Jean est dessiné en premier. Il est soigneusement représenté, avec des poches à sa chemise. Aucun détail n'apparaît sur les autres personnages. Il réalise ainsi une représentation d'un père auquel il porte toute son attention, un père qui constitue bien un pôle identificateur. Il représente la distance qui le sépare de ce père qui est à la fois proche, à côté de lui et éloigné sans contact de main à main comme c'est le cas des autres personnages.

Au cours de la restitution du bilan, nous évoquerons les fragilités de Jean et la pertinence d'une orientation vers le collège en SEGPA que Jean souhaite et à laquelle la mère de Jean consentira après une visite.

9.1.8. Examen psychologique et scolaire.

9.1.8.1. Les épreuves scolaires.

Les tests proposés sont la Batelem R pour la lecture et l'orthographe et l'ancienne Batelem A pour le calcul.

La lecture est fluide en dépit de quelques rares hésitations sur des mots complexes : prospectus et acquisition. La compréhension correspond à celle d'un enfant de CE2.

L'orthographe est d'un niveau de second trimestre de CE1 : l'encodage présente de nombreuses erreurs de type phonétique et des erreurs de segmentation : *nouirons* pour *nous irons* et *tresanimé* pour très *animée*.

Le calcul est d'un niveau de début CE2 : Il réussit des additions et des soustractions sans retenue. L'écriture des nombres supérieurs à 1000 est comprise. Il sait résoudre des problèmes à une opération (sans retenue).

Commentaire : les résultats sont loin d'être ceux d'un enfant de CM1 ou CM2. De nombreuses erreurs d'orthographe persistent dans les trois domaines : phonétique, lexical et grammaticale. La lecture ne s'est fluidifiée que depuis quelques mois ce qui signifie que la perception globale (voie d'adressage) des mots est encore en cours d'acquisition. J'observe que les hésitations tendent à

généraliser de la panique. Sur ce point, il parvient toutefois à mieux se contrôler. Ce contrôle peut être un effet lié au fait qu'il connaît l'examineur, ce qui tend à le rassurer. En ce sens, c'est cette connaissance de l'autre, rassurante, qu'il met en avant lorsqu'il parle de l'orthophoniste : « ...je la connais depuis longtemps... »

9.1.8.2. Les épreuves psychométriques : WISC IV.

WISC IV	10 ; 11(12)
Subtests	notes standards
Cubes	6
Similitudes	6
Mémoire des chiffres	5
Identification de concepts	7
Code (20 à 1' / 33 à 2')	6
Vocabulaire	6
Séquence lettres-chiffres	4
Matrices	10
Compréhension	10
Symboles	7
Complètement d'images	12
Barrages	9
Information	5
Arithmétique	3
Raisonnement verbal	9
Échelle	Note composite/ intervalle de confiance 90%
Compréhension Verbale	84 / [78-93]
Raisonnement perceptif	84 / [78-93]
Mémoire de travail	67 / [63-78]
Vitesse de traitement	81 / [76-92]
Total	74 / [70-81]

Commentaires : l'indice de mémoire de travail est le plus échoué. Il s'agit pour ce regroupement

d'épreuves de repérer les subtests les plus pertinents dans ce domaine à savoir ceux qui permettent d'apprécier l'aisance du sujet à réaliser une double tâche. Au subtests de mémoire des chiffres, le score concernant la mémorisation des chiffres en ordre direct (résultat brut 6) - peu pertinent pour évaluer la mémoire de travail – n'est pas significativement meilleur que le score concernant la mémorisation en ordre inverse (résultat brute 5). Il semble donc que c'est davantage le rapport aux chiffres ou à la mémoire auditive immédiate qui pose problème. À l'épreuve d'arithmétique, Jean redemande presque systématiquement un rappel de la deuxième partie de la consigne. Il en intègre le début qui fait écran à la suite s'il ne bénéficie pas d'un temps d'assimilation suffisamment important pour pouvoir relâcher son effort et la garder en mémoire sans crainte de l'oublier.

Dans le même sens, Jean reste en étayage sur les modèles associatifs au code. Nous repérons d'ailleurs une baisse de performance en cours d'épreuve ; il remplit 20 cases lors de la première minute et plus que 13 dans le cours de la seconde. Le recours à l'étayage devenant plus coûteux en temps en raison de la moindre récurrence des premières cases ce qui implique d'avoir à considérer de nouveau le trajet de case à case, sur le plan visuo-moteur, ce qui génère perte de temps et fatigue.

Il apparaît donc que c'est davantage d'abord l'absence de trace dans la mémoire qui entrave ses performances en mémoire de travail et en ce sens induit le besoin d'être étayé soit par l'adulte soit par un appui sur des objets concrets. Ainsi, à l'épreuve de code, chaque relation chiffre – symbole passe-t-elle par une redécouverte, comme ce fut le cas pour les critères de classifications en analyse catégorielle aux EDEI-R lorsque Jean avait 5;9 ans. Nous observons, un résultat faible, mais non significatif d'échec à l'épreuve d'identification de concepts, comparable au score obtenu aux EDEI-R en classification d'images lorsque Jean avait 5;9 ans. Il n'en est pas de même pour l'épreuve de similitudes (note standard 6) comparées à celle de conceptualisation (note d'efficience 85) qui était un peu mieux réussie. Concernant ces épreuves, ce qu'il apparaît important de relever ce sont les procédés logiques employés. Ces derniers s'appuient préférentiellement sur le couple dans un rapport de même-té. À l'épreuve d'identification de concepts, par exemple, Jean sera presque systématiquement mis en échec lorsqu'il s'agira de réunir 3 images et à l'épreuve de matrices (item 13 où il réunit les grands cadeaux) à l'asymétrie, il privilégie la symétrie. Cette tendance est également exprimée à l'épreuve d'information lorsqu'il dit : « je suis pas bon en questions, je préfère recopier des choses », autrement dit refaire à l'identique ce qui existe déjà, ce qui revient à rester dans le registre du même et à renoncer à développer une pensée propre et nouvelle.

Les épreuves les plus investies sont compréhension et complètement d'images, la première se rapportant à l'intériorisation des normes sociales et la seconde à un attachement aux petits détails. Ces deux subtests renvoient au rapport du sujet à la réalité externe. Au regard de l'ensemble des résultats, l'épreuve de complètement d'images apparaît surinvestie (note standard 12). Ce

surinvestissement pouvant témoigner d'un rapport à la réalité externe orienté par une vigilance importante dans un registre défensif, mais aussi à des préoccupations d'ordre phallique qui se traduisent par l'intérêt du sujet porté à ce qui manque. D'ailleurs en ce sens, à l'épreuve de cubes le sujet exprime une plainte considérant le nombre de cubes à disposition à l'item 9 : « il en manque ».

Enfin, la question de l'étayage se repose aux épreuves de cubes et de barrages. Aux cubes le temps de réalisation des figures augmente significativement dès l'item 5 (perte du quadrillage) passage de 7 secondes à 16 puis à 20 secondes et échec dès l'item 8. Aux barrages, Jean procède de haut en bas en commençant par la gauche, si bien que sur la page de droite, il ne barrera que 2 animaux sur les 37 barrés. En seconde partie d'épreuve, il commencera à barrer les animaux à partir d'une image située approximativement là où se trouvait la dernière image barrée en première partie d'épreuve, si bien que sur la page de gauche il n'en barrera que 8 sur 37 barrées en tout, réalisant de la sorte le même score pour les deux parties d'épreuves. Pour se repérer, il ne s'est donc pas appuyé sur l'alignement des images proposé en deuxième partie d'épreuve, mais sur l'image barrée qui précède la suivante, comme les nombres, dans la comptine des noms de nombres où chaque nombre énoncé s'appuie sur celui qui précède dans l'énonciation.

Pour conclure, les procédés de pensée que nous repérons s'appuient pour l'essentiel sur le couple, des référents concrets puisés dans la réalité externe et, sur la mêmeté. Ainsi, Jean est-il très en difficulté lorsqu'il s'agit de se confronter à une double tâche, l'étayage manquant, ce qu'il n'omet pas de signaler, il ne parvient pas à garder trace de ses découvertes de sorte à ce que puissent se dégager des schèmes de pensée plus opérant et sans appui sur des objets externes, ce qui témoignerait d'une capacité d'assimilation et d'accommodation de données nouvelles relevant de stratégies de pensée et d'adaptation efficaces.

9.1.8.3. Les épreuves projectives.

Le Rorschach.

Analyse planche par planche

Planche I: d'emblée, pour compenser son manque d'assurance et sa difficulté à affronter l'étrangeté de la planche, Jean a recours à une représentation connue, le personnage, « *le petit Nicolas* », d'un film vu auquel il peut s'identifier. Cela lui permet de ramener la situation d'examen dans laquelle il se trouve à une situation en quelque sorte familière. En ce sens la reconnaissance, exprimée sur le

versant de la mêmeté, « *il y avait les mêmes taches* », a un effet rassurant.

La réponse loup est un loup qui à l'enquête s'avère en contenir deux (1=2, l'unité est double constituée de deux sous-unités indissociables, inséparables et se chevauchant en quelque sorte), réponse qui peut renvoyer à une figure prégénitale¹ sur un versant négatif dont témoigne le signifiant *loup*².

Nous repérons aussi une sensibilité portée au noir. L'abord du contraste noir/blanc fait émerger un affect lié à la distinction fond/forme que le sujet a du mal à traiter, le fond, c'est-à-dire le blanc étant associé à « *pas de la couleur* » qui évoque le vide sur le versant de la perte. Le blanc des espaces intermaculaires pouvant véhiculer des affects liés au vide abandonnique³ que nous pouvons rapporter au double inséparable déjà repéré à la réponse loup; le noir, qu'il ne parvient à nommer qu'à l'enquête, l'étayage du clinicien aidant, suscitant des affects à tonalité dépressive⁴.

Planche II: la planche est abordée par la couleur. L'agitation liée aux nombreux retournements dont elle fait l'objet semble révéler l'angoisse qu'elle provoque signe d'une perméabilité psychique et d'un rapport aux inférences sensorielles de la réalité externe peu défendu. La réponse donnée est unitaire mais n'est pas sans soulever de questions sur le versant de l'accès à l'identité de soi. L'insistance, il répète 4 fois sa réponse (ce qui correspond à du remâchage du registre d'une défense de type contrôle au TAT) à affirmer la réponse « *papillon* » interroge. Il en appelle à l'examinateur, quête un indice qui le rassurerait, à l'arrière de la planche. L'angoisse émergente est exprimée par un doute : « *c'est des taches qui existent ?* », puis une plainte adressée à l'examinateur : « *pourquoi vous me donnez ça ?* » qui viennent signifier quelque chose du rapport à l'autre sur le mode de la dépendance, peut-être sur un mode discrètement persécutif : « *C'est juste ? Y'a la réponse derrière ?* ».

À l'enquête, la précision « *petites pattes un peu attachées* » localisée sur l'axe, sert à rompre avec le travail associatif, ce qui peut s'apparenter à une tentative de repli, mais aussi, encore une fois à l'expression d'une dépendance à l'autre.

Planche III: Dans un premier temps, tout comme à la planche I, dans la réponse donnée, le double est fondu en un « *deux bonhommes qui tient* », la dépendance à l'autre est réaffirmée. Dans un second temps, à l'abord des taches rouges Jean donne d'une part une réponse banale et de l'autre une réponse « *eau, flaques d'eau qui tombent* » qui sans être des estompages (type vista) peuvent renvoyer à une atteinte des assises narcissiques traversée par une tonalité dysphorique. Le déni du

1 Roman P., *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Dunod, 2009, 354 p, p 40

2 Rausch de Traubenberg N., Boizou M.-F., *Le Rorschach en clinique infantile*, Paris : Dunod, 2000, 352 p, p63

3 Anzieu D., Chabert C., *Les méthodes projectives*, Paris : PUF, 1987, 354p, p69

4 Ibid., p 83

rouge pouvant avoir valeur de gel pulsionnel et en cela de tentative de contrôle des affects.

Le repérage de l'axe de symétrie saisi en tant que détail objectif de la planche prend valeur de point d'ancrage, d'attache, là encore contre le risque de perte sous l'angle de la séparation au sens où il unit les deux parties de la planche. Ce point mérite d'être mis en perspective avec, à l'enquête, le « *quelque chose* » tenu par les bonhommes. Ce quelque chose qui fait lien représentant un sac qui contient un gâteau d'anniversaire c'est-à-dire un objet non-présent sur l'image puisé dans la réalité externe hors planche. Autrement dit l'étayage de l'examineur permet l'ouverture d'une voie vers une secondarisation possible par la mobilisation d'objets et de représentations internes¹.

Planche IV: la réponse donnée à cette planche semble renvoyer à une imago paternelle dévalorisée. Une image paternelle pour laquelle l'ancrage identitaire paraît fragile. Les contenus à tonalité dysphorique « *ailles trouées, poussière* » viennent souligner cette faiblesse, cette difficulté à s'identifier. L'agressivité qui lui est associée, « *il est fâché* », semble également en être l'expression, mais peut-être aussi une manière de la rehausser. À l'enquête, l'incertitude liée à la fragilité de cette image ressurgit - « *poussière* » - en même temps que semble affirmée son inaccessibilité qui passe par un effort de réhabilitation (il s'agit d'un héros, *Spiderman*) évoquant la problématique phallique dans sa composante narcissique articulée à la quête d'une image idéalisée.

Planche V: la réponse est unitaire. La prestance mise en avant est rapidement écornée sans pour autant être mise en abîme, ce qui semble confirmer l'effort de Jean à chercher un ancrage identificatoire suffisamment solide. Cet effort semble se traduire par l'expression « *Mieux!* » qui précède la réponse « *chauve-souris* » laquelle, à l'enquête, de pluriel devient singulier, ce qui en fait donc un substitut de la réponse (*papillon*). Le pluriel employé en première approche pouvant être rapporté à une image où le double finit par être effacé par une image unitaire.

Cette planche qui renvoie à l'image de soi, ne met donc pas en question, pour Jean, l'unité de soi mais une fragilité psychique qui touche à son rapport, sur le plan de l'identification, à l'image paternelle.

Planche VI: c'est la projection d'une imago dont il est difficile d'affirmer l'orientation - « *dragon* » - maternelle ou paternelle en dépit de ses attributs dans un registre masculin (*moustaches*). Une image encore une fois altérée - « *les moustaches sont petites et les ailes bizarres* » - et donc difficile à assumer ce qui en ce sens peut renvoyer à la figure paternelle. À l'enquête où la question de la dépendance semble resurgir - « *il s'accroche* » - Jean minimise les attributs, - « *petites barbichettes*,

1 Op cit., Roman P., p 223

petits crochets » - associés à cette image, témoignage encore une fois de la difficulté de Jean à pouvoir l'assumer et la revendiquer en tant qu'image clairement idéalisée.

Planche VII: la question de l'identification se repose à cette planche. Le modèle identificatoire n'est pas assumé - « *ça ressemble à un truc de poussière* » - il n'est pas clairement défini, même s'il est puisé, très probablement, dans le réservoir des héros de cinéma (*l'homme de sable dans les 4 fantastiques, Spiderman*). Toutefois, à l'enquête, les précisions données révèlent la binarité du personnage : un être humain est désigné, deux sont montrés (1=2) et les attributs retenus (*jupe, petite plume*) dans un registre féminin, tendent à affirmer une bisexualité du personnage, le héros étant plutôt du côté masculin par ailleurs. Ce compromis tendant ainsi à apaiser l'angoisse de castration inhérente au choix identificatoire, qui se pose à Jean et à l'angoisse de perte sous-jacente aussi bien dans le registre de la castration que dans celui de l'objet réactivé par l'angoisse de castration.

L'emprise liée à la relation à l'autre est patente - « y'a des têtes, les mêmes têtes » - dans une relation où la mêmeté recherchée et repérée permet de maintenir l'unité avec l'autre maternelle (encore une métaphore du 1=2). L'ambivalence (droite/gauche) ne vient que souligner encore une fois la problématique du choix dans la mesure où elle vient peut-être également éveiller ce qui se noue autour de la place de Jean en tant qu'objet d'amour pour l'autre. La question de l'abandon serait ainsi des deux côtés.

Planche VIII: cette planche fera émerger de l'angoisse, repérable aux tentatives d'évitement (prend le verso de la planche), saisie d'un point de repli (chiffres romains). À l'enquête, les affects resurgissent, Jean explicite ses réponses spontanément. La réponse « *deux animaux en train de grimper* » rappelle sous une forme assez banale la binarité basée sur la mêmeté évoquée lors des planches précédentes (VI, VII). Mais, ce qui doit retenir notre attention à cet endroit est le tiraillement anxiogène qui surgit à la faveur du signifiant *feu*. Le « *feu* » étant à la fois ce qui « *sauve* » (en tant qu'il représente sur le versant pulsionnel la poussée qui fait agir, qui élève, pourrait-on dire), mais aussi ce qui n'est pas sans créer des dommages puisqu'il « *brûle, crame* ». Une réalité externe, donc, dont la perception renvoie à un sentiment d'insécurité.

Planche IX: à cette planche, Jean rapporte la même thématique qu'à la planche VII. « *Des arbres qui sont un peu écartés* », l'expression "un peu" procurant un effet d'atténuation de l'écart et « *des branches qui vont, une dans la droite et l'autre dans la gauche* », l'écart étant finalement assumé au prix de l'expression d'un sentiment d'impuissance émergeant d'une image dévalorisée de soi (l'eau

liée à la transparence). À l'enquête, c'est Jean, encore une fois, qui reprend les choses en main, les arbres gagnent une identité « *des sapins* » et la tonalité conflictuelle - « *tremblement de terre, lave* » - inhérente au rapprochement des deux pôles d'identification est exprimée. À l'enquête « *deux cornes qui se touchent* » vient contredire l'effet d'éloignement vu en première instance. On notera la confusion branches/cornes qui vient rappeler la problématique de séparation et d'identification qui se pose à Jean.

Planche X: une réaction immédiate au fait qu'il s'agit de la dernière planche; le surgissement d'une inquiétude, une préoccupation sur le versant du "travail bien accompli" sa réponse s'achevant par « *c'est bien ou pas bien?* ». Question visant un assentiment qui signale la dépendance de Jean à cet autre en face que représente le clinicien. Ce qui est également projeté dans cette planche s'articule à une imago parentale prégnante, dominante - « *grand et maître* » - sous les traits d'un monstre d'une part et d'un géant d'autre part, autrement dit d'une image unique et double à la fois, ce qui n'est pas sans évoquer à nouveau la binarité liée au choix identificatoire et le conflit interne qu'il génère. Mais aussi une tentative ultime de rehausser une image paternelle par ailleurs dévalorisée.

Le choix des planches se porte pour la préférence (planche I) à celle qui permet peut-être de la manière la plus simple de se référer à une unicité, même si la binarité y est présente, elle est également masquée, ce qui permet un évitement du conflit lié au choix identificatoire et donc offre une possibilité de repli défensif.

Pour la non-préférence elle se porte sur la planche II, rouge et noire, le rouge véhiculant sur le plan pulsionnel une agressivité qui génère de l'angoisse.

Les processus de pensée à l'appui du psychogramme.

Le nombre de réponses données est moyen. Le nombre de banalité dont 3 réponses A sur 5 et la hauteur du F% semblent signaler un rapport à la réalité plutôt formel et conformiste s'il est rapporté au F+% qui est de 100%. Considéré isolément le F% est inférieur à l'attendu (entre 57% et 67% selon J Blomart) et proche du F% élargi lequel lui est supérieur en raison de la présence d'une Fclob qui constitue un critère d'angoisse. Ainsi, ce qui semble ressortir est l'implication de facteurs liés à des élans émotionnels. La présence d'une Katt confirme cette hypothèse au sens où lui correspond une forme de répression du mouvement qui empêche le déploiement de la charge pulsionnelle. Dans le même sens la présence de deux kob signale la fragilité de la sécurité interne de Jean dans son rapport à une réalité environnementale menaçante qui peut reposer sur la survivance de l'animisme

infantile ce qui peut s'articuler à des angoisses précoces. C'est donc la réactivation de ces angoisses qu'il s'agit de saisir (*au sens ou l'émergence d'une angoisse chez Jean peut, face à une réalité vécue comme persécutrice, correspondre à une réactivation des angoisses précoces*).

L'approche est très globale, les réponses D étant en nombre un peu inférieur à l'attendu, signe d'une démarche peu exploratoire qui s'avérerait peut-être incertaine. Par ailleurs, sur ce plan, la supériorité des réponses (H) sur les réponses H, laisse supposer, encore une fois, une approche de la réalité articulée à un ressenti persécutif qui peut notamment renvoyer le sujet à des angoisses archaïques.

Le TRI est de type intratensif, le sujet imagine plutôt qu'il n'agit¹, l'émotion étant ainsi intériorisée. De même, l'action semble s'opérer plutôt sur un mode intellectualisé et intériorisé que sur celui d'une mise en acte qui signifierait un rapport à la réalité effectif et moins contraint sur le plan pulsionnel. On notera la relance modérée liée aux couleurs aux trois dernières planches (RC 21%, à nuancer en raison de la construction des réponses en Gz et DD (rapporté aux contenus on arrive à 7/17 soit 41%). Ce point semble corroboré par la présence d'une réponse Fclob qui constitue un critère d'angoisse mais aussi par la présence d'une réponse EF signalant une affectivité flottante à la recherche d'objets sur lesquels se fixer, ce qui renvoie le sujet à une tendance à la recherche d'un étayage articulée à une suggestibilité qui peut fragiliser les processus de secondarisation².

La Fsec où la supériorité des petites kinesthésies sur les réponses estompées conduit à nuancer cette hypothèse en signalant des possibilités de mentalisation liées à des opérations complexes sur le plan cognitif et ouvrant à une adaptation réussie³.

Ainsi ce protocole semble mettre en évidence des tendances adaptatives qui participent toutefois de processus visant, à la fois, une intériorisation des conflits et une mise à distance de la réalité externe perçue comme persécutrice, par un abord prudent et unitaire de celle-ci. Ainsi ne percevons-nous pas de véritables débordements pulsionnels, mais peut-être en filigrane l'émergence d'affects à tonalité dysphorique liés à des angoisses précoces.

Problématique et traitement des conflits :

La problématique de Jean couple deux enjeux, l'un concerne l'orientation sur le versant de l'identité sexuelle, et l'autre, en tant qu'associé au premier, concerne en amont le choix d'un pôle

1 Op cit., Anzieu D., p 89

2 Ibid., p 87

3 Ibid., p85

d'identification par rapport à l'autre ce qui n'est pas sans revêtir un caractère anxiogène sur le versant de la perte et la réactivation possible d'angoisses prégénitales sur ce même versant. Le pôle paternel faisant notamment l'objet d'un effort de réhabilitation et de valorisation ou s'articulent des motions agressives anales et phalliques liées à la prestance. Ainsi l'ancrage identitaire paraît-il fragile mettant le sujet en butte à des affects à tonalité dysphorique.

Les mécanismes de défense opèrent dans le registre de la recherche d'un étayage notamment sous la forme de sollicitations à l'autre visant à recueillir l'expression d'un assentiment, ce qui tend à maintenir Jean dans une position de dépendance.

Nous repérons également la mise en œuvre de procédés défensifs sur le versant de l'inhibition par des conduites d'évitement qui se traduisent par des replis sur soi ou le recours à un support concret, ce qui sur le plan des opérations mentales s'articule à un mouvement régressif, notamment par le passage d'un mode de penser symbolique (verbal) à représentatif (au sens de J. Piaget, notamment postural).

Le mode de pensée privilégié s'appuie également sur la recherche du même, la mêmeté qui renvoie à un mode de penser binaire. Celui-ci vient s'enchaîner dans la question du rapport à l'autre, une fois de plus, sur le mode de la dépendance et en ce sens traduit la difficulté de Jean à aborder la triangulation œdipienne en particulier dans son rapport à la différence de sexes, l'angoisse de castration réactivant les angoisses de perte précoces qui s'articulent ainsi au processus d'identification par les choix et le positionnement du sujet que celui-ci implique. Ainsi la question de l'unité prévaut-elle émergeant des réponses organisées selon ce que nous avons identifié comme étant un rapport de type 1=2, où le double se fond en un. Nous avons déjà repéré ce procédé au dessin de la famille (dessin 2) où un seul personnage représentait à la fois le père et la mère.

On notera l'effort de cohérence, de mise en lien des réponses D par balayage de l'ensemble de la planche, sauf la X où seule persiste la mise en liens des détails perçus. Le reste de la planche n'étant pas exploré. C'est l'**unité** qui prime.

Le TAT.

Les procédés.

Les procédés d'évitement dominent l'ensemble du protocole sur le mode de l'inhibition et de la restriction. Ces procédés sont couplés à des procédés rigides de recours à la réalité externe. Il s'agit de la réalité immédiate (donc liée au matériel) mais aussi de clichés tirés de la vie quotidienne dont la valence égocentrique s'avère peu coûteuse. Ces procédés permettent au sujet d'éviter toute

implication qui ouvrirait à un risque de déstabilisation lié aux sollicitations latentes des planches. En ce sens apparaissent également des procédés de contrôle souvent débordés par des infiltrations liées aux processus primaires.

Nous repérons ainsi des recours à des procédés labiles (IF3, IF4) qui ouvrent à des ébauches d'élaboration. Mais, celles-ci sont infiltrées d'imprécisions du registre de l'évitement (EI2) et conduisent *in fine* Jean à recourir à des procédés de contrôle ce qui produit un enlèvement de la pensée (OC7) ou des inadéquations perceptives (OC8) à valeur d'évitement. Il en découle un enlèvement du discours à l'abord des conflits latents, mais aussi une inconsistance et parfois une perte de cohérence qui tient de l'absence de références à des déterminations claires et assumées.

La problématique :

C'est dans un double registre que se signale une problématique de perte ; d'une part dans le rapport du sujet à l'objet associé aux expériences prégénitales et d'autre part dans le rapport du sujet avec les choix œdipiens.

Dans le premier cas, l'angoisse de perte se signale par un abord distant des planches. Elle se rapporte alors à la reconnaissance des affects liés à la position dépressive et à leur difficile élaboration.

Cela renvoie à la fragilité du monde interne et en conséquence à l'expression d'une pensée peu étayée sur des représentations internes solides et mobilisables ce qui permettrait d'intégrer des données externes sans crainte de déstabilisation.

Dans le second cas, l'angoisse liée à la perte est réactivée à l'abord de la problématique œdipienne. Bien que la relation de couple soit perçue sur un mode libidinal, la triangulation œdipienne n'est pas abordée. Cet évitement vise les conflits et les confrontations qui lui sont inhérents, et plus en aval aux choix qui s'y rattachent sur le plan objectal dans le rapport du sujet au couple parental et à la perception qu'il en a. Il s'agit notamment des rapprochés ou des éloignements qu'impliquent les mouvements identificatoires. Mais aussi en filigrane d'une problématique de séparation liée au couple parental. Les motions agressives perçues sur le versant de la destructivité (pl 8BM) qui peuvent raviver des angoisses archaïques ne sont pas élaborables et leur émergence se signale par une perte de la cohérence du discours.

Ainsi, le rapport à la réalité externe ne passe-t-il pas par un abord franc conduisant à des choix et des référentiels bien assumés, mais aussi par des fluctuations nourries de nombre d'indéterminations et d'hésitations.

9.1.9. Discussion.

La problématique de séparation dans l'histoire de Jean.

La problématique de séparation se laisse voir à différents moments de l'histoire scolaire de Jean. En maternelle elle est relatée par les enseignants - en petite section et en moyenne section - qui pointaient que la séparation était difficile des deux côtés, mère et enfant, et qu'il fallût du temps pour que l'arrivée à l'école le matin se passe de la manière la plus ordinaire possible.

Au CP, la question de la séparation rejaillit d'une autre manière, dans le discours de la mère lorsqu'elle souligne le fait d'avoir gardé le nom de son ancien époux, à cause des enfants dit-elle. Ce point particulier interroge sur sa propre séparation d'avec le père de ses enfants. S'y articule en arrière-plan, de quoi les enfants sont des représentants au sens où ils constituent eux aussi un lien à la fois charnel et par le nom entre la mère et le père. Dans cette perspective se trouve revendiquée une cause qu'elle défend avec ardeur, celle d'être une bonne mère pour ses enfants, ce dont témoigne sa plainte, celle d'être dénoncée comme étant une mauvaise mère par la compagne de son ex-mari.

Cette compagne qui revendiquera d'ailleurs lors d'un entretien son expérience auprès des enfants et le fait de savoir comment s'y prendre, ce qui fut une manière de dénoncer discrètement le manque réel ou supposé de limites posées par la mère de Jean à ses enfants. Ce conflit exprimé par les deux femmes a pour effet de renforcer la proximité de la mère de Jean avec son garçon. Elle est présente sur tous les fronts et en particulier sur celui de la lecture, apprentissage dont elle s'occupe ardemment.

Jean de son côté exprimera sa difficulté à vivre les événements jalonnant le parcours de sa mère pour reconstituer une vie de couple. Mais aussi, il vivra une rupture thérapeutique décidée par elle, elle se plaçant alors comme étant la seule interlocutrice valable pour éponger les inquiétudes et le mal être de Jean.

Évoquant la période du CE1, la mère de Jean dira qu'aucun contact ne fut établi entre Jean et son père. Dans le dessin de la famille (dessin 3) Jean semble tout à fait exprimer le ressenti et les affects dépressifs qui en découlent par la tonalité dysphorique qui émerge de la noirceur que véhiculent les hachures qui recouvrent sa réalisation. Cette période fut d'ailleurs un temps de régression scolaire important associé à un déménagement, un changement d'accompagnants (enseignants et enseignant spécialisé) sur le plan pédagogique, ce qui le ramena à un abord très rédhibitoire de la lecture, celui-là même qui avait déjà eu pour lui un effet néfaste ; l'emploi d'une méthode très syllabique génératrice d'angoisse, méthode employée par la mère de Jean et la compagne de son père, l'une et

l'autre puisant leurs arguments dans le réservoir médiatique pour désavouer l'enseignante.

Ces différents points constituent des inférences issues de la réalité externe, du contexte de vie de Jean qui sont autant d'ingérences qui agissent sur lui en réactivant à différents moments de sa scolarité des angoisses de perte plus archaïques dont nous trouvons des expressions dans le bilan psychologique.

La problématique de séparation à la lumière du bilan psychologique.

Aux épreuves psychométriques :

Aux EDEI-R, à l'épreuve d'analyse catégorielle, Jean ne parvient pas à garder trace des critères de catégorisation qu'il redécouvre à l'abord de chaque nouvel item. De la même manière, au WISC IV, 5 ans plus tard, en mémoire de travail, Jean, en séquence lettres/chiffres et en arithmétique, ne peut pas s'appuyer sur des schèmes opératoires intériorisés. Le besoin d'être étayé se signale aussi par son rapport à l'examineur (demande de redite de la consigne) et par ses appuis sur la réalité concrète ; en code la référence à la codification est constante, en cubes où l'absence de quadrillage engendrera une augmentation du temps d'exécution des figures puis une mise en échec dès l'item 8 et en barrage où il reste sur la même page procédant de proche en proche et reprenant à la seconde partie de l'épreuve au même endroit, à peu de chose près, où il s'était arrêté en fin de première partie.

Aux épreuves projectives.

Les épreuves projectives ont été proposées alors que Jean était en sortie de difficulté en lecture. Il présentait toutefois des signes de fragilité psychique et un niveau scolaire global dont l'écart avec le niveau attendu ne permettait pas un accès à une sixième ordinaire mais plutôt à un enseignement adapté au collègue.

Nous prendrons pour illustrer notre propos la réponse de la planche III du Rorschach assez représentative de la problématique de Jean : « *On aurait dit deux bonhommes qui tient quelque chose et là un genre de nœud papillon... Et là, deux flaques d'eau, en vrai, ça fait comme ça (pivote sa main, a repéré la symétrie) et c'est tout* ». Et à l'enquête : « *Les flaques d'eau? qui tombent (D2). Les bonhommes? La tête, le corps, les jambes et les bras(Dd11+D5). Ça (D7)? Un genre de sac et un gâteau qui est dedans, d'anniversaire* ». On y repère dans le discours le rapport de type

1=2, présent aussi aux planches I et VII. Il s'agit d'une réponse qui présente une réponse double, « *deux bonhommes* » qui se fond en une seule par le verbe « *qui tient quelque chose* ». Dans le même sens, à la planche I, il s'agit d'« *un loup* » adoptant « *deux nez* » et à la planche VII, les « *mêmes têtes* » qui se partagent une « *plume* ». Ainsi le double se fond-il en une unité par un détail qui fait lien. En filigrane apparaît une réponse dans un registre dépressif qui évoque une problématique de perte « *deux flaques d'eau qui tombent* ».

D'autres éléments de réponses concourent à cette hypothèse : « *c'est des taches qui existent ?* (planche II) » où le doute véhicule une impression de non permanence, voire d'inconsistance de l'objet. À la planche VI, à l'enquête : « *Un dragon? Là, des petites barbichettes(D6), tout ça, les ailes, ça, là, des petits crochets(Dd21), s'il va trop vite, il s'accroche par exemple, s'il y a du vent* », ce qui accroche pouvant évoquer une problématique de perte au regard de l'ensemble du protocole. La question de la séparation réside en filigrane, concernant aussi bien Jean que sa mère articulée pour l'un et l'autre à une perspective de refondation du couple parental initial.

Au TAT, nous avons pu repérer la difficulté pour Jean à élaborer les affects liés à la position dépressive et leur réactivation à l'abord du travail d'élaboration de la problématique œdipienne.

La perte et le travail d'idéalisation de la figure paternelle.

Le père de Jean apparaît peu lorsqu'il est question d'école. Même si la chose n'est pas clairement énoncée, il semble être en butte à l'écrit. Le travail scolaire est une affaire de mère et fait l'objet de conflits, le père de Jean étant extérieur à cette question.

Ce père, Jean le réclame. Il est intéressant d'observer ses déplacements sur les différents dessins de famille.

Au premier dessin, celui du bonhomme, Jean (5;9 ans) se représente seul hors de sa maison, père mère et sœur étant absents.

Au second, à 7 ; 3 ans il reconstitue le couple parental.

Au troisième, à 8;3 ans Jean reconstitue de nouveau le couple parental en laissant apparaître la différence des sexes et celle des générations. Se pose donc la question de la figure paternelle en tant que pôle d'identification. La coloration dysphorique du dessin accentuée à l'endroit du père semble témoigner d'une réactivation de la problématique de perte. Il s'avère que Jean a produit ce dessin dans le cours d'une période de 9 mois où il n'a pas vu son père.

Au dessin 4, à 10 ; 3 ans Jean représente sa famille d'origine avec « *mon vrai papa, dira-t-il* ». Ce *vrai papa* prend donc une consistance qu'il n'avait pas et que Jean lui donne. Le travail d'identification peut se faire il veut devenir menuisier comme lui.

À 10;10 ans au dessin 5, il se représente à côté de lui.

Au Rorschach (planche IV) la figure paternelle apparaît ainsi : « *Là, on aurait dit un genre de monstre de poussière qui a un peu des ailes trouées et il est fâché* , à l'enquête, *la tête en poussière, ça veut dire interstellaire comme dans Spiderman, l'homme de sable, la poussière on peut pas l'attraper* ». Cette figure qui semble pour partie inconsistante, (*la poussière*), abîmée, (*les ailes trouées*), prend corps et d'une certaine manière force, *il est fâché*. Il s'agit d'une image qui se construit, qui advient tel que Jean le représente dans les quatrième et cinquième dessins de famille. Il s'agit d'une image fragile comme l'est Jean. Fragilité qui s'exprime par de la panique lorsqu'il lui est demandé de lire et qu'il sait qu'il est évalué (chez le psychologue de l'UETA ou le psychiatre ou par sa mère).

La prise de confiance en soi.

Le travail mené par l'enseignant spécialisé lors de la dernière période de scolarisation a permis à Jean de prendre possession de l'écrit. Cet enseignant s'était mis à sa disposition en cas de besoin. Jean s'était senti en sécurité pour apprendre avec cet adulte à la fois proche et distant, non intrusif, ne contrôlant pas sa démarche de lecteur, ne lui intimant pas une manière de procéder.

Il tirera de cette expérience qu'il peut lire tout seul, en cachette.

Concomitamment à cet accompagnement, Jean revoyait régulièrement son père qui ne lui demande pas de lire. Un papa « ... calme avec moi » et un oncle avec lequel il fait de l'escalade. Ces rencontres lui furent profitables, « Je suis devenu fort » et « je veux être riche pour moi, dit-il ». La construction d'un moi idéal s'élabore en même temps qu'un idéal du moi – Jean souhaite devenir menuisier comme son papa - qui témoigne d'une issue possible à la problématique œdipienne, même si Jean reste fragile et que la problématique de séparation reste latente. « Jean n'est pas anxieux, pour Jean, y'a que moi! Dès que sa maman n'est plus là, il décroche..., il a du mal avec cette séparation..., voir un psy...bla bla bla, quand il est en souffrance, il me parle... », dit la mère de Jean, propos dans lequel se croise la question de la séparation pour Jean au niveau manifeste et pour elle de manière sous-jacente car on ne sait pas de quelle séparation elle parle et notamment si elle parle de la sienne.

La construction d'un symptôme ?

Sur le plan scolaire dès son premier CP, Jean sait dénombrer jusqu'à la limite de sa connaissance

de la suite des noms de nombres. Ce qui lui pose problème, c'est la conservation du nombre pour effectuer des additions. Il a besoin de recompter les éléments de deux collections distinctes à partir de 1. Cette difficulté, au CP, n'en est pas une vu l'âge de Jean, car elle concerne nombre d'autres enfants du même âge. Elle se résout en cours d'année. Or pour Jean, elle perdure.

Par son comportement Jean provoque chez l'autre le besoin de l'étayer, son enseignante d'alors dira qu'il faut être à côté de lui pour qu'il travaille. Lors de son deuxième CP, Jean ne retient pas les graphèmes lues ou reconnues lorsqu'il lui est demandé de décomposer un mot. Sa mère dira d'ailleurs lorsque Jean sera au CM2 « quand il faut couper, il panique » et Jean parlant de l'orthophonie : «... L'orthophoniste elle me dit coupe..., parfois je fais des erreurs, alors je passe pas un bon moment... ». Pourtant, en situation de confiance Jean parvient à décoder un mot irrégulier ou complexe sans panique. La question n'est donc pas de savoir si Jean peut couper ou pas. Gardons à l'esprit que couper renvoie à la méthode d'apprentissage de la lecture dite syllabique ce que les cognitivistes appellent la voie d'assemblage. Nous observons, en équipe de Rased, à maintes reprises, que Jean ne panique pas si on ne lui demande pas de couper.

Un premier point à retenir est que la demande faite à Jean de couper le renvoie à un abord de la lecture qui est celui de la dernière année de maternelle et du CP. À cette époque, dès le début de son CP, il bénéficie d'une orthophonie. Il avait des difficultés de prononciation pour dire les **tre** nous avait dit la mère, laquelle avait compris que la réussite au CP dépendait de cette rééducation. Ces problèmes de prononciation, au CP, ne furent repérés par aucun membre de l'équipe pédagogique d'alors. Dans le même registre nous entendons de la mère de Jean que celui-ci est dyslexique (avis émis par l'orthophoniste et le médecin psychiatre) et qu'il confond les p et les b, ce que Jean dira lui-même. Cette confusion ne sera repérée ni par l'enseignant spécialisé ni par le psychologue.

Un second aspect à considérer est que le diagnostic de dyslexie est porté par le discours de la mère dont elle puise les signes dans celui de deux experts de cette question. Et, le discours qu'elle produit, Jean le reproduit. Ce que nous avons observé en équipe de Rased est la difficulté de Jean à segmenter les mots en situation, pour reprendre un terme de Jean lui-même, de stress. Il y a donc un effet de placage de signifiants et une intériorisation par Jean d'un certain nombre d'entre eux qui le désigne comme étant un enfant qui n'apprend pas à lire.

Un troisième aspect à considérer concerne l'attention portée à Jean pour lui apprendre à lire. Qui s'est occupé de lui ?

- Son enseignante de CP (et les suivants jusqu'au CM2).
- Sa mère à l'occasion des devoirs tout au long de la scolarité.
- La compagne de son père à l'occasion de ses devoirs.

- Les compagnons de sa mère, il y en a eu deux.
- Une orthophoniste.
- Un psychothérapeute pendant une année (qui ne s'est pas occupé de la lecture).
- Trois enseignants spécialisés successifs.

Sur le plan des investigations partant des difficultés repérées en lecture sont intervenus :

- un médecin psychiatre.
- Un psychologue d'une unité d'évaluation des troubles des apprentissages pour un bilan (à deux reprises).
- Une orthophoniste.
- Un psychologue scolaire.

Ces interventions ont eu lieu tout au long de la scolarité de Jean, à l'origine, à la demande de l'école. Pour ce qui concerne la psychothérapie et l'orthophonie, elles ont pu avoir lieu en fonction de l'adhésion du moment de la mère de Jean. L'intervention des enseignants spécialisés n'a pas été régulière. Elles ont été interrompues. Une première fois, suite à une suppression de poste de l'enseignant, une seconde fois, suite à un déménagement de la famille et une poursuite de l'aide par un autre Rased, selon un schéma duquel nous souhaitions au départ nous éloigner car trop anxiogène. Ce fut la dernière période où il retrouva l'équipe de Rased initiale, qui put être menée jusqu'à son terme, sans aléas institutionnels, et dans une période où Jean connut une vie personnelle plus apaisée, un renouement avec son père, période au cours de laquelle il prit à son propre compte l'acte de lire.

Dès la fin de la section de maternelle, Jean fut mis entre les mains d'experts. Dans un premier temps dans une visée prophylactique qui déboucha très rapidement sur le terrain de la rééducation, alors qu'il n'y avait pas de retard scolaire constaté. Le déclencheur de la mise en œuvre du circuit d'aides fut le constat par un enseignant de maternelle d'un discret défaut de prononciation dépassé au moment de l'entrée au CP et du début de la prise en charge en orthophonie. Si bien que lorsque dans sa classe de CP, Jean fut porté à avoir envie d'apprendre à lire, c'est-à-dire de chercher à trouver comment savoir ce que raconte l'histoire écrite dans le livre ou l'album, l'enseignante de CP fut désavouée par la mère de Jean, mais aussi en parallèle par la compagne de son père parce qu'elle ne travaillait pas d'emblée avec une méthode syllabique. L'école fut alors désignée comme un lieu où il n'est pas possible d'apprendre à lire, ce qui déboucha sur un conflit famille/école. Apprendre à lire relevant d'un ailleurs. Ce qui mit en échec les différents intervenants de l'école pour apprendre à

lire à Jean dans le cours de ses trois premières années d'école élémentaire.

Ainsi, la focalisation des adultes sur l'apprentissage de la lecture donna à celui-ci un tour anxiogène pour cet enfant psychologiquement fragile qui ne parvenait pas à couper lorsqu'on lui demandait de couper. Difficulté dont apparaît une survivance au CM2 lorsque sous la dictée il écrit : « nouirons » à la place de « nous irons »

La question de la séparation est latente, mais pas déterminante. Car lorsqu'il est demandé à Jean de couper, il ne sait pas où couper. Où couper n'apparaît pas sur le mot écrit. Le risque de la séparation ne réside donc pas dans le rapport au mot et à sa segmentation mais dans le rapport à l'autre et à sa demande. Ne pas répondre à la demande de l'autre, c'est prendre le risque de le perdre. De le perdre en amour lorsqu'il s'agit de sa mère, mais aussi du père absent de la question scolaire et dont Jean réclame la présence.

Pour Jean la question est de comprendre ce que l'autre (rééducateur, mère) lui veut et à quoi il ne sait pas répondre. L'émergence de l'anxiété réside en ce point précis. La coupure apparaît au risque de perdre l'autre. Et, en conséquence au risque d'y perdre son propre désir.

Sur le plan défensif, les procédés relevés au TAT, sont majoritairement du registre de l'évitement. En second, ce sont des procédés recourant à la réalité externe et au contrôle par du remâchage qui apparaissent très significativement. Au WISC IV nous avons repéré que l'étayage par des données concrètes, des modèles, voire l'examineur lui-même sont des recours nécessaires à Jean pour réaliser les tâches qui lui sont soumises. Ainsi, la répétition des consignes observée aux subtests composant l'échelle de mémoire de travail (mémoire des chiffres, séquence lettres/chiffres et arithmétique) est infiltrée par des procédés de contrôle et le recours à des modèles (cubes, code), donc à des procédés de recours à la réalité externe. Ce sont ces mêmes procédés qui sont à l'œuvre lorsque Jean se sert de ses doigts pour calculer alors qu'il parvient, les bons jours, dirons-nous, à s'en passer. En lecture s'accrocher à la matérialité du texte relève d'un procédé défensif de contrôle commandé par le besoin de rester étayé et qui empêche l'exploration du mot complet. Jean restant fixé à une première syllabe découverte ne pouvant pas passer à la suivante si ce n'est au prix de perdre la première ce qui renvoie à un mode de substitution et à une confusion. Dans ce cas, la perte de la première peut réactiver l'anxiété de perte. C'est ce point de vue que défend B. Jumel dans son ouvrage sur la dyslexie¹. À la lumière du cas de Jean, nous observons que l'expression de l'anxiété précède la mise en œuvre des procédés défensifs qui échouent. Ce n'est donc pas la perte du lien visuel avec le premier graphème qui provoque l'anxiété. Plutôt l'accroît-il parce que le ratage qui

1 Jumel B., *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*, Paris : Dunod, 2005, 250p, p131

lui est subséquent met le sujet en défaut par rapport à la demande de l'autre.

Nous concluons que la construction progressive de la problématique d'apprentissage de la lecture de Jean tient de l'articulation de différents discours. La mère de Jean qui par sa parole non contenue par celle du père énonce que Jean est en difficulté scolaire. Qu'énonce-t-elle ? Qu'il n'apprend pas à lire, qu'il a des difficultés de prononciation, qu'il confond les *b* et les *d*, qu'il est dyslexique. Ces assertions étant toutes puisées dans le réservoir de mots, de signifiants tirés de ses rencontres avec différents experts ne partageant pas toujours les mêmes avis. Discours maternel donc auquel tint la mise en œuvre des expertises et des étayages multiples dont bénéficiera Jean, une des prises en charge étant cependant mise de côté à son vouloir à elle, la psychothérapie. Bien évidemment les choses ne s'en tiennent pas qu'à cet argumentaire explicatif, mais aussi à l'écho qu'en perçut Jean lui-même rapporté à sa propre fragilité psychique repérée dès la maternelle et qui ne cessa de se signaler tout au long de sa scolarité. Le cas de Jean illustre en ce sens le type de pathologie limite de l'enfance que signale J.-Y. Chagnon, dans la continuité de Mises, c'est-à-dire des enfants pour lesquels les troubles instrumentaux constituent des solutions défensives face à des angoisses prégénitales, dépressives et de séparation qui se rapportent à des défaillances du narcissisme¹, le traitement de la problématique œdipienne et de ses conflits restant inabordables. Jean œuvrait ainsi à trouver des solutions de compromis pour éviter tout risque d'affrontement et de rupture.

Par ailleurs, le lien que sa mère ne parvint pas à établir ailleurs, à renouer, peut-être pour elle-même, elle le maintint concomitamment avec son fils et le consolida en organisant, à son propre insu, les interventions multiples autour de Jean. Jean en tirera *in fine* un bénéfice, celui de réaliser la construction d'une figure paternelle à laquelle il pourra s'identifier pour advenir. Mais aussi un coût. Celui d'avoir eu à différer d'apprendre pour son propre chef.

La difficulté majeure concernant le traitement de cette situation fut d'éviter le rapport de force avec cette mère. Une mère omnipotente prête à tout pour garder la mainmise sur son garçon et d'une certaine manière sur les intervenants autour. Le désaveu de mon propre travail en fut une expression. Sa propension à opposer les avis des uns et des autres également.

1 Chagnon J.-Y., *Regard clinique sur un cas d'enfant dyslexique-dysorthographique*, in Recueil de cas cliniques en psychopathologie de l'enfant, sous la direction de F. Marty, Paris, In Press, 85-110, p88.

9.2. Nadia (6.9 ans).

9.2.1. Première année de grande section de maternelle.

Contexte de la demande.

Ma première rencontre avec Nadia alors âgée de 5;7 ans s'effectua suite à une demande de l'enseignant de grande section de maternelle. Celui-ci avait à répondre à une demande administrative de renseignements scolaires dans le but de constituer un dossier vers la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) en vue de l'obtention d'un AVS (auxiliaire de vie scolaire) pour Nadia. Il ne comprenait pas en dépit des difficultés de Nadia, la fonction que pourrait avoir cet AVS. Il savait que cette demande avait déjà été effectuée l'année précédente et que le refus de la CDA (commission du droit à l'autonomie) fut une déception pour les parents. À l'époque déjà, l'équipe pédagogique ne comprenait pas sur quels arguments pouvaient se fonder une demande d'AVS. Le niveau scolaire était jugé inférieur au niveau attendu mais pas inquiétant au point d'effectuer une telle requête.

En outre l'enseignant me signifie qu'il souhaite avoir pour Nadia une aide du Rased (Réseau d'aides aux élèves en difficulté) et ainsi la possibilité pour Nadia de travailler en petit groupe à raison d'une séance ou deux par semaine. La difficulté concernant l'octroi de cette aide est le manque de personnel et la demande administrative faite aux membres spécialisés du Rased existants de n'intervenir qu'auprès des élèves de CP et de CE1. Et seulement, en fin d'année scolaire auprès des élèves de grande section de maternelle pour leur donner le coup de pouce nécessaire à leur préparation pour l'apprentissage de la lecture à la rentrée de septembre.

Je propose de rencontrer la famille et l'enfant pour une éventuelle rencontre de l'enfant dans le but de faire le point sur ses compétences scolaires puis de voir quelle action éventuelle, vers elle, pourrait être proposée, ce qui inclut de réfléchir à la pertinence de la présence d'un AVS.

Premier entretien avec Nadia et ses parents.

La première rencontre a lieu avec Nadia et sa mère. À ce moment-là, Nadia est donc une élève de grande section de maternelle. Sa mère dit qu'elle a déjà rencontré un psychologue scolaire l'année précédente pour demander l'obtention d'un auxiliaire de vie scolaire. La commission du droit

à l'autonomie ne considéra pas utile de l'accorder. Le taux associé à la reconnaissance de handicap basé sur un QI et des renseignements médicaux étant insuffisant pour l'octroi d'un AVS et, s'agissant de la scolarité, un retard scolaire repéré en seconde année de maternelle n'étant pas un argument suffisant pour aller en ce sens.

La mère de Nadia, d'un avis partagé avec l'équipe pédagogique, souhaite obtenir un maintien exceptionnel d'une année scolaire de plus en maternelle car le niveau scolaire de Nadia est resté faible. Le handicap lié à une déficience légère étant reconnue l'administration fut disposée à accepter cette requête. La mère de Nadia exprime le désaccord du père - qui n'a pas pu être présent à l'entretien - avec le principe de la reconnaissance de handicap. Il considère que sa fille n'est pas handicapée. Quant à la mère de Nadia elle se dit être en accord avec ce principe, s'il permet d'obtenir les moyens nécessaires à la réussite scolaire de sa fille. C'est pourquoi elle souhaite réitérer la demande d'AVS pour qu'elle puisse progresser, c'est-à-dire obtenir le niveau requis pour entrer au CP et apprendre à lire comme les autres.

Elle précise qu'en outre sa fille est suivie à l'hôpital au centre psychothérapique pour enfants et adolescents et que c'est le médecin qui lui a dit que Nadia pourrait avoir besoin d'un AVS. C'est pourquoi un dossier est ouvert à cette fin. Un bilan en unité d'évaluation des troubles des apprentissages, un IRM et un électroencéphalogramme sont également prévus.

Je propose en fin d'entretien de rencontrer l'enseignant de Nadia, de procéder à un examen scolaire puis psychométrique afin de pouvoir, par la suite, nous entretenir sur la situation de Nadia sur le plan scolaire et sur ses points faibles et ses points forts s'agissant de ses stratégies de raisonnement et d'apprentissage en rapport avec son âge et ce que l'école attend d'elle. Nous aborderons la question d'un éventuel maintien à l'issue du bilan. Nous pourrions également, un an plus tard, réaliser un nouveau bilan afin d'apprécier l'évolution de Nadia dans le cours de cette nouvelle année de maternelle qui se profile.

Dans le cours de l'entretien, Nadia dessine un personnage haut en couleurs avec une longue chevelure, une poupée. Elle écoute ce qui se dit et jette régulièrement des coups d'œil en direction de sa mère. Lorsque je m'adresse à elle pour évoquer l'école et ce qu'elle y fait elle dit qu'elle aime bien l'école. Elle aime les poupées et les jouets dans la cuisine (le coin cuisine de la classe). Elle dit aimer les livres aussi. Lorsque nous évoquons que je la rencontre à l'école elle se montre très intéressée et demande s'il y a des puzzles dans les jeux que je lui proposerai.

Concernant le début du parcours scolaire de Nadia, sa mère se souvient qu'en petite section de maternelle, elle ne parlait pas encore. « Comme les autres, elle a un peu pleuré, dit la mère, mais

très rapidement elle voulait aller à l'école pour jouer avec les autres. En fait, elle n'a jamais été triste, souligne-t-elle. Elle ne parlait pas bien, dit-elle, alors on l'a mis en orthophonie. Parce qu'elle ne parlait pas bien, à cause de la prononciation, l'orthophonie ça aide, précise-t-elle, le langage est arrivé progressivement pendant la moyenne section de maternelle ».

Elle revient sur l'avis du père, le désaccord entre les parents crée une tension dans le couple. « Le papa n'accepte pas le handicap, mais il faut en passer par là pour avoir une aide (c'est-à-dire un AVS), dit la mère de Nadia. Il est derrière, peut-être trop, le docteur a dit qu'il est trop derrière ». Le docteur étant le pédopsychiatre de la consultation au centre psychothérapeutique pour enfants et adolescents. Cette consultation avait été conseillée par l'enseignant de petite section de maternelle. « c'est à cause du relationnel, elle avait du mal à aller vers les autres, dit la mère, ça l'a aidé pour aller vers les autres », ce qui contredit ses propos lorsqu'elle aborde son entrée à l'école. Le problème du rapport aux autres semblant résolu, cette mère rajoute : « maintenant, c'est pour les apprentissages ».

Entretien : l'enseignant.

L'enseignant de grande section de maternelle de Nadia décrit une enfant très en difficulté en début d'année scolaire, pour ce qui est du rapport aux autres. Les conflits étaient nombreux, elle ne partageait pas, elle criait pour garder les jouets qu'elle s'était appropriés. Le langage était un vrai problème, elle ne prononçait pas bien. En fin de deuxième trimestre, les choses vont beaucoup mieux, même si en classe, parfois elle papillonne, ne se fixe nulle part. Il n'est toutefois pas convaincue de la nécessité d'un accompagnement par un AVS, car elle sait faire son travail toute seule, ça dépend des jours.

Il lui propose le même travail qu'aux autres, mais elle manque de patience, le travail de découpage par exemple finit par du déchirage. Elle va au centre(CPEA) mais pour l'instant, elle ne constate pas de changement dans le sens d'un progrès.

Il observe que la préhension fine pose problème pour écrire. Il mentionne qu'elle n'écrit pas son prénom en lettres bâton, elle ne respecte pas les espaces entre les mots quand il faut écrire.

Elle connaît les noms des lettres de son prénom.

Elle sait compter jusqu'à 10.

Entretien : Nadia et sa mère.

La mère de Nadia dit que le dossier de demande de reconnaissance de handicap et de demande

d'AVS est constitué, le médecin du service de psychiatrie pour enfant a transmis les pièces qui relèvent de son expertise et soutient la demande d'AVS. Il ne manque que l'avis du psychologue scolaire. Nous discutons donc de la demande d'accompagnement par un AVS.

Je soumetts à la mère de Nadia l'idée que la présence constante d'un adulte à côté de Nadia pendant le travail scolaire peut avoir pour effet de réduire son aptitude à travailler seule. Il sera donc important de veiller à ce que cette personne prenne la distance qui convient pour éviter cet écueil. La mère de Nadia reste convaincue que plus les moyens mis à disposition de Nadia sont importants mieux cela sera. « Il faut utiliser tout ce qui est possible, on verra bien, dit-elle, je veux le maximum pour ma fille ».

La CDA notifiera une mise à disposition d'un AVS pour une durée de 8 heures par semaine. En outre, le handicap étant reconnu, Nadia peut bénéficier d'un maintien d'une année supplémentaire en maternelle. Celui-ci étant accordé à titre exceptionnel, s'il y a notification d'un handicap de la CDA, en l'occurrence dans ce cas, d'une déficience légère qu'atteste un QI inférieur à 70.

9.2.2. Deuxième année de grande section de maternelle.

Entretiens.

L'enseignant.

Je rencontre l'enseignant, le même que l'année précédente, après 4 semaines de classes. Nadia apprécie de venir à l'école et le contact avec les autres enfants est bon. Elle joue avec eux. Elle travaille en autonomie et exécute convenablement le travail qui lui est demandé. Parfois elle est moins réceptive. En particulier au moment du regroupement, lorsque le travail se fait avec tout le groupe classe, elle tend à décrocher.

Elle ne demande pas d'aide lorsqu'elle décroche. C'est l'AVS qui va vers elle et qui la recentre sur son travail. Quand l'AVS n'est pas là, « elle revient seule à son travail au bout d'un moment, dit l'enseignant ».

La sortie de la maternelle est en vue. La question qui se pose alors pour l'enseignant et les parents de Nadia est d'envisager soit le passage au CP avec AVS soit une orientation en CLIS. Comme convenu un an plus tôt, je propose d'effectuer un nouveau bilan scolaire et psychométrique. Ce sont les résultats observés et l'attitude de Nadia face aux épreuves scolaires qui me conduiront à prolonger le bilan par des épreuves projectives. En l'occurrence des difficultés à investir certaines

épreuves notamment celles liées à la vitesse de traitement de l'information, une chute importante aux épreuves de performances et une impression d'acquis scolaires de surface.

Nadia.

Nadia dit aimer venir à l'école pour travailler, regarder les livres et jouer. Elle évoque ses sœurs dont elle peut dire les âges et avec lesquelles elle aime jouer aux poupées.

De ce qui est difficile à l'école, Nadia dit : « des fois, je sais pas comment faire. Quand je sais pas comment faire, je vais travailler chez ma maison, je fais les calculs et mon papa il m'aide. Quand j'ai fini mes exercices, je mange et je vais au lit ». Lorsque je lui demande si quelqu'un l'aide à l'école, elle répond : « je sais pas ».

L'enseignant.

L'enseignant juge que Nadia a le niveau d'une élève de fin de grande section de maternelle, même s'il reste moyen. Le langage a bien évolué, on comprend bien ce qu'elle dit. Concernant l'attitude face au travail scolaire, « elle comprend tout tout de suite, il y a des jours où elle travaille très bien en autonomie et des jours où elle auraient besoin de quelqu'un, pourtant quand l'AVS est là, ça ne change rien. Si elle reste coincée, elle se disperse, elle va dans tous les sens, elle perd le fil, mais elle est capable de revenir seule à son travail ». Elle n'est pas la seule élève dans ce cas.

Ce que souligne l'enseignant c'est qu' en phonologie, elle arrive, elle sait segmenter les mots en syllabes. Et en calcul elle sait compter à partir de 5 et à partir de 10 ».

Ce que craint l'enseignant pour le CP, c'est qu'en grand groupe, « elle décroche et se trouve en difficulté par rapport à ce qui est nouveau. Elle peut baisser les bras, et elle a toujours du mal à rester concentrée en grand groupe ». Il pense qu'une scolarité en groupe restreint lui conviendrait davantage.

L'auxiliaire de vie scolaire.

Ses interventions, dit-il, se limitent à recentrer, parfois, Nadia sur son travail. Nadia accepte de faire ce qu'il lui est demandé. Elle ne s'oppose pas. Lorsqu'elle a été absente ou lorsqu'un travail n'est pas terminé, il le lui soumet à son retour, au moment de l'accueil, par exemple. Ainsi réalise-t-elle le même travail que les autres. Cette démarche qui pourrait convenir à d'autres élèves n'est pas obligatoirement mise en œuvre par l'enseignant de la classe sauf s'il est question d'évaluation pour

le bulletin scolaire. « Il n'est pas toujours nécessaire de rattraper chaque travail non fait en raison d'une absence, commente l'enseignant ». L'AVS convient que ce type de rattrapage est lié davantage à sa disponibilité qu'à une nécessité pédagogique. Il souligne cependant que le fait de sa présence et les indications qu'il donne à Nadia lors des travaux sur table lui permettent de suivre le rythme des autres. Nadia ne perd pas de temps à se repérer sur sa feuille.

Les parents.

Nadia est accompagnée de son père et de sa mère. Alors que j'amorce le compte rendu du second bilan psychologique réalisé avec Nadia, le père m'interrompt pour exposer son point de vue. « Nadia sait lire et compter, il n' y a aucun problème, dit-il, elle est un peu fainéante et il faut la booster ». Dans la foulée, il lui demande de compter de dix puis de lire des graphèmes sur un cahier de travail qu'il sort d'un sac. Nadia lit des graphèmes dont le père amorce la lecture, puis elle s'interrompt, ne sait plus, se perd. Le père la relance, elle reprend. Tout cela se passe dans un temps bref durant lequel Nadia ne quitte pas le visage de son père des yeux, sauf pour lire, c'est-à-dire, subrepticement, jeter un coup d'œil sur sa page. J'interromps la séance et rassure le père sur son effort à aider Nadia, sur les performances présentes de sa fille et sur celles qu'elle réalise à l'école et à la maison.

Le père de Nadia en vient dans le cours de l'entretien à dire que ce qui le questionne c'est que Nadia oublie, des fois elle ne sait plus et qu'il faut tout reprendre avec elle, qu'il faut beaucoup l'aider et être à côté. Il prend conscience que tout ce qu'il apprend à Nadia ne tient pas, en tout cas pas comme il le souhaiterait. Il pense aussi qu'elle n'est pas handicapée. Il regrette que pour obtenir l'aide d'un AVS, il faille passer par une reconnaissance de handicap et toutes ces personnes à rencontrer. Lorsque nous évoquons une possible orientation vers une CLIS, il exprime une nouvelle fois ce regret. Il en vient à exprimer que son action en vers Nadia pour lui apprendre à compter et à lire visait à démontrer qu'elle n'est pas handicapée. Toutes les démarches effectuées jusque là – consultations et examens divers - lui ont été difficiles à accepter.

Pendant l'entretien Nadia dessine, elle écrit son prénom et des chiffres, des nombres, ce qui fera dire à son père qu'elle aime bien écrire et qu'elle veut savoir lire. Elle décrit son dessin en le tenant légèrement plus incliné vers son père : « ça c'est Nadia (elle a écrit son prénom), là, 1,2,3,4,5,...14, 15, 18.

Suite à un nouvel entretien, une visite de la CLIS qui pourrait accueillir Nadia et une rencontre avec l'enseignant qui en a la charge, le père de Nadia et sa mère opteront pour une orientation de leur fille dans cette classe. Ainsi pourra-t-elle apprendre sans aller trop vite et sans AVS individuel.

Le projet de la CLIS d'accueil étant de proposer aux enfants dont l'évolution le permet de pouvoir intégrer une classe ordinaire en fonction de leurs acquisitions scolaires. Il y a donc une voie de sortie possible pour ce qui est de la qualification de handicap, ce qui rassure les deux parents.

À ce moment-là, renseignement pris avec l'accord des parents auprès du pédopsychiatre, le bilan en UETA n'a pas encore été effectué. Quant à l'IRM et l'électroencéphalogramme ils n'ont rien révélé. Le CPEA n'aura pas établi d'autre diagnostic qu'une supposition de Trouble Envahissant du Développement qui en restera à l'état de supposition. Les problèmes de type relationnel évoqués en petite section de maternelle n'étant plus présents, la prise en charge thérapeutique au centre est arrêtée.

Pendant l'entretien Nadia dessine une maison et des fleurs et des lettres. Elle se montre très attentive à tout ce qui se dit. Ce qu'elle aimerait, c'est aller au CP pour apprendre à lire. Le projet d'aller dans une CLIS - après visite de la classe et rencontre avec l'enseignant - ne lui déplaît pas, du moment qu'on y apprend à lire et qu'il y a des livres.

9.2.3. Les épreuves scolaires.

Pour évaluer le niveau scolaire c'est la Batelem R pour le niveau Grande Section de maternelle qui sera employée. Essentiellement l'image en trois pans dans son entier. Sont évalués le vocabulaire et en complément les compétences en dénombrement.

Le bilan réalisé à 5;07 ans.

Le vocabulaire¹:

- les mots donnés spontanément.

des enfants (4 fois), des maisons (3fois), piscine (pour étang), voiture (pour caravane), ça (pour balançoire), la tente, des montagnes.

- les mots donnés après pointage du clinicien.

La table, la chaise, des fleurs, des canards, des oiseaux, les nuages, le sol (pour la route), les arbres,

1 L'épreuve choisie est la Batelem qui propose la présentation d'une planche en trois volets à partir de laquelle l'enfant dénomme tout ce qu'il reconnaît.

les singes, l'étoile (pour l'enseigne de la pharmacie)

Les noms des couleurs sont connus et associés aux bonnes couleurs.

- les mots non donnés après pointage du clinicien:

Neige, toboggan, balançoire, champignons, herbe, mur.

Écriture du prénom :

Elle écrit les deux premières lettres de son prénom.

Test de prononciation :

17 mots corrects sur 20 et 13 phonèmes correctes sur 20. Ne parvient pas à se corriger. Ne réalise pas la segmentation des phonèmes.

Le dénombrement :

- Pour énoncer la suite des noms de nombre elle se sert de ses doigts jusqu'à 18, pointant les quatre premiers doigts pour les quatre premiers nombres, puis le cinquième jusqu'à 18.

- Dénombrer les fleurs rouges (il y en a 7).

dénombrer les 7 fleurs, en pointant la septième, elle poursuit la comptine des noms de nombres jusqu'à 18.

Je demande à Nadia si elle peut s'arrêter de compter lorsqu'elle montre la dernière fleur. Elle réussit et s'arrête à 7

- Dénombrer les canards blancs (il y en a 10).

dénombrer les 10 canards

- Dénombrer les canards bleus(il y en a 4) et les canards jaunes(il y en a 6). Les deux collections de

canards sont séparées par un espace.

Elle dénombre fort justement 4 puis 6. Lorsque je lui demande de dénombrer le tout ensemble, elle reprend de 1, dit 6 pour le sixième canard de la collection de 6 (bleus) qu'elle transporte jusqu'au premier canard de la collection de 4 (jaunes) et conclut qu'il y en a 9 en tout.

Ce qui peut se schématiser ainsi: 1 2 3 4 5 **6(canards bleus)** (canards jaunes)6 7 8 9. Le signifiant *six* fait lien entre les deux collections.

- Dénombrer 5 crayons puis en rajouter 1

Elle dénombre 5 crayons et respecte la règle d'arrêt.

1 crayon est rajouté par le clinicien. La consigne donnée est : « dis-moi combien il y a de crayons maintenant, tu en as déjà compté 5 ». Nadia recompte le tout en partant de 1.

Conclusions :

- Le vocabulaire est très inférieur au niveau attendu. Nadia explore peu l'image et préfère mentionner de façon récurrente différents détails se rapportant aux mêmes signifiants *enfants* et *maisons*. Le vocabulaire manque pour des mots usuels.

- Le dénombrement s'appuie sur la comptine des noms de nombre. Il est nécessaire de rappeler à Nadia la règle d'arrêt, faute de quoi elle poursuit l'énonciation des noms de nombres lorsqu'elle pointe le dernier terme d'une collection. Autrement dit, à ce stade, la comptine des noms de nombres constitue encore pour partie une suite de noms - de signifiants - insécable. Toutefois, la décomposition est en cours d'acquisition.

Enfin, le nombre n'est pas conservé, rajouter 1 à une collection déjà dénombrée la conduit à dénombrer une nouvelle fois le tout du début. Il en est de même pour réunir deux collections disjointes entre elles en une seule. L'espace physique entre deux collections à réunir entraîne l'usage du même nom de nombre pour nommer le dernier terme de la première collection dénombrée puis le premier de la seconde.

Le bilan réalisé à 6;9 ans.

Le vocabulaire

- les mots donnés spontanément

un **larbre**, des singes, des canards, une piscine pour les enfants (pour étang), des enfants devant, une montagne (2fois) maison, des enfants, la pharmacie, l'école, l'**herbre**, des écureuils (pour oiseaux), les tentes, une voiture (pour caravane), un panneau, des nuages, des feuilles (2 fois), des panneaux rouges, une cage (pour grillage), le village, une fraise, une chaise et une table.

Par rapport à l'année précédente, le vocabulaire s'est nettement enrichi et correspond au niveau d'un enfant de fin de grande section de maternelle (d'après la cotation statistique de la Batelem R)

Toutefois, nous observons que la segmentation de mot n'est pas complètement acquise elle dit un larbre pour un arbre. Nous observons aussi une erreur de prononciation pour le mot herbe.

Écriture du prénom :

Elle écrit son prénom et connaît le nom des lettres.

Elle connaît le nom des lettres a,e,i,o,u et s,p,j

Elle confond m,n,g

Test de prononciation :

18 mots corrects sur 20 et 18 phonèmes corrects sur 20. Ne parvient pas à se corriger. Ne réalise pas la segmentation des phonèmes.

Le dénombrement :

- Dénombrer les fleurs rouges (il y en a 7).

Elle dénombre les 7 fleurs en respectant la règle d'arrêt.

- Dénombrer les canards blancs (il y en a 10).

Elle dénombre les 10 canards en respectant la règle d'arrêt

- Dénombrer les canards bleus(il y en a 4) et les canards jaunes(il y en a 6). Les deux collections de canards sont séparées par un espace.

Elle dénombre fort justement 4 puis 6. Elle dit spontanément 6 et 4 ça fait 10.

- Dénombrer 4 crayons auxquels en sont rajoutés 3.

Elle dénombre fort justement les 4 crayons. Elle recompte le tout du début après le rajout de 3. La conservation du nombre ne semble pas acquise. Elle ne sait pas que 4 et 3 font 7.

- Dénombrer 10 crayons.

Elle perd le fil, se trompe à partir de 7 qui compte aussi pour 8 et le 9 pour 10. Elle dénombre ainsi 12 crayons. Il apparaît donc que la correspondance du nom de nombre avec le terme adéquat reste fragile. Je lui demande de reprendre son dénombrement, elle réussit.

Elle sait lire les nombres de 1 à 12 et les nombres 15 et 19.

Conclusion : il apparaît que Nadia dispose d'une somme de connaissances nouvelles d'un bilan scolaire au suivant, en vocabulaire, en connaissance de noms de lettres, en lecture de nombres et la prononciation s'est nettement améliorée. Mais, en arrière plan nous observons que la conservation du nombre reste une acquisition fragile. Elle ne rajoute pas 3 éléments, terme à terme, à une collection de 4 déjà dénombrée par exemple.

Ce qui semble toutefois acquis, c'est le dénombrement. Elle parvient à respecter la règle d'arrêt et à réunir deux collections même si elle recompte les termes de l'ensemble du début.

Elle sait spontanément que 6 et 4 font 10. Il s'avère que lors de l'entretien effectué avec les deux parents ce 6 et 4 font 10 apparaît comme faisant partie des contenus d'apprentissage transmis par le père. Celui-ci le revendiquant clairement pour souligner que sa fille n'est pas handicapée.

Pour l'enseignant l'AVS constitue une aide qu'il ne sait pas comment employer, car d'autres

enfants que Nadia, selon lui, sont bien plus en difficulté dans la classe.

Ce que nous retiendrons aussi est « l'effet signifiant » sur les parents et plus particulièrement sur le père du terme de *handicap*. Ce signifiant étant saisi par la mère comme la clef pour obtenir un moyen supplémentaire de réussite scolaire pour sa fille. Alors que du côté du père, son rejet et la blessure qui en découle a pour effet la mise en œuvre d'un travail scolaire inadéquat avec le niveau scolaire de Nadia. D'où un certain nombre d'acquis de surface alors qu'en filigrane apparaissent de véritables acquis de base, comme le dénombrement, mais aussi une assez bonne assise en vocabulaire.

Un autre point de discussion est le déploiement d'investigations médicales. En effet l'argument premier pour la consultation en centre psychothérapique pour enfants et adolescents était le retrait comportemental de Nadia en petite section de maternelle. Or d'un avis commun de tous les partenaires concernés, Nadia, un peu plus d'une année après la première consultation au centre, avait trouvé un bon équilibre relationnel dans sa classe autant lors de sa première grande section de maternelle que lors de la seconde où elle rencontra de tout nouveaux camarades de classe. C'est peu avant cette période que d'autres investigations furent engagées. En l'occurrence un IRM et un électroencéphalogramme qui ne révélèrent aucune atteinte organique, mais eurent pour effet d'augmenter l'inquiétude du père, leur programmation signifiant qu'il y a quelque chose à trouver. La mère restant elle dans la perspective d'une mise en œuvre de moyens optimaux pour sa fille ce qui, à son sens, ne pouvait que lui être profitable.

Il apparaît également que la souffrance de l'enfant lors de son entrée en petite section de maternelle ne prête à aucun commentaire. Le mutisme après les pleurs est saisi par sa conséquence, un problème de relation avec les autres. Un problème qui sera traité hors de l'école en CPEA.

En fin de seconde grande section de maternelle Nadia a acquis des bases correspondant à celle d'un élève de fin de grande section de maternelle. Sa fragilité conduit toutefois à privilégier une orientation en CLIS à l'issue de cette seconde année de grande section de maternelle. Or le maintien en maternelle préalablement accordé à Nadia était lié à une reconnaissance de handicap dont la pertinence fut argumentée à partir de données médicales. Il en est de même de l'attribution de l'AVS dont *in fine* personne n'a perçu l'utilité.

L'ensemble des procédures qui ont conduit à extraire Nadia d'une scolarité ordinaire a conduit à la qualification de handicap(ée). Et, il y a lieu de s'interroger sur ce point dans la mesure où ce terme a produit chez les parents de Nadia des effets visibles. Notamment chez le père, au prix d'une tension au sein du couple parental. Il y a donc en conséquence fragilité de ce côté là aussi.

Autrement dit la reconnaissance de handicap, notifiée sur un papier officiel, a produit chez les parents une modification de leur comportement. Et ce comportement ne fut pas sans effet sur Nadia qui développa ce que D. Flagey en 2002 appelle un faux self cognitif. Il y a donc un effet de signification du diagnostic posé dont nous ne pouvons pas faire fi.

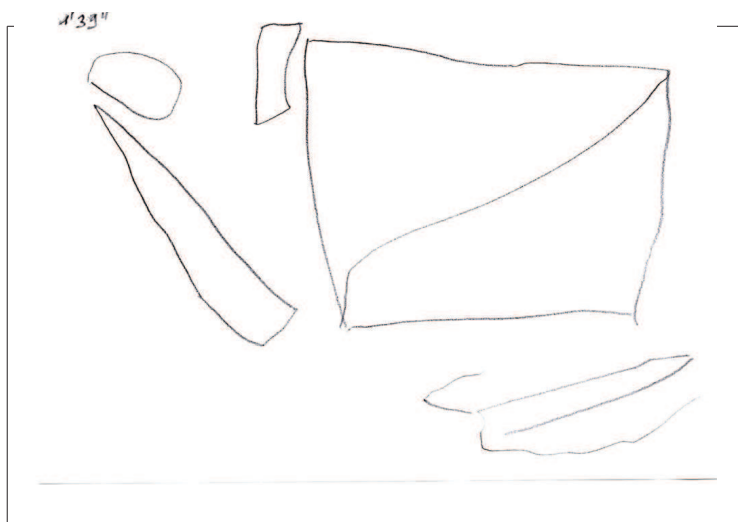
9.2.4. L'examen psychologique.

9.2.4.1. La figure de Rey (version enfant).

Le choix de cette version est liée aux aptitudes graphique de Nadia à 5;7 ans et au souci d'une possible comparaison d'une année à l'autre. Nous y incluons les commentaires pendant les différentes productions et entre la copie et la reproduction de mémoire. Alors que je plie une feuille pour la séparer en deux elle me demande, anticipant la consigne : « pourquoi tu plies ? »

À 5;7 ans.

La copie est réalisée en 1'39"

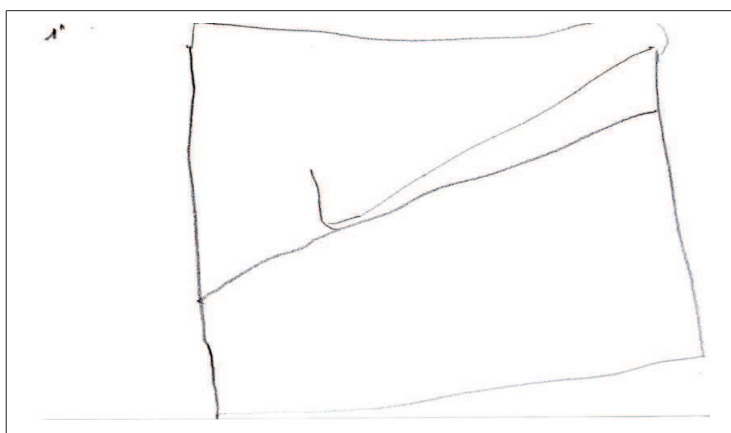


Voici les commentaires accompagnant le travail de copie : ça c'est un carré, un rond, un triangle. Ça c'est quoi ? (c'est Nadia qui interroge)Un triangle. Un carré après. Ah ! J'arrive pas à carré. Elle aborde le triangle et dit : j'arrive pas à dessiner ça.

Temps intermédiaire : voici le contenu du court échange que nous avons.

- À quoi tu aimes jouer à la maison ?
- Je fais des exercices.
- Quoi comme exercices ?
- Je compte 16, 17... je sais compter 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20.
- Qui t'a appris à compter ?
- Mon père.

La reproduction de mémoire est réalisée en 1'



Voici les commentaires accompagnant sa réalisation : « un carré. Comme ça. Un carré..., après je me souviens plus, après un trait comme ça ».

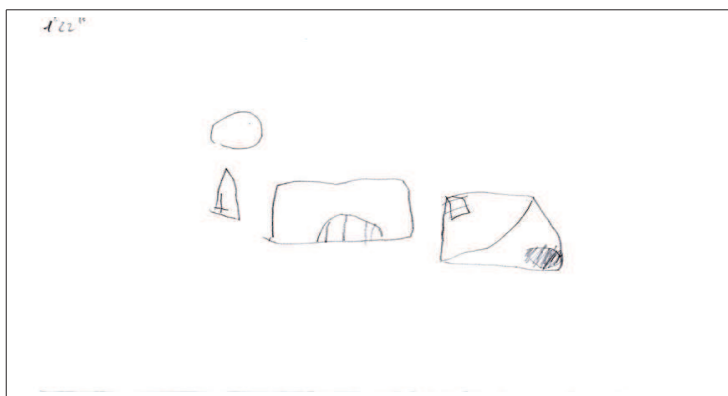
Observations : l'effort important produit à la copie vise à reconnaître les différentes figures et à les reproduire. Il ne s'agit donc pas d'une véritable copie résultant d'une observation de la figure, mais d'une restitution à partir de la reconnaissance de ses différents éléments. Les proportions ne sont pas respectées, chaque figure est représentée dans l'ordre correspondant au balayage du modèle en partant de la gauche. Il n'y a donc pas d'exploration de l'ensemble, ce qui conduirait à en repérer les détails. Le seul détail reproduit est la diagonale du carré inférieur droit. Ce même carré sera le seul élément rendu à la reproduction de mémoire. Il est aussi la figure que Nadia dit ne pas arriver à dessiner à la copie. Elle en garde donc une trace qu'elle articule au signifiant qui le désigne et qu'elle reproduit à la mémoire.

Autrement dit, le travail de copie est réalisé en fonction de l'ordre des signifiants que suscite l'observation du modèle et qui se résume à un carré, un rond, un triangle. Et, à la reproduction de mémoire, ce qui fait trace, est non pas le perçut, mais le signifiant, en l'occurrence « carré », mais

avec « le trait comme ça », ce qui n'exclut peut-être pas complètement la trace perceptive.

À 6;9 ans.

La copie est réalisée en 1'22"

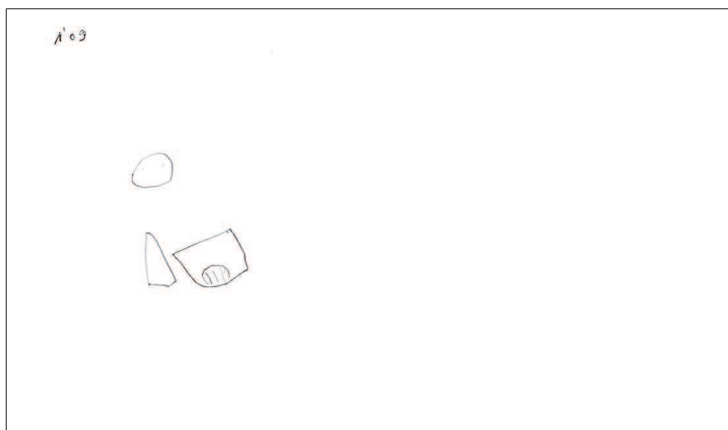


Nadia procède par la reproduction de ses différents éléments en partant de la gauche, chaque élément étant représenté isolément dans une disposition qui correspond à celle du modèle, mais sans les liens. Aucun commentaire n'est effectué pendant la copie.

Temps intermédiaire : voici le contenu du court échange que nous avons.

- À quoi tu aimes jouer à la maison?
- Je joue avec ma petite sœur et ma grande sœur...On joue au loup et à cache-cache. Je me cache et i...m'ont trouvé et c'est moi qui compte et i...m'ont trouvé quand c'est dans ma chambre.

La reproduction de mémoire est réalisée en 1'09"



Dans l'ordre elle reproduit le rond, le triangle et le rectangle central avec son détail. À la fin de sa réalisation elle dit, d'un air déçu : « euh.. ! J'arrive plus ! Je me souviens plus ».

Observations : à la copie se révèle un temps d'observation du modèle où chaque élément est reproduit isolément pour lui-même avec le détail qui s'y rapporte. À la restitution de mémoire peu d'éléments sont rapportés. Le rectangle central est toutefois reproduit avec sa partie hachurée.

Commentaires :

La copie réalisée à 5;7 ans montre une évidente retenue qui conduit à une exploration minimale du modèle. La démarche de Nadia s'appuie davantage sur la reconnaissance des éléments de la figure et de là à partir des signifiants qui lui parviennent, elle constitue une base associative qui guide son travail de reproduction/représentation. L'appui se fait donc pour l'essentiel sur le langage et non pas sur le percept. Cela conduit à l'isolement des différents éléments de la figure et à un abord distant de l'ensemble qui entrave son exploration.

La copie réalisée à 6;9 ans est de meilleure facture, les détails des différents éléments étant reproduits. Toutefois chacun reste saisi isolément. Il n'y a pas de mise en lien. La reproduction de mémoire est de faible facture (perte d'un élément et de 3 détails). Autrement dit, sur le plan perceptif, si le rapport au modèle demeure essentiel, il ne prévaut pas, puisque c'est la dénomination des figures qui sert d'appui à sa réalisation.

Ainsi, Nadia s'étaye en partie sur le percept, mais encore pour l'essentiel sur les signifiants qu'elle associe aux éléments de la figure dans un discours intériorisé.

Cette démarche est à mettre en perspective avec le dénombrement qui consiste à isoler dans la chaîne signifiante qu'est la comptine des nombres, les noms de nombres pour les affecter à des objets eux-mêmes isolés les uns des autres, de sorte à déterminer le cardinal d'une collection ou le rang d'un objet (ordinal).

Autant pour ce qui concerne la figure de Rey que la comptine des noms de nombre, le travail de segmentation est une décomposition d'un tout en unités distinctes en arrière-plan de laquelle se pose la question du retour à l'unité originelle, c'est-à-dire la possibilité de retrouver l'objet (visuel ou sonore) initial dans son entièreté. Le malaise ressenti par Nadia à la fin de la reproduction de mémoire semble être l'expression d'un affect liée à cette perte qu'elle parvient toutefois à élaborer (Je me souviens plus).

9.2.4.2. Le dessin de famille.

À 5:07



Elle commence son dessin au bord droit qui est d'abord le bord inférieur(feuille tournée dans le sens de la longueur) :

- Elle dit : « mon père, comment on fait le i et le g ? ». Elle abandonne pour passer à un premier personnage.
- Elle le dessine grand. Elle dit : « Ma mère » . Elle en fait le contour après avoir dessiné ses cheveux. Elle insiste sur le contour puis dit : « Ah ! J'ai oublié les bras et les pieds. C'est les tout longs cheveux comme Raiponce ».
- Elle aborde le second personnage plus petit et dit : « Mon père ! ». Après avoir dessiné la tête puis le tronc en forme de carré, elle revient à la tête ajoute deux points pour les yeux, le nez et la bouche, puis les sourcils en saisissant le crayon des deux mains, dessinant une sorte de barre qui traverse le front.
- Elle ne représente pas ses deux sœurs de 8 et 9 ans
- Elle ne se représente pas.

Commentaires: Nadia représente sa mère en l'associant à un personnage de conte. Elle semble donc s'identifier à elle. Mais, ne se représentant pas, on peut supposer qu'elle évacue de la sorte, en partie, la question de la rivalité œdipienne. Ainsi, l'effacement de soi passe-t-il par une identification à la mère via un personnage de conte (Raiponce et ses longs cheveux) qui peut ouvrir à un

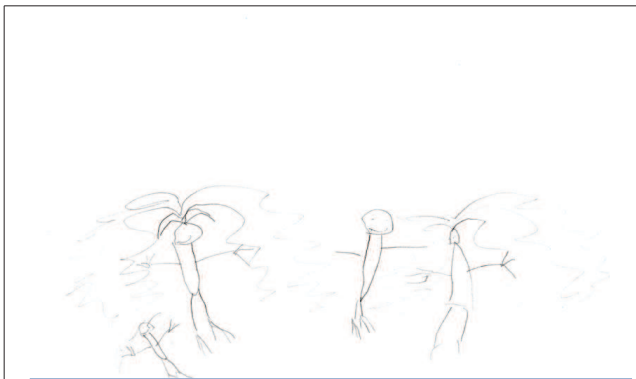
rapprochement vers le père. Or ce père n'a ni bras, ni jambes, ce qui peut être une manière de le dévaloriser.

C'est d'ailleurs en l'évoquant qu'elle commence son dessin de la famille. Elle l'associe à des lettres et à un questionnement sur la manière de les écrire dont il est difficile de saisir le sens, si ce n'est qu'il produit, ce père, avec Nadia, un important travail scolaire. Nous observons qu'elle ne le dessine pas en premier. Elle commence par représenter sa mère en peaufinant sa chevelure dont l'importance est soulignée par la faible facture de la représentation des attributs du visage (yeux, nez et bouche). Cette chevelure accompagne d'ailleurs par la suite le geste par lequel Nadia entoure le corps de sa mère en débordant de la partie basse de la page.

La représentation de la chevelure et son insistance à en renforcer les traits peut être le signe d'une préoccupation phallique articulée à l'élaboration de la différence des sexes (dans le conte, Raiponce aura les cheveux coupés par la sorcière). Cette préoccupation réactivant l'angoisse de perte liée au travail de séparation peut donner sens à l'effort à produire des traits à valeur de contenant autour de la représentation maternelle.

Enfin et pour conclure Nadia ne représente pas ses deux sœurs, ce qui contribue à témoigner du rapproché mère/fille et en conséquence peut évoquer une problématique de séparation, mais aussi correspondre à l'élimination des rivales sur le plan œdipien¹.

À 6;9 ans.



- Elle dessine un premier personnage avec application et dira dans l'après-coup qu'il s'agit de sa maman.
- À sa droite, elle représente un second personnage et dit : c'est mon père, mon père il a pas de cheveux, il a perdu ses cheveux (pourquoi?). Il... quand il était petit, il a fait plein de bêtises.

¹ Corman L., *Le test du dessin de famille*, Paris : PUF, 1970, 242p, p102

- Elle dessine un troisième personnage avec beaucoup d'application à la droite du second et dira dans l'après-coup, c'est ma grande sœur.
- Elle dessine un quatrième personnage à gauche du premier (la mère) et dira dans l'après-coup, c'est ma petite sœur.
- Elle ne se représente pas.

Commentaires : la différence des sexes est représentée par l'absence ou la présence des cheveux qui ont valeur de représentation phallique. Nadia l'exprime presque clairement dans la mesure où s'articule à son commentaire la problématique de castration en associant la perte des cheveux du père au fait de bêtises étant petit.

La composition du dessin présente le père entre la mère et la grande sœur. Ce positionnement peut d'une part illustrer un déplacement de la rivalité mère/fille sur la grande sœur, celle-ci étant représentée à une hauteur comparable à la mère, et d'autre part illustrer un rapproché mère/fille déplacé sur la petite sœur dessinée en plus petit. En ne se représentant pas soi-même Nadia reste hors de la problématique de séparation mère/fille qu'elle soit liée à la problématique œdipienne ou au contexte d'une rivalité sœur/sœur mettant en jeu la préférence maternelle.

Commentaires.

De 5;07 ans à 6;09 ans, il semble que la problématique de séparation reste d'une grande acuité, mais dans des modalités qui offrent un niveau de représentation qui semble s'orienter vers une possible élaboration même si l'inhibition et l'évitement sont encore des procédés défensifs très actifs qui passent par une forme d'effacement et de retrait. Des émergences liées aux préoccupations phalliques viennent signaler l'abord de la problématique de castration, la question œdipienne et les conflits qui lui sont inhérents restant en marge.

9.2.4.3. Les épreuves psychométriques, la WPPSI-III.

Tableaux comparatifs des résultats aux tests psychométriques.

Subtests/Notes	NB	NB	NS	NS
	5;07(17)	6;09(12)	5;07(17)	6;09(12)
Cubes	24	24	7	5
Information	20	22	6	5
Matrices	14	15	9	8
Vocabulaire	13	20	6	8
Identification de concepts	7	8	5	2
symboles	6	11	4	1
Raisonnement verbal	3	14	3	6
Code	11	6	2	1
Compréhension de situations	-	8	-	4
Complètement d'images	-	8	-	8
Similitudes	-	8	-	8
Compréhension de mots	22	27	6	5
Assemblages d'objets	-	6	-	6
Dénomination d'images	15	18	5	5

Échelles:

Echelles	Notes	Notes	Intervalle de	Intervalle de
	composites	composites	confiance 90%	confiance 90%
	5;07(17)	6;09(12)	5;07(17)	6;09(12)
Verbal	75	80	71-84	75-88
Performance	80	66	75-90	62-77
Vitesse de traitement	57	45	56-72	45-62
Total	66	62	62-74	54-70
Langage	76	73	72-89	69-97

Remarques : en vert sont indiqués les scores qui ont été améliorés et en rouge les scores qui ont baissé. Un encadrement spécifique à code signale une baisse de la note brute.

Commentaires : En notes composites, Nadia se situe au niveau de la déficience légère¹ si l'on considère les valeurs composites obtenues lors des deux passations. Mais ce qui apparaît plus intéressant à observer c'est une inversion des résultats aux échelles verbale et de performance, inversion qui met en discussion cette qualification et mérite qu'on lui accorde un regard approfondi car elle témoigne de mouvements psychiques qui touchent aux processus de pensée.

- De 5;7ans à 6;9 ans, nous observons un progrès notable s'agissant de l'échelle verbale qui passe de 75 à 80 en note composite. Cette amélioration correspond à une augmentation de la valeur des notes standard des subtests de vocabulaire qui passe de 6 à 8 points et de raisonnement verbal où l'on note une amélioration de 3 points (passage de 3 à 6 points). Ces deux résultats témoignent d'un déploiement progressif à l'œuvre, d'évocations et de représentations dont le sujet parvient à se saisir pour élaborer ses réponses, mais aussi s'agissant du subtest de vocabulaire d'une approche catégorielle et conceptuelle des mots. Le résultat à l'épreuve de similitudes proposée à 6;9 ans (note standard 8) soutenant ce constat s'agissant de la pensée catégorielle.

Toutefois, l'indice de langage apparaît, d'une passation à la suivante, en légère baisse ce qui tend à ne pas confirmer les progrès que nous signalons plus haut. Observons cependant que ces deux subtests s'appuient sur du matériel figuratif. En données standards les scores sont sensiblement les mêmes ce qui signifie que le lexique tel qu'il est sollicité en dénomination d'images et en compréhension de mots augmente avec l'âge mais sans se rapprocher du niveau attendu. Ce point est corroboré par le résultat en information qui baisse d'un point en note standard et le résultat très bas obtenu en compréhension de situation (note standard 4), à 6;9 ans.

Autrement dit, sur le plan verbal, si les procédés de raisonnements logique et catégoriel présentent une amélioration notable, il n'en est pas de même concernant le bagage lexical qui renvoie aux acquisitions langagières sur la base d'un vocabulaire intériorisé à long terme. S'agissant du subtest de vocabulaire, son déroulement s'appuie sur la relation au clinicien. Il apparaît donc aussi que le sujet est plus à l'aise étayé par l'adulte et donc dans l'échange verbal que sollicité dans un rapport direct à la réalité externe, dans le cas présent avec du matériel figuratif qu'il s'agit d'explorer et d'analyser à des fins de dénomination ou de désignation.

- L'indice lié à l'échelle de performance chute de 14 points entre 5;7 ans et 6;9 ans (passage de 80 à 66 points). Cette chute correspond à une baisse relative de 2 points en cubes, 1 point en matrices et à une baisse importante en identification de concepts (passage de 5 à 2 en note standard), ce qui tend à confirmer la difficulté de Nadia à asseoir un raisonnement logique et

1 Cotation CIM 10, QI [50-69]

catégoriel sur la base de données figuratives et concrètes. Mais aussi, à l'épreuve de cubes alors qu'elle réalise un parcours sans faute jusqu'à l'item 12 dans des délais plutôt courts, elle abandonne à l'item 15 après une réussite hors temps à l'item 14. À l'item 14 après 30" de recherche, elle dira « c'est difficile », mais poursuivra encouragée par l'examineur. Elle abandonnera définitivement à l'item 15, au bout d'une minute, disant « c'est difficile, j'aime pas ». Là encore, l'exploration des différentes solutions n'est pas la voie choisie. L'abandon peut être moins coûteux que l'échec qui touche à la fragilité des assises narcissique, ce qui peut engager Nadia sur la voie d'un sentiment de dévalorisation de soi au regard de l'autre et de sa demande.

Corrélée à cette baisse significative à l'échelle de performance nous observons une chute similaire des résultats à l'échelle de vitesse de traitement de l'information. Les résultats à l'épreuve de symboles chute de 3 points en note standard (passage de 4 à 1) et à celle de code de 1 point (passage de 2 à 1), subtest pour lequel nous observons aussi une baisse en notes brutes. À 5;7 ans l'épreuve fut difficile à investir en raison de la faible maîtrise graphique de Nadia. Plus apte sur le plan de la psychomotricité fine à 6;9 ans, on pouvait attendre une performance meilleure. Or ce que nous observons est un véritable désinvestissement qui passe par une absence de stratégie visuospatiale (5 erreurs pour 11 cases remplies) et en conséquence aucune mémorisation de la codification. À l'épreuve de symboles nous notons peu d'erreurs (0 pour 6 réponses à 5;7 ans et 1 pour 12 réponses à 6;9), ce qui élimine l'hypothèse d'une difficulté de repérage visuospatial. Alors qu'elle se trompe de ligne aux essais, elle réussit bien à l'épreuve proprement dite, mais consacre beaucoup de temps à l'observation des icônes et à leur comparaison produisant un effort important à vérifier les petites différences repérées. Pour ces deux subtests, en début d'exécution, après la période d'essai, il est nécessaire de l'encourager pour qu'elle se lance dans la réalisation des tâches.

Le score obtenu à complètement d'images ne nous permet pas d'argumenter dans le sens d'un évitement de la réalité. Cette épreuve (note standard 8) étant l'une des plus investie par Nadia tend à soutenir l'hypothèse d'une aptitude à repérer les petits détails et à asseoir de possibles comparaisons entre une représentation concrète figurative et une représentation mentale. Enfin, le comportement de Nadia à cette épreuve ne permet pas non plus d'observer une inhibition massive des conduites exploratoires.

Alors que Nadia gagne en aisance sur le plan des compétences verbales, nous observons un véritable désinvestissement aux épreuves de performance et une chute des résultats liée également à un désinvestissement des épreuves en vitesse de traitement de l'information. La lenteur due à une stratégie de comparaison coûteuse en temps peut participer de la faiblesse des résultats ce qui n'est

pas leur baisse. En symbole, tout comme en code, elle ne retient les signes à mémoriser que sur du très court terme (le temps de la comparaison terme à terme), à quoi peut sous-tendre une angoisse de perte d'objet qui émerge de la perte du lien visuel avec les signes graphiques contre laquelle elle se défend par du contrôle.

Nous avons repéré que sur le plan verbal, les épreuves les plus étayées sur du matériel figuratif sont les plus échouées (dénomination d'images et compréhension de mots). Pour la mise en œuvre des procédés de raisonnement logique (vocabulaire, similitudes), il semble que c'est l'étayage du clinicien qui favorise la progression notable, d'une année à l'autre, de Nadia (raisonnement verbal, les items sont présentés sous la forme de devinettes impliquant plus activement l'examineur).

Toujours dans le registre verbal, ce sont les épreuves renvoyant à l'écoute attentive (information) et à l'intégration des normes sociales (compréhension de situations) où Nadia est la plus en difficulté. Par exemple à l'item 6 (pourquoi on va à l'école ?) en compréhension de situation, elle répond en deux temps : « Pour travailler ? Je ne sais pas », le premier temps étant une question exprimant un doute assorti d'un regard en direction de l'examineur pour sonder son assentiment, et le second l'aveu de ne pas savoir. Nous repérons bien à cet endroit que la mise en œuvre des procédés de secondarisation renvoient davantage au langage et au rapport à l'autre adulte qu'à l'intériorisation des données d'expériences liées à la réalité externe témoignage d'une implication active du sujet dans son environnement.

Rapportée à l'investissement de données concrètes, nous repérons toutefois que l'épreuve de matrices est une des plus réussies (note standard 8). Or, il s'avère, à ce subtest que, dès lors que les réponses aux différents items ne s'appuient plus sur la recherche de la mêmété, Nadia échoue. C'est le nombre important d'items organisés sur ce plan qui lui permet d'obtenir l'un de ses meilleurs scores nonobstant qu'il reste en dessous de la moyenne. Enfin, l'épreuve d'identification de concepts est aussi très échouée (passage de 5 à 2 en note standard entre les deux passations).

En conclusion, les épreuves psychométriques révèlent d'une année à la suivante que la mise en œuvre des processus de pensée s'appuie davantage sur un investissement accru de l'autre adulte que sur celui de la réalité externe et de ses objets. Cette entrave à développer des schèmes de pensée à partir de l'intériorisation des objets de la réalité externe et de leurs mouvements interroge dans la mesure où le rapport à l'autre qui semble s'y substituer vient infléchir la résolution de la problématique de séparation/individuation. Ainsi Nadia semble-t-elle maintenue dans un rapport de dépendance et d'aliénation à l'autre et à son discours. Il en découle un manque d'affirmation de soi que nous avons déjà repéré au dessin de la famille par un effacement de soi.

9.2.4.4. Les épreuves projectives.

Le Rorschach.

Analyse planche par planche.

Planche I : la réponse est unitaire et fait l'objet d'une description mêlant, dans une confusion des règnes, des détails humains (*tête, jambes*) et animaux (*ailles*), ce qui interroge sur la construction de soi. En ce sens, l'appui sur le gris pour la détermination des ailes peut être une marque d'atteinte narcissique¹. Ainsi, si l'unité de la réponse ne porte pas à évoquer des failles de la construction identitaire du point de vue de l'intégrité de soi, il semble néanmoins apparaître des signes d'une image de soi encore peu différenciée et dépendante de facteurs environnementaux².

Planche II : deux réponses sont données : la première *lézard* sera annulée à l'enquête au bénéfice de la seconde « *gorille* » ce qui ouvre à l'hypothèse d'une instabilité des objets internes. La description qui sert à élaborer la réponse « *lézard* », par glissement, vient servir d'appui à la réponse « *gorilles* », le détail *queue* faisant alors l'objet d'un déni évoquant un refus de la valeur phallique de ce détail, la réponse « *tête* » s'y substituant. Il s'agit donc d'un effet de déplacement qui dans le fil de la pensée constitue une émergence liée aux processus primaires dont le rappel à l'enquête, à l'appui du clinicien, provoque une dénégation. Toutefois, la réponse animale et la kinesthésie qui lui est associée peuvent être entendues comme une alternative ou un préalable identificatoire à une représentation clairement humaine, vu l'âge de l'enfant.

La dénégation que nous signalons portant également sur un appendice à valeur clairement phallique ce qui semble signaler une préoccupation du sujet sur ce point.

Par ailleurs, la confusion des genres observée à la planche I est réitérée et peut souligner la fragilité de la construction de soi sur le versant identitaire et par là-même le travail d'achèvement encore à l'œuvre dans ce registre.

Planche III : l'abord de la planche inclut la distinction rouge/noir sans liaison entre les deux. La première réponse portée sur le noir est de mauvaise qualité sur le plan formel, la seconde portée sur le rouge également au sens où elle s'avère vague (*truc*) ces deux points renvoyant à un échec du travail de représentation. La troisième réponse est une banalité et permet au sujet de trouver un

1 Op cit., Roman P., p143

2 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p103

point d'ancrage qui lui permet de se dessaisir des deux réponses précédentes et de l'incertitude liée à ce qu'elles représentent : le « rouge » étant un « truc » et la réponse « cochon d'inde » justifiée parce que « les cochons d'indes sont comme ça ». Nous noterons également la tonalité dysphorique de la réponse « cochon d'inde » incluant le noir pour la tête et les yeux, mais aussi, en retour la convocation du rouge à quoi succède une réponse de bonne qualité formelle, une banalité, réponse donnée d'ailleurs dans le rouge sans que celui-ci soit mentionné, puis la réponse « grenouille » en F+. Autrement dit, ces différents points nous signalent une sensibilité et une perméabilité psychique du sujet aux influences de la réalité externe qui peut interroger sur la qualité du système pare-excitation, mais aussi une capacité de se ressaisir en trouvant une voie de dégagement qui constitue une alternative efficace sur le plan défensif.

Planche IV : la réponse est unitaire et en ce sens se distingue de celle qui précède. Nous noterons que la dénomination choisie **néléphant** contient un défaut de segmentation du nom **éléphant** et de son déterminant **un**. La qualité formelle de la réponse est mauvaise. Le malaise liée à l'identification de l'engramme perçu est détourné une fois de plus par l'argument *parce que les néléphants ils sont comme ça*. Le malaise ressenti par le sujet, se rapportant à l'identification de la forme, prend une tonalité dysphorique déjà repérée à la planche précédente, tonalité liée à la sensibilité au gris associé aux cheveux. La décomposition de la réponse par la confusion des règnes qui la traverse renvoie peut-être à un inachèvement de soi sur le plan de la construction de l'identité propre témoignant en ce sens d'une dépendance à l'environnement¹.

La mention des détails ; long nez, pieds signalent à l'instar de la planche II, l'acuité d'une préoccupation phallique qui renvoie à l'angoisse de castration.

Planche V : la réponse est unitaire. Il s'agit d'une banalité qui permet au sujet de se ressaisir par rapport à la planche précédente. Nous y retrouvons une sensibilité portée au noir qui imprime à la réponse une tonalité dysphorique, ainsi qu'une confusion de règnes qui renvoie une fois de plus à la problématique de la construction identitaire. En ce sens, la réponse cotée en kan fait l'objet d'un mime du vol du papillon, c'est-à-dire d'une représentation en acte qui signale, par l'effacement de la dénomination, une rupture de la distance entre la représentation et la chose représentée. .

Planche VI : deux réponses *souris* puis *rat*, la seconde annulant la première, les deux se confondant à l'enquête, le rappel de la réponse *souris* par le clinicien induisant sa réintégration et une mise en équation de la réponse *rat* avec la réponse *souris*, l'oscillation du sujet entre les deux représentations

1 Ibid., p 103

évoquant peut-être en filigrane une incertitude liée à la préoccupation phallique et la réactivation d'une angoisse de perte.

Ce que nous devons souligner toutefois est la dotation d'ailes au premier abord, une dotation qui semble suivre le chemin d'une contamination issue de la planche précédente, comme un effacement de mot et de ce qu'il représente et qui ne peut pas advenir. Ces ailes sont toutefois réfutées à l'enquête ce qui témoigne d'une prise de distance sur le plan interprétatif sous l'effet du questionnement du clinicien. Se pose néanmoins quand même au niveau de la passation, s'agissant du percept, la question de la séparation des parties au sens de l'abandon de l'une ou l'autre à des fins d'élaboration et de cohérence (et non pas d'une lutte contre un effet de morcellement). Par ailleurs, une fois de plus, nous relevons une confusion de règnes ce qui à la lumière de ces différents arguments repose la question de l'identité de soi sur le versant de la dépendance.

Planche VII : la réponse se porte sur le regard dans un mode figé d'où la cotation en kinesthésie d'attitude¹. Dès la passation en premier abord, le sujet se lance dans une quête descriptive au cours de laquelle se confondent l'unité « *une tête* » et la binarité « *des mains, des ventres* » qui nous donne un rapport du type 1=2. L'énonciation des différentes parties est livrée sans distance interprétative « *c'est des mains...* », ce qui témoigne encore une fois de la difficulté du sujet à maintenir une distance entre lui-même et la réalité externe.

Planche VIII : en dépit de la remarque concernant la couleur, celle-ci ne sera guère exploitée. La suite ouvre à deux réponses, une bonne forme - « *des lézards* » - et une mauvaise - « *un lion* » - qui sera accompagnée d'un détournement du regard par un mouvement de tête vers le haut. À l'enquête la réponse sera maintenue et argumentée selon le même procédé qu'aux planches II et III, « *parce que les lions sont comme ça* », procédé qui relève de l'évitement et du placage dont la répétition est de l'ordre de la rigidité.

En fin d'enquête elle associe par une question, cette planche à la dernière, observant le tas des planches déjà vues et non pas celles qui restent. Cet appel au clinicien semble contenir une demande d'étayage implicite soutenue par la coloration pastel de la planche² mais peut-être aussi en rapport avec le malaise, non explicité, ressenti à la rencontre des couleurs et que le sujet ne peut inclure dans sa démarche interprétative si ce n'est d'en faire le constat pour mieux les exclure .

Planche IX : d'emblée, la couleur est mentionnée alors même qu'elle ne sera pas incluse dans le

1 Op cit., Roman P., p 124

2 Ibid., p 41

travail interprétatif. On notera aussi l'absence de distance interprétative et le même procédé que précédemment pour justifier une réponse « balcon » cotée en F-, « *parce que les balcons sont comme ça* ». Toutefois nous relevons un effort d'élaboration qui conduit à une G barrée. L'appui est porté sur le tout duquel par désignation des parties concernées en D est retirée toute la partie inférieure « *faut enlever ça et les deux...* ». Il s'en suit l'affirmation de la conséquence de cette suppression « *... et après ça fait du blanc* », qui témoigne d'une distinction fond/forme, ce qui conduit à une abstraction constituant un pallier de symbolisation (point théoriquement favorable à l'apprentissage de la lecture).

Planche X : la perspective de la fin de la passation est présente depuis la planche VIII. La réponse est d'abord unitaire puis contaminée par un D. À l'enquête émerge une remarque, presque une plainte - « *les araignées aveugles ça fait mal* » - dans un registre de dangerosité. La contamination conduit à un rapport 1=2 (une araignée qui en contient deux). La contamination renvoie à la difficulté à séparer, les deux percepts étant liés par le signifiant « *araignée* ». Le thème du double revient, mais dans un registre conflictuel, qui contraste avec le gel pulsionnel sous la forme d'une Katt à la planche VII.

Les choix :

- la planche préférée (VII) renvoie à un rapport à l'autre de type fusionnel en appui sur le regard et à un gel pulsionnel qui sous-tend une absence de conflit.
- Deux planches sont citées comme non préférées, la VII qui évoque la peur (évoque un discret signe de persécution), et la IV qui évoque de la prestance (grand pied) dans le registre de la problématique phallique et de castration(trompe).

Processus de pensée à l'appui du psychogramme :

Le nombre de réponses est assez moyen. Le temps de latence moyen est court, l'abord des planches se fait sans distance interprétative (C'est...) L'approche est plutôt globale (57%), le nombre de réponses D faisant le complément à une hauteur conforme à l'attendu. À cela se rajoute un temps de passation court qui tend à souligner une tendance exploratoire plutôt moindre. Parmi les réponses G nous notons deux G contaminées qui témoignent d'une difficulté à séparer les percepts en réponses clairement différenciées.

L'approche est variée, le nombre de réponses formelles est peu élevé et de faible qualité, le F+%

(50%) étant un peu inférieur à l'attendu et guère rehaussé par le F+% élargi(46%). Nous repérons pour comprendre ce décalage que les déterminants kinesthésiques sont associés à une bonne forme s'agissant de la kinesthésie humaine et de deux kinesthésies animales sur trois ce qui nous donne un rapport positif de 3/4. Mais lorsque le déterminant concerne la qualité sensorielle, en C', le rapport couleur/ bonne forme n'est positif que pour 1/4 des associations et pour la seule réponse couleur nous avons opté pour une F+/- . Ainsi, pouvons-nous noter que les caractéristiques sensorielles de la réalité externe ne sont pas sans effet sur le traitement des données perçues et la qualité du travail d'élaboration qui lui est concomitant.

Par ailleurs, la relance par les couleurs pastel aux trois dernières planches conduit à une production qui ne tranche pas avec la première partie de la passation (RC : 29%). Ainsi, la sensibilité du sujet se portant préférentiellement sur le noir et le gris (4 réponses en C', pl III, IV et VI) ouvre-t-elle à l'hypothèse d'une forme d'atteinte narcissique¹ qui trouve son expression dans un rapport de dépendance et d'influence lié à l'environnement.

Le TRI tourné vers le pôle introversif peut témoigner d'une pensée qui s'appuie sur le monde interne. La formule secondaire confirme cette orientation sans signaler de mouvements tendant à la régression. Ces deux indices rapportés à ce qui précède nous conduisent ainsi à l'hypothèse d'une fragilité psychique témoignage peut-être d'un inachèvement de la construction de soi et d'un rapport de dépendance à l'environnement persistant. Peut-être est-ce en ce sens que nous devons considérer le pourcentage important de réponses animales (10/14) au regard du nombre de réponses humaines (1/14). Même si l'âge de l'enfant nous invite à la prudence, il semble que le sujet reste en prise à des questions relatives à la construction de l'identité de soi ce qui ne lui permet pas un abord franc de la problématique œdipienne et des figures parentales investies en tant que pôles d'identification.

Problématique et traitement des conflits.

La problématique qui se dégage de ce protocole renvoie à la construction de soi au sens d'un inachèvement qui n'autorise pas le sujet à se départir d'un environnement dont il reste dépendant.

Cette indifférenciation apparaît à différents titres.

Elle passe, en dépit de l'âge de l'enfant, par de nombreuses confusions de règnes qui mêlent caractéristiques humaines et animales (pl I, II, III, IV, V, VI), les contenus étant pour l'essentiel du registre animal, le seul contenu humain renvoyant à une relation figée, planche VII : « *deux dames, elles se regardent* », dans un registre fusionnel, la description de l'engramme valant pour une image où le double s'efface derrière l'unité et semble véhiculer un empêchement d'agir qui se soutient

1 Ibid., Roman P., p 143

d'une dépendance à l'autre. La mise à distance des représentations humaines au profit des représentations animales et, notamment, à la planche V, la mise en acte du vol du papillon semble indiquer au regard de l'indifférenciation que nous signalons, un rapport à l'autre peu structurant sur le plan des identifications.

La justification de la réponse « gorilles » (planche II), dans le même sens, évoque la faillite de la séparation et la prévalence du rapproché sujet/autre dans un registre fusionnel, « deux gorilles » « parce que il tape ses mains », le double, « deux gorilles » s'efface derrière l'unité qui trouve son expression dans « ses mains ».

Au niveau du langage, l'hésitation (planche IV) et l'échec de la segmentation du groupe nominal *un éléphant* à entendre en un seul terme *unéléphant* qui passe par *le néléphant* vient signaler peut-être dans le langage la problématique de séparation qui traverse ce protocole.

La problématique liée à la construction de soi touche au rapport à la réalité externe. Notamment, la qualité sensorielle du matériel concernant les couleurs pastel bien que reconnue n'est pas investie et intégrée au corps des réponses. Ce sont à l'abord des planches achromatiques, le noir et le gris qui sont introduits dans les réponses (pl III, IV, VI) signalant, dans le sens que nous développons une atteinte narcissique qui touche au rapport de continuité entre soi et l'environnement. Ainsi repérons-nous un tableau défensif tourné vers l'annulation (pl II, VI) l'évitement, le contrôle et la sollicitation de l'examineur notamment dans la rencontre des stimuli couleurs portés par les planches pastel (pl VIII). Le sujet se montre ainsi perméable aux tonalités dysphoriques des planches achromatiques, ce qui évoque une perméabilité psychique aux influences externes et encore une fois dans le sens d'une possible atteinte narcissique. La sensibilité limitée aux colorations pastel tendant à l'évocation d'un étouffement de la vie affective sous le coup d'un effort de maîtrise se rapportant à l'effet déstabilisant qu'elles peuvent exercer sur le sujet.

Si le rapport à l'autre est saisi dans un registre fusionnel et gelé (planche VII, *deux dames qui se regardent*), l'angle proposé en fin de passation, élaboré dans un registre à contenu animal (planche X) « *une araignée* » en G qui évoque l'unité et sa rupture par l'inclusion d'un D ce qui produit une G contaminée « *...et deux qui se disputent* » se rapportant au registre du conflit. Autrement dit, si le rapport à l'autre semble établi sur un mode fusionnel, l'angoisse qui apparaît sous-jacente à ce rapport semble corrélée à une crainte de conflit, ce qui peut sous-tendre une relation à l'adulte sur le mode de l'inhibition. Une inhibition défensive qui peut impliquer le gel des pulsions pourtant nécessaires à l'investissement du monde externe et à l'intériorisation de ses objets.

Ce qui vient toutefois nuancer ce propos est l'apport de réponses à contenus phalliques qui signale l'acuité de la question de la castration et donc pour le sujet de devoir résoudre celle

concernant les choix liées aux identifications. Autrement dit ce qui relève de son rapport à l'autre du même sexe et à l'autre de sexe différent et donc de sa capacité à aborder les conflits et les mises à distance concernant les figures parentales qui en découlent.

Enfin nous pouvons repérer un marqueur d'une symbolisation en cours. La réponse en G barrée, « *faut enlever ça... et ça fait du blanc* », vient contredire le poids que semble représenter l'acte de séparer dans le reste du protocole, mais aussi témoigne d'une distinction fond/forme qui peut ouvrir aux processus de symbolisation et d'abstraction soutenus par cette capacité d'effacement.

Le TAT.

Les procédés.

La brièveté des récits traverse l'ensemble de ce protocole. Celle-ci se caractérise notamment par de la restriction (EI1) qui le plus souvent trouve à s'articuler avec des évitements de détails importants des images (pl 2, 6GF, 7 GF, 12 BG), des scotomes (OC8) desquels découlent une mise à distance et en conséquence une retenue sur le plan exploratoire. Nous n'observons qu'un seul procédé recourant à la réalité externe (pl 13B).

Toujours dans le registre de l'évitement, l'arrêt du travail interprétatif trouve son expression dans des ruptures qui passent par des adresses hors propos au clinicien (pl 4, 13 B, 19) ou par le comportement (pl 6GF, 10, 19), l'agir prenant alors le dessus sur les processus de pensée.

Apparaissent également, articulées aux procédés d'évitement (EI 1) des fausses perceptions (pl 1, 13 B), des troubles de la syntaxe (pl 1, 4), et de l'instabilité des déterminants identitaires (pl 6GF) qui signalent l'échec des procédés de contrôle et des infiltrations liées aux processus primaires.

Interactions entre les personnages (pl 4, 5, 6 GF et 10) et introduction de personnages non figurant sur les images (pl 3 BM, 5) constituent des procédés labiles qui signalent une souplesse des processus de pensée tout en renvoyant pour les seconds à de possibles appuis sur des objets internes. Mais, là encore, le contrôle prend le dessus sous la forme de remâchages (pl 10, 12 BG, 13 B) qui conduisent à un enlèvement des processus de pensée entravés par des émergences liés aux processus primaires (pl 12BG, 13B).

Enfin, nous notons des procédés à tonalité anxiogène (IF8) à contenus violents (pl 3BM), sur le versant de la peur (pl 6GF) et de la destruction (9 GF).

La problématique.

La brièveté des récits et le tableau défensif tourné majoritairement vers l'évitement sont corrélés à une perception du monde externe sur un versant agressif (pl 9 GF) voire persécutif (pl 19). Cette agressivité semble notamment polarisée sur l'imaginaire maternelle et se rapporte aussi bien à la relation mère/enfant (pl 3BM) que, plus largement, à la relation mère/adulte (pl 4, 6GF) ce qui permet au sujet, pour partie, de déplacer l'agressivité perçue pour soi contre autrui, ce qui renvoie à une mise à distance qui ouvre à une ébauche d'accession à l'identité propre.

La relation père/fille (pl 10) est perçue assez explicitement sur fond d'angoisse de séparation. S'agissant du rapport mère/fille, celui-ci est rapporté au registre du regard (pl 5) qui renvoie lui aussi à un rapport de proximité et de dépendance. Ce rapport aux imagos parentales n'ouvre pas à l'abord de la triangulation œdipienne et aux processus d'identification. En arrière-plan, ce sont donc des affects liés à des angoisses archaïques de perte qui touchent à la construction des objets internes et à l'élaboration de la position dépressive qui semblent se signaler.

En ce sens, les sollicitations prégénitales anxieuses sont évitées (pl 11) et celles liées à l'image maternelle prégénitale sont rapportées à une réalité angoissante (pl19). Ce sont donc principalement des défaillances liées au lien entre les objets internes et la réalité externe en tant qu'appuis aux processus de pensée que traduisent le tableau défensif et les thématiques abordées. En filigrane nous repérons une porosité entre les mondes interne et externe liée à des failles de l'enveloppe limitante entre les deux.

Ainsi l'angoisse de perte se rapporte-t-elle aussi bien à la stabilité des objets externes qu'au rapport à l'autre adulte, ce qui se traduit par un rapport de dépendance.

9.2.5. Discussion.

Des émergences de la problématique de séparation/individuation.

Pour Nadia, la question de la dépendance semble enchâssée dans celle d'une fragilité de la construction identitaire qui touche au travail de séparation/différenciation, ce qui peut entraver le travail de représentation et en conséquence celui de la symbolisation.

Dans ce registre, au Rorschach, nous avons repéré des chevauchements et des contaminations perceptives.

Mais aussi, à la planche IV, par la formulation « Un...lélé, néléphant » une fusion de mots qui à

l'âge du sujet devrait être résolue et renvoie là encore, mais sur le plan du langage, à un problème de différenciation, le mot *éléphant* n'ayant pas acquis d'existence propre. En ce sens, nous avons repéré dans le cours du bilan scolaire un défaut de segmentation du même type en l'occurrence dans l'expression **un larbre** formée par la fusion du déterminant **le** contracté avec le **mot** arbre. Mais aussi une grande difficulté pour Nadia à se corriger lorsqu'elle commet une erreur de prononciation, parce qu'elle ne réalise pas la segmentation des mots en phonèmes. Cette insécabilité apparaît également en dénombrement, à 5;7 ans, la suite des noms de nombre n'étant pas segmentée de sorte à ce que chaque nom de nombre acquiert un statut de signifiant qui puisse être associé à des objets pour en définir un rang ordinal ou le cardinal d'une collection. À 6;9 ans qui correspond à l'âge de la passation du Rorschach le bilan scolaire laisse apparaître que le dénombrement est acquis. Toutefois lors d'un comptage de 10 crayons, en fin de dénombrement, se glisse par deux fois associée à un même terme, une fusion de noms de nombres, 7 et 8 pour le septième puis 9 et 10 pour le huitième ce qui conduit Nadia à énoncer 12 pour 10 crayons dénombrés. Enfin, lors de l'épreuve scolaire proposée à Nadia (à 5;7ans), celle-ci associe, lors du dénombrement de deux collections d'objets à réunir en une seule, un même nom de nombre au dernier terme de la première collection de 6 objets et au premier terme de la seconde collection de 4 objets ce qui correspond à 10 objets en tout, ce que nous avons schématisé ainsi 1 2 3 4 5 **6** 6 7 8 9. Ainsi l'insécabilité de la comptine des noms de nombres qui est une chaîne signifiante venait-elle signaler la difficulté pour Nadia de séparer en unités de sens distinctes les différents termes de cette chaîne perçue comme un tout.

Toutefois, à la figure de Rey, réalisée à 5;7 ans, Nadia, à la copie, procède à une décomposition de l'ensemble de la figure en unités distinctes. Mais, à la reproduction de mémoire elle restitue un carré qui occupe l'ensemble de la feuille, traversé par un axe transversal; il n'est donc pas séparé ou scindé en deux. Ainsi repérons-nous à cette épreuve une autre expression de la problématique de séparation qui occupe Nadia. À la séparation des éléments de la figure à la copie, l'unité fait retour à la reproduction de mémoire sous les traits d'un carré qui prend valeur de tout. Ce retour à l'unité peut être mis en perspective avec le retour à l'origine en dénombrement, c'est à dire au 1 qui initie la suite des noms de nombres lorsqu'il est demandé à Nadia, par exemple, de réunir deux collections d'objets dont l'une est déjà dénombrée. Pour réaliser $4+7$, elle compte 4 doigts (ou crayons) puis 7 et par la suite le tout du début.

Nous repérons qu'à 6;9 ans, à la restitution de mémoire, le langage permet une restitution de plusieurs éléments de la figure, chacun restant distinct des autres, donc considéré pour lui-même et non pas dans un rapport ou un lien qui impliquerait une déconstruction.

Nous rejoignons l'hypothèse à cet endroit que l'insécabilité de la suite des noms de nombres tout

comme l'empêchement à segmenter des mots témoignent de l'acuité de la problématique de séparation/individuation qui concerne Nadia. Nous ne l'entendons pas dans le sens d'une causalité ou d'une relation de cause à effet, mais d'une expression dans le registre du symbolisme au sens freudien c'est-à-dire que l'insécabilité de mots ou de phonèmes peuvent être une expression de la problématique de séparation/individuation.

L'insécabilité de la suite des noms de nombres est un phénomène ordinaire chez les jeunes enfants scolarisés. Elle doit cependant nous interroger lorsqu'elle persiste.

Le rapport à la réalité externe, l'empêchement d'agir.

Au Rorschach nous avons observé une réaction singulière au rouge et au noir qui, au premier abord, a peu servi le travail de représentation car constituant une accroche plutôt qu'une délimitation à valeur de contour.

Par ailleurs, nous avons repéré une sensibilité au noir et au gris signalant une perméabilité psychique du sujet aux tonalités dysphoriques témoignage d'une fragilité des assises narcissiques.

S'agissant des contenus, pour l'essentiel, ils sont d'ordre animal et le seul contenu humain renvoie à une relation figée dans un registre fusionnel.

La justification de la réponse *gorilles* à la planche II, dans le même sens, évoque la faillite de la séparation et la prévalence du rapproché sujet/autre dans un registre fusionnel, la description de l'engramme valant pour une image ou le double s'efface derrière l'unité, ce qui semble véhiculer un empêchement d'agir qui se soutient d'une dépendance à l'autre. Ces différents aspects émergent également du TAT, où ce que le sujet exprime du rapport père/fille et du rapport mère/fille ouvre, respectivement, à l'expression d'une angoisse de séparation et d'un gel pulsionnel articulé au regard. Ce regard qui fait lien avec le père lorsque celui-ci interroge Nadia en entretien ou qu'elle adresse à l'examineur pour sonder son assentiment lorsqu'elle doute de sa réponse (WPPSI-III, item 6/compréhension de situation, Nadia cherche la réponse attendue par l'examineur, plutôt que de se référer à son expérience propre).

Mais le rapport à l'autre pose question dans un autre registre, au Rorschach, la réponse à la planche X, « *deux araignées qui se disputent* », peut en être l'expression. À savoir que s'y articule un effort de différenciation, dont le coût passe par un mouvement régressif qui prend une tonalité conflictuelle voire discrètement persécutive émergeant à l'enquête, « *les araignées aveugles, ça fait mal* ». Cette tonalité persécutive apparaissant également au TAT, planche 9GF, « *la femme elle lisait..., parce que son château, il va brûler* ».

À la planche 19, qu'elle retourne plusieurs fois, de la réponse « *un bateau, derrière y' a une chauve-souris, parce que y'a un monstre, ils doivent rester dans le bateau, les gens. Derrière y'a rien* » se dégage une réalité menaçante, angoissante à tonalité encore une fois persécutive articulée à une confusion entre le réel et l'imaginaire, l'objet planche devenant lui-même persécuteur. Il en ressort une porosité entre le monde interne et le monde externe dont l'abord est distant.

Ainsi, du rapport à l'autre établi sur un mode fusionnel, l'angoisse sous-jacente vient s'articuler à une crainte de conflit, ce qui peut se traduire par une relation à l'adulte sur le mode de l'inhibition. Une inhibition défensive qui peut impliquer le gel des pulsions pourtant nécessaires à l'investissement du monde externe et à l'intériorisation de ses objets. Le TAT met clairement en évidence la prévalence du recours aux procédés d'évitement et de contrôle qui témoigne de la mise à distance de la réalité externe et d'une retenue sur le plan exploratoire, celle-ci passant par des scotomes. On notera aussi sur ce point l'effacement de soi au dessin de la famille. Ainsi, la problématique de séparation/individuation articulée à une fragilité du monde interne implique une dépendance au monde externe. Mais celui-ci étant perçu dans un registre de dangerosité, Nadia prend la voie du compromis en se constituant comme objet de la demande de l'autre.

Mais aussi en parallèle, dans le discours de l'enseignant, le témoignage d'un rapport distant de Nadia avec son AVS qu'elle n'avait pas investi comme une personne ressource, mais plutôt comme un pôle d'aliénation. Le rôle de l'AVS étant de recentrer Nadia sur son travail et de lui faire terminer les travaux inachevés de la veille ou non réalisés du fait d'une absence. Autrement dit en sa présence, Nadia est cantonnée à des tâches d'exécution sur demande, ce qui n'est pas apprendre. Le père de Nadia s'inscrit dans une démarche similaire pour des raisons différentes et qui touchent à l'inacceptable qualification de handicap. Ainsi, Nadia est-elle mise en position d'exécutante à la demande de l'adulte. Ce n'est pas Nadia qui va vers l'adulte, c'est l'adulte qui va vers elle et c'est lui qui lui adresse une demande. En se soumettant à la demande de l'adulte Nadia s'efface. Autrement dit, de sujet elle devient objet. Et d'ailleurs, lorsque l'AVS n'est pas là, elle sait retourner seule à son travail et le réaliser jusqu'à son terme. L'adulte semble ainsi avoir un effet inhibiteur sur Nadia. Lors des épreuves scolaires, psychométriques et projectives nous avons repéré la faible tendance de Nadia à explorer le matériel qui lui était proposé. À la WPPSI, la chute des résultats aux épreuves de performance sont liées à une tendance à l'abandon de la tâche (cubes), Nadia ne poursuit plus aussitôt que l'examineur ne l'encourage plus. Elle échoue aux épreuves de raisonnement étayées par du matériel figuratif et elle améliore ses résultats lorsqu'elle est elle-même étayée par la parole de l'autre. Au TAT nous n'observons qu'un seul procédé traduisant le recours à la réalité externe. Cela semble traduire une inhibition des tendances exploratoires qui passe par un renoncement à toucher et à manipuler les objets. Ainsi Nadia s'appuie-t-elle davantage sur la parole de l'autre que

sur des objets concrets de la réalité externe. Elle tend à une forme d'effacement de soi. Elle ne s'affirme pas, se tient à une apparente distance de la réalité familiale, en déplaçant sur ses sœurs les préoccupations qui la concernent et qui affleurent la problématique œdipienne, inabordable en raison de la problématique de perte et de séparation sous-jacente et de son articulation avec le ressenti persécutif associé au monde externe.

Les aides proposées à Nadia rapportées aux attentes de l'école.

Les aides proposées ont eu pour origine un signalement de l'enseignant de petite section de maternelle en raison d'un comportement qui l'inquiétait, Nadia restant en retrait par rapport aux autres enfants. La suggestion de consultation en CPEA à laquelle les parents ont consenti a débouché sur un constat de difficultés d'apprentissage et une somme d'investigations à mettre en perspective avec les attentes de l'école en matière de programmation des apprentissages et le dispositif médical d'investigation.

- Des investigations somatiques électroencéphalogramme et IRM en vue de repérer une éventuelle lésion cérébrale. Aucune ne sera détectée. Cette investigation est à proprement parler médicale et sa visée étiologique.
- Un travail thérapeutique de groupe : l'attente de l'école étant que Nadia puisse « être **capable**¹ de jouer son rôle dans une activité en adoptant un comportement individuel qui tienne compte des apports et des contraintes de la vie collective² ».
- Un bilan orthophonique : l'attente de l'école étant que Nadia puisse être **capable**, en complément de la capacité de communiquer avec les autres, dont l'adulte, dans le cadre des activités liées à la découverte des réalités sonores du langage, de : « rythmer un texte en scandant les graphèmes oraux – reconnaître un même graphème dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé) – produire des assonances ou des rimes³ ». Dans un second temps, l'attente de la famille sera de préparer Nadia à l'apprentissage de la lecture, ce qui conduira à entamer une troisième année d'orthophonie.
- Un bilan psychomoteur : l'attente de l'école étant que Nadia puisse, en fin de grande section de maternelle « être **capable**⁴ de copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens

1 C'est nous qui soulignons.

2 *Qu'apprend-on à l'école maternelle*, Paris : XO éditions 2002, 162p, p 104

3 Ibid., p94

4 C'est nous qui soulignons.

des tracés¹ ». Ce bilan fut sans suite.

- Un AVS : pour induire chez Nadia l'effort de concentration et d'attention nécessaire à acquérir les compétences d'un enfant de fin de grande section de maternelle.

Les attentes des parents.

Celle de la mère de Nadia fut que tous les moyens possibles puissent être mis en œuvre pour que Nadia réussisse.

Celle du père, que Nadia réussisse contre la qualification de handicap qui pour lui constitue une blessure impliquant de travailler avec elle pour montrer qu'elle n'est pas handicapée. Les compétences scolaires abordées par le père dépassaient les possibilités d'assimilation de Nadia et d'ailleurs même celles d'un élève de grande section de maternelle.

En ce sens, les investigations médicales, par leur nombre, semblent avoir constitué un indicateur de gravité des difficultés de Nadia.

Écueils.

L'AVS ne fut guère investi de manière active par Nadia au point que l'équipe pédagogique et les parents n'en perçurent pas les effets bénéfiques *in fine*. Le premier objectif de l'enseignant de CLIS, fut de l'amener à rompre avec la tendance à attendre que l'on vienne vers elle pour la relancer dans son travail scolaire. L'indépendance observée par son enseignante de maternelle semblait avoir disparue.

Enfin, un point qui n'a fait l'objet d'aucune analyse, est le long mutisme qui a suivi la période de pleurs de Nadia, période de courte durée aux dires de la mère mais qui très probablement contribua pour Nadia à rendre difficile l'investissement de la classe. Sur ce point, le travail de thérapie de groupe eut un effet rapide, ce qui permit à Nadia de s'inscrire dans une progression lente mais certaine. Toutefois, le déploiement d'investigations relativement exhaustif et la saisine de la MDPH eurent un effet d'entrave à l'adaptation scolaire. L'effort du père à œuvrer dans le sens du rejet du qualificatif de handicap qui en découla, n'a-t-il pas eu pour conséquence d'entraver l'investissement des apprentissages scolaires dans la classe ? Nadia exprimant elle-même : « des fois, je sais pas comment faire. Quand je sais pas comment faire, je vais travailler chez ma maison, je fais les calculs et mon papa il m'aide. ». La préoccupation majeure de son père étant qu'elle sache compter et calculer (qu'elle connaisse les compléments à 10). Les attentes du père eurent-elles ainsi pour

1 Ibid., p95

effet de renforcer sur le terrain des apprentissages la dépendance de Nadia à son propre discours dans un registre d'aliénation, des émergences de ce discours apparaissant d'ailleurs dans les épreuves scolaires. En conséquence, Nadia avait compris que l'école est un lieu où il faut faire, ce qui n'est pas apprendre. Le lieu où l'on apprend étant la maison, le maître d'apprentissage étant le père, avec lequel au demeurant elle apprit bien peu, fabriquant un faux-self cognitif insuffisant à le rassurer.

Ainsi, se pose la question de savoir si l'ensemble du dispositif de soin et d'aide dispensée à Nadia en entrant en résonance avec sa fragilité psychique, n'a pas contribué par ses effets à réactiver des angoisses liées au travail d'individuation/séparation dont l'expression passe par des craintes de conflits et des sentiments persécutoires très inhibiteurs.

La proposition d'orientation vers une CLIS, acceptée par les parents, eut pour objectif de permettre à Nadia de progresser dans ses apprentissages au plus près de son niveau de connaissances et de compétences en cherchant à renforcer ses aptitudes à travailler d'une manière plus indépendante tout en ayant la possibilité de solliciter elle-même les adultes (son enseignant et une AVS collective) dans le contexte d'un petit effectif de classe (12 élèves au plus).

En CLIS, les premières semaines, elle se montra très passive, elle attendait que l'enseignant ou l'auxiliaire de vie scolaire collective viennent vers elle. Peu à peu elle investit le travail scolaire et la relance du processus d'apprentissage l'amena à lire, en fin de premier trimestre, des graphèmes simples, les sons *ou*, *on* et des phrases du type : *bébé a vu mimi a vu le petit chat*¹. Sur le plan du comportement, une période de conflits avec quelques camarades de classe succéda à cette période de passivité qui dura une dizaine de semaines.

En parallèle le père avait lâché prise.

En ce qui me concerne, l'entretien lors duquel, ce père demanda à Nadia de montrer ce qu'elle savait faire fut certainement le passage le plus délicat. Ce qu'il donna à voir affleurait avec une forme de maltraitance somme toute involontaire. La crispation apparente dans les traits du visage de Nadia en était le témoignage car se jouait pour elle à cet instant une part de ce qui la mettait en souffrance. Il ne m'était évidemment pas possible de laisser-faire, sachant qu'interrompre la démonstration de ce père était également une manière de le censurer, alors qu'il exprimait ce qui pour lui relevait de l'insupportable. Sur ce point, mon propre sentiment entra en résonance avec ce père car ma conviction profonde était que le dispositif mis en œuvre, pour accompagner Nadia jusque-là, fut une erreur. En ce sens, d'une certaine manière, je pensais comme lui, dans le sens où

1 Tiré du test scolaire Batelem A

le fait de solliciter pour Nadia une reconnaissance de handicap n'était pas utile quoique institutionnellement indispensable pour qu'elle puisse bénéficier d'un enseignement qui puisse lui convenir.

9.3. Murielle (11;00 ans)

9.3.1. En CLIS pour une année.

9.3.1.1. Entretien avec Murielle et ses parents.

Ce qui prélude à son orientation.

Murielle est accueillie en CLIS dans un secteur école autre que celui dans lequel elle a été scolarisée jusque-là. Il n'y a pas de CLIS dans son école et la plus proche dans son secteur collège est complète. Mais encore, elle n'est orientée en CLIS que pour une année, après elle devra aller au collège puisqu'elle aura 12 ans et que la loi stipule que tout enfant doit intégrer le collège au plus tard l'année de ses 12 ans¹.

D'emblée la situation de Murielle surprend. Pourquoi alors qu'elle a suivi un enseignement ordinaire jusque-là, relève-t-elle subitement d'une orientation en CLIS ?

Cela fut ma première question adressée à Murielle et ses parents.

Le premier point évoqué par la mère de Murielle concerne les devoirs à la maison. « C'était la crise ! Il n'y avait pas moyen de les faire. Elle ne voulait pas... se levait, jetait les cahiers, criait... ».

Le père de Murielle intervient pour dire : « les professeurs auraient dû orienter plus tôt ! ».

Il y a donc déjà-là, un malentendu, car les professeurs n'orientent pas. Les professeurs par des entretiens avec la famille, par le bulletin scolaire, informent les parents des difficultés scolaires de leur enfant. À partir de là, le Rased peut être mobilisé pour aider l'enfant. S'organise ainsi

1 Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. Durant sa scolarité primaire, un élève ne peut redoubler ou sauter qu'une seule classe. Dans des cas particuliers, et après avis de l'inspecteur chargé de la circonscription du premier degré, un second redoublement ou un second saut de classe peuvent être décidés. »

progressivement un accompagnement de la famille et de l'enfant qui peut déboucher sur une demande d'orientation en CLIS si la situation n'évolue pas de la manière souhaitée. Ce sont donc les parents qui font la demande d'orientation en CLIS² pour leur enfant avec l'aide d'un enseignant référent dont la fonction est pour partie de répondre aux sollicitations de la famille pour construire le dossier à instruire en CDA qui siège à la MDPH . Ce dossier contient des informations scolaires, les résultats à un examen psychologique, le plus souvent psychométrique et un avis médical produit par un médecin scolaire, un psychiatre ou un médecin d'un CMPP ou d'une UETA .

Je suis donc très étonné de rencontrer des parents qui n'apparaissent pas comme avoir été les véritables acteurs de cette démarche visant l'orientation de Murielle bien que leur adhésion à celle-ci ne fait aucun doute.

Concernant la toute petite enfance de Murielle, ses parents évoquent une chute à l'âge d'un an d'un agrès sur un terrain de jeu qui les conduisit à l'emmener à l'hôpital. Murielle avait perdu connaissance un court instant. Il n'y eut aucune suite à cet épisode en termes de possibles séquelles.

La marche fut acquise à 17 mois, donc tardivement. Murielle a toujours été d'un caractère difficile à vouloir faire comme elle veut. Les parents disent qu'il faut être constamment derrière elle.

La scolarité.

Les premières difficultés de Murielle remontent à la maternelle, au troisième trimestre de la grande section. « Murielle faisait des crises, s'opposait en classe, avait des disputes avec ses camarades , c'était difficile». C'est à ce moment-là qu'ont débuté les premières activités liées à l'apprentissage de la lecture.

Le premier CP fut suivi d'un second CP, car elle n'apprenait pas à lire et à écrire. A la fin du CP, les difficultés scolaires en lecture et en écriture étaient toujours très présentes. Dans le cours du CE1 elle bénéficia d'une aide pédagogique spécialisée pour la lecture. Les parents prirent aussi un rendez-vous dans un service de psychiatrie hospitalière en raison des conflits importants à la maison. Ce rendez-vous fut pris suite à une recommandation d'une équipe éducative qui regroupe en théorie des membres de l'équipe pédagogique, le médecin scolaire et parfois le psychologue scolaire, l'inspecteur de circonscription et des professionnels de services extérieurs (éducatif ou de soin par exemple) qui connaissent l'enfant ou la famille.

2 CLIS 1 : circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole.

Le pédopsychiatre proposa à la famille de faire un bilan en vue de traiter « les problèmes d'apprentissages ». Dans l'attente que celui-ci puisse se réaliser, une orthophonie fut engagée sur la recommandation de ce même médecin. Le pédopsychiatre adressa ensuite la famille vers un service de neurologie pour de plus amples investigations qui ne débouchèrent sur l'identification d'aucune étiologie dans un registre lésionnel organique. Ces compléments au bilan de Murielle furent effectivement réalisés lors de la scolarisation en CLIS.

Au CM1, les difficultés de Murielle prirent de l'ampleur, « une vraie catastrophe, dirent les parents », d'où l'urgence et l'incontournable besoin de l'orienter.

Les parents de Murielle souhaitent qu'après la CLIS, leur fille aille en ULIS, l'équivalent de la CLIS au collège, car elle a besoin d'un milieu très protégé. Elle ne pourra jamais se débrouiller toute seule, « il vaut mieux qu'elle reste dans le handicap, dit la mère ». Le père acquiesce.

L'éventualité d'une orientation en SEGPA est immédiatement rejetée, car « elle n'en est pas capable », dit la mère dans un mouvement d'agitation.

Murielle dit « je préfère aller en ULIS, il y a des gens que je connais là-bas ». Elle ne saura préciser clairement de qui il s'agit. La mère reprit l'argument en invoquant la présence de l'enfant d'une connaissance de la famille scolarisé dans cet établissement, mais pas en ULIS. Lorsque j'évoque la SEGPA, Murielle fait une sorte de moue qui dit je préfère pas.

Avec l'accord de la famille je pris contact avec le psychologue scolaire du secteur d'origine. Il souligna les conflits et le rapport tendu de Murielle avec ses parents. L'hypothèse d'une orientation en CLIS avait été écartée d'emblée en raison de résultats à des épreuves psychométriques supérieurs à la zone de déficience légère lors d'un test réalisé en CP, mais aussi de progrès notables dans l'apprentissage de la lecture lors du second CP.

Cette orientation en CLIS fut donc la réponse donnée au décalage scolaire et à la conflictualité de la situation aussi bien à l'école qu'à la maison. « Handicap » est le mot qui pour les parents convient à résoudre la problématique de leur fille et ses conséquences. L'approche n'est donc aucunement compréhensive.

Constat de l'enseignant de CLIS de Murielle.

Il observe que parfois Murielle tend à se braquer. Il perçoit très rapidement son angoisse face au travail scolaire, celle de ses parents au moment d'évoquer la scolarité en école élémentaire, mais

aussi l'immense soulagement de savoir leur fille en CLIS et avec certitude en ULIS un an plus tard. En outre, Murielle a tendance à bavarder, à couper la parole aux autres. Elle est peu autonome et ne gère pas son matériel de classe. Elle oublie ses affaires ne sait plus où elles sont rangées.

Commentaires : Adressée vers un service de psychiatrie pour enfants dans le but de la mise en œuvre d'une thérapie associant les parents, Murielle fut orientée par le pédopsychiatre vers un centre de dépistage des troubles des apprentissages et proposa des rencontres très sporadiques avec lui-même pour réévaluer la situation à intervalles réguliers 2 ou 3 fois l'an selon les parents. La proposition de suivi psychothérapeutique fut confirmée au dit centre. La suite donnée, une poursuite des investigations médicales sur le terrain organique, mais aucune psychothérapie.

Ce sont donc les difficultés scolaires de Murielle qui furent désignées comme étant la raison de ses conflits avec ses parents et en conséquence au sein de l'école par une sorte d'effet rétroactif. Les conflits familiaux autour de la problématique scolaire générant un accroissement du rejet du travail scolaire par Murielle et un sentiment d'échec insurmontable de part et d'autre. Ainsi pouvons nous comprendre l'enjeu de l'orientation en CLIS ; supprimer la contrainte de résultats scolaires, et donc produire un effet d'apaisement pour toute la famille. L'absence de psychothérapie fut associée, par les parents, à l'orientation en CLIS. L'éventualité d'une reprise de contact avec le service de pédopsychiatrie est envisagée, mais sans conviction véritable du côté des parents. Ils n'en perçoivent pas l'utilité dans la mesure où il n'y a pas eu de proposition en ce sens du côté du psychiatre.

Afin de mieux cerner la problématique de Murielle et de réfléchir par la suite avec la famille sur l'orientation de Murielle à la sortie de CLIS, je propose d'effectuer un bilan psychologique et scolaire. Nous ferons état des résultats aux tests psychologiques en seconde partie.

9.3.1.2. L'examen scolaire.

Le test employé est la Batelem R pour la lecture et l'orthographe et la Batelem A pour le calcul.

Murielle (10;11 ans) a intégré la CLIS depuis un demi-trimestre.

Sa lecture est très segmentée. Elle bute sur des mots tels : montagne, logo, rayon. Ses hésitations nombreuses entravent sa compréhension du texte lu.

En orthographe, elle commet des erreurs de segmentation :

- *sabine a vu* est orthographié *sabin avu*
- *au cirque* est orthographié *ocirc*
- *à midi* est orthographié *amidi*

En calcul :

L'écriture des nombres n'est pas acquise pour les suites à 70 et à 90, ni au-dessus de 100.

Elle ne sait pas comment résoudre le problème : René avait 38 billes. Il en a perdu 15. Combien lui reste-t-il de billes ? Elle additionne les deux nombres et trouve 53. Cette difficulté intègre la compréhension en lecture et celle de l'emploi des signes mathématiques (+,-).

Elle parvient à résoudre une addition avec et sans retenue. Elle ne comprend pas la technique opératoire de la soustraction sauf pour des calculs dont le plus grand nombre ne dépasse pas 10. Pour tous ses calculs elle se sert de ses doigts, même pour des sommes inférieures à 10.

Pour écrire la suite à 2 jusqu'à 22, arrivée à 12 elle dit : « à partir de 12 je sais plus combien ça fait ». je lui propose donc d'observer ce qu'elle a écrit jusqu'à 12. Finalement, d'elle-même elle saisit: je fais 2,3 et je mets le 2 à la place du 3, j'en saute 1 et j'écris le 4. A partir de ce constat, elle poursuit la suite à 2 jusqu'à 22 comme il est demandé.

Pour la suite à 5, après 10, elle déduit 25 puis se réfère au mécanisme trouvé pour la suite à 2 et poursuit en écrivant 27, 29, puis 30, 32.

Les commentaires de Murielle :

Murielle dit : « depuis que je suis dans cette école, ça va mieux. Avant, quand je lisais, des fois, je bloque. La lecture, c'était difficile, mais les calculs c'est là où je suis la plus forte ».

Commentaires : les acquisitions scolaires de Murielle correspondent, environ, à celles d'une élève de premier trimestre de CE1.

La difficulté à segmenter les mots à l'écrit renvoie à un type d'erreur observé chez des enfants

plus jeunes apprenant à encoder au CP.

Nous repérons également que pour établir la suite à 2 en calcul, elle se réfère à la suite numérique de la table de 2, c'est-à-dire : 2,4,6,8, (etc). L'étayage de l'examineur lui permet de repérer une organisation logique (*j'en saute 1*) même si mentalement elle reste appuyée sur l'énoncé de la suite à 2. Il y a tout de même un détachement qui lui permet d'en segmenter les différents termes (ou nombres) en les rapportant à l'écrit. L'échec de la construction de la suite à 5 témoignant de la limite de ce détachement et du besoin de s'appuyer sur un schème connu, en l'occurrence celui de la suite à 2 précédemment découvert.

C'est en ce sens que nous observons que Murielle ne peut que difficilement s'appuyer sur l'écriture et les symboles mathématiques pour traduire un énoncé de problème et le résoudre de manière abstraite.

Nous noterons également l'emploi des doigts pour compter. L'étayage sur des éléments concrets ayant un effet rassurant qui compense la difficulté à s'appuyer sur la mémoire de travail. Une persistance donc, ou un retour aux premières techniques apprises à l'école pour additionner les plus petits nombres inférieurs à dix.

Le point sur la situation de Murielle en équipe de suivi.

Après quelques mois de scolarisation, Murielle est plus détendue et progresse de manière importante. Le projet de quitter la CLIS en fin d'année, réactive l'angoisse de Murielle qui exprime son inquiétude de quitter sa classe dans laquelle elle se sent bien. Apparaît de la nervosité, une perte de confiance et une tension croissante face à la difficulté. Se rejoue ainsi, l'angoisse liée au parcours qui a précédé son orientation. Ce qui est angoissant, n'est toutefois pas relatif à la difficulté d'apprendre, mais de quitter sa classe et son enseignante.

L'enseignant de Murielle fait également part des progrès importants réalisés par Murielle en peu de temps. La lecture s'est très nettement améliorée et en conséquence la compréhension. Si bien que Murielle participe à des activités de géographie et de sciences dans un CM1.

Les parents de Murielle nous informent de la poursuite du suivi en orthophonie en dépit de l'opposition de Murielle. Elle ne s'y montre ni volontaire, ni persévérante. Toutefois, ils observent un point positif, Murielle aime sa classe et se montre contente de venir à l'école.

Nous proposons d'obtenir un maintien exceptionnel d'une année supplémentaire en CLIS pour

permettre à Murielle d'acquiescer la confiance en elle qui lui manque pour franchir le pas du collège. L'évocation de ce projet aura par la suite l'effet d'apaiser les tensions autant chez Murielle que chez ses parents. Nous prenons ce temps supplémentaire pour développer un autre projet, celui d'une orientation en SEGPA.

Entretien avec Murielle et ses parents.

Les parents de Murielle restent convaincus qu'une orientation en ULIS serait bénéfique à leur fille. Elle ne pourrait pas suivre en SEGPA.

Nous évoquons les ressources de Murielle et son évolution scolaire récente. En fin d'année scolaire elle aura progressé de 5 trimestres environ, en 3. Nous examinons l'hypothèse émise en équipe de suivi d'un maintien exceptionnel pour une année supplémentaire dans la CLIS et par la suite la possibilité d'une orientation en SEGPA. Une orientation en ULIS restant possible sans perte d'année puisque cette classe regroupe des enfants se répartissant sur 4 années de classe d'âge. Les parents acceptent cette idée et y adhèrent dans la mesure où elle pourrait encore rester une année avec ses nouveaux camarades.

L'orthophonie pose problème. Les parents ne savent pas s'il faut poursuivre. Elle ne fait pas de progrès notables en orthographe et c'est justement pour cela qu'elle est suivie. Je laisse aux parents le soin de se déterminer sur cette question avec l'orthophoniste, compte tenu de l'effort de Murielle de leur signifier que ces trois années d'orthophonie écoulées lui pèsent.

Commentaires : Murielle tend à restaurer son image d'elle-même dans sa nouvelle classe. Elle dit : « ... les calculs, c'est là où je suis la plus forte », ce qui semble en témoigner. Le rejet de l'orthophonie par elle est à la hauteur de l'insistance à l'y maintenir. Elle veut apprendre à l'école. Le pari d'une orientation en SEGPA réside dans le fait que cette année supplémentaire et exceptionnelle en CLIS lui permette de gagner en confiance. Cette année permettant également aux parents de Murielle d'évaluer sur leur position.

Il me semblait, depuis ma première rencontre avec Murielle et ses parents, que s'était élaboré un discours dont l'effet sur Murielle n'était pas à négliger. Un discours que nous pourrions appeler « déficitaire » au sens où il adressait à Murielle et à ses parents l'image d'un enfant débile qui a besoin d'une assistance qui lui sera peu ou prou nécessaire toute sa vie.

L'impact de ce discours me semble tenir du lieu d'où il part, puisqu'il s'agit du discours médical dans lequel les parents ont foi. Il tient aussi au fait de diverses expertises qui n'ont rien déterminé si ce n'est une souffrance psychique qui ne fut accueillie nulle part. Le statut d'enfant handicapé et

donc d'enfant à protéger faisait écho à leur propre angoisse qu'il puisse arriver quelque chose à Murielle. Ce quelque chose étant associé à la chute de Murielle à l'âge d'un an évoquée lors de notre premier entretien, le propos laissant apparaître des traces de culpabilité : « on l'avait perdue, on a eu très peur... ». On *l'avait perdue* signifiant *perdue de vue* mais peut-être aussi *perdue* au sens de *décédée* puisqu'elle avait perdu connaissance. Cette angoisse de perdre Murielle trouve aussi son expression dans le fait énoncé de devoir être derrière elle depuis toute petite et dans le souhait de lui trouver un lieu de scolarité protecteur. La reconnaissance de handicap notifiée par la CDA en faisant en quelque sorte la preuve.

Dans un registre inverse, le point sur lequel l'équipe pédagogique peut s'appuyer sont les progrès de Murielle qui prennent le contre-pied de ce discours déficitaire.

L'administration accepta le maintien supplémentaire d'une année en CLIS dans le projet d'une orientation future en SEGPA.

9.3.2. Une deuxième année de CLIS.

9.3.2.1. Entretien avec Murielle et ses parents.

Ce premier entretien a lieu après un mois de classe.

L'orthophonie se poursuit. Pour l'orthographe. Toujours dans le conflit.

La mère de Murielle exprime que le projet de la SEGPA l'inquiète. Elle pense que « ...ce sera trop dur, car c'est presque comme une classe normale ». Ses réticences persistent.

En milieu de premier trimestre, je procède à un examen scolaire et un peu plus tard à un second bilan psychologique (que nous présenterons plus loin) en vue de préparer l'argumentaire nécessaire à la sortie de Murielle de l'école élémentaire et à son orientation. Mais aussi, de voir ce qui peut s'en dégager, compte tenu de l'évolution très positive de Murielle pour elle-même et ses parents dont le questionnement se rapportant à l'avenir de Murielle est toujours en cours de cheminement.

9.3.2.2. L'examen scolaire.

La lecture est désormais complètement fluide et la compréhension d'un niveau fin CE 2.

En orthographe le niveau global reste proche de celui observé un an plus tôt. Cependant, sur le

plan de la représentation globale des mots, en dépit de nombreuses erreurs, la représentation du mot écrit est plus proche du mot exact et nous observons moins d'erreurs de segmentation, par exemple *ocirque* est désormais écrit *au sirque*).

En calcul, Murielle maîtrise les techniques opératoires pour l'addition, la soustraction et la multiplication avec et sans retenue. Elle sait les employer pour résoudre des problèmes à un et deux niveaux (c'est-à-dire qu'il s'agit de procéder à l'enchaînement de deux opérations différentes pour traduire un même énoncé en écriture mathématique). Le niveau acquis est celui d'une élève de fin de CE 2 alors qu'il reste encore deux trimestres à accomplir.

9.3.2.3. Entretien avec Murielle et ses parents.

Cet entretien aura lieu en milieu de second trimestre.

Les progrès scolaires de Murielle se poursuivent. Elle a gagné en assurance et souhaite aller en SEGPA. Elle réussit tel un élève de classe ordinaire relevant d'un enseignement adapté au collège qui ne relève pas du handicap. Les résultats aux tests psychométriques confirmant ce fait. Le père de Murielle exprime son soulagement « Elle n'est pas handicapée, alors ? ».

Sa mère exprime une réticence : « elle ne saura pas quel bus prendre ». Le père intervient, « il faudra lui montrer, c'est pas loin ! ». « Mais oui ! Rétorque Murielle ». S'engage un échange entre les parents. Le père de Murielle soutient l'orientation en SEGPA : « Ce serait dommage avec tous les progrès qu'elle a fait ». La mère rajoutant : « à la maison, les devoirs, les mots à apprendre ça se passe beaucoup mieux ». Toutefois, la relation de Murielle avec sa mère reste tendue. Sur ce point, le père dira : « peut-être qu'avec le collège ça ira mieux, elle grandit... , il faut lui faire confiance ».

Commentaires : Une visite de l'établissement achèvera de convaincre les parents du bien fondé de cette orientation.

Lors du dernier entretien dont nous faisons part, le père pour la première fois a affiché un soutien franc pour l'orientation en SEGPA. L'absence de doute émis sur ce point a consolidé le souhait de Murielle pour cette orientation à laquelle sa mère a pu ainsi consentir à son tour.

Le bénéfice tiré de l'orientation en CLIS fut que Murielle n'était plus dans la contrainte d'avoir à apprendre en fonction de l'échéancier lié aux programmes scolaires. Et, il n'y avait plus de devoirs à faire à la maison, les mots de dictée étaient vus en classe et l'enseignant s'assurait systématiquement que Murielle n'aurait pas à les apprendre à la maison. Les deux années de scolarisation en CLIS ont

ainsi permis de mettre fin à la pression scolaire et de résultats ressentis par Murielle et ses parents. Ces derniers ayant exaucé le vœu des enseignants des classes ordinaires successives de poursuivre le travail pédagogique à la maison. Cela en avait rajouté à la relation conflictuelle entre Murielle et ses parents ce qui n'eut pas d'autre effet que d'augmenter le sentiment d'échec de Murielle lequel était articulé à celui des parents qui ne parvenaient pas à réduire l'écart concernant le niveau réel de Murielle et le niveau attendu.

9.3.3. L'examen psychologique.

Remarque : Nous l'avons déjà indiqué plus haut, deux bilans psychologiques furent proposés à Murielle. Un premier lors de son entrée en CLIS et le suivant un peu plus d'un an plus tard.

9.3.3.1. Les épreuves psychométriques : le WISC IV à 11;0 et à 12;01 ans.

Dans ce qui suit nous procéderons à une analyse comparative des résultats obtenus à chacune des passations.

WISC IV	11 ; 0(19)	12;1(10)	différences
Subtests/notes standards			
Cubes	7	9	(+2)
Similitudes	5	7	(+2)
Mémoire des chiffres	4	5	(+1)
Identification de concepts	3	6	(+3)
code	2	3	(+1)
Vocabulaire	6	8	(+2)
Séquence lettres-chiffres	4	4	(=0)
Matrices	5	6	(+1)
Compréhension	5	7	(+2)
Symboles	8	7	(-1)
Complètement d'images	8	8	(=0)
Barrages	6	9	(+3)
Information	1	4	(+3)
Arithmétique	1	5	(+4)
Raisonnement verbal	9	7	-2

Échelles (idc 90%)			
Compréhension Verbale	74	82	(+8)
Raisonnement perceptif	69	81	(+12)
Mémoire de travail	64	67	(+3)
Vitesse de traitement	73	73	(=0)
Total	61	71	(+10)

Observations :

D'une passation à l'autre, les résultats à chaque subtest se sont améliorés sauf pour quatre d'entre eux. D'une part séquence lettres-chiffres et complètement d'images pour lesquels les résultats en notes standards restent identiques et, symboles et raisonnement verbal pour lesquels les notes brutes sont quasi identiques ce qui se traduit par une baisse légère en notes standard.

Aux échelles les indices de vitesse de traitement et d'information restent à un niveau égal. L'indice de mémoire de travail est d'un niveau légèrement supérieur. Les indices de compréhension verbale, de raisonnement perceptif et le total sont significativement supérieurs, le total se situant juste au dessus de la zone de retard mental léger selon la cotation retenue par la commission du droit à l'autonomie¹. Ce dernier chiffre implique pour Murielle un argument très favorable à la sortie du champ du handicap et à une orientation en SEGPA (qui ne relève pas du champ du handicap) plutôt qu'en ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire), relevant du champ du handicap.

Les épreuves les plus échouées sont mémoire des chiffres, code, séquence lettres-chiffres et arithmétique qui toutes quatre demandent à s'appuyer sur des chiffres à l'oral ou à l'écrit. Toutefois, à l'épreuve de code sont laissés à la vue du sujet les modèles de codification incluant des symboles abstraits. Et, c'est précisément parce que Murielle ne cesse de s'y référer, qu'elle ne parvient pas à les mémoriser dans le cours de la passation du subtest qu'elle échoue. Ce point renvoie à l'efficacité de la mémoire de travail qui apparaît comme étant un point faible. Ce qui confirme cette hypothèse est le score obtenu en mémoire des chiffres, 8 points pour la mémorisation en ordre direct et seulement 4 points pour la mémorisation en ordre inverse. Ce n'est donc pas le rapport explicite aux chiffres qui pose problème, mais bien la réalisation d'une double tâche et donc la mémoire de travail. C'est en ce sens que nous pouvons considérer l'échec en séquence lettres-chiffres et en arithmétique. Il en ressort que Murielle a besoin d'élaborer sa pensée en appui sur des données

¹ Selon la cotation de l'OMS, le QI correspondant à la déficience légère étant inférieur à 70

concrètes, mais aussi en asseyant ses démarches en recourant à des procédés de contrôle très coûteux, ce qui est particulièrement à l'œuvre à l'épreuve de code.

Nous observons aussi un échec important en information lors de la première passation et une amélioration notable lors de la seconde même si le résultat reste faible. Cette petite différence peut être le signe d'une ouverture progressive aux inférences de la réalité externe et d'un intérêt et un rapport plus apaisé aux apprentissages scolaires² ce qui renvoie à la mémoire à long terme et à un assouplissement du contrôle en faveur de l'élaboration de représentations internes. Celles-ci pouvant trouver dans la réalité externe des supports au développement de la pensée.

Ce qui est le plus marquant ce sont d'une part l'amélioration de 8 points en compréhension verbale qui tend à traduire une aisance meilleure sur le plan de l'élaboration verbale et d'autre part celle de 12 points en raisonnement perceptif qui traduit une pensée qui se déploie plus efficacement lorsqu'elle s'étaye sur la réalité externe. En identification de concepts par exemple, Murielle révèle son cheminement de pensée et ne renonce pas à répondre. Elle cherche, risque une réponse en s'appuyant sur un raisonnement verbal à l'instar de l'épreuve de similitudes.

La vitesse de traitement de l'information stagne en raison de la faiblesse des procédures liées à la représentation et à la mémorisation de données abstraites telle que nous l'avons évoquée plus haut et qui affecte également la mémoire de travail.

Ces données concourent à la mise en évidence d'un rapport à la réalité externe plus souple et à une pensée qui tend elle aussi à s'assouplir laissant actifs des procédés plus labiles.

9.3.3.2. Les épreuves projectives.

Passation à 11;00 ans.

Le Rorschach :

Analyse planche par planche.

Planche I: cette première planche est traitée sur un mode banal. Les réponses sont unitaires et immédiates. Le temps de latence est court. À cette spontanéité ne suit aucune exploration de la planche, le temps laissé à l'observation étant davantage un temps de suspension, inquiétant,

² Bourghès S, *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991, 234p, p 68.

anxiogène peut-être, qu'elle rompra à la faveur d'une interjection. L'enquête confirmera la faiblesse de l'exploration de la planche, les réponses étant très peu explicitées.

Planche II: la réponse donnée réunit une image double en un seul percept (2=1). Autrement dit, elle réunit en un seul personnage, deux personnages perçus, fonte qui peut renvoyer à la problématique de séparation au sens où la perception du double est effacée derrière celle d'une unité qui lui est substituée. Ainsi, la réponse *figure* pour laquelle, à l'enquête, sont données les précisions « *deux yeux, le nez et la bouche* » est-elle inscrite dans le blanc. Autrement dit, cet appel à une figure, peut-être maternelle, viendrait infléchir l'angoisse sous-tendue par l'étrangeté de la planche et le vide perçu dans le blanc; c'est pourquoi cette « *figure* » n'est pas le résultat d'une exploration, ni même d'une construction. Il s'agit d'une projection, celle d'une image intériorisée recherchée dehors et, qui d'ailleurs du point de vue de la qualité formelle est cotée en F-. À *contrario* cette image par le regard (« *les yeux rouges* » à l'enquête) peut faire effraction et revêtir un caractère anxigène et inhibiteur.

Planche III: le temps de latence est long et peut être apparenté à un choc. Les coups d'œil à l'examineur sont réguliers et furtifs. Ce n'est pas son assentiment en rapport à une réponse donnée qui semble recherché puisque rien n'est dit durant ce laps de temps, mais un appui lorsqu'elle se détourne de la planche pour se dégager du sentiment d'étrangeté qui en émerge. La réponse *vache* qui est donnée, sera cotée en F- (comme pour la planche précédente), et se résumera finalement à l'enquête en des attributs du visage, « *yeux et nez* ». À l'instar de la planche II, ce sont une fois de plus des détails liés à une figure peut-être attendue qui sont projetés. Ceux-ci sont repérés et déterminés, localisés en des lieux pour lesquels nous ne pouvons accorder qu'une relative pertinence car renvoyés à la globalité de la planche et à la réponse à proprement dite, ils ne tiennent pas. Il en découle que la prévalence de la recherche de ces détails en rapport avec ce qu'ils représentent entrave l'exploration de la planche et la construction d'une réponse élaborée. Murielle, encore une fois, semble chercher dans la planche quelque chose qui la rassure plutôt que de se livrer à une exploration à proprement parler, l'inhibition bloquant le travail associatif. À l'inverse, ainsi que pour la planche II, nous pouvons aussi supposer que, dans le jeu projectif, Murielle saisit une représentation dont le caractère inhibiteur entrave le travail d'exploration de la planche.

On notera également la confusion de règnes A/H incluant le *nez* et qui peut renvoyer à une image de soi encore incertaine et dépendante de l'environnement suscitant proximité et sécurité¹.

1 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 103

Planche IV: la réponse est brève et unitaire, il lui succède un long temps de suspension avant l'arrêt du travail interprétatif. En rapport avec ce qui ressort des planches précédentes, la réponse montagne peut renvoyer à une image maternelle prégénitale omnipotente¹. C'est l'unité du percept qui prime, il n'y aura pas d'élaboration à l'enquête.

Planche V: la réponse est unitaire. À l'enquête la description menée comporte une confusion de règnes H/A, rectifiée par Murielle elle-même. Ainsi la réponse « oiseau » renvoie-t-elle à une perception de soi unitaire et clairement différenciée. Mais, encore une fois, l'inhibition prévaut.

Planche VI: la réponse est unitaire et les détails qui la composent clairement déterminés à l'enquête, même si ne pouvons accorder une F+ à l'ensemble. Nous repérons un long temps de suspension avant la conclusion par « *c'est tout* », comme si de se séparer de la planche constituait une épreuve en soi. Notons toutefois qu'une seule réponse est livrée, et cela s'applique à toutes les planches depuis la planche III. Autrement dit, se confirme l'hypothèse que chaque réponse donnée semble exclure toute autre possibilité. Cette absence de plasticité entrave les possibilités d'élaboration nouvelle. Chaque réponse semble ainsi correspondre à un point d'ancrage qui fait barrage à toute autre possibilité d'élaboration.

Planche VII: l'attention est portée d'emblée sur le haut de la planche identifié comme étant deux têtes. Sur ce point, la thématique du double apparaît très épurée, sans mouvements pulsionnels: « *deux têtes* » comme s'il ne s'agissait que d'une seule (2=1) . Ce n'est donc pas d'une relation spéculaire qui conduirait vers des identifications qu'il pourrait s'agir, mais plutôt d'une relation de dépendance passive, embryonnaire. Cette absence de mouvements pulsionnels constitue ainsi un procédé très défensif sur le versant de la passivité et de l'inhibition. Celui-ci s'exprime par une forme de neutralité et de gel de toute émergence pulsionnelle ou d'activité tournée vers de possibles autres élaborations.

Planche VIII: la réponse « *couronne* » néanmoins cotée (F-) renvoie à une image liée à la prestance. Pour autant, il s'agit d'un objet et non pas d'une figure idéalisée qui témoignerait d'une orientation sur le versant des identifications.

Pour la seconde réponse, une kinesthésie animale est produite à l'enquête. Elle n'apparaît donc pas d'emblée, ce qui tend à confirmer d'une part le gel pulsionnel évoqué précédemment et d'autre part l'effet de la fonction d'étayage de l'adulte qui permet une petite relance du processus de pensée

1 Ibid, p65

rompant ainsi, un peu, avec la massivité de l'inhibition.

Planche IX: le temps de latence est long et débouche sur l'affirmation d'une réponse compacte intégrant la symétrie de la planche « *deux hippopotames et entre comme une vache* ». Le terme *entre* peut avoir une fonction unitaire, les réponses « *hippopotames* » et « *vache* » ne sont pas proposées comme distinctes, elles sont réunies en une seule; la conjonction de coordination *et* faisant fonction de lien. Il s'agit d'une réponse proche d'une G juxtaposée. À l'enquête, la description sommaire de la tête de vache contient une caractéristique humaine *nez* et se trouve réduite au signifiant *tête* - « *je sais pas on dirait une tête* » - ce qui nous ramène à la question d'une figure maternelle tel que nous l'avons évoquée planche IV, mais aussi à une image de soi encore incertaine. Le visage saisi dans le jeu projectif semble être recherché, aussi par les coups d'œil en direction de l'examineur.

Planche X: le temps d'élaboration est long, probablement du fait de la fragmentation de la planche et de la difficulté de Murielle d'y trouver une unité. Elle se rabat sur des détails (cotés en F+). L'étayage de l'examineur, à l'enquête, lui permettra d'en dire à peine un peu plus.

Ainsi, la pauvreté des réponses produites semble induite par la dispersion des stimuli, le repli sur des détails permettant d'éviter le surgissement de l'angoisse devant ce manque d'unité qui empêche le travail associatif. Encore une fois, l'inhibition prévaut.

Le choix des planches.

La planche X est la première dite préférée. Toutefois, elle reconnaît un acte de censure, une répression qui rappelle le gel pulsionnel que nous avons déjà évoqué (planche VII et VIII). Cette censure portant sur une réponse à tonalité pulsionnelle que l'étayage de l'examineur lui permet d'énoncer. Quant à la raison invoquée - *je ne savais pas si c'était vrai* – elle semble relever d'un souci d'exactitude au sens d'une recherche de conformité avec une réponse supposée attendue par l'examineur. En tant que tel ce positionnement vient soutenir l'hypothèse d'un rapport à l'autre dans un mode passif et inhibé. Ainsi ce qui est appelé chez l'autre (examineur) est un soutien, lequel est sollicité aussi notamment par les regards qui lui sont adressés tout au long de la passation.

La planche III citée dans les préférées suggère une *vache* retrouvée également à la planche IX. Ainsi s'articule-t-elle à une reconnaissance d'une représentation familière que nous avons précédemment

associée à une représentation d'une figure attendue.

La planche VII est une planche non-aimée. Murielle témoigne de son malaise face à l'espace blanc au centre de la planche, espace renvoyant à un vide duquel elle parviendra à se détourner par un processus d'évitement en se repérant sur les deux têtes. Et donc, le vide localisé dans le blanc est-il, en partie pour le moins, ce qui provoque le sentiment d'étrangeté de la planche à l'origine des temps de suspension repérés à différents moments et notamment à la planche II.

Enfin la planche VI également citée comme non-aimée permet à Murielle de témoigner de son malaise devant l'étrangeté, devant ce qui n'est pas reconnue et ne revêt pas de caractère familier; il en découle l'effort produit pour y projeter du connu sous couvert de l'assentiment de l'autre.

Les processus de pensée à l'appui du psychogramme :

Le nombre de réponses données est conforme à ce qui peut être attendu. L'approche des planches est principalement globale évoluant de manière conforme à la norme vers un mode d'appréhension de type D. Toutefois le temps de latence moyen assez élevé conduit à l'hypothèse d'un tableau défensif tourné vers des procédés d'inhibition.

Le F% est fort et atteste d'une approche plutôt formelle des tâches soutenue par un F+% qui signale un rapport conventionnel à la réalité objective et à son maniement. La quasi exclusivité des réponses formelles et son couplage à l'absence de réponses sensorielles signalent un étouffement de la vie affective.

Le TRI contient une kinesthésie réprimée de type Katt, la charge pulsionnelle ne se déploie donc pas dans un réel mouvement mais dans une représentation figée. Le TRI renvoie ainsi à un rétrécissement de la vie émotionnelle qui dans le cas de Murielle correspond à un blocage autant sur le plan des influences externes que sur celui de l'expression d'affects. Cet étouffement du Moi est confirmé par l'absence de petites kinesthésies et de réponses estompées. Cette inhibition conjointe des affects et des représentations renvoie à une fragilité du monde interne et à ses objets d'une part et à la mise à distance des influences liées à la réalité externe de l'autre.

Le RC% ne permet pas de relativiser ce tableau d'inhibition, la relance du travail associatif restant limitée aux planches couleur. Bien que ce soit la forme qui serve d'appui à la détermination des réponses, la couleur participe toutefois du travail associatif, mais de manière implicite. Ce point est illustré par la référence au vert faite planche IX et au choix des planches (pl X(choix positif)) :

j'ai cru que c'était un feu d'artifices....parce que je ne savais pas si c'était vrai). Il apparaît donc à cet endroit que le tableau d'inhibition qui ressort de ce protocole est le résultat d'une retenue, d'une répression dont Murielle à une vague conscience et que le questionnement *à minima* du clinicien lui permet pour une part d'explicitier.

Ce qui semble privilégié est un rapport direct et concret à l'objet qui passe par le contact avec la planche (pl I, III, IV, VI, VIII) mais aussi par le regard adressé à l'examineur(pl III, IX) notamment lorsque le temps de latence est élevé. Ce rapport à l'autre et aux objets externes ou le toucher et le lien visuel par le regard viennent se substituer à la parole et au langage et donc au travail de symbolisation signale un rapprochement, voire une accroche aux objets externes. Ces derniers soutiennent le déploiement de la pensée à défaut d'une mobilisation des objets internes.

Problématique et traitement des conflits :

La problématique de Murielle témoigne d'un rapport de dépendance à l'autre et d'une recherche de conformité sous tendue par une angoisse de séparation peut-être à caractère abandonnique. La relation à l'autre semble s'établir sur un mode fusionnel qui renvoie à une image de soi encore incertaine et dépendante de l'environnement dont témoigne la recherche du regard de l'autre à saisir comme une demande d'étayage dont l'effet peut être inhibiteur.

Le recours à des schèmes connus sert de mécanisme de défense, ce qui entrave le travail d'élaboration et se traduit par une inhibition de la pensée dont témoigne une certaine récurrence dans les réponses (*vache, tête ou nez*) ou dans les procédures d'approche sous la forme de précautions verbales (on dirait pl II, IX et X) qui signalent la mise en œuvre de procédés de contrôle. Le degré de conformité et le besoin de recourir à un autre sécurisant et étayant contribue également à cette inhibition qui se traduit par la recherche de l'étayage de l'examineur(pl II et IX). Cette recherche passe par le regard, un regard qui fait lien et peut prendre valeur d'objet partiel.

La recherche de cet autre maternel, à travers des représentations familiales et des schèmes connus produit un rapport à la réalité externe contrôlé qui entrave en partie les possibilités d'exploration et en cela l'appropriation de données nouvelles nécessaires au développement cognitif.

Le TAT.

Les procédés :

Principalement, ce sont des procédés qui traduisent le recours à l'évitement qui dominent ce protocole. Ce sont des restrictions, des imprécisions liées à la qualification des personnages et à leur mise en scène qui contribuent à limiter l'abord des planches et des conflits latents qui leurs sont sous-jacents.

Ces limitations passent parfois aussi par l'enlisement du discours et quelques fausses-perceptions qui concourent à éviter la confrontation avec les contenus latents des planches en modifiant la réalité perçue sur laquelle Murielle s'appuie modérément.

Le recours à des constructions imaginaires par des mises en scènes et parfois l'introduction de personnages non figurant sur les images peu explicités, vagues, contribuent à la mise à distance des conflits suggérés par les planches, mais aussi dans le même temps, à induire quelques amorces d'élaboration favorisées par les relances du clinicien. Celles-ci font émerger avec récurrence une thématique à contenus agressifs voire persécutifs qui restent inabordables et induisent le recours à des procédés d'évitement, d'inhibition et de mise à distance, ce qui se traduit également par une exploration très limitée des planches.

Les mécanismes défensifs massifs sur le versant de l'évitement et de l'inhibition ne permettent donc pas, tout au long de la passation, l'élaboration des conflits. Ainsi les tentatives de contrôle des débordements pulsionnels provoquent-ils des infiltrations liées aux processus primaires (remâchage, fausse-perception, troubles de la syntaxe). Par exemple aux planches 5 et 6GF, les émergences liées aux processus primaires viennent entraver le travail de secondarisation, ce qui conduit à la planche suivante, 7GF, à la neutralisation des émergences pulsionnelles par la mise en œuvre des procédés d'inhibition. Aux dernières planches (12BG, 13B, 19) la difficile mobilisation des objets internes ne permet pas un réel travail d'élaboration.

La problématique :

La fragilité psychique de Murielle se signale par une grande difficulté à mobiliser des objets internes pour construire sa pensée. Le défaut d'étayage peut renvoyer à un contexte de précarité maternelle et à une difficile élaboration des affects liés à la position dépressive. Ainsi, le recours à la réalité externe, même s'il s'avère coûteux et que son déploiement reste limité, vient-il compenser la difficulté de Murielle à pouvoir s'appuyer sur des objets internes disponibles et nécessaires à la

construction de la pensée.

En ce sens, les sollicitations liées à l'image maternelle prégénitale s'avèrent non élaborables, même si leur caractère anxiogène peut être reconnu. L'imagos maternelle est appréhendée dans le registre de la toute-puissance sur un versant persécutif et peu rassurant. Il en ressort notamment un rapport à l'autre maternel dont l'évocation est articulée à un rapport de soumission/opposition ce qui se traduit par une tentative de mise à distance qui passe par sa relégation dans un registre de type obsessionnel (thématique du rangement ou du devoir dans le registre de type formation réactionnelle).

Les conflits inhérents à la triangulation œdipienne ne peuvent pas être abordés. La différence des sexes et des générations apparaît bien repérée mais les imagos parentales ne sont pas perçues de sorte à constituer des repères d'identification acceptables. Le rapport aux adultes semble peu étayant, et le rapport à l'autre, notamment sur un mode libidinal, mais aussi persécutif, est déplacé sur le couple référé à une relation entre pairs de même génération non adultes.

Ce protocole illustre sur le versant de l'inhibition, l'articulation entre des failles narcissiques impliquant la fragilité du monde interne et une difficile mobilisation de ses objets, ce qui engendre un appauvrissement de la pensée qui s'articule à un repli défensif qui passe par une mise à distance du monde des adultes perçu sur un mode agressif.

Passation à 12 ; 01 ans.

Le Rorschach :

Analyse planche par planche.

Planche I : l'approche est unitaire en G simple, les deux réponses données sont des banalités. L'entrée dans le test renvoie à un bon ancrage dans la réalité et s'effectue avec une bonne conscience interprétative qui tiendra tout au long de la passation. On notera l'emploi du *ou* évoquant sur le plan défensif une précaution verbale dans le registre du contrôle.

Planche II : la première réponse donnée à cette planche confirme un rapport adéquat à la réalité. La thématique est celle du visage. L'engramme est perçu de manière unitaire avec une bonne intégration du blanc et du rouge. La seconde réponse unitaire est amputée du rouge à l'enquête suite à une question du clinicien. La formulation de la réponse rend compte d'un percept qui s'appuie sur

une représentation rapportée au double sur un mode fusionnel et unitaire - « *quelqu'un qui se donne la main* » - avec un rapport de type 1=2 ou le double constitue une unité. L'enquête du clinicien conduit à une réponse « *cœur* » cotée [D, F-, anat], ce qui peut constituer un indice d'angoisse et un débordement des procédés de contrôle, ces derniers se signalant préalablement par l'emploi du *ou* à l'instar de la planche I.

Planche III : l'importance du temps de latence, le doute et l'hésitation clairement affirmés à l'adresse de l'examineur, signalent des procédés défensifs sur le versant du contrôle et de l'inhibition. Les deux réponses sont unitaires et globales, la seconde étant barrée et élaborée à partir d'une découpe singulière (non répertoriée par J. Blomart., mais chez C. Azoulay.¹) excluant les parties rouges latérales. Cette découpe semble indiquer un mode d'appréhension rigide de l'engramme, mais aussi l'échec des procédés de contrôle étant donnée la mauvaise qualité de la réponse. Les descriptions élaborées à l'enquête renvoient à la tête, le corps étant exclu. On notera la précaution verbale « *on dirait* », procédé défensif encore une fois du registre du contrôle.

Planche IV : Murielle propose deux réponses, « *pyramide* » et « *route* ». Dans le premier cas, l'appréhension de la tache reste globale, mais censurée selon une découpe originale (non répertoriée chez J. Blomart, mais chez C. Azoulay). La censure porte sur les parties latérales desquelles se dégagent une connotation phallique qui semble refusée, alors que la réponse pyramide peut renvoyer à la reconnaissance et l'affirmation du caractère massif de la tache.

Dans le second cas la réponse (cotée Dd chez J. Blomart) est le résultat de la censure de la totalité des parties latérales ce qui conduit à la mise en évidence de l'appendice central dont la connotation phallique renvoie au masculin et à la puissance². Ainsi, la combinaison des deux réponses et le contraste dans le registre du traitement des représentations phalliques qui s'en dégagent semblent articulés à l'angoisse de castration ; de la censure des parties latérales en première instance, surgit en seconde instance et en retour une représentation phallique plus massive. Il semble ainsi que sur fond de réactivation de la problématique phallique et œdipienne rapportée à celle de l'identité sexuelle puisse être réactivée une problématique de perte plus archaïque.

Planche V : l'approche de la planche conduit à trois réponses unitaires, la troisième, une banalité, étant annulée à l'enquête. La première réponse, à l'enquête, fait l'objet d'une censure exprimée dans le registre d'une critique sur soi qui signale la fragilité des assises narcissiques. Mais aussi, cette

1 Azoulay C., Emmanuelli M., Corroyer D., *Nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach*, Paris : Dunod, 2012, 304p.

2 Op cit., Roman P., p 40

censure qui porte sur les appendices supérieurs est couplée dans un second temps à une observation qui conduit à un amoindrissement portant sur les pattes et la tête qualifiées de « *petites* » ce qui semble évoquer, une fois de plus, l'émergence de préoccupations d'ordre phallique³ dans lesquelles Murielle semble engluée . La seconde réponse étant traitée sur le même mode tend à confirmer cette hypothèse. L'annulation dont fait l'objet la troisième réponse renvoie à un procédé de contrôle qui permet de mettre fin à l'effet dû aux sollicitations latentes de la planche que réactivent le clinicien par son questionnement.

Planche VI : la thématique de la tête fait retour à la première réponse. Elle intègre le haut de la planche dont la partie supérieure renvoie à une forme phallique ainsi clairement repérée (à l'enquête : « *(D7)un museau pointu et tout gros* »). La partie basse de la planche à symbolisme sexuel féminin ne faisant l'objet d'aucun constat. Si la problématique phallique semble ainsi émerger elle semble articulée à une problématique narcissique plus archaïque qui se signale par la thématique de la mort¹.

En ce sens, nous pouvons aussi repérer des signes d'achoppements liés à la construction de l'identité de soi par la confusion de règnes - « *bras-jambes associés à une peau d'animal* » - qui la traverse. On notera de nouveau à l'instar des planches I, II, IV et V, le *ou* relevant d'un procédé défensif du registre du contrôle.

Planche VII : la réponse est immédiate et produite sans hésitation. La thématique du double sur un mode fusionnel est clairement exprimée - « *ils sont collés* » - dans un registre de mêmeté - « *jumelles* ». La Katt en tant que kinesthésie réprimée signale un gel pulsionnel qui sur le plan du traitement des conflits converge en ce sens. Encore une fois, l'absence de tonalité dépressive que viendraient signaler des déterminants sensoriels évoque plutôt une relation à l'objet établie sur un mode fusionnel en dépit de l'arrimage narcissique qu'évoque le regard et qui semble traduire la recherche d'un ancrage identificatoire. Nous noterons également l'inadéquation de genre « *jumelles/ils* » qui évoque une fragilité identitaire relative à l'identité sexuée.

Planche VIII : l'apparition des couleurs et l'aspect moins compact de la planche mobilisent des procédés de contrôle qui organisent le balayage de la planche pour conduire à trois réponses. La seconde « *lézards* » est consécutive à l'annulation (non confirmée à l'enquête) de la première, « *un cerveau* », ce qui n'est pas le cas de la troisième, « *une robe* ». L'enquête contribuera donc au

3 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 88

1 Ibid., p 89

maintien de la première réponse, le questionnement du clinicien servant d'étayage à son élaboration. S'agissant de la seconde réponse, l'annulation à l'enquête de la réponse « lézards » pour « caméléon » conduira à un rapport de type 2 = 1 le singulier venant se substituer au pluriel. La troisième réponse est associée à une référence culturelle ce qui sert pour partie de mise à distance avec la planche.

Planche IX : la planche est refusée. Ce refus peut être en rapport avec la tonalité régressive de la planche ainsi évitée. Néanmoins à l'enquête, l'étayage du clinicien, conduira à une réponse animal en rapport avec la tête incluant, à l'instar de la planche VI, une confusion des règnes H/A qui évoque une fragilité de l'image de soi sur un fond de dépendance et de quête d'autonomie¹.

Planche X : c'est la recherche d'une réponse unitaire qui prévaut. À l'enquête, Murielle assume une inadéquation perceptive « ...l'eau, elle est rose, mais c'est pas grave », ce qui témoigne d'un assouplissement des procédés défensifs et une ouverture à un travail associatif empreint d'une certaine originalité. Référence est faite à la couleur, ce qui signale là aussi un assouplissement des procédés défensifs qui conduit à un abord de la planche plus dynamique et plus élaboré.

Par ailleurs, l'estompage de diffusion que nous pouvons attribuer à la réponse *eau* vient rappeler les enjeux liés à la construction identitaire².

Le choix des planches .

La planche non aimée est la IV qui renvoie à la question de l'angoisse de castration notamment par le repérage explicite des parties latérales et centrale à connotation phallique.

Les planches aimées, la X notamment qui a permis à Murielle de mener un travail associatif incluant sans le spécifier, les couleurs. Le caractère unitaire des planches III et V constitue un facteur d'appel sur le versant narcissique « *j'adore comme c'est, j'aime bien les papillons* ». Et la planche II, pour laquelle la séparation des personnages « *...des gens qui se donnent la main* » est reconnue et clairement exprimée, contrairement à la réponse donnée en première instance où nous avons repéré un rapport de type 1 = 2.

1 Ibid., p 103

2 Op cit., Roman P., p141

Processus de pensée à l'appui du psychogramme :

Le nombre de réponses (17) est un peu supérieur à l'attendu (14 pour un $QI < 90$)¹ en dépit d'un refus à la planche IX (statistiquement la planche la plus refusée chez les filles de 10-12 ans)².

Le G% élevé et le D% inférieur à l'attendu en raison de saisies majoritairement globales. L'approche du stimulus à la première planche est unitaire, les réponses données étant les deux banalités saisies pour l'ensemble du protocole. La suite intègre une Gbl pour laquelle le blanc est bien intégré à la réponse et trois G dont deux pour lesquelles Murielle propose des découpes originales et non conventionnelles correspondant toutefois à des F-. Les G peuvent ainsi sous-tendre la mise en œuvre d'un type d'appréhension rigide mais aussi l'échec des procédés de contrôle qui se signale par les F- en nombre. Ces censures portent sur des détails souvent latéraux et en particulier sur des appendices (pl IV) à connotation sexuelle³.

L'approche est formelle mais peu soutenue par le F+%. Le nombre important de F- porte pour l'essentiel sur les planches portant de la couleur (III, VIII et X, la IX ayant été refusée). Il traduit un échec des mécanismes de défense en particulier ceux concernant les conduites de contrôle⁴ liées au traitement de la réalité perçue, l'évitement, et le recours à des références externes et fictives (pl VIII) venant compléter le tableau défensif. Le RC% ne signale aucune relance du travail associatif à l'abord des planches couleur et donc une retenue et un contrôle concernant la prise en compte de l'aspect sensoriel des planches.

Le TRI soutient cette hypothèse. Mais encore, la kinesthésie qu'il contient étant réprimée, il en découle que l'inhibition concerne également les mouvements liés aux motions pulsionnelles et leur association à des représentations intériorisées sur un mode passif. Il en ressort une fragilité du monde interne et un rapport à la réalité externe défendu, ce qui se traduit notamment par un manque d'assurance.

Problématique et traitement des conflits :

Le test est abordé avec un bon rapport à la réalité et une distance interprétative qui tiendra tout au long de la passation. Ce n'était pas le cas au premier Rorschach.

Les procédés défensifs dans le registre de l'inhibition et du contrôle se traduisent par des

1 Blomart J., *Le Rorschach chez l'enfant et l'adolescent*, Paris : Éditions et Applications Psychologiques, 1998, 268p, p 13

2 Ibid., p15

3 Op cit., Roman P., p107

4 Anzieu D., Chabert C., *Les méthodes projectives*, Paris : PUF, 1987, 354p, p 75

précautions verbales qui jalonnent la passation (on dirait, pl I, III, IV, V, VI, VII, VIII, X) et des hésitations (ou, pl I, II, V), des annulations (planches V et VIII) et des censures (3(G) = G barrés). L'échec des procédés de contrôle laisse apparaître des émergences se rapportant à l'angoisse de castration que semble réactiver le matériel et dont peuvent témoigner les G barrés¹. Cette angoisse, planche IV par exemple, se signale par la censure, en première réponse, portant sur des appendices à connotation sexuelle dont le retour en seconde réponse « *route* » portant sur l'axe central (cotée D, F-), peut signaler l'échec d'une possible tentative de refoulement signalant une acuité de la problématique de castration. L'assouplissement des procédés défensifs permet néanmoins un abord des planches moins restrictif et moins inhibé qu'au premier Rorschach, ce qui ouvre à une meilleure élaboration, notamment à l'enquête (pl VIII et X).

Les thématiques du visage (pl II, V) de la tête (pl VI, VII) et du double (pl VII) dans le registre de la mêmeté semblent traduire une recherche, sur le versant de l'identité, de l'ordre d'un parachèvement de la construction de soi qui peut relever d'une blessure narcissique primaire réactivée par le matériel² ; au TAT, la planche 12 BG ne permet pas l'élaboration des expériences prégénitales. Ces thématiques semblent aussi évoquer la résurgence d'un rapport à l'objet sur un mode fusionnel qui se traduit par la persistance d'une dépendance à l'autre et à l'environnement.

L'absence de percepts incluant franchement les déterminants sensoriels ne soutient pas l'hypothèse d'une angoisse de perte sur le versant anaclitique. Toutefois, cette hypothèse ne peut pas être définitivement écartée dans la mesure où l'investissement du double peut valoir d'argument en ce sens. En ce cas elle soutient celle d'une blessure narcissique primaire liée à la relation à l'objet précoce, la question de la position dépressive surgissant, planche VI, à l'évocation de la mort, se signalent aussi par l'absence de kinesthésies franches³.

Nous repérons ainsi une fragilité du monde interne et une tendance à rechercher des appuis sur des objets externes aussi bien dans le registre perceptif que dans celui d'une recherche d'étayage par l'autre.

Enfin, en fin de passation à l'épreuve des choix, sous l'effet de l'étayage du clinicien, nous observons une élaboration possible de la problématique de séparation dont témoigne la réponse associée à la planche II, « *...des gens qui se donnent la main et j'aime bien* », réponse qui signale une distinction faite des personnages mentionnés, à l'inverse de la réponse donnée en première instance, *quelqu'un qui est en train de se donner la main*, réponse que nous associons au rapport de type 1 = 2 qui signale une fusion de deux entités distincte en une seule.

1 Op cit., Roman P., p 107

2 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 103

3 Op cit., Roman P., p 215

Le TAT.

Les procédés :

Si nous repérons l'existence de procédés d'inhibition sous la forme d'imprécisions, de restrictions ou d'arrêts du discours, mais aussi des recours à la réalité externe sous la forme d'accrochages au contenu manifeste, ce sont des procédés labiles qui dominent l'ensemble du protocole. Cette labilité contribue pour partie à une élaboration partielle des problématiques suggérées par les planches par la mise en scène parfois dialoguée des personnages associés à des représentations d'actions très nombreuses.

Ainsi Murielle parvient-elle tout de même à prendre appui sur des éléments concrets des planches pour élaborer des récits courts, ce qui ouvre à une certaine souplesse au sein des processus de pensée (planches 1 et 5) mais aussi à des émergences liées aux processus primaires lorsque les contenus latents sollicitent la consistance du monde interne (planche 12BG) ou à des procédés d'évitement (planche 3 BM ,13 B) si les sollicitations latentes renvoient à l'élaboration de la position dépressive. Ce sont des procédés recourant à des représentations d'action qui dominent. Ceux-ci peuvent revêtir un caractère d'évitement au sens où l'accent porté sur l'action permet de contourner l'élaboration des conflits. Mais leur articulation à des mises en scène des personnages souligne l'investissement des relations (planches 4, 6GF, 7GF) et ouvre à une ébauche d'élaboration même si celle-ci reste difficile au sens où Murielle ne parvient pas à aborder les motifs (planches 4, 6GF et 9GF) des conflits exprimés.

Cela se traduit également par le débordement des procédés de contrôle. Il se signale par l'apparition dans le discours de quelques inadéquations en rapport à la réalité perçue et quelques émergences à tonalité agressive qui peuvent témoigner d'une fragilité des assises narcissiques, mais aussi de l'effort produit par le sujet pour mettre à distance les influences liées au monde externe. (planches 5, 6GF, 7GF, 9GF et 11).

La problématique :

En amont, la position dépressive est reconnue. Dans sa traduction corporelle elle renvoie à de l'agressivité et de la tristesse alors qu'associée à un contexte de solitude et de précarité maternelle, elle n'apparaît pas élaborable. Ainsi la mobilisation des objets internes peut-elle apparaître problématique.

En aval, la différence des générations et des sexes pose problème, la construction des imagos parentales prenant une tonalité agressive et conflictuelle. Il en découle une fragilité des ancrages identificatoires avec laquelle s'articule une mise à distance de l'image maternelle qui ne permet pas un abord franc des conflits liés à la problématique œdipienne. La problématique de perte qui lui est sous-jacente est ainsi abordée sous l'angle de la problématique de séparation déplacée sur le couple parental, la relation de couple garçon/fille pouvant ainsi être envisagée dans un registre libidinal. La problématique de séparation est illustrée, notamment, par la thématique du regard qui traverse l'ensemble du protocole et par laquelle sont traduites les relations entre les personnages dans un mode de proximité/éloignement. Il s'agit d'un rapport à l'autre dans une proximité intériorisée car nous n'observons pas concrètement de procédés défensifs traduisant le recours à la relation avec le clinicien.

Ainsi, la reconnaissance de cette tonalité agressive semble constituer une voie de dégagement qui permet une ouverture vers des investissements externes par un abord de la réalité plus souple et moins défendu. Il en va du rapport aux autres, pairs ou adultes, qui peuvent constituer des supports d'étayage propres à favoriser la relance des processus de pensée et ainsi favoriser une ouverture pour une approche possible des conflits à l'abord des préoccupations liée à la problématique œdipienne.

9.3.4. Discussion.

Un assouplissement des procédés défensifs.

Ce que nous proposons d'observer pour introduire notre réflexion s'appuie sur les combinaisons défensives issues des deux TAT :

Nous pouvons schématiser ainsi, l'ordre de leur prévalence :

à 11; 00 nous observons EI/IF/OC/RE/RC

à 12;01 nous observons IF/EI/OC/RE/RA/MC

Nous repérons une inversion, les procédés labiles (essentiellement de type IF6) prenant le pas sur les procédés d'évitement. En y regardant de près, Murielle introduit dans ses narrations des

représentations de mouvements. Elle attribue ainsi à ses personnages, une mobilité qu'elle articule parfois à des mises en dialogue. Cet abord des planches se substitue à des procédés d'évitement et plus précisément à des empêchements de penser qui entravent le processus d'élaboration par des arrêts du discours et des achèvements abrupts dans le fil discursif.

En y regardant plus dans le détail, nous observons que le recours aux procédés de contrôle qui se place en troisième place dans les deux cas diminue à 12;01 ans (cotation : passage de 17 à 11 relevés) .

Il y a donc un assouplissement des procédés défensifs favorable à une meilleure plasticité des mouvements de pensée.

Cet assouplissement traverse le protocole du WISC IV. Murielle « s'autorise plus ». Elle approfondit ses réponses, ce qui améliore l'indice de compréhension verbal de 8 points et l'indice de raisonnement perceptif de 12 points. En ce qui concerne le second, notamment, en identification de concepts par exemple, Murielle expose spontanément les raisonnements qu'elle développe. C'est en cela qu'elle s'autorise plus, elle dévoile sa pensée à l'examineur et ne renonce plus en se réfugiant dans le silence ou derrière la formule « *je ne sais pas* » lancée abruptement, sans explorer le matériel. Concomitamment nous observons une relance du processus d'apprentissage dans la mesure où elle progresse de 5 trimestres en 3 en calcul.

La problématique de séparation et le retour à l'unité.

Le Rorschach, nous a conduit à repérer un rapport à l'autre sur un mode fusionnel. Il s'organise à partir d'une représentation de la figure maternelle articulée au regard qui peut prendre valeur d'objet partiel au sens où il constitue un point d'ancrage mais aussi un donner-à-voir qui peut s'apparenter à un droit-à-faire et à une recherche d'assentiment. Ainsi, dans un second temps nous avons évoqué que ce regard produit un effet inhibiteur voire il fait effraction. Le premier Rorschach se caractérise notamment par des temps de latence longs qui signalent un rapport à la réalité externe tendu, compte tenu de la prévalence de procédés inhibiteurs forts. Cependant, des réponses adviennent puisqu'il n'y a pas de refus (sauf planche IX au second Rorschach). Ce qui est donc retenu un temps est de l'ordre de la parole, en tant, peut-on supposer, que lorsqu'elle est adressée au clinicien, elle constitue un dévoilement de ce que Murielle élabore, à l'intérieur de soi.

Les deux Rorschach mettent toutefois tous deux en évidence un rapport à l'autre sur un mode fusionnel. Dans les deux cas nous repérons le rapport de type 1=2 qui signale une difficulté à considérer deux entités distinctes de manière séparée, évoquant la persistance d'une problématique

de séparation qui s'articule à la quête de l'autonomie.

Sur ce point nous avons observé aussi des émergences à l'écrit, lors du premier bilan scolaire, à l'encodage, lorsque Murielle ne procédait pas à la segmentation des mots. S'y rapporte peut-être aussi l'effacement du blanc entre les mots à l'écrit. Au doute, répond un collage des mots sur l'axe syntagmatique qui peut-être une manière de se détourner du vide qu'il représente et qui s'articule à celui de la pensée qui reste en suspens lorsqu'il lui est demandé d'écrire et qu'elle ne sait pas. Nous pouvons à cet endroit supposer un parallèle avec le traitement du blanc au Rorschach au sens où il s'agit dans le cas de l'écriture d'aboutir à une forme de continuité graphique.

Dans le second Rorschach, à 9 reprises (contre une fois au premier Rorschach), les réponses de Murielle sont articulées à un propos témoignant d'une conscience interprétative (emploi de l'expression "on dirait") qui signale un rapport à l'objet planche plus distancié et par là-même séparé.

Par ailleurs, le second Rorschach, à l'instar du premier, nous a conduit à repérer une angoisse de perte qui semble renvoyer à une fragilité des assises narcissiques et à une entrave de l'élaboration de la position dépressive, celle-ci étant toutefois reconnue aux TAT.

Or, cette problématique semble traverser le développement psychique de Murielle de bout en bout. Au premier Rorschach, nous pouvons la repérer à travers les procédés de contrôle très actifs qui semblent articulés à des préoccupations phalliques-anales plus nettement apparentes au second Rorschach. Ce sont les pulsions agressives qui leurs sont inhérentes qui émergent de la composante agressive du comportement de Murielle avec ses parents et dans les premiers temps en CLIS. Leur persistance se repère dans le rapport à l'orthophoniste décrit comme conflictuel tout au long de la prise en charge qui d'ailleurs ne cesse de ne pas cesser ce qui signale un engluement relationnel qui peut témoigner d'une entrave à l'élaboration de la problématique de séparation/individuation.

Dans le second Rorschach nous repérons des émergences liées à la problématique de castration. Mais, là encore elles semblent réactiver des angoisses de perte plus archaïques dont témoignent les réponses incluant la quête du double dans le registre de la mêmeté, mais aussi des failles liées à la construction de l'identité de soi. Ainsi, la problématique œdipienne apparaît-elle non élaborable notamment en raison des conflits qui s'y articulent et qui apparaissent non abordables.

Le traitement de la problématique scolaire.

L'issue de la situation de Murielle nous conduit à différents constats.

Les difficultés scolaires de Murielle sont anciennes. Elles apparaissent au dernier trimestre de grande section de maternelle. Murielle s'opposait à peu près à tout en classe et à la maison. Une suggestion de psychothérapie fut faite à la famille. Elle n'eut aucune suite. Ce qui fut privilégié ce sont :

- Des aménagements ponctuels qui ont conduit Murielle jusqu'au CM1 et à un retard scolaire important.
- Une orthophonie.
- Des investigations médicales afin de détecter des troubles des apprentissages et une éventuelle étiologie lésionnelle à ses difficultés scolaires. Ces investigations débouchèrent sur un conseil de psychothérapie.
- Une orientation en CLIS et donc à une reconnaissance de handicap.

Ce qui fut tout à fait étonnant à l'écoute des parents est la proximité de leur discours - lorsqu'ils évoquèrent la fin de la grande section de maternelle - avec celui de l'enseignant qui accueillit Murielle cinq ans plus tard en CLIS, sur la question de l'opposition qui caractérisait le comportement de Murielle. Comme si le dispositif mis en place tout au long de sa scolarité contribua à ne pas lui permettre de cheminer mais plutôt à la conduire à une sorte d'enlèvement.

L'emprise des parents sur Murielle mue par le besoin de la protéger, de l'aider en raison de ses difficultés d'apprentissage à l'école, s'est renforcée, suite à la notification de la reconnaissance de handicap.

L'orientation en CLIS qui en découla permis cependant un lâcher prise au sein de la famille grâce au dialogue établi avec elle et à un clivage opéré entre l'école et la maison. L'enseignant de la CLIS ne sollicitant pas les parents pour du travail scolaire. La question de l'évaluation scolaire fut également mise à l'écart. Les élèves de CLIS n'étant pas tenus d'atteindre des compétences clairement établies dans les programmes scolaires et donc l'enseignant n'étant pas astreint à faire apprendre en fonction d'une programmation scolaire pré-établie.

La position du père de Murielle fut je crois essentielle. Les progrès de Murielle ont été les plus importants lorsque l'orientation en SEGPA fut mise en discussion très tôt lors de nos rencontres. Son adhésion à ce projet qu'il n'exprima que près d'un an plus tard était un probable facteur déterminant dans la mesure où il y avait dans la famille une fenêtre ouverte vers un autre avenir que celui imparté à une jeune fille pour laquelle à l'appui d'arguments médicaux, la commission du droit à l'autonomie avait notifié une déficience intellectuelle. En cela sa position était celle d'une

émancipation possible pour sa fille plus difficile à envisager pour la mère pour qui le cheminement fut plus difficile. Il m'a semblé que c'est son insistance même à vouloir par tous les moyens possibles chercher la manière de protéger Murielle *ad vitam aeternam* qui lui a permis d'épuiser la somme de ses arguments et d'envisager une sortie vers un enseignement adapté pour sa fille.

Nous observons que la somme d'expertises semble avoir annihilé la possibilité d'une prise en charge psychothérapique. Envisager une psychothérapie est certes pertinent. Mais encore faut-il l'adhésion de ceux à qui elle est conseillée. Il m'a semblé que les parents n'en avaient pas saisi l'enjeu, il n'y avait aucune demande de leur côté. Accepter une somme d'expertises était peut-être moins coûteux pour eux.

L'opposition de Murielle en classe et avec ses parents fut probablement l'expression de son désir à gagner une indépendance qui lui était refusée pour des raisons que nous ignorons et que le dispositif mis en œuvre à partir de la maternelle a renforcé. Ce que Murielle nous a montré, c'est qu'en dépit des angoisses inhérentes à cette problématique, elle peut apprendre. C'est pourquoi l'allègement du dispositif scolaire fut suivi de ses progrès rapides. Le TAT, en ce sens, témoignant de l'assouplissement des procédés défensifs. On perçoit un regain narcissique lorsqu'elle affirme : « les calculs, c'est là où je suis la plus forte ».

Le terme de handicap avait ainsi eut un effet objectivant, non pas sur Murielle, mais sur ses parents, devenus parents d'une enfant handicapée. Murielle y a plutôt résisté même si son discours dans un premier temps semblait signaler qu'elle s'y trouvait prise.

Un aspect particulièrement délicat concernant cette situation était l'effacement du père. L'entretien lors duquel il prit position par rapport au besoin de protection exprimé par la mère, fut un moment, je crois, libérateur, car les préoccupations maternelles avaient un caractère étouffant que je ressentais moi-même. Ce ressenti perçu dès le premier contact avec ces deux parents avait en quelque sorte orienté mon abord de cette situation.

Dans ce type de situation, le travail qui est mené avec une famille est toujours traversé par une conviction chevillée au corps qui interroge son propre désir. C'est-à-dire ce que l'on souhaiterait soi-même pour un enfant en matière d'orientation. Et, de l'interroger c'est ouvrir en soi la possibilité pour les parents de changer de point de vue dans des échanges qui alors n'empruntent pas le fil de la persuasion. C'est probablement le fait de ne pas avoir heurté les aménagements défensifs de la mère de Murielle qui a permis au père d'entendre quelque chose de sa posture à elle et de se déterminer autrement et non pas contre, ce qui aura peut-être rendu la situation plus tendue. C'est d'ailleurs l'épuisement progressif de son argumentaire qui a pu inciter le père à trouver la bonne formule, rassurante, pour conclure.

9.4. Martine (7;7 ans)

9.4.1. La situation scolaire.

9.4.1.1. Premières rencontres (6;11 ans)

Je rencontre Martine (6;11ans) au début de son second CP à la demande de l'institutrice.

Entretien : l'enseignante.

Après un mois de classe, Martine est décrite comme tendue, en particulier pour écrire, activité qui la fait transpirer, aux dires de l'enseignante. Ses mains sont moites constate-t-elle. En lecture elle a retenue des petites choses, quelques sons notamment. En calcul elle effectue des sommes inférieures à 10. Elle est suivie en rééducation par une orthophoniste pour apprendre à se concentrer et à s'organiser. D'après sa collègue de maternelle, il fallait être beaucoup à côté d'elle pour qu'elle travaille et c'est toujours le cas. Sa maman s'en occupe beaucoup. Peut-être trop, précise-t-elle, tout ce qui est fait en classe est repris à la maison. Elle lui a demandé d'en faire moins.

Entretien : Martine et sa mère.

Elle dit très clairement qu'elle a accepté ce rendez-vous à la demande de l'enseignante. Elle ne souhaite pas que Martine soit suivie à l'école par un enseignant du Rased car elle est déjà suivie. Elle ne souhaite pas non plus que le psychologue réalise un bilan car Martine a été vue à l'hôpital à l'unité de diagnostic des troubles des apprentissages au début du CP sur l'indication du pédopsychiatre. Celui-ci fut consulté en raison du retard de langage observé en début de maternelle et de son comportement très inhibé, elle avait du mal à aller vers les autres enfants.

Une orthophonie est en cours depuis la maternelle en raison de difficultés repérées pour l'acquisition du langage. Suite à l'examen réalisé à l'unité d'évaluation, il a été recommandé qu'elle soit poursuivie. Le travail de l'orthophoniste se centre actuellement sur la concentration.

Elle est également rééduquée en orthoptie.

Sur les conseils de l'orthophoniste la maman de Martine fait avec elle quotidiennement des exercices de lecture. Des sons sont affichés dans sa chambre et sur le réfrigérateur. Les noms des

jours de la semaine et des mots outils aussi ; c'est-à-dire les mots : les, et, on, le, la , un ,une, avec.

Il n'y a donc rien d'autre à proposer à Martine, selon cette maman qui considère que de rajouter encore des aides serait une surcharge.

Martine consulte également en psychomotricité pour le graphisme. Là-aussi, la maman dit réaliser avec Martine quelques exercices à la maison.

Martine de son côté dit : « Au début, j'ai travaillé mal. J'ai écrit un peu petit et lire un peu mal. Maintenant je lis bien. Je lis, j'écris, je fais des calculs ». Je lui demande si elle en fait toute seule. Elle répond : « Non ! Avec mon papa et ma maman ». Je lui demande si elle fait des jeux aussi : « Oui ! dit-elle, toute seule ». Sa maman commente : « après avoir fait les devoirs et les exercices, elle peut jouer ».

Commentaires : ce qui mérite d'être relevé est la multiplicité des aides prévues pour aider Martine à progresser. Sont concernés la lecture, l'encodage, le graphisme, la concentration et le positionnement des yeux. Quelques semaines plus tard débutera une aide en calcul dispensée par une deuxième orthophoniste dont c'est une spécialité. Elle a été recommandée à la famille par la première orthophoniste qui poursuit donc son propre travail avec Martine. Toutes ces aides sont externes à l'école s'additionnent les unes aux autres. La mère de Martine a donc raison de ne pas souhaiter d'autre aide pour sa fille.

Le discours de Martine soutient par sa conformité celui de sa maman. Cette maman s'occupe aussi ardemment de sa fille. Elle semble vouloir garder une maîtrise de la situation. Ce qui est réalisé à l'extérieur est prolongé par elle ou par le papa à la maison. Le discours de l'enseignante qui l'invite à en faire moins ne peut pas être entendu par elle. Une aide pédagogique à l'école me semble avoir été comprise plutôt comme étant une aide concurrente que complémentaire à ce qui se fait déjà.

Nous notons que le jeu est relégué au rang des activités de second d'ordre, ce qui vient souligner l'importance donnée au travail scolaire.

Nous devinons les effets sur Martine de la somme que constitue ce qui est attendu d'elle en matière de réussite. La moiteur des mains lorsqu'elle écrit signalent l'importance de l'effort produit. Et, lorsqu'elle dit : « *Au début, j'ai travaillé mal. J'ai écrit un peu petit et lire un peu mal. Maintenant je lis bien. Je lis, j'écris, je fais des calculs* », nous percevons que son discours est un discours pour rassurer sa maman qui est à côté d'elle plutôt que l'expression d'un avis objectif sur ses compétences scolaires comme nous le verrons un peu plus loin.

En ce début d'année scolaire, la force de conviction de cette maman nous amène à évoquer la lourdeur du dispositif avec prudence, ce point ayant déjà été évoqué par l'enseignante avec les parents de Martine, sans succès.

La maman de Martine reprendra contact 5 mois plus tard.

9.4.1.2. Deuxième rencontre avec la maman de Martine.

La mère de Martine (7;02 ans) a souhaité me rencontrer seule. Martine ne progresse que peu. Elle se sent dévalorisée. Au regard des autres, elle se sent nulle. Elle se rend compte qu'elle ne progresse pas comme les autres.

Au cours de cet entretien elle dira que Martine est une enfant adoptée et que cela ne lui a jamais été caché. Ce point est très important dans la mesure où c'est de là qu'elle pourra s'interroger sur la lourdeur du dispositif d'aide qui accompagne Martine. Son adoption a été un long parcours semé de déceptions. «Je ferai tout ce qui est possible pour elle, dira-t-elle, vous savez ça a été difficile de l'avoir pour moi et mon mari ». Ainsi explique-t-elle l'importance du dispositif dont bénéficie Martine. À cet endroit nous saisissons que l'adresse faite à Martine en matière de réussite scolaire n'est pas une demande de réussite au sens d'attendre d'elle qu'elle soit la meilleure de la classe, mais de donner à ses parents, par la réalisation de bonnes performances scolaires, les signes d'une éducation réussie, à la hauteur de l'attente liée à son adoption.

La mère de Martine entendra dans la suite de nos rencontres que l'investissement important de tous ceux qui s'occupent de Martine peut amener celle-ci à ne pas se sentir à la hauteur des attentes des uns et des autres, d'où le sentiment de dévalorisation.

Elle convient qu'il est peut-être nécessaire de lâcher prise, de solliciter Martine un peu moins à la maison. Elle souhaite que soit effectué, dans le cours de l'année scolaire, le bilan scolaire et psychologique auquel elle n'avait pas consenti lors du premier entretien.

Puis de voir, à l'issue du retour de ce bilan, de réviser, si nécessaire, la suite qui pourrait être donnée pour aider Martine. Elle se demande aussi, suite à une consultation chez le pédopsychiatre qui évoque ce point, si un auxiliaire de vie scolaire ne lui serait pas profitable pour l'aider à se concentrer mieux en classe.

Le bilan scolaire fut réalisé en premier, puis en fin d'année scolaire le bilan psychologique à l'issue des prises en charges extérieures en cours et en prévision du projet d'accompagnement que nous pourrions proposer dans le contexte de l'école.

Commentaire : une prise de conscience lente se fait chez cette maman. Elle pense trop aider Martine. Elle propose donc d'en faire moins mais en compensation, pourrait-on dire, pour « rentabiliser » le temps de classe, elle a retenu l'idée de solliciter la MDPH pour l'obtention d'un AVS.

Le dispositif d'aide semble étouffer Martine. Elle est rééduquée, ce qui n'est pas être engagée dans les apprentissages. S'agit-il de compenser tous les manques réels ou supposés liés aux faits initiaux précédant l'adoption? Peut-être en va-t-il ainsi pour ces parents, sous couvert de responsabilité éducative, de leur propre réussite de parents adoptants ? Nous ne pouvons pas manquer de repérer le nombre important de personnes s'occupant de Martine au-delà du temps scolaire qui lui est consacré à la maison : deux orthophonistes, un orthoptiste, une psychomotricienne et préalablement des investigations en UETA, peut-être un auxiliaire de vie scolaire, et des entretiens thérapeutiques chez un pédopsychiatre.

Fin du second CP

En fin d'année scolaire, le niveau scolaire de Martine n'a guère évolué sur l'ensemble de l'année écoulée. L'orthophoniste, dira la mère de Martine, ne sait plus quoi faire, elle a essayé toutes sortes de méthodes sans succès. Nous convenons que l'enseignant spécialisé la rencontre pour repérer avec elle ce qu'elle sait faire, une sorte d'état des lieux concernant ses compétences scolaires de sorte à ouvrir un projet d'accompagnement à la rentrée du CE1, si nécessaire, et en fonction de la problématique de Martine telle que nous l'aurons comprise. Concernant les différentes aides qui lui sont dispensées hors de l'école Martine dira : « je ne sais plus qui croire », et avec une pointe d'énerverment rapidement contenue, « je comprends pas, ils disent tous pas pareil ». Elle ne donnera pas de plus amples précisions. Il me semble à ce moment-là, que Martine exprime son impossibilité de répondre à la demande qui lui est faite par les uns et les autres. Cette hypothèse orientera l'accompagnement par le Rased.

Ainsi, nous convenons en équipe de Rased de proposer à Martine, avec l'accord de ses parents, une aide pédagogique spécialisée de 4 séances par semaine de 30 à 40 minutes en début de CE1 pendant un mois sans séquence d'apprentissage. Il s'agira de lui proposer par le biais d'un court projet de réinvestir ses acquis. Autrement dit, il ne lui sera pas demandé d'appliquer une ou plusieurs techniques, mais de réaliser du travail scolaire à partir de ce qu'elle sait déjà et en s'appuyant sur l'enseignant spécialisé qui la confortera dans ses démarches sans lui en proposer aucune autre. Nous cherchons à sortir Martine de la boucle de répétition dans laquelle elle est

installée depuis 2 ans, c'est-à-dire à ânonner sans relâche des suites de phonèmes en attendant un hypothétique dé clic qui l'ouvrirait à lire des mots puis des phrases. Il sera entendu que durant cette phase de travail une pause concernant les prises en charge extérieures aura été discutée.

Lors de cette phase de travail, Martine se montrera très motivée. Elle reprendra confiance en elle pour partie.

La suite de cet accompagnement se résumera dans un second temps à deux séances par semaine, puis à une seule. Elle sera corrélée à un arrêt provisoire des séances de rééducation en orthophonie et en lien avec l'enseignante de la classe pour éviter l'utilisation de supports trop hétérogènes.

9.4.2. Les examens scolaires et psychologiques.

9.4.2.1. Les épreuves scolaires.

Bilan scolaire initial (7 ; 7 ans).

Les épreuves proposées, en cours du dernier trimestre de CP, sont celles de la Batelem R en lecture et en orthographe.

La lecture : Martine reconnaît quelques lettres et des graphèmes simples : u – é – mi - co- ru (elle dira r et u ça fait ru) – elle reconnaît **a** mais pas **ti** ni aucun graphème de plus de deux lettres, ni les sons complexes du type **ou**, **on**.

Je lui propose de lire le titre du texte de lecture. En lettres grasses nous figurons ce qu'elle reconnaît sans être aidée.

Une semaine à la campagne.

Je lui propose ensuite de lire :

Tania et Jérôme.

En lettres grasses est précisé ce qu'elle reconnaît avec une aide qui consiste à lui donner des

indications de découpage syllabique. J'observe que pour repérer quelque indication qui pourraient l'aider elle est attentive à mes mouvements de lèvres.

L'orthographe : à partir de l'échantillon proposé, elle écrit : **u – i – é**. Après proposition j'observe qu'elle connaît toutes les voyelles, mais peu de consonnes.

Je lui propose d'écrire le prénom **Sabine**. Elle restitue le graphème **sa**.

En calcul (je lui propose la très ancienne Batelem A qui correspond assez bien à la demande scolaire qui lui est faite en classe): elle dénombre 3 poussins et écrit 3. Elle dénombre 8 points sur un domino et écrit 8. Elle dénombre 12 carrés pour 13. Elle dit « 12 je sais pas comment ça s'écrit ».

En dictée de nombres, elle écrit : 9 – 7 – 10 – 5 – 3 . Elle ne sait pas écrire les nombres à partir de 11.

Pour le calcul (3 + 4 =) posé, elle trouve, avec ses doigts, 4. Elle vérifie son résultat et dit en se servant de ses doigts 1,2,3,4.

Commentaires : ces résultats sont donc ceux obtenus en cours de troisième trimestre du premier CP de Martine. Elle n'assemble pas les lettres pour en déduire des phonèmes. Elle en a retenu quelques-uns par cœur. Elle sait cependant, en passant par le nom des lettres, assembler une consonne avec une voyelle. Autrement dit, nous repérons que les deux voies, d'assemblage et d'adressage sont initiées, mais Martine ne se lance pas. Elle reste agrippée, pourrait-on dire, à la matérialité du texte.

De la même manière, pour effectuer l'opération (3 + 4 =) , elle associe à ses doigts, le dernier terme du calcul, le 4, scotomisant le premier, le 3. elle n'effectue donc aucune opération.

Bilan scolaire final (8;7 ans).

Ce bilan a été effectué au troisième trimestre du CE1, environ 6/7 mois après le début de l'accompagnement dispensé par l'enseignant spécialisé du Rased. Nous en livrons le contenu dès à présent de sorte à favoriser la mise en évidence du chemin parcouru par Martine en une année scolaire.

Nous reviendrons sur les épreuves psychométriques et projectives dans la suite. Celles-ci auront été réalisées dans la période du bilan scolaire initial et auront contribué à émettre un certain nombre d'hypothèses sur lesquelles nous nous étions appuyés pour la compréhension de la situation scolaire

de Martine et l'aide du Rased qui s'en est suivie.

La lecture.

Le texte proposé est celui de la Batelem R : le même qu'un an plus tôt. Elle lit le titre « *Une semaine à la campagne* », sans hésitation mais avec une petite lenteur qui perdure pendant toute sa lecture. Elle hésite, ce qui la ralentit sur les mots : toboggan, hier, pharmacien et comestibles qu'elle parvient toutefois à décoder sans mon intervention.

Elle résume l'ensemble de l'histoire avec une grande justesse.

L'orthographe.

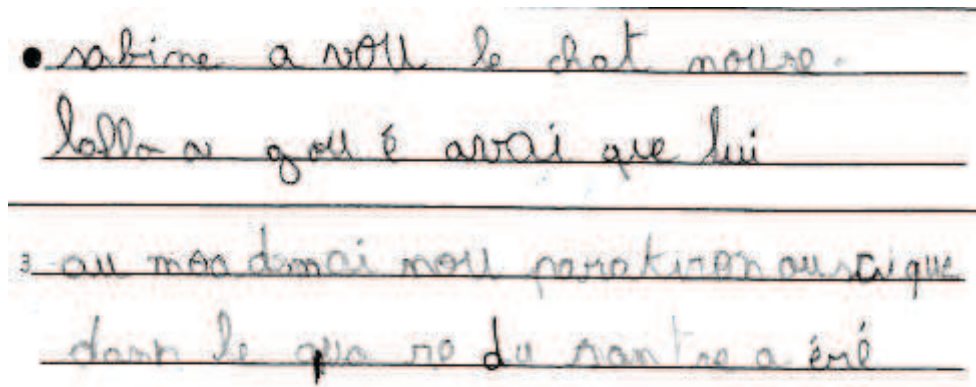
elle écrit les sons : u – i – é – co – ti – ga – sou - mon – pin – dul, sans aucune erreur.

Pour la suite je lui demande d'écrire :

- *Sabine a vu le chat noir.*

- *Au mois de mai nous partirons au cirque dans le car du centre aéré.*

Elle restitue:



● *sabine a vu le chat noir.*
lalla a gou é avai que lui

au mois de mai nous partirons au cirque
dans le car du centre aéré

Observations : L'approche est essentiellement syllabique. Le **oi** de "noir" est écrit **oua**, un **r** étant superposé au **a**.

Nous repérons aussi des difficultés de segmentation de mots. **Elle a joué** est écrit **lalla a gou é**. Le premier **la** vaut pour **elle a**. Puis dans la dicté la répétition **elle a** a produit **lla** avec la liaison. Nous repérons aussi des collages : **mois de mai** est écrit **moademai**. **Centre aéré** est écrit **santre a éré**. Pour bien saisir la procédure de Martine, il faut avoir repéré l'attention extrême qu'elle porte au

texte énoncé et à sa formulation. Elle écrit ce qu'elle entend au fur et à mesure de son écoute et non pas ce qu'il y a à comprendre. Elle peut ainsi réécrire ce qu'elle a déjà entendu une première fois. De là nous comprenons l'écriture **lalla a goué** qui correspond à **elle a joué** qu'elle a entendu deux fois dans le cours de la dictée et dont elle superpose les deux perceptions auditives.

Dans le même sens nous repérons l'absence de segmentation de mots par exemple pour écrire **moi de mai** qui devient **moademai**.

Ce travail d'écriture nous indique que Martine procède en fonction de deux accroches. Une première, par laquelle elle lie les mots entre eux comme si le texte énoncé était d'un seul tenant. La segmentation réalisée par endroit tient de celle effectuée dans le cours même de la dictée par l'examineur. C'est à ce niveau que réside la seconde accroche, à la voix et à la parole de l'examineur. Elle traduit cette parole en graphèmes sans distanciation qui lui permettrait de reconnaître les mots énoncés. Elle ne s'approprie donc pas le sens de ce qu'elle entend.

Le calcul.

Elle effectue des sommes et des soustractions de petits nombres. Elle écrit les nombres jusqu'à 1000. Elle comprend les suites à 2 et 5. Elle sait résoudre un énoncé de problème à un niveau requérant une addition ou une soustraction. Même si elle ne parvient pas encore à effectuer des opérations à retenues, elle couvre le niveau scolaire du CE1.

Commentaires : Martine a progressé en 6 ou 7 mois de classe, de presque une année scolaire, sauf en orthographe. Restent également les opérations à retenues qui lui posent quelques difficultés, qui n'avaient pas encore été clairement abordées au moment du bilan (renseignement pris chez l'enseignante de la classe et chez l'enseignant spécialisé).

En ce qui concerne l'orthographe, la seule hypothèse que nous avons émise alors étant le défaut d'appropriation, par Martine, du texte entendu, de façon à en percevoir le sens et à pouvoir en identifier les mots. Mais aussi, rapportée à sa manière de lire, une approche encore très syllabique, c'est-à-dire s'appuyant sur la correspondance graphème/phonème plus rassurante pour elle. Cela signifie que Martine développe une technique de lecture syllabique rapide. Le risque est le développement d'une hyperlexie au sens d'une grande habileté au décodage mais d'aucune compréhension. Ses compétences relevées pour résumer le texte lu et sa capacité à traduire un énoncé de problème en une addition ou une soustraction nous ont rassurés sur ce point.

À l'approche de l'issue de ce travail réalisé avec l'enseignant spécialisé, les parents choisirent dans un premier temps de ne plus reprendre les aides rééducatives hors de l'école étant donnés les

progrès de Martine et sa motivation retrouvée. Martine avait plaisir à lire à la maison. Des bandes dessinées notamment qui lui permettaient de jouer les personnages. Finalement, à l'annonce de la suppression du poste de l'enseignant spécialisé et donc de la possibilité de poursuivre le travail engagé, ils décidèrent de reprendre contact avec une orthophoniste et de relancer la demande d'AVS pour l'année scolaire suivante.

9.4.2.2. Les épreuves psychométriques : le WISC IV.

WISC IV	7;2 ans
Subtests	notes standards
Cubes	5
Similitudes	10
Mémoire des chiffres	7
Identification de concepts	9
Code (19 à 1' /37 à 2')	8
Vocabulaire	13
Séquence lettres-chiffres	6
Matrices	6
Compréhension	11
Symboles (8-7)	1
Complètement d'images	8
Barrages	8
Information	4
Arithmétique	11
Raisonnement verbal	12
Échelles	Notes composites/ intervalles de confiance 90%
Compréhension Verbale	108/[100-114]
Raisonnement perceptif	79/[74-89]
Mémoire de travail	79/[74-89]
Vitesse de traitement	71[67-84]
Total	80[76-87]

Commentaires : les épreuves les plus investies sont les épreuves verbales et en particulier celle de

vocabulaire ce qui semble témoigner d'un apprentissage et d'une aisance verbale liés à un contexte culturel familial favorable. Le résultat de cette épreuve corrélé à celui obtenu en similitudes révèle une capacité de catégorisation et de conceptualisation qui est confirmée avec l'emploi d'un matériel figuratif en identification de concepts, même si pour ce subtest le résultat est juste sous la moyenne. Sur le plan verbal seule l'épreuve d'information est clairement échouée. Cet échec nous conduit à une première hypothèse à savoir qu'il peut être un révélateur de difficultés d'attention et d'écoute au sein du groupe, entendons en ce qui concerne Martine, le groupe classe¹. Ce point est particulièrement intéressant dans la mesure où nous avons déjà pu repérer l'importance donnée par Martine à l'étayage lié à l'adulte, notamment du fait qu'il s'impose à elle en raison de toutes les aides hors école dont elle bénéficie, mais peut-être aussi par le fait qu'elle en induit par son propre comportement la tendance. Par exemple, en maternelle, elle parlait peu, « mal », et avait tendance à rester isolée, ce qui naturellement avait induit chez les autres enfants en particulier une tendance à chercher à nouer des relations avec elle et chez les adultes à se rapprocher d'elle pour la soutenir et la relancer dans son travail de classe. Et, par la suite, un déploiement d'aides qu'elle a accepté fort volontiers. Ce qu'il est très intéressant de relever ce sont les items échoués. Il s'agit de ceux qui concernent très justement ce qui de manière récurrente est traité en maternelle, quotidiennement, les marqueurs temporels dans le langage : les jours de la semaine, les mois de l'année et les saisons (items 6,8,9), c'est-à-dire le vocabulaire très spécifique qui fait l'objet en maternelle d'un travail avec tout le groupe classe au moment d'un temps de regroupement collectif.

Dans les épreuves liées au raisonnement perceptif, celle des cubes est la plus difficile. Martine ponctue ses assemblages par une somme de commentaires très expressifs : « c'est parti mon kiki (item 4) » et « Alors ! Tout rouge ! Tout rouge !...celui-là, il va en dessous et celui-là..., là, y'a un petit problème ! ». Ces commentaires à tonalité maniaque émergent lorsque Martine est en difficulté. Un autre comportement à souligner, en début d'épreuve concerne le rapport de Martine au modèle. Elle l'explore en le touchant comme si elle cherchait à en sonder la matérialité, à se l'approprier. Cette rupture de distance semble témoigner d'un rapport à l'environnement singulier qui passe par un besoin de contact. L'effacement de la limite entre soi et l'objet externe venant signaler une fragilité se rapportant à la mobilisation des objets internes. Ce que nous pouvons articuler au rapport de Martine à l'écrit, c'est-à-dire à sa tendance à agripper son regard à la matérialité du texte et en calcul à ses doigts ce qui entrave sa capacité à additionner par exemple (3+4). Car seul le second terme est pris en compte dans un processus d'oubli de celui qui précède, ce qui empêche la réunion des deux termes (au sens arithmétique).

1 Bourghès S., *Approche psychanalytique et génétique de l'enfant*, Tome I, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991, 234p, p 92-93

La vitesse de traitement de l'information s'appuie en code sur la mémoire de travail et une somme de petits commentaires à valeur descriptive par lesquels Martine réalise une corrélation entre les symboles et les chiffres. Par exemple « *trait* » pour l'étoile et « *trait-trait* » pour le carré. Sa performance se situe toutefois un peu en dessous de la moyenne. En symboles elle échoue se trompant une fois sur deux comme si elle avait répondu au hasard. Nous dénombrons 8 réussites pour 7 échecs. Elle ne parvient pas à intérioriser où mettre la croix pour cocher sa réponse. À chaque item elle hésite entre oui et non sur le mode : *oui le symbole est présent/ oui il absent* ou *non il n'est pas absent/non il est absent*. Autrement dit pour Martine la question du choix pèse, parasite sa démarche. L'épreuve de barrage vient relativiser cet échec puisque le score obtenu se situe à la même hauteur qu'à code. À cette épreuve, elle se montre toutefois très attentive aux faits et gestes de l'examinateur. En deuxième partie d'épreuve elle dit dès le départ : « tu vas bientôt dire stop ! » et aussitôt après comme pour se rassurer : tu viens à peine de mettre le chronomètre ! ». L'envie de bien faire ralentit ostensiblement Martine qui dans les deux parties de l'épreuve procède de proche en proche de manière identique, avec précaution.

En ce qui concerne la mémoire de travail, d'emblée, elle échoue à retenir les données à mémoriser. Ainsi observe-t-on un décalage important concernant les trois subtests qui la concernent. Seul celui d'arithmétique est bien investi en raison du sens des questions qui leur donne une cohérence et peu d'informations abstraites à mémoriser. Ainsi les opérations mentales peuvent-elles s'effectuer. Nous repérons que les nombres sont mentalement conservés pour permettre la réalisation des opérations ; par exemple l'item 8 (si j'ai 3 billes dans chaque main, combien ai-je de billes en tout) ou l'item 6 (combien font 3 gâteaux et 2 gâteaux?) ne lui posent aucune difficulté, alors qu'une opération du même type en bilan scolaire générerait de la confusion par une impossibilité de considérer deux nombres à la fois pour réaliser une simple addition. Plus intéressant, les items 7 et 9 qui se résolvent par une soustraction sont réussis sans hésitation. Ce qui est donc à considérer à cet endroit est l'absence de corrélation entre le résultat obtenu à cette épreuve et ses performances scolaires dans ce même domaine. L'écriture mathématique présentée à l'épreuve scolaire avait généré de la confusion. Peut-être l'abstraction liée à l'écriture mathématique ($4 + 3$) ne lui procura-t-elle aucune évocation ? Peut-être est-ce la présentation de l'épreuve qui fut rédhibitoire ? Trop scolaire ?

Nous repérons également dans le déroulement de l'épreuve de matrices un appui constant sur la mimétisme, c'est-à-dire sur ce qui pareil. Il en découle des échecs aux items présentant des figures identiques en miroir ou en inversion (item 16). Elle ne repère pas la symétrie (items 11, 12, 15).

L'ensemble du WISC IV nous montre que les performances de Martine sont liées à une bonne

efficience verbale.

Les épreuves échouées sont les plus abstraites (symboles, cubes à partir de l'item 6 (perte des découpes sur les modèles), matrices, séquences lettres/chiffres et information (les questions liées aux marqueurs temporels dans le langage).

Bref, Martine développe sa pensée en s'appuyant sur des repères externes (objets ou personnes), et des expériences concrètes bien intériorisées. La démarche de Martine à l'épreuve de code nous permet d'élargir notre hypothèse par le fait que l'intériorisation de symboles abstraits est possible et se réalise si elle s'articule à une action. Autrement dit par l'expérience et l'expérimentation, ce qui permet aux processus de pensée et d'apprentissage d'œuvrer. C'est sur ce constat notamment que nous avons organisé l'accompagnement dispensé par l'enseignant spécialisé.

9.4.2.3. Les épreuves projectives.

Le Rorschach.

Analyse planche par planche :

Planche I: l'abord de planche se fait sans distance interprétative et en deux temps. Au premier, elle livre une réponse rapide et unitaire. Puis, au second, incluant ruptures et temps long, ou à la faveur d'une prise de distance, Martine décompose sa réponse en livrant des détails qui s'opposent « ... *vers le haut, ... vers le bas* »; des « *yeux* » et une « *bouche* » étant projetés dans le blanc des espaces intermaculaires signalant une fusion- forme-fond qui peut interroger sur la stabilité des objets internes¹, le rapport au blanc pouvant être associé à de l'anxiété², son intégration dans la réponse pouvant servir à contrer l'effet anxiogène lié au ressenti dû au vide³. Enfin nous repérons une réponse à tonalité dépressive véhiculée par les termes « *trucs qui pend vers le bas* ».

Planche II: en dépit d'un temps de latence plus long, comme pour la planche précédente, la réponse est unitaire et d'un premier abord sans distance interprétative. Elle s'appuie sur le contraste noir/rouge. Le papillon qui a ouvert ses ailes évoque la prestance, peut-être la prégnance d'une image maternelle à laquelle sont accordés des détails à symbolique phallique, « *queue* » et « *antennes* ». La réponse « *yeux* » perçue dans le noir contraste avec ceux de la planche précédente

1 Op cit., Roman P., p 82-83

2 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 25

3 Op cit., Anzieu D., Chabert C., p 83

perçus dans le blanc et ne sont pas sans évoquer de la tristesse, peut-être liée à des affects à tonalité dysphorique. Nous repérons également une attention portée à de très petits détails, « *il y a un trait sur les deux côtés* ». Cette observation constitue au passage une réponse de type 1 = 2, c'est-à-dire qu'une caractéristique double est désignée comme une seule, un trait pour deux côtés, formulation qui peut renvoyer à une forme d'unité relativement à une difficulté à séparer.

Planche III: la distance interprétative est affirmée d'emblée, soutenue, là encore, par un temps de latence plus long. La construction de la réponse est nourrie de nombreux temps de suspension, qui sont autant d'hésitations, celles d'une élaboration difficile liée à de possibles effets de refoulement et à l'émergence de processus primaires entravant les tentatives de secondarisation. Ce sont d'abord deux réponses distinctes qui sont affirmées - « *grenouille* » et « *nœud papillon* » - celles-ci étant réunies en une seule, le « *nœud papillon* » devenant celui de la « *grenouille* », ce qui pourrait constituer une Gé. Mais, dans un second temps, il y a perte de la distance interprétative et les attributs liés au nœud papillon se confondent avec ceux de la grenouille. De cet effet émergent « *deux gros yeux noirs* » (idem à la planche précédente) et une « *tête* » (présente elle aussi à la planche précédente) qui semblent s'inscrire dans un processus de persévération. À ces réponses portées sur le noir et le gris, nous pouvons rapporter, de l'enquête, par un effet de déplacement et de contamination sur le nœud « *papillon* », les signifiants « *perd* » et « *couler* » pour leur tonalité anxio-dépressive déjà repérée aux planches précédentes. Autrement dit, Martine ne parvient pas à maintenir séparées et distinctes les deux réponses, « *grenouille* » et « *nœud papillon* ». Nous aurons à repérer dans la suite si la conjonction de ces deux représentations ne traduit pas une problématique de séparation.

Planche IV: Martine prend la planche. Ce saisissement de l'objet (planche) est accordé avec la réponse « *grenouille* » élaborée à la planche précédente; une persévération donc qui par le signifiant « *grenouille* » fait trace, persistante, et peut-être aussi lien entre la planche III et la planche IV, ce qui permet la substitution de la première par la seconde.

Le signifiant « *grosse* » associé avec insistance à celui de « *grenouille* » semble renvoyer à une image maternelle prégénitale¹ sur le versant de la prénance, d'une forme d'envahissement. Nous repérons une fois encore, la sensibilité portée aux nuances de gris et de noir et à la tonalité dysphorique² qu'elles véhiculent, et la réponse « *tête* » qui semble servir de point d'ancrage ou de repère³.

1 Op cit., Rausch de Traubenberg.N., p 65

2 Op cit., Roman P., p 144

3 Op cit., Rausch de Traubenberg.N., p 102

À l'enquête, Martine se trompe; elle justifie sa réponse à la planche IV en s'appuyant sur une réponse « *chat* » donnée à la planche VI. Le lien *signifiant-percept(ou représentation)* ne tient pas. Il y a confusion des réponses ce qui, sous l'effet de l'émergence des processus primaires, signale une fragilité touchant à l'intériorisation des objets externes.

Planche V: le temps de latence est bref et la réponse unitaire. Elle élabore la réponse « *chauve-souris* » associée à un « *papillon* » puis à elle-même en la mimant au niveau de la tête. Ce chevauchement des représentations n'est pas sans évoquer une perte de distance entre soi et la réalité externe qui vient servir d'étayage. Ce rapprochement de l'image articulée à la réponse « *tête* » semble servir de point d'ancrage à l'instar de la planche précédente.

Avec récurrence la mention des nuances de gris et de noir s'affirme encore à cette planche laissant filtrer l'existence d'une souffrance dépressive.

Planche VI: la réponse est hésitante et unitaire, dans la même tonalité que celle qui précède. L'attention de Martine se porte radicalement sur la partie haute de la planche, là où, encore une fois, elle localise la *tête toute noire*. C'est de manière très segmentée qu'elle élabore sa réponse qui, sous l'effet de l'émergence des processus primaires, est jalonnée de craquées verbales, de ruptures, de temps de suspension qui soulignent un découpage analytique restreint à cette partie haute de la planche dont finalement elle ne garde pas le contrôle. Ainsi reste-t-elle fixée sur ce détail et sur le noir qui domine et dont elle ne parvient pas à se départir pour explorer le reste de la planche. Ce point tend à confirmer l'hypothèse d'une faille narcissique.

Planche VII: L'embarras que suscite cette planche apparaît à la faveur des nombreuses ruptures qui jalonnent son discours. La première réponse *lune* est élaborée (ce fut le cas à la première planche) sur une opposition - « *un bout, il est plus grand/plus petit* » - qui semble portée sur des préoccupations phalliques en rapport avec l'angoisse de castration « *le reste un peu coupé* ». Cette interrogation vient rejoindre celle du choix identitaire, les deux pôles sont unifiés et la castration reconnue mais aussitôt niée « *les trucs qui s'est fait coupé, ça fait une plume* ». Nous noterons également le procédé d'annulation, à l'enquête « *y'avait une sorte de deux madames, j'avais pas dit ça* ». Il s'avère que ce procédé, à cet endroit, met en lumière l'effet du refoulement puisque la réponse annulée n'a pas été énoncée, son évocation n'attestant que de son surgissement ce qui n'est pas son énonciation.

Les réponses sont donc élaborées avec précautions « *j'ai l'impression* » et hésitations, lesquelles font figure de procédés défensifs. Les craquées verbales et les annulations laissent apparaître

l'échec de ces procédés.

D'autre part, la réponse tête donnée à nouveau est rappelée à l'enquête. Cette réponse à valeur de persévération infiltre plusieurs planches et en tant que telle limite le travail d'élaboration mais aussi en partie celui de l'exploration de la planche. Sa fréquence prend, dans le sens que nous développons, une signification sexuelle en rapport avec des préoccupations phalliques¹. Reste que nous repérons un effet de contamination « *la lune* » devient « *des personnes* » signalant encore une fois l'impossibilité de séparer deux saisies²

Nous notons également le repérage de la symétrie qui permet la mention de deux têtes - « *pareil des deux côtés, ils sont assis* » - et qui semble faire référence à un double identificatoire dans un rapport de mêmeté. Ce point vient donc aussi souligner le rapport de dépendance de Martine à l'Autre, ce qui s'élabore à partir de l'un s'appliquant à l'autre (nous avons donc un rapport de type 1=2 qui se signale par le rapport *une tête/ils sont assis*). On notera également l'expression de postures, une première, « *ils sont assis* », évoquant une Katt et donc d'une forme de répression d'un possible mouvement et une seconde, « *un bras qui va en arrière* » évoquant une kp réprimée elle aussi au sens où l'idée de mouvement n'est pas clairement affirmée. Ces répressions semblent ainsi articulées au rapport unifié des personnages, limitant leur différenciation.

Planche VIII: la planche est abordée de manière très défensive introduite par une banalité suivie d'une description par les couleurs selon un découpage apparaissant très ordonné, mais sans cohérence véritable « *le vert foncé c'est la moitié de la montagne et le vert clair c'est toute la montagne* ». Ainsi, garde-t-elle, pour partie, une distance par rapport à la planche, rompant avec le travail associatif par un procédé d'isolation qui vient compléter le tableau des mécanismes de défenses mis en œuvre.

Planche IX: comme la planche précédente, cette planche est décrite de manière très ordonnée. Cette description s'appuie sur le signifiant « *montagne* » saisi de la planche précédente ce qui peut être assimilé à une persévération, à une forme de maintien d'un lien par un appui déjà existant sur lequel elle peut mener le travail associatif ; la « *montagne* » évoquant peut-être une image maternelle prégnante, envahissante (à l'instar de la grenouille grosse de la planche IV) . La symétrie est repérée mais non pas en tant qu'axe pouvant servir de point d'ancrage, de recours objectif pour rompre avec le travail interprétatif, mais sous la formulation « *coupé au milieu* » qui semble davantage être une évocation sur le versant de l'angoisse de castration.

1 Ibid., Rausch de Traubenberg N., p88

2 Op cit., Roman P., p 105

L'abord très défensif de cette planche est, là encore, du registre de l'isolation.

Planche X: le temps de latence est très court, la réponse rapide. Celle-ci semble être amorcée sur le versant de l'analité (réponse *feu d'artifices*), d'autant plus que le procédé descriptif qui suit reste très ordonné. Ainsi, autant dans la forme que dans le contenu, la réponse de Martine exprime une motion pulsionnelle active mais très rapidement contrôlée. À l'enquête, les motions pulsionnelles anales resurgissent intriquées à des préoccupations phalliques sur le versant de la castration. C'est peut-être la question des choix identificatoires qui réapparaît à cet endroit, sur le versant de la culpabilité et sous les traits d'une image maternelle fragile à soutenir selon l'expression même de Martine « *un soutien pour la montagne bleue* ». Ainsi la prégnance de l'image maternelle signalée à différentes reprises (planche IV et IX) ne serait-elle pas l'expression d'un effort de soutien voire d'étayage, autrement dit de réhabilitation de cette image perçue par Martine comme fragile mais nécessaire pour se construire ?

Les planches couleurs sont les planches dites préférées, probablement du fait de l'appui qu'elles offrent à la pensée dans un registre contra-dépressif, les autres planches véhiculant des percepts à tonalité dépressive lesquels ravivent la problématique de Martine sur le versant d'une angoisse de type abandonnique.

Les processus de pensée à l'appui du psychogramme.

Le nombre de réponses est inférieur à l'attendu, mais cette infériorité est à relativiser dans la mesure où elle répond à un nombre de G contaminées important qui inclut des réponses en D. Ces réponses G sont dominées par deux aspects : un premier qui consiste en un effort de liaison des D voire des Dd (pl II « *un trait (Dd) sur les deux côtés* », pl III, « *le nœud papillon* » (D)d'abord isolé puis associé à la « *grenouille* ») et un second qui renvoie à une impossibilité de disjoindre deux percepts indépendants ce qui se traduit par un effet de condensation (pl III, le rouge latéral qui correspond au rouge central « *le nœud papillon qui perd ses couches* », ou pl VII « *la lune a comme une tête noire et grise...* »).

Le nombre de réponses formelles pures se réduit à une seule en F- (pl I). L'association des couleurs - le rouge (pl II) et les tons pastels (qui se déclinent pl IX et X) – prennent une place particulière dans l'élaboration des réponses dans la mesure où plutôt que de soutenir la qualité des réponses elles y sont traitées sur un versant défensif, de contrôle, de sorte à contenir le risque de débordement pulsionnel. Il s'agit en quelque sorte d'un effacement que nous repérons également à la

planche I, s'agissant du blanc inclus dans la réponse tête de loup de laquelle émerge une indifférenciation fond/forme qui peut signaler une faillite précoce des émergences de la symbolisation¹. La *kex* renvoie à un abord unitaire de la planche ouvrant par la suite à un découpage par le détail, la réactivité à la couleur d'abord peu élaborée laissant progressivement place à un travail associatif assez contrôlé.

Le TRI par son orientation vers le pôle extratensif vient souligner, aussi, la réactivité du sujet aux stimulations sensorielles et à leur influence, les associations émergeant des effets de contamination signalant l'émergence des processus primaires, mais aussi, l'échec des procédés de contrôle et par là-même l'expression d'une fragilité psychique.

Dans ce sens, les réponses incluant le noir (pl III, VI, VII) apportent une tonalité dysphorique qui s'articule au déploiement d'une charge d'angoisse qui se signale par la présence d'un déterminant clair/obscur (pl IV).

L'absence de réponses humaines signale la difficulté de Martine à prendre appui sur une image de soi dont les bases lui permettraient d'asseoir un rapport plus distancié avec la réalité externe et plus affirmée avec ses protagonistes.

Problématique et traitement des conflits.

Ce protocole est traversé par des émergences liées aux processus primaires qui se signalent par de nombreux effets de contamination lesquels caractérisent la moitié des réponses ainsi que des persévérations qui soulignent la difficulté de Martine à disjoindre les percepts ce qui en tant que tel vient limiter les possibilités d'exploration et de représentation. La mise en œuvre de procédés rigides de type isolation, annulation, précautions verbales, et de procédés d'inhibition notamment des ruptures dans le discours organisent le tableau défensif.

Des expressions évoquant l'émergence d'affects à tonalité dysphorique apparaissent ponctuellement en début de passation, (pl I, « *des trucs qui pend vers le bas* », pl III « *le papillon qui perd ses couches* »). Celles-ci sont relayées par une sensibilité au noir (pl V, « *c'est noir* », pl VI, « *il est tout noir* ») et au gris (pl III « *ses pattes genre gris* », pl IV, « *sa tête est un peu grise* » par exemple) qui traverse l'ensemble du protocole et témoigne de la réactivation d'une angoisse de perte difficile à élaborer et qui touche à la construction des assises narcissiques. Cette dimension anaclitique émerge également des réponses faisant référence au double et à l'identique (pl VII, « *elle a comme une tête noire et grise, pareil des deux côtés* »).

En arrière-plan, cette réactivation s'articule à des préoccupations phalliques soutenues par une

1 Ibid., p 79

angoisse de castration difficile à aborder mais qui néanmoins peut ouvrir à l'abord du conflit œdipien et à une névrotisation des conflits (pl II, « *un trait sur les côtés* », pl VII, « *le reste un peu coupé* », pl IX, « *comme une montagne, mais qui est coupée au milieu* »). Ces préoccupations semblent être en rapport avec une image maternelle à la fois prégnante et fragile, à laquelle il est difficile pour Martine de s'identifier.

Ainsi se dégage-t-il de l'ensemble de ces différents éléments que l'abord de la problématique phallique tend à réactiver la problématique de perte liée à la relation à l'objet ce qui inclut une dimension dépressive où la proximité avec l'objet est non seulement la garante de sa présence mais aussi de sa préservation.

Le TAT.

Les procédés.

Ce protocole est traversé par des procédés souples qui permettent à la pensée de se déployer. Le procédé dominant (IF3) consiste à mettre en scène des personnages dans des interactions le plus souvent dialoguées. Ces mises en scène témoignent d'une relation à l'objet où le sujet est bien différencié et, elles se jouent aussi bien dans un registre libidinal ou érotisé (pl 4) qui peut signaler un rapproché œdipien (pl 10) que dans des mouvements ou des actions corporels (pl 3BM, 5, GF). Ces procédés qui appartiennent au registre labile permettent à Martine de développer une pensée qui permet l'élaboration de récits qui tendent vers l'abord de conflits.

Toutefois, cette labilité de la pensée peut parfois être contrecarrée par des procédés d'évitement (pl 2,5,7GF,9GF) qui peuvent secondairement être infiltrés par des émergences liées aux processus primaires (pl 7GF, 10, 13B) lorsque l'abord des conflits s'avère trop coûteux. Ce sont des silences des moments de rupture ou de restriction (pl 2, 5, 9GF), un enlisement de la pensée qui passe par du remâchage (pl 2 et 5). L'introduction de personnages non figurant sur l'image vient compléter ce tableau défensif sur un versant plus souple(pl 3BM, 4, 7GF) ce qui, néanmoins, témoigne aussi d'un appui possible sur la réalité interne aussi bien dans un mouvement de mise à distance de la réalité externe (pl 4, 12 BG, 9GF) que de mise au service du processus de secondarisation (pl 13B).

La problématique.

L'immaturité fonctionnelle suggérée à la première planche n'est pas reconnue et laisse filtrer un

affect à tonalité dépressive. Celui-ci resurgit en fin de passation (planche 13B) articulé à l'expression d'un sentiment de type abandonnique articulé à la fragilité de la relation du couple parental. Ce risque abandonnique ne permet pas un abord franc de la problématique œdipienne et semble être reporté sur le couple parental sous les traits d'une angoisse de séparation (pl 4). Le conflit mère/fille inhérent à la problématique œdipienne se résout par un rapproché père/fille qui souligne aussi le maintien du sujet dans un rapport de dépendance.

Des émergences à tonalité anxio-dépressives surgissent à l'abord des planches régressives à sollicitations prégénitales. Elles génèrent dans le discours, d'une part, une perte de cohérence qui témoigne d'émergences liées aux processus primaires et d'autre part des mouvements défensifs impliquant une agressivité latente à coloration destructive voire persécutrice.

Toutefois, les sollicitations prégénitales archaïques (pl 11) induisent un recours à l'imaginaire, ce qui ouvre à une secondarisation possible et témoigne d'une souplesse des processus de pensée qui passe par un appui sur des objets internes en dépit des craintes abandonniques.

La différence des sexes et des générations est bien repérée. Il semble donc que la question de la perte par son expression double, c'est-à-dire sur un versant anxio-dépressif d'une part et agressif de l'autre témoigne d'une relation à l'objet qui s'établit dans le registre œdipien même si son abord par les conflits qui lui sont inhérents s'avère difficile à élaborer mais se laisse entrevoir grâce à la souplesse des processus de pensée. Ces derniers ouvrent à une plasticité dans le jeu relationnel qui semble orienté plutôt vers une recherche de compromis coûteuse qu'à l'endroit d'investissements qui témoigneraient d'une réduction de la dépendance du sujet à l'adulte.

Ainsi, la fragilité psychique de Murielle renvoie à une organisation de type état-limite qui à travers l'ensemble des épreuves projectives, laisse apparaître une angoisse dépressive de type abandonnique qui oriente son rapport à l'adulte et à sa demande au risque d'entraver ses investissements intellectuels propres.

9.4.3. Discussion.

Ce qui caractérise la situation de Martine est la profusion d'aides et d'accompagnements qui accompagne sa scolarité. Rien n'est laissé au hasard puisque celle-ci concerne son comportement social, l'acquisition du langage, les mouvements oculaires, les compétences scolaires pour la maîtrise de l'écrit (lecture, orthographe et graphisme), le calcul, la concentration et la manière dont elle s'organise pour travailler en classe. Nous avons entendu que ce dispositif est à la hauteur de la difficulté pour les parents d'avoir pu adopter Martine. Il semble d'ailleurs dans un premier temps

être un prolongement de l'attention maternelle dans la mesure où la mère de Martine poursuivait elle-même à la maison toutes les activités rééducatives par des exercices conseillés par les rééducateurs eux-mêmes ainsi que le travail scolaire dont des échantillons garnissaient les murs de la chambre de Martine et la façade du réfrigérateur notamment.

Pour autant, l'efficacité du dispositif est mise en question. Martine s'y perd et *in fine* se sent « nulle ». Ce sentiment de dévalorisation de soi est perçu. Cette remarque adressée à sa mère en entretien « je ne sais plus qui croire » est entendue et ouvre une possibilité de procéder autrement. En développant un champ d'expériences et d'expérimentations propres, à valeur transitionnelle, qui permettra à Martine de mettre en œuvre ce qu'elle sait et de construire un savoir scolaire propre sous la bienveillance d'un enseignant spécialisé qui au fur et à mesure de son travail a réduit sa présence. Cet éloignement progressif fut corrélé à un plaisir de lire pour soi, constaté par les parents, à la maison notamment.

Le bilan psychologique et scolaire a permis entre autre de mettre en évidence une forme d'adhésivité à l'adulte. Celle-ci passe par les regards portés sur l'examineur et l'observation très attentive de ses mouvements de lèvres pour y sonder des amorces de réponses et préalablement par une accroche à la matérialité du texte. Il en restera des traces en orthographe où le type d'erreurs résulte d'une restitution complète à l'écrit de la parole énoncée à la dictée par l'examineur, répétitions et coupures incluses.

Une absence de distance, donc, repérable au Rorschach, à l'abord des planches. Mais aussi par des persévérations et la tendance à unifier les détails pour ne pas avoir à séparer et à ne pas avoir à composer avec ce qui manque. La question de la séparation dans le registre des angoisses de perte apparaît sous-jacente au détours de réponses à tonalité dysphorique qui signalent un sentiment de dévalorisation de soi témoignage de la fragilité des assises narcissiques de Martine. Sur ce point le déploiement d'aides dont elle bénéficie n'est-il pas en soi, par ce qu'il signifie des insuffisances de Martine sur le plan des attendus scolaires, un vecteur de dévalorisation de soi ? Il faut rappeler à cet endroit que les aides dispensées à un enfant ne sont pas demandées par lui mais par un « tiers évaluateur ». C'est pourquoi il importe de ne pas négliger le sens que cette aide peut prendre pour l'enfant qui en bénéficie.

A contrario de ce que nous venons d'affirmer apparaissent d'autres éléments qui méritèrent d'être relevés et qui contribuèrent à organiser le déroulement de l'aide spécialisée à l'école. En l'occurrence des possibilités de manipulations de signes abstraits et leur assimilation en vue d'opérations mentales parfois complexes repérées au WISC IV, aux épreuves d'arithmétique et de code. Mais aussi une labilité des processus de pensée ouvrant à de possibles élaborations repérée au TAT.

En conclusion, il semble dans le cas de Martine, que le dispositif d'aide mis en œuvre à partir de

la maternelle avait eu un effet d'étouffement plutôt que contenant et que les techniques rééducatives eurent un effet d'aliénation auquel Martine s'était trouvée assujettie. Martine ayant accepté, fort docilement, toutes ces aides. Les refuser, s'y opposer, ce qu'elle ne fit jamais aurait probablement conduit à prendre le risque de les perdre, ce qui articulé à la problématique de perte que nous repérons en arrière-plan ne pouvait pas trouver d'expression claire et explicite. Ainsi, le rapport à l'autre dans le registre de la dépendance peut être à la clef de l'échec des rééducations. Martine ne s'appropriant pas les objets d'apprentissage, tendant dans une position aliénante, à rester soi-même un objet pour l'autre, ce dont elle commence à prendre conscience lorsqu'elle dit en entretien ne plus savoir qui croire évoquant les techniques de lecture qui lui sont transmises en différents lieux.

9.5. Patricia (7;1 ans).

9.5.1. La scolarité de Patricia.

9.5.1.1. Entretien : l'enseignante.

L'enseignante du CE1 s'interroge sur les capacités à apprendre de Patricia. Les parents s'étaient opposés à un maintien au CP proposé parce qu'elle n'avait rien acquis de la lecture. En calcul elle n'a pas non plus le niveau requis pour une élève de CE1. En classe, elle baisse les bras, s'occupe, c'est-à-dire fait autre chose que son travail scolaire. Elle dessine, joue avec ses affaires.

Comme elle n'a pas appris à lire, Patricia est aidée par une orthophoniste. Nous convenons en fin d'entretien que je rencontre la famille pour examiner la situation après qu'elle ait pris contact avec moi.

9.5.1.2. Entretien : Patricia et sa mère.

Lors de ce premier entretien, je rencontre Patricia et sa mère. Les parents de Patricia sont séparés. Son père habite loin. Elle ne l'a plus vu depuis un an. Sa mère s'est remise en couple. Un enfant est né de cette union. En outre, Patricia a une grande sœur de 9 ans.

La mère de Patricia, en fin de premier trimestre, pense qu'en fin d'année sa fille redoublera son CE1 « on sait qu'elle va redoubler son CE1, parce qu'elle n'est pas capable de lire ».

Elle poursuit disant : « on va lui apprendre ».

Ce *on* sont à ce moment-là :

- L'enseignante.
- La mère elle-même.
- Une orthophoniste (20 à 25 minutes par semaine).
- Du soutien une fois par semaine par un enseignant.

La mère de Patricia explique comment elle procède : je lui lis l'histoire pour qu'elle comprenne, on reprend le manuel de CP, j'avais demandé l'année dernière pour reprendre pendant les vacances ». Ce point explique le refus du maintien en CP.

Elle poursuit : « c'est compliqué, elle s'arrête, pleure. L'an passé, elle lançait son crayon, elle faisait le bébé, elle voulait jouer ».

Je lui demande comment ça se passe actuellement : « ...encore, elle pleure, je me fâche ».

Chez l'orthophoniste : elle veut pas, elle s'est fermée deux fois ».

En maternelle, après les pleurs des premiers jours ça s'est bien passé. Patricia réagit et dit alors : « quand je suis plus grande, j'avais pleuré. Chez les grands j'avais pleuré tous les jours, je voulais pas aller à l'école, je voulais rester à la maison ». Puis la mère enchaîne : « arrivée au CP, elle ne savait même pas écrire son prénom, elle ne savait même pas les nombres jusqu'à 10 ». Elle termine en disant : « elle ne comprend que ce qui est simple, elle s'arrête et pleure, elle se ferme, alors je me fâche ».

Patricia commente alors : « moi il y a des mots que j'écris toute seule sans ma maman ».

Commentaires : Ce qui d'emblée surprend dans le discours de la mère de Patricia est l'expression de ce qui s'apparente à un rapt de l'apprentissage de la lecture, voire de la lecture, elle-même.

Cette mère dit d'avance dans des formulations dévalorisantes - « *elle ne sait même pas...* » - que Patricia va redoubler, qu'elle n'est pas capable de lire et que finalement "on" va lui apprendre, le "on" étant un dispositif dont l'ambition si nous prenons cette mère au mot sera d'apprendre à Patricia ce qu'elle ne peut pas apprendre elle-même : lire. Autrement dit la plus concernée le devient le moins puisqu'elle est dépossédée de son apprentissage. Sur ce point, Patricia ne manquera pas de rééquilibrer la situation lorsqu'elle dira : « moi il y a des mots que j'écris toute seule sans ma maman ».

Les épreuves psychologiques et scolaires qui suivront cet entretien contribueront à élaborer un projet pour accompagner Patricia dans son apprentissage de la lecture. En équipe de synthèse, nous décidons, à raison de deux séances par semaine de permettre à Patricia d'œuvrer à l'apprentissage de la lecture avec un autre enfant en s'appuyant sur des activités de découverte de contenus de textes écrits et des échanges entre eux, l'enseignant spécialisé étant à disposition pour les orienter au fur et à mesure de leurs avancées. Le travail ainsi mené permettant très souvent aux enfants de se dégager d'une image de soi dévalorisée. Le fait que l'enseignant n'adopte pas une posture rééducative y contribue également. Nous partons ainsi de l'idée que les enfants disposent déjà d'un capital de connaissances qu'ils peuvent mettre à profit. Ainsi Patricia ne sera-t-elle pas en situation de devoir suivre une méthode de lecture qui s'impose à elle et qui aurait pour effet comme c'est déjà le cas avec sa maman et l'orthophoniste, de lui faire adopter un comportement d'opposition.

En fin d'année scolaire elle aura acquis le niveau suffisant pour aller au CE2. L'aide spécialisée aura été maintenue, la mère aura lâché prise sur les devoirs, le soutien aura été arrêté et l'orthophonie mise en attente un temps.

9.5.2. Les examens scolaires et psychologiques.

9.5.2.1. Les épreuves scolaires.

Patricia me présente son livre de lecture. C'est elle qui a décidé de le prendre avec elle. Elle l'ouvre et me dit : « hier j'ai très bien lu dans mon livre. Ma mère m'a fait lire jusqu'ici ». Elle m'indique sur un texte, un point, en appuyant fort de son index, comme s'il s'agissait d'une preuve de son allégation ». Lorsque je lui demande de me dire ce qui est écrit elle se bloque. Nous mettons son livre de côté.

Je lui soumetts, après un court entretien, le support de lecture d'un test ancien, la Batelem A qui me semble adapté au niveau que je lui suppose.

Je lui demande s'il y a des lettres qu'elle a déjà apprises.

Elle se lance et lit : « *i – o – u – é – bi – ra – né – ou* (après avoir reconnu le o puis le u) – oi ».

Puis : *bébé a vu mimi le petit chat* (elle segmentera sa lecture syllabe par syllabe ce qui lui prendra environ 20 secondes).

Elle poursuit : « *il joue avec la s – o – u – r – i – s* (je lui donne le mot *souris* dont l'abord génère malaise et crispation) ».

Après avoir repris ce court passage en seconde lecture, elle commente: « *c'est un bébé qui voit mimi le petit chat et mimi il joue avec la souris* ».

À l'encodage pour la phrase de la Batelem R : « *Sabine a vu le chat noir. Elle a joué avec lui* », elle écrit en lettre cursive : « *sa bine à vu le chat nore. elle à jouer avec liu* ».

L'encodage est essentiellement syllabique, mais aussi lexical, le mot *chat* ayant été mémorisé dans son entier.

En calcul : elle écrit les nombres (9 – 15 – 27 – 52). Pour 73 elle commentera sans rien écrire : « *avec les soixante, j'arrive pas. Je sais pas si c'est un 6,7 ou un 9* ». Elle sait réaliser des petites additions du type (3 + 2) et (17 + 5) posée verticalement en se servant de ses doigts.

Pour calculer (6 + 6 + 6) posé verticalement, elle part de 6 puis rajoute un à un 6 doigts en se frappant la tête puis encore une fois 6 doigts et conclut 18.

Commentaires : à son arrivée, Patricia cherche à me montrer qu'elle sait ce que sa maîtresse et sa maman aimeraient qu'elle sache. Lorsque je lui demande de lire, elle se bloque immédiatement. L'association du support de lecture de classe habituel et de la demande de lire produit un effet

inhibiteur fort. Le changement de support - après un temps de rupture - est investi et révèle de véritables compétences de lectrice en cours d'acquisition.

À l'écrit elle montre également de réelles compétences pour l'orthographe aussi bien phonétique que lexicale.

En calcul, les stratégies de comptage digital qu'elle emploie sont ordinaires à son âge. Toutefois je constate des signes de crispation lorsqu'elle additionne au-delà de 10. Elle explique elle-même sa difficulté pour écrire 73 et les confusions qui la contrarient, ce qui témoigne d'un certain recul.

9.5.2.2. Les épreuves psychométriques : le WISC IV.

WISC IV	7;01(06)
Subtests	notes standards
Cubes	3
Similitudes	12
Mémoire des chiffres	9
Identification de concepts	12
Code (20 à 1' / 33 à 2')	14
Vocabulaire	9
Séquence lettres-chiffres	10
Matrices	7
Compréhension	5
Symboles	9
Complètement d'images	6
Barrages	9
Information	7
Arithmétique	9
Raisonnement verbal	9
Échelles	Note composite/ intervalle de confiance 90%
Compréhension Verbale	92 / [86 - 100]
Raisonnement perceptif	82 / [77-92]
Mémoire de travail	97 / [90 - 105]
Vitesse de traitement	109 / [99 - 116]
Total	91 / [86 - 97]

Commentaires : si nous comparons les indices, la vitesse de traitement apparaît significativement supérieure au reste. L'épreuve de code est réalisée avec une grande rapidité, les symboles n'étant mémorisés qu'en fin de passation. Cette rapidité a d'ailleurs un coût, celui de la fatigue en bout de course (à mi-épreuve elle a complété 20 cases et seulement 13 de plus en seconde partie d'épreuve). L'épreuve est néanmoins fortement investie (note standard 14) ce qui peut laisser supposer un fort désir de réussite, en dépit d'une stratégie de contrôle coûteuse. Faire confiance à ses capacités de mémorisation semble correspondre à un lâcher prise que Patricia ne s'autorise pas de peur d'échouer. La performance réalisée en symbole nous conduit également à cette hypothèse dans la mesure où le contrôle opéré par Patricia induit une certaine lenteur liée à une comparaison des symboles très rigoureuse. La note standard (9) étant toutefois proche de la moyenne.

La qualité de la mémoire de travail proche de la moyenne de manière homogène, si l'on considère les résultats aux épreuves qui la composent, corrobore également cette hypothèse.

Deux autres épreuves significativement investies sont similitudes (note standard 12) et identification de concepts (note standard 12), chacune se rapportant à la pensée catégorielle, la première sur le plan verbal et la seconde par le traitement d'un matériel figuratif. Ce déploiement de la pensée catégorielle autant sur le plan verbal que perceptif est un indice notable d'un bon déploiement de la pensée et des procédés logiques.

L'épreuve de cubes, cependant, est clairement échouée (note standard 3). Cet échec réside dans le comportement de Patricia. D'emblée, elle s'empare des cubes et les manipule pendant que j'énonce la consigne. Elle cherche à réaliser des petits montages verticaux. Je reprends la consigne et l'invite à réaliser le premier item. La passation de cet item passe par une réalisation de l'examineur lui-même à titre d'exemple. Patricia se trouve aussi en situation inverse à ce qu'elle désire, observatrice plutôt qu'acteur. La conséquence est l'adoption d'un comportement d'opposition et un rejet de l'épreuve dès l'item 4 pour lequel elle réalise un alignement de trois cubes au-dessus duquel elle pose le quatrième cube. De la même manière elle poursuivra pour les deux items suivants. Il m'a semblé qu'à cette épreuve, c'est mon implication dans la passation de la consigne, par le fait que je montre l'exemple de ce qui est attendu d'elle, qui a provoqué son opposition et en conséquence un échec.

C'est pour partie sur ce versant, mais peut-être davantage en lien à une absence d'élaboration touchant à la compréhension sociale que Patricia répond aux questions de compréhension fort peu investies. À l'item 5 (pourquoi faut-il mettre sa ceinture lorsqu'on voyage en voiture) elle répond « sinon ça fait bip bip », à l'item 6 (pourquoi encourage-t-on la récupération des bouteilles vides) elle répond : « c'est quoi ça ? », d'un air agacé et à l'item 10 (pourquoi faut-il être à l'heure ?), elle répond : « sinon je vais chez le directeur faire une punition ou je ne sais pas quoi ! »

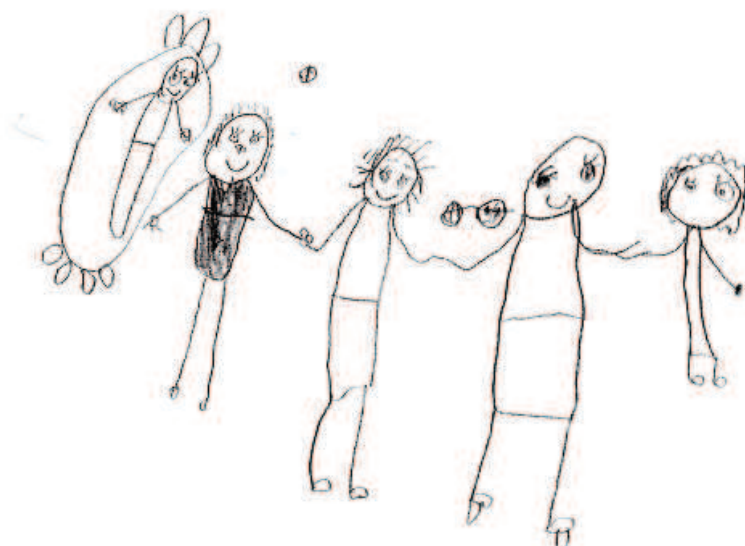
Dans ce même registre nous pouvons considérer l'association suivante tirée du subtest d'identification de concepts bien investi: à l'item 27, elle répond : « si quelqu'un, il a pas de brosse à dents, pas de peigne, il regarde chez le voisin s'il y en a (et elle pointe la paire de jumelles) ».

L'épreuve d'information est faiblement investie ce qui semble renvoyer à un intérêt modéré pour les acquisitions culturelles. C'est un rapport distancié avec la réalité externe qui peut en découler, une réalité externe peu explorée que corrobore le score faible obtenu en complètement d'images. Subtest qui par ailleurs engage aussi le sujet à explorer ce qui manque en orientant son attention sur des détails manquants, ce qui peut dans l'actualité de la problématique de castration¹ provoquer des mouvements d'inhibition qui passent par un survol des images.

En conclusion, Patricia montre de bonnes dispositions intellectuelles. Toutefois nous percevons un manque d'assurance qu'elle tente de juguler parfois par un comportement d'opposition voire de provocation. En conséquence, son rapport à la réalité externe peut apparaître tendu, ses objets pas franchement investis et peu explorés, les échecs étant articulés à des mouvements inhibiteurs réactionnels à la demande de l'autre.

9.5.2.3. Les dessins de famille.

Le dessin de la famille (07 ; 01 ans) réalisé après la passation du test psychométrique.



(3) (1) (2) (4bis) (4) (5) (6)

¹ Op cit., Bourges S., p 98

Les commentaires de Patricia pendant la réalisation du dessin :

« Déjà, je vais dessiner ma maman (1). (Après environ deux minutes, elle revient sur l'identité du personnage) ça c'est ma sœur Aline, elle a une grosse joue parce qu'elle mange beaucoup. Mon père (il s'agit du compagnon de sa maman qu'elle appelle papa, à aucun moment elle n'évoque son père biologique¹), il va plus au travail parce qu'il entend plus. On ne lui parle plus. Aline a la gastro et le rhume. Chloé elle a rien, elle est en pleine forme. Et ma mère elle n'a rien. On va mettre des boutons, un tee shirt, sur ses boutons.

On va dessiner Chloé (2), puis commence (3) et dit, non maman, revient sur (3) et dit ça c'est Chloé un bébé, c'est le bébé Chloé dans son landau.

Mon papa (4), il a des gros yeux (elle le reprend en 4bis). Il donne la main à Aline et il va donner la main à maman..., et des chaussures, des petites chaussures. Ma maman (5), je lui fais une grosse tête, elle est plus grande que mon père. Elle a des talons ma mère. Et moi, je vais me dessiner (6) à côté de maman, une grosse tête et la « boude ». Ma mère dit Patricia en montrant son visage (sur le dessin) a un petit œil parce qu'elle a mal à son œil. Mardi prochain, je vais couper mes cheveux comme ma mère. J'ai choisi, dans ma classe tout le monde le sait ».

Commentaires : Le premier personnage mentionné est la mère qu'elle dénomme tantôt « *mère* » tantôt « *maman* », le premier terme signalant un rapport d'identification « *je vais couper mes cheveux comme ma mère* » et le second de proximité « *je vais me dessiner à côté de maman* ». Patricia semble avoir du mal à représenter sa mère qui devient sa sœur Aline (9 ans) qu'elle dévalorise « *elle a une grosse joue parce qu'elle mange beaucoup* », les proximités s'entremêlent laissant apparaître dans un premier temps une confusion des générations. En fin de production, les parents apparaissent tout de même plus grands que les enfants.

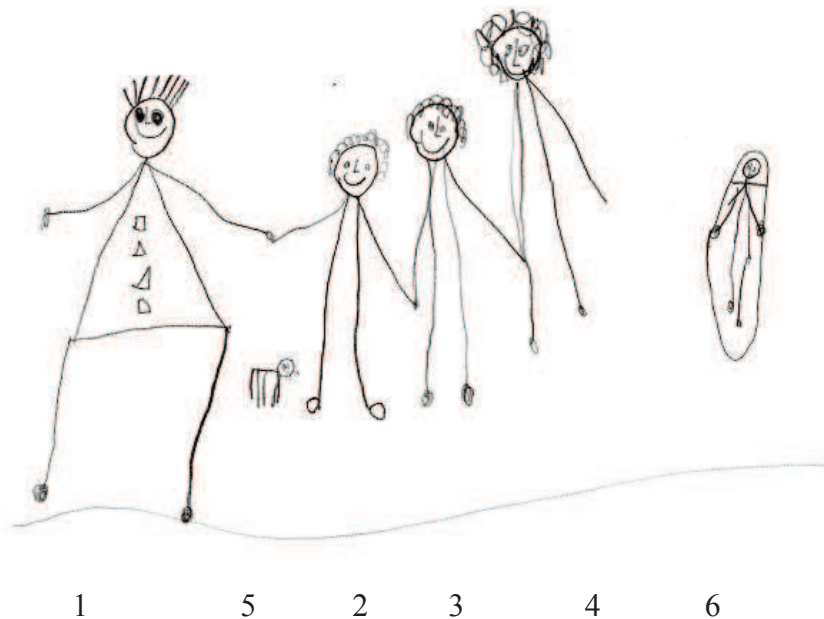
Le père est en lien avec la mère et Aline. Elle le représente en deux jets. Les gros yeux par lesquels elle le caractérise étant dans une position trop inférieure. Elle le rehausse donc au second jet. La position de Patricia est toutefois singulière car sa mère est placée du même côté que ses sœurs, ce qui peut être une manière de s'octroyer une place singulière à côté de son père laquelle place peut renvoyer à un rapproché œdipien. Par ailleurs, est-ce l'éloignement du père biologique et la présence du beau-père qu'elle appelle papa qui se signale par cet effacé/redessiné ?

Enfin, nous repérons l'expression de préoccupations phalliques, « *ma maman...elle est plus grande que mon père* » alternant avec « *ma mère a ...un petit œil* » et en fin de commentaire par un

1 Lorsque nous évoquons le père biologique de Patricia, nous en apportons la mention. Dans l'ensemble de la présentation de ce cas, le père de Patricia, ainsi désigné par elle-même et, mentionné sans autre précision, est son beau-père, le compagnon de la mère.

rapproché sur le versant de l'identification « *je vais couper mes cheveux comme ma mère* ».

Le dessin de famille (07 ; 02 ans) réalisé après la passation des tests projectifs.



Les commentaires de Patricia pendant la réalisation du dessin :

« Ça c'est mon papa(1), il met toujours des tee shirts triangle, il y a toujours plein de triangles. Je vais aller me dessiner moi (2). Je vais aller dessiner ma grande sœur (3), elle m'arrive jusque-là. Et je vais aller dessiner ma maman (4). Et ici, y'a mon chat, il s'appelle Félix, c'est un garçon et j'ai aussi quelqu'un (6), j'ai une petite sœur, elle va avoir 14 mois. Elle est déjà grande, elle sait déjà marcher dans son landau. Voilà ma famille. On est combien ? Un, deux, trois, quatre, cinq, six, on est six ».

Nous pouvons observer que le bébé né de l'union de sa mère avec son conjoint qui n'est pas le père de Patricia est à part. Un retour sur le premier dessin et une observation fine permettent de repérer que cette mise à l'écart y est déjà présente mais de manière très discrète. Il n'y a pas de contact de main à main.

Commentaires : le père est le personnage représenté en premier. Patricia se représente en second, à côté de lui. La mère est renvoyée en troisième place. À celle-ci est ainsi donnée une place plus éloignée du père qu'au dessin précédent où la mère était proche de lui quoique du côté des autres enfants. Pour autant la position de Patricia à côté de son père n'apparaît pas satisfaisante. Sa place à côté du père fait l'objet d'une censure¹ qu'elle exprime en convoquant le chat Félix, évitant ainsi du

1 Op cit., Corman L., p144

même coup le rapport de rivalité avec la mère. Ce même chat étant aussi le personnage par lequel la différence des sexes est exprimée puisqu'il s'agit d'un garçon.

Ces deux dessins de famille réalisés à un mois d'intervalle nous indiquent les mouvements d'éloignement et de rapprochement impulsés par Patricia aux membres de sa famille mettant en scène par les places qu'elle attribue aux uns aux autres et à elle-même, la complexité des rapports dans un contexte de problématique œdipienne.

9.5.2.4. Les épreuves projectives.

Le Rorschach.

Analyse planche par planche.

Planche I: ce qui frappe d'emblée, est la brièveté, une réponse unique suivie d'un remâchage et à l'enquête une critique de la planche. Plus que l'unité perçue, ce qui prévaut est l'affirmation du signifiant « *papillon* » appliqué en tant que seul et unique sans autre alternative possible. Cette posture, rigide, implique l'arrêt du travail interprétatif et témoigne peut-être en filigrane d'une attitude oppositionnelle qui s'affirme par une critique de la tâche à l'enquête.

Planche II: là encore nous noterons, en dépit d'un temps de latence notable la brièveté de la réponse avec toutefois une interprétation couleur (« *pierres rouges* » cotée en CF-) laquelle est intégrée à la réponse. Autrement dit la réponse *château* est défendue au prix d'une inadéquation « *pierres rouges* » qui permet de lui conserver un caractère unitaire, peut-être à l'instar de la planche I. La réaction au rouge associé à la mauvaise qualité formelle de la réponse pouvant être aussi la marque d'une effraction et donc d'une fragilité du pare-excitation. À l'enquête, le sujet reconsidère sa réponse et situe le « *château* » sur une pierre qui constitue un socle à valeur de point d'appui. S'en suit une réponse additionnelle « *papillon* » cotée en (F+) qui située sur l'axe, peut servir de repli défensif pour arrêter la reprise du travail associatif qui s'amorce et tend à déstabiliser Patricia.

Planche III: une fois de plus le caractère unitaire de la réponse prévaut. L'étonnement souligne un malaise provoqué par l'image perçue. À l'enquête, elle nous en livre la matière; mais d'abord, avant cela, l'étonnement cède la place à une appréciation « *c'est bête, qui sont accrochés* ». À la faveur

d'un retournement de la planche qui fait effet d'annulation suit un procédé de substitution par un recours défensif à la réalité externe, la réponse *tache* qui constitue encore une fois une réaction au rouge mais non mentionnée. Par ailleurs, l'annulation qui porte sur la réponse « *c'est bête, qui sont accrochés* » ne clôt rien puisqu'elle resurgit aussitôt dans la suite, « *ici un cœur accroché avec l'autre cœur* », formulation qui prend valeur d'insistance s'agissant du lien dans un registre fusionnel.

Nous repérons également une confusion des règnes A/H qui n'est pas sans évoquer une émergence liée à la construction de l'identité de soi, sur un versant plutôt archaïque et dans le registre de la dépendance¹. Les détails mentionnés « *pieds* » et « *bec* » semblent davantage se rapporter à des préoccupations phalliques liées à l'angoisse de castration la réponse « *bec* » pouvant au passage véhiculer une tonalité agressive².

Planche IV: à une réponse unitaire est substituée une autre, à l'enquête, selon le procédé d'annulation à l'instar de la planche précédente. C'est à une image de puissance « *géant* » que le sujet a recours, image qui couplée avec la première « *fontaine* » évoque une image maternelle prégnante et omnipotente³. Cette prégnance de l'image maternelle en raison d'un possible caractère aliénant pose en parallèle la question des identifications à savoir que le rapport à cette image en raison de sa prégnance peut empêcher d'autres identifications, mais aussi d'autres investissements. Nous pouvons supposer en arrière-plan un rehaussement de l'image maternelle dans un registre défensif associant la problématique de castration avec celle des choix identificatoires.

Planche V: après un long temps d'observation, le refus indique la difficulté à aborder cette image. À l'enquête le refus est assumé et là encore le rapport à l'examineur permet l'émergence d'une réponse très vite déconsidérée « *un insecte sauf qu'il a des ailes* ». La question de l'identité de soi en tant que tout corporel unifié ne pose pas problème, ce qui semble émerger, en rapport notamment avec les planches précédentes, vise la question de l'image de soi sur un versant narcissique peut-être en rapport avec l'image maternelle qu'elle tend à dévaloriser « *un insecte* », mais qu'elle cherche à rehausser « *sauf qu'il a des ailes* » aussitôt. Se pose ainsi la question du rapport à cette image dont l'ambivalence pourrait être l'expression d'un mouvement de proximité/éloignement témoignage de la quête d'une identité séparée⁴.

1 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 103

2 Ibid., p 88

3 Ibid., p 65

4 Op cit., Roman P., p 41

Planche VI: à cette planche, après une précaution verbale à l'adresse de l'examineur, à valeur de mise à distance, le sujet donne une réponse unitaire sur le versant de la prestance et de la puissance. À l'enquête, elle est annulée pour une autre moins valorisante « *insecte* » mais immédiatement rehaussée « *grande tête* ». La question du rapport à l'image maternelle sur le versant de la prégnance s'affirme davantage articulée à l'adjectif « *grand* » valorisant puis à l'enquête le qualificatif « *insecte* » dévalorisant et la réponse « *tête* », toujours à l'enquête, qui peut avoir valeur de symbole sexuel articulé à la préoccupation phallique¹. Se pose ainsi la question du rapport à l'image maternelle dans le registre des identifications et peut-être de son abandon qui passe par une dévalorisation difficile à tenir se rapportant à l'angoisse de castration et à la recherche d'une identité de soi différenciée. Nous pouvons également nous demander si cette quête ne se joue pas dans le rapport à l'examineur dans le sens où Patricia joue d'une forme d'opposition lorsqu'elle annule ses réponses quand l'examineur en fait le rappel à l'enquête.

Planche VII: une succession de retournements signalent l'émergence d'affects. La question de l'attachement resurgit, précisée à l'enquête. Prégnante elle se traduit par la surdité à une question de l'examineur « *y'en a combien?* » et donc à son évitement, ce qui pose au passage la question de la place de la demande de l'autre et d'une probable opposition. Ce qui s'impose est une réponse lien « *ils sont tenus par une pierre* ». Nous noterons au passage que les *anges* ne sont pas liées par eux-mêmes, mais par quelque chose « *une pierre* », ce qui témoigne à la fois de l'acuité de la problématique de séparation qui se joue pour Patricia, mais aussi de sa tentative de s'en départir.

Planche VIII: après un remâchage et une réponse pour partie banale, de nombreux retournements signalent l'émergence d'affects. À l'enquête, Patricia donne une réponse additionnelle « *reine papillon* » qui renvoie à une image maternelle encore une fois dans le registre de la prestance. Sa proximité avec celle-ci passe par une caresse appliquée à la planche à l'endroit de l'engramme ce qui constitue une réaffirmation de sa difficulté à s'en détacher. Cette perte de distance avec l'objet planche et la représentation qui lui est associée viennent souligner une fois de plus la problématique de séparation qui traverse ce protocole. Nous pourrions également considérer qu'elle est happée par la planche, ce qui pourrait être, alors, l'expression d'une perte de distance entre réel et imaginaire.

Planche IX: Le « *fantôme* » est associé à l'axe central et en ce sens constitue un repli défensif face à une planche dont les sollicitations prégénitales archaïques ne sont pas sans générer chez le sujet un certain malaise. En témoignent les réponses additionnelles par leur mauvaise qualité formelle mais

1 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 88

aussi l'inadéquation forme/couleur qui les caractérisent, ce qui signale au passage la difficulté du sujet à ne pas se laisser déborder par les émergences pulsionnelles liées à la couleur.

À l'enquête, la réponse « *fantôme* » est localisée sur l'axe médian suite à une succession de réponses grands détails énoncées spontanément, comme pour rompre avec le travail associatif qui semble se réamorcer. Le retour du « *fantôme* » s'avère donc déstabilisant et peut renvoyer à une image de soi incertaine voire à une image maternelle prégénitale¹ inquiétante.

Planche X: L'agitation domine, la planche n'est pas véritablement explorée, elle déclenche une réaction émotive. Les déterminations sont floues et instables (« *la fontaine* » montrée en première instance perd sa localisation à l'enquête) Cette réaction peut surgir de la fragmentation de la planche, de l'absence d'unité qui empêche toute possibilité d'ancrage. À l'enquête la question du lien à l'autre fait retour, peut-être de manière régressive (« *des insectes qui se tient, des insectes qui tiennent une bouteille* ») à travers des représentations peu valorisantes sur la thématique du double dans un registre fusionnel avec cependant une nuance portée par l'observation exprimée planche II, « *c'est bête* », témoignage d'une distance interprétative qui signale un processus de dégagement à l'œuvre.

À la question des choix, la planche aimée est celle qui fut refusée (la V), l'affect lié à cette planche lors de la passation est donc refoulé au bénéfice d'une représentation unitaire sécurisante et à laquelle une identification est possible « *je la trouve belle* ». Celles qui sont refusées (III, IV, V) le sont pour leur caractère inquiétant, le rejet s'articulant à des identifications qu'elle ne peut assumer (« *je la trouve moche* »). La réponse à la planche III pouvant véhiculer une référence personnelle exprimée sur le mode d'une association courte. Ces différents aspects pouvant évoquer une fragilité de l'image de soi qui s'exprime dans un mouvement d'idéalisation/désidéalisation qui signale l'acuité de la problématique de castration.

Processus de pensée à l'appui du psychogramme.

Le nombre de réponses est très inférieur à la moyenne statistique. Cependant nous observons un nombre important de réponses additionnelles à l'enquête. Il en ressort ainsi que l'intervention du clinicien semble avoir un effet étayant qui contribue à lever la retenue très défensive qui caractérise l'approche première des planches. En ce sens on notera le refus planche V et le temps de latence important avant sa formulation puis la réponse additionnelle produite à l'enquête.

1 Ibid., Rausch de Traubenberg N., p 68

La première planche appréhendée de manière unitaire est une banalité ce qui renvoie à un abord adapté de la réalité externe. Par la suite, les réponses appartiennent pour l'essentiel au registre formel, mais au-delà du niveau attendu. Il semble donc se confirmer que le sujet privilégie une approche contrôlée des planches. Or celle-ci s'avère coûteuse étant donnée la faible qualité formelle des réponses que le F+ élargi ne compense pas. Les réponses additionnelles donneraient un rapport de 4,5/10 soit 45%, donc meilleur, mais encore éloigné du niveau attendu (56% chez J. Blomart). L'intervention du clinicien à l'enquête ouvre ainsi à une notable amélioration de la qualité du travail associatif, même si celle-ci reste encore limitée. Cette amélioration pouvant être un témoignage d'une tentative du sujet de chercher à satisfaire l'attente supposée du clinicien et de l'importance de l'étayage. Cependant l'inadéquation formes/couleurs des réponses additionnelles à la planche IX et les imprécisions des réponses de la planche X laissent apparaître un débordement pulsionnel qui signale une fragilité du sujet dont l'expression peut se rapporter à l'attente supposée du clinicien.

L'appréhension des planches est plutôt équilibrée entre les réponses globales et les grands détails. La présence de deux G élaborées signale un effort du sujet à produire des réponses unitaires avec lequel il s'autorise à rompre à l'enquête, notamment par la production des réponses additionnelles. La prise en compte de ces réponses complémentaires donnerait un RC% de 42%, à peine supérieur à celui que nous avons retenu en première instance. Il semble donc que le rapport du sujet à la réalité externe laisse apparaître une dépendance à l'adulte en quelque sorte investie d'une fonction médiatrice et de facilitation. Le TRI semble tendre vers le pôle extratensif, mais de manière peu significative. Nous noterons qu'il ne comporte aucune réponse K et une seule réponse couleur intégrant du rouge dans une G élaborée d'une manière discutable (pierres rouges) qui prend plutôt le relief d'une tentative d'abrasement pulsionnel sur un versant contrôlé. La formule complémentaire apparaît plus pertinente n'incluant aucune réponse estompée, mais deux kinesthésies d'animaux associées à des bonnes formes, ce qui témoigne d'une capacité de représentation que nous pouvons rapporter à un fonctionnement cognitif efficient¹ lié à de véritables tendances imaginatives.

Problématique et traitement des conflits.

Le protocole de Patricia se caractérise par un faible nombre de réponses. De bout en bout jusqu'à la neuvième planche, elle ne livre qu'une seule réponse par planche, fort peu étayée à l'enquête.

Cet abord des planches traduit entre autre un manque d'assurance dont témoignent les nombreux

1 Op cit., Anzieu D., p 106

retournements (planches VII, VIII et IX), le refus (planche V) et parfois à l'enquête, le repli sur des détails de sorte à rompre avec le travail associatif lorsqu'il tend à se réamorcer (planches II, VII, IX), mais aussi des critiques (planches I et V), du remâchage (planche I, VII), des précautions verbales (planches IV, VII) et des incertitudes qui témoignent d'une retenue autant sur le plan de l'exploration des tâches que pour le travail d'élaboration des réponses.

Ce tableau défensif tourné donc pour l'essentiel vers des procédés d'évitement, d'inhibition et de contrôle est notamment très opérant à l'enquête lors du questionnement du clinicien. L'implication des procédés défensifs que nous signalons entrave non seulement le travail associatif en tant que tel, mais aussi la relation à l'adulte, à sa demande, ce qui peut se traduire chez le sujet par l'adoption d'une attitude parfois oppositionnelle et peut-être une place moindre laissée à la demande de l'autre.

En arrière-plan, au regard des contenus des réponses, semble apparaître une problématique se rapportant à une relation à l'objet de type fusionnel qui se signale par des expressions appartenant à la thématique de l'attachement et du lien (à l'enquête, pl III, « *ils sont accrochés* », pl VII « *ils sont tenus par une pierre* », pl X, « *des insectes qui se tient* ») et un geste, une caresse de la planche VIII à la faveur de la réponse « *et là y'a la reine papillon* » (enquête). Celle-ci traduit explicitement un rapprochement avec l'objet planche et avec la représentation à laquelle renvoie le grand détail mentionné.

La réponse « *et là y'a la reine papillon* » renvoie à une figure maternelle associée à de la prestance. Ce qui apparaît tout à fait singulier est la fascination qui s'exprime non seulement par le geste mais aussi dans l'expression « *et là y'a...* » comme si son apparition était nécessaire, attendue, frappée du sceau de l'évidence. L'idéalisation de cette image est à rapporter à d'autres le « *papillon* » de la planche I pour lequel elle précise à l'enquête, « *mais les mains fallait pas les mettre* », la « *fontaine* » de la planche IV qui devient un géant et le « *château* » qu'elle dit « *grand* » après un temps de suspension. Nous repérons ainsi une articulation entre prestance et dévalorisation, qui passe par des tendances au rehaussement de l'image première exprimée. Enfin, sur ce point, nous noterons aussi la réponse *fantôme* (planche IX) qui revient à l'enquête avec la même expression d'inéluçabilité et d'évidence que nous signalions plus haut à la planche VIII.

Ces différentes observations ouvrent à la question de l'identification à l'image maternelle. Ce qui semble ressortir de l'ensemble de ces observations est un rapport étroit de Patricia à une figure maternelle dont la prégnance passe par de la prestance. Mais aussi, à une difficulté à s'en départir qui se signifie par les efforts de rehaussement exprimés lesquels recouvrent des préoccupations phalliques/narcissiques.

Se pose donc en filigrane la problématique de castration, difficile à aborder et dont témoigne l'abord superficiel des planches et le faible nombre de réponses au sens où celui-ci traduit une curiosité retenue, peu d'exploration et par là-même d'intérêt pour ce qui relève plus particulièrement du détail. Sur ce point la tendance à ne fournir qu'une seule réponse par planche et la difficulté du sujet à identifier ses réponses à partir de déterminations claires aux planches IX et X, au moment de l'enquête, ce qui renvoie à l'abord superficiel des planches, peuvent témoigner de l'impossibilité de renoncer à celle déjà donnée. Cela qui ouvre à une seconde hypothèse qui vient compléter la première à savoir que l'abord de la problématique de castration et de l'angoisse sous-jacente peut réactiver une angoisse de perte liée à une relation à l'objet encore archaïque (voir TAT). Celle-ci se signalant par l'insistance portée au lien et par le besoin d'étayage qui rapportés au faible F+% et au nombre de réponses banales inférieur à l'attendu laissent apparaître un rapport à la réalité problématique.

Enfin, l'attitude oppositionnelle, toutefois contenue, que nous percevons, semble renvoyer à des préoccupations phalliques infiltrées d'analytisme tel que nous pouvons le supposer au regard de l'hypothèse qui précède et, peut aussi témoigner d'un effort du sujet, à chercher une voie de dégagement en quête d'une identité séparée qui semble se jouer discrètement dans son rapport à l'examineur.

Le TAT.

Les procédés.

Le tableau défensif est essentiellement tourné vers des procédés d'évitement et d'inhibition, les procédés articulés à l'anonymat des personnages et à l'absence de précisions concernant les conflits étant dominant en première partie de passation. Au-delà de l'interruption de discours repérée planche 3BM nous repérons des tendances à la restriction (pl 6GF, 7GF, 10). Celles-ci sont articulées à des imprécisions tel l'anonymat des personnages (pl 1, 2,3BM, 4, 6GF, 7GF, 9GF) qui peuvent laisser filtrer une discrète tendance persécutive («I », pl 6GF) tout en contribuant à une implication limitée du sujet notamment s'agissant des planches ouvrant de manière latente au traitement de possibles conflits. Ces derniers émergent des mises en scènes des personnages (pl 4, 7GF, 9GF) peuvent prendre une tonalité inquiétante voire agressive. Par ailleurs, les imprécisions liées à l'anonymat des personnages peuvent également servir à une mise à distance de ces mêmes conflits liés aux contenus latents. En ce sens peut s'ouvrir une amorce ou une possible ébauche d'élaboration (pl 2, 3 BM, 9GF), ce que semble signaler le recours notable à des procédés plus

labiles (IF1,3).

Les procédés de contrôle sont également actifs. Ils se signalent par du remâchage (pl 2, 5, 10,19) et des émergences liées aux processus primaires dont témoignent des altérations du discours (pl 5, 6GF, 7GF, 10, 11) et des confusions identitaires (pl 5, 11) qui viennent corrompre les processus de pensée.

Le peu de référence à la réalité externe vient souligner la prévalence des procédés d'évitement qui sont parfois relayés par des procédés recourant à la sphère motrice, ce sont des gestes (pl 2, 3BM, 11, 19) qui soutiennent le discours (pl 2, 11, 19) ou s'y substituent (pl 3BM, 19) ce qui passe par un rapprochement sujet/objet-planche (3BM, 19) qui signale l'échec du travail d'élaboration et de représentation.

La problématique.

L'opposition articulée à la question de l'immaturité fonctionnelle, caractérise d'emblée, dès la première planche, la problématique qui traverse ce protocole.

Le traitement de la problématique œdipienne, passe par un rapproché père/fille dont le sujet cherche à se départir pour gagner d'autres investissements objectaux. Autrement dit l'évitement du rapproché père/fille permet l'évitement du conflit mère/fille. Sur ce point nous pouvons signaler l'échec de la fonction rassurante et réconciliatrice associée à l'imgo paternelle (pl 10) et la mise en exergue, lorsqu'elle est rapportée à un contexte conflictuel, de la fonction pacificatrice associée à l'imgo maternelle (pl 7GF) mais dans une formulation qui laisse apparaître un vacillement des processus de pensée et de secondarisation.

À l'inverse, le sujet est en mesure d'élaborer un propos renvoyant à une forme de sécurité affective et d'apaisement lorsque les sollicitations prégénitales sont positives (pl 12BG). Il en découle l'expression d'une sensibilité particulière à la réalité externe au sens où celle-ci détermine le ressenti du sujet, soit dans le sens de l'apaisement, soit dans celui de l'insécurité et de la fuite ce qui renvoie à une difficulté à mobiliser les objets internes nécessaires à la mise en œuvre des processus d'élaboration. En ce sens l'appui sur la réalité externe peut servir d'appui pour compenser la capacité à se référer à un objet interne, ce qui dans le cas du sujet permet de contourner les sollicitations latentes de la planche (pl 19).

Ainsi la violence reste une thématique dominante qui participe de l'élaboration de la position dépressive lorsqu'elle est rapportée à un contexte anxiogène qui peut être le fait de l'autre (pl 3BM).

Rapporté à un contexte de précarité maternelle et à la capacité d'être seul, la position dépressive ne peut être élaborée, ce qui en ce sens signale une position de dépendance larvée à la figure maternelle.

L'opposition réapparaît à l'abord de la confrontation mère/fille par laquelle elle trouve une expression dans la désobéissance et dans un rapport à une imago maternelle sur un versant surmoïque et omniprésent. La conflictualité est également rapportée à la relation de couple. Dans les deux cas que nous soulignons, c'est la séparation (pl 4) ou la fuite qui servent de voie de dégagement (pl 9GF). Celles-ci apparaissant également au traitement de l'ambiance chaotique de la planche 11 qui se clôt par la mention d'un aigle dont le caractère angoissant ne fait aucun doute. Toutefois, associée au conflit mère/fille, la fuite ouvre à une possibilité de différenciation ce qui témoigne de l'effort du sujet à se départir de cette problématique.

En conclusion, la prévalence des procédés d'évitement associée à la mise en œuvre de procédés de contrôle et parfois à des recours à la sphère motrice n'empêchent pas de manière radicale l'abord des conflits, même si leur élaboration peut être gênée par ce dispositif défensif. Les défenses rigides cédant parfois pour laisser place à des émergences liées aux processus primaires semblent témoigner d'une faiblesse de l'ancrage anal, lequel associé à la perte de l'objet, peut entraîner dans le jeu des mouvements projectifs un sentiment persécutif lié au rapport à la réalité externe. La bipolarité, apaisement/ persécution associée à l'image maternelle semble être en corrélation avec cette hypothèse qui n'exclue pas un contexte de vie du sujet possiblement conflictuel. La fragilité des objets internes et les émergences liées aux processus primaires témoignant d'un abord de la conflictualité œdipienne difficiles.

9.5.3. Discussion.

Une scolarité marquée par l'opposition.

La maternelle fut une première étape difficile. Le début notamment et probablement la fin, en grande section de maternelle dans la mesure où la mère de Patricia pris l'option de rencontrer une orthophoniste pour combler de premières lacunes.

La suite de la scolarité, au CP et au CE1 depuis le début de l'année scolaire, est difficile. L'opposition de Patricia est exprimée sur un mode passif, elle s'occupe à autre chose que son travail scolaire.

Le rapport avec l'orthophoniste est également conflictuel, Patricia la rencontre contre son gré. Du côté des parents, il y a opposition au maintien en CP. Dans le cours du premier entretien Patricia s'exprime sur cette opposition par association au propos de sa mère exprimant qu'elle voulait rester à la maison.

Dans le cours du bilan psychologique, le caractère opposant de Patricia apparaît au WISC IV à l'épreuve des cubes. L'énoncé de la consigne l'empêche de s'approprier le matériel et d'en disposer comme bon lui semble. Elle n'investit pas l'épreuve et joue. Elle révèle aussi sa difficulté à s'inscrire dans la demande de l'autre dont l'opposition est une expression.

Au Rorschach, l'opposition apparaît d'une manière plus subtile. Lors de l'enquête, planches III, IV et VI au rappel de sa réponse initiale, Patricia annule celle-ci pour une autre. À la planche VII, elle formule une reprise à l'instar des Dupond et Dupont de Tintin lorsque je rappelle la réponse « des anges » elle reprend en disant « je dirais plutôt des anges », commentaire qui semble laisser paraître une tendance à la maîtrise de la situation dans le registre de « c'est moi qui dit » ou « c'est moi qui décide ».

Sur le plan défensif.

Le TAT nous indique que les procédés dominants sont du registre de l'évitement et de l'inhibition. En témoigne, le blocage, lorsque je propose à Patricia de lire à partir de son livre de classe qu'elle a choisi elle-même de me présenter. Ce blocage semblant lié à l'association livre de lecture/ demande de lire.

Au WISC IV, le survol des images en complètement d'images et le faible intérêt pour les acquisitions culturelles (information) semblent également témoigner d'un évitement de la réalité externe très défensif. En lecture celui-ci se manifeste par l'intérêt moindre que porte Patricia à l'exploration des textes et des différences qui caractérisent les lettres.

Un troisième procédé très actif est le contrôle dont le comportement d'opposition est un témoignage qui passe par une revendication dans le registre de la maîtrise et d'une agressivité empreinte d'analité qui se conjugue avec les préoccupations phalliques.

Le recours au contrôle apparaît aussi lorsque face à un mot difficile à décoder, elle se rabat spontanément sur le nom des lettres de ce même mot sans plus chercher à en déterminer les phonèmes. Elle a ainsi recours à un procédé intériorisé en amont qui correspond à ce temps où les enfants apprennent le nom des lettres en maternelle.

Résolution.

On peut s'interroger sur l'effet latent des aides multiples dont bénéficie Patricia. Ne viennent-elles pas maintenir Patricia dans une relation de dépendance, objet d'attention et de soin dont elle cherche à s'affranchir.

La cristallisation de cette problématique sur les apprentissages scolaires traversant les différents niveaux de classe franchis par Patricia se reportant ainsi sur l'apprentissage de la lecture parce que c'est par là que Patricia fait l'objet de l'attention de tous. C'est à la demande de chacun des intervenants sur cette question que Patricia s'oppose exprimant, peut-on supposer, par ce biais, son désir à vouloir se séparer sur le versant d'une quête d'autonomie. Ce qui implique qu'elle ne soit plus considérée comme un objet, mais une personne désirante, donc sur le versant d'une subjectivation.

La mère de Patricia, sur les recommandations de l'enseignante a accepté de lâcher prise pour les devoirs. Par ailleurs un temps d'arrêt a été proposé s'agissant de l'orthophonie. Par contre nous avons maintenu l'aide de l'enseignant spécialisé .

La démarche proposée par celui-ci a permis, pour l'apprentissage de la lecture, d'écartier la problématique de la demande en mobilisant Patricia à partir de ce qu'elle savait déjà – car ce n'est pas la lecture qui posait problème mais bien le dispositif d'apprentissage - dans une relation avec un pair dans une situation proche de la sienne.

9.6.Lucien (7;09 ans).

9.6.1. Le parcours scolaire.

9.6.1.1. La maternelle : Lucien (3;5 ans).

Ces premiers éléments rapportés sont issus de notes prises lors d'une réunion de rentrée du Rased avec l'équipe pédagogique de la maternelle. Cette rencontre n'a pu s'effectuer qu'après la première moitié du premier trimestre de classe en raison du nombre important de demandes adressées au Rased, lié notamment à l'étendu du secteur d'implantation.

Alors que Lucien est en classe depuis 2 mois, son enseignante constate qu'il est très inquiet lorsque sa maman le quitte. Il la demande souvent et notamment si elle revient le chercher. Il faut donc le rassurer. Il se montre particulièrement angoissé depuis qu'il va à la cantine le midi. L'enseignante procède à quelques aménagements pour que Lucien se sente à l'aise dans la classe. Sa maman ne se dit pas inquiète et pense qu'il va s'habituer. Elle accepte cependant de le retirer de la cantine et de le garder avec elle à midi.

Lorsque Lucien (6 ; 0 ans) est en fin grande section de maternelle, l'équipe pédagogique de la même école nous parle de nouveau de lui. Il est agité, mais suit le travail de classe. Cette agitation croît par période. Une inquiétude est formulée pour le passage au CP, car cette agitation n'est pas compatible avec le comportement qui sera attendu de lui pour apprendre. Pourra-t-il rester assis à une table pour effectuer son travail. La mère de Lucien se dit inquiète, aussi, elle accepte de rencontrer le psychologue scolaire après avoir néanmoins sèchement exprimé son refus de consulter dans un service de psychiatrie pour enfants et adolescents.

9.6.1.2. Première rencontre, fin GSM : Lucien (6 ;0 ans).

Lors de ce premier entretien Lucien se montre très agité. Il touche à tout et revient plusieurs fois vers les mêmes objets. Il donne l'impression de procéder à des sortes de vérifications, il les explore à différentes reprises en les observant sous tous les angles, d'une manière quasiment identique à chaque fois.

Sa mère dit qu'à la maison, il bouge beaucoup et qu'il touche à tout. Il sait se débrouiller tout seul pour s'habiller, se laver et peut aider, au moment du repas, pour mettre la table. « Le problème c'est

quand je suis pas là, dit cette mère, il s'inquiète ».

Alors que Lucien touche un tampon sur mon bureau et se met un peu d'encre sur les doigts sa mère lui adresse : « Quel con ! » puis une menace, un peu plus tard : « si tu n'arrêtes pas, si tu touches à ça, je m'en vais ! ». Lucien obtempère mais y revient un peu plus tard. La menace est donc sans effet durable.

Lorsque je lui demande alors pourquoi à son avis, il est inquiet lorsqu'elle n'est pas là, elle semble entendre la question puisqu'elle revient sur sa menace. Elle reconnaît d'elle-même qu'elle ne devrait pas menacer Lucien, elle ne sait pas comment faire pour qu'il reste tranquille et que c'est la seule manière qu'elle a trouvé pour qu'il s'arrête. Elle ne semble donc pas mesurer l'effet anxiogène de sa parole sur son garçon.

Davantage que le contenu même de ses propos, c'est l'imprévisibilité des réactions de cette mère qui apparaît très inquiétante.

Elle demande si elle ne devrait pas consulter chez un « psy » avec Lucien pour qu'il apprenne à rester tranquille. Cette éventualité lui ayant été suggérée par l'enseignante. Elle n' avait alors pas donné suite par manque de disponibilité de sa part au prétexte qu'elle cherchait du travail, affirme-t-elle, rajoutant : « ce serait peut-être bien, car le CP c'est bientôt et c'est vrai qu'il est angoissé ».

Elle aura également consulté, sur conseil de l'enseignante, chez son médecin généraliste pour obtenir une ordonnance pour des séances d'orthophonie et d'orthoptie. S'agissant de cette dernière, très rapidement Lucien n'a plus voulu y aller. Lucien dit : « il fallait regarder des lettres et après il a donné des devoirs à maman à faire à la maison ». La mère de Lucien confirme que l'orthoptiste lui a donné des exercices à effectuer à la maison. Il lui était impossible de les réaliser en raison de son agitation et de son comportement opposant, elle dira aussi : « je n'avais pas la tête à ça ! », sans plus. Après quelques tentatives l'orthophonie cessera également.

Nous nous séparons sur ce projet de consultation en centre thérapeutique de jour et sur celui d'une rencontre lorsque Lucien sera au CP afin de voir où il en est s'agissant de ses apprentissages scolaires.

9.6.1.3. Début CP : Lucien (6; 4 ans).

Après une rencontre avec l'enseignant de CP, nous proposons qu'un enseignant spécialisé aide Lucien dans le contexte de classe. Ce choix réside dans le fait qu'un travail avec Lucien hors de la classe - ce qui correspondrait à l'habitude - aurait pour effet de favoriser le travail scolaire en

relation duelle et en conséquence de ne pas ouvrir Lucien à investir le travail scolaire dans le contexte ordinaire de la classe.

La mère de Lucien dit avoir pris contact avec le centre thérapeutique de jour. En parallèle, une demande de renseignements scolaires émanant de ce centre est parvenue chez l'enseignante.

En fin de premier trimestre, l'enseignant spécialisé observe qu'en calcul Lucien s'en sort plutôt bien. En lecture, il ne parvient toutefois pas à associer deux lettres, une consonne et une voyelle, sans passer par le nom de la lettre. Par exemple pour *ma* il dit *m* et *a* ça fait *ma*. Il lui est donc impossible de lire un mot composé de deux graphèmes.

Le matin lorsque Lucien arrive en classe, il craint de ne pas retrouver sa place habituelle, dit l'enseignante. D'une manière ritualisée, elle le rassure. Lorsque l'enseignant spécialisé n'est pas là, l'agitation de Lucien augmente au fur et à mesure que la matinée s'achève. Peu à peu, au fil de l'année scolaire, il trouve ses marques et son agitation sans pour autant disparaître prend une tournure acceptable pour la vie de la classe.

En fin d'année scolaire, en dépit du fait que Lucien reste en difficulté en lecture comme d'autres enfants de sa classe, il est proposé qu'il intègre le CE1, l'enseignante de CE1 travaillant par niveau de compétence.

9.6.1.4. Début CE1. Entretien : Lucien (7;5 ans) et sa mère.

Le comportement de Lucien s'est dégradé. Lors de l'entretien, tout comme en classe, il se montre très agité. Il n'investit plus le travail scolaire. La mère de Lucien attribue ce comportement au fait qu'il aurait dû refaire son CP.

Les parents de Lucien sont en instance de divorce. Elle évoque la situation conflictuelle qu'elle a connue avec le père des enfants et le fait que ces derniers aient été témoins de violences conjugales. Il est prévu que les enfants voient leur père un week-end sur deux et la moitié des vacances. Dans les faits il ne les voit plus, les enfants n'en manifestant pas le souhait, selon leur mère. Ce père n'a jamais été rencontré à l'école par les enseignants successifs de Lucien ni par moi-même. Étant donnée la gravité de la situation, notamment ce manque d'implication, alors qu'il fut sollicité à différentes reprises, n'est pas sans poser question sur l'exercice de son rôle auprès des enfants. Cependant, le discours de cette mère livre une figure paternelle agressive qu'il me paraît important

de mettre en perspective avec l'agressivité de cette mère elle-même que nous percevons dans sa manière de s'adresser à Lucien.

En ce qui concerne le suivi en centre thérapeutique de jour, la mère de Lucien dit qu'elle a rencontré le médecin psychiatre à quatre reprises.

Elle a retenu que Lucien est hyperactif. Mais, elle s'oppose au fait qu'il prenne un médicament, de la Ritaline, pour être calme à l'école. Pour elle, Lucien est trop jeune pour prendre des médicaments.

Elle dira plus loin qu'elle n'a pas repris de rendez-vous chez le pédopsychiatre depuis plusieurs mois. Aucun suivi thérapeutique n'a donc pu être véritablement mis en œuvre.

Pour répondre aux sollicitations et à la plainte de l'école qui l'embarrassent, elle dit faire les devoirs de Lucien. Elle lui lit le texte qu'il ne parvient pas à lire et écrit à sa place dans le cahier.

Nous convenons lors de cet entretien que je procède à un examen scolaire et psychologique. Cet examen et les entretiens qui suivront conduiront par la suite à une reprise de contact avec le centre thérapeutique de jour et à une orientation en classe spécialisée (CLIS) afin de dégager Lucien et sa mère de la priorité donnée aux apprentissages scolaires, de permettre à Lucien d'apprendre dans l'apaisement et de laisser le champ ouvert à un authentique travail thérapeutique.

Commentaires : il apparaît nettement que Lucien est un enfant agité en raison d'une anxiété pourtant repérée dès le début de sa scolarité. Son comportement présente très précocement des signes ouvrant à l'hypothèse d'angoisses de type abandonnique. L'effet apaisant et rassurant lié à la présence de l'enseignant spécialisé à ses côtés lors du premier CP tend à confirmer cette hypothèse.

À l'inverse, le discours éducatif que sa mère lui adresse est anxiogène par les menaces d'abandon qui le traverse explicitement (*si tu n'arrêtes pas, si tu touches à ça, je m'en vais !*), mais aussi par les atteintes narcissiques qu'il peut induire (*Quel con !*). Peu d'empathie se dégage d'elle pour son enfant. Le père, quant à lui n'a jamais pu être rencontré. Il est décrit par la mère des enfants comme peu concerné par eux. Il ne l'a accompagné pour aucune démarche, ni à l'école ni en centre thérapeutique.

La mise en avant de la question des apprentissages vient très rapidement faire écran à la problématique principale de Lucien dont témoigne son comportement. Ce qui, d'ailleurs pour la mère de Lucien justifie de consulter en centre thérapeutique à la demande de l'enseignante de fin de maternelle, c'est le passage au CP.

Elle écarte les conflits liés aux devoirs à faire à la maison en effectuant elle-même le travail de

classe de son garçon. Ainsi souscrit-elle, dans un premier temps aux prises en charge à visée rééducative, mais pas à une psychothérapie.

Elle n'en viendra à pouvoir aborder les angoisses de Lucien que progressivement lors de nos rencontres, suite notamment, au retour du bilan psychologique, après quoi elle sera en mesure d'évoquer plus explicitement le contexte familial insécure en raison des nombreux conflits liés au couple parental. Ces conflits ayant réactivés après une période d'apaisement lors du CP, les angoisses de Lucien. C'est à partir de cette étape que le travail thérapeutique pourra véritablement être investi et à cette fin, le contact repris avec le centre thérapeutique.

9.6.2. Les examens scolaires et psychologiques.

9.6.2.1. Les épreuves scolaires.

Premier test scolaire (7;5 ans).

Il s'agit d'un premier test scolaire pour repérer la manière de procéder de Lucien en ce début de CE1. Un second test sera effectué au moment du bilan plus complet, 4 mois plus tard. Ce test permettra également de repérer une éventuelle évolution.

La lecture :

Le test scolaire proposé » est une BatelemA . Lors de cet examen mon regard porte sur les procédés employés par Lucien et sur son comportement face à une tâche scolaire. Il s'agit d'une version ancienne en raison de son entrée très syllabique proche de la méthode de lecture employée en classe.

La phrase *bébé a vu mimi le petit chat* est lue de la manière suivante : en lettres grasses nous précisons ce que Lucien parvient à reconnaître voire à décoder :

b et **é** et **bé** et **bé**, **a**, **v** et **u**, **vu**, **m** et **i**, **mi** comme dans mina, **mi**, **mi**, le **p** et **e**, **pe**, **t**, **i**, **t**, **c** et **h**, **ch**..., le che du chat, **cha**, **t**.

Lucien ne garde aucun souvenir de ce qu'il a décodé. À chaque réponse donnée il regarde vers moi en quête d'un assentiment.

Commentaires : Lucien s'accroche à tous les référents possibles qu'il connaît. Aussi bien le nom de

la lettre qu'un mot (mina) que lui évoque les phonèmes découverts et qui sont issus de la méthode de lecture employée en classe. Nous notons qu'il ne reconnaît pas le mot « chat » présent à lui alors que le **ch** découvert lui évoque ce mot. Les associations effectuées renvoient donc aussi bien à des images visuelles de mots qu' à des images sonores.

La dictée de lettres et de mots :

Il parvient à écrire quelques syllabes : **la, mi** mais pas **me ni pa**.

Il écrit quelques lettres : **a,o,i,e,u** et le son **ch**.

À son initiative il écrit **papa** (alors qu'il ne sait pas comment on écrit **pa**), mais pas **maman**. Il pense pouvoir écrire **mina** mais ne se rappelle pas comment ça s'écrit. Il ne se rappelle que de **mi**.

Lorsqu'il réfléchit à la manière d'écrire un mot il regarde tout autour de lui comme s'il cherchait la lettre ou le mot écrit quelque part. Il jette des coups d'œil en ma direction.

Commentaires : l'encodage du fait, dirons-nous, de la page blanche sur laquelle il s'agit d'écrire, provoque de l'agitation, contrairement à la lecture qui livre des lettres à reconnaître ou à assembler. Par ailleurs, autant à l'épreuve de lecture qu'à celle d'encodage, il a besoin d'un soutien par le regard.

Le calcul :

Tiré du même test un domino présente 8 points. Ce domino est scindé en deux par un trait vertical au milieu. 5 points sont représentés d'un côté et trois de l'autre. Je demande à Lucien de compter les points du domino.

Il dénombre 1,2,3,4,5 d'un côté du trait et 1,2,3 de l'autre. Je lui demande alors combien il y en a en tout. Il ne parvient pas à les réunir en une seule classe (ou quantité) et réitère la même réponse.

Il parvient à dénombrer 13 carrés alignés en trois lignes, deux lignes de 5 carrés et une ligne de trois.

Il lit le calcul ($3 + 2 =$). Il construit une correspondance avec les doigts de ses mains. Il ne parvient pas à asseoir de résultat définitif. Il trouve tantôt 4, tantôt 6 et tantôt 5.

Il écrit le 3 et le 5 à l'envers.

Commentaires : le dénombrement est possible, à condition d'avoir à dénombrer des termes clairement identifiables. Pour le domino, le trait séparateur fait obstacle à la réunion des deux

collections de points. Ce trait sépare donc indéniablement. Autrement dit la fonction symbolique du trait se confond avec une fonction réelle de séparation.

Probablement est-ce à rapporter au fait que Lucien reste accroché au nom de la lettre en lecture et qu'il ne parvient pas à réunir les graphèmes qu'il découvre en un mot. D'ailleurs il ne parvient pas à décliner les assemblages d'une consonne connue comme le **m** avec une voyelle. Il mémorise chaque syllabe en tant que telle. Il reconnaît la syllabe **mi**, mais n'en déduit pas **me** ou **ma** par exemple.

Suite à ce premier examen scolaire, nous orientons le travail de l'enseignant spécialisé vers une approche moins analytique. Plutôt que de demander à Lucien d'assembler des lettres pour en déduire les phonèmes correspondant, nous optons pour une présentation des graphèmes dans leur entiers afin de lui éviter de le faire passer par une séquence d'assemblage alourdie par le passage par le nom de la lettre.

Second test scolaire (7;09 ans)

La lecture :

Lucien sait décliner différentes syllabes tirées de l'assemblage d'une même consonne et d'une voyelle qui change. Il reconnaît aussi le son **ou**. Il parvient à décoder une phrase du type **la pipe de papa**. Il ne s'appuie plus sur le nom de la lettre. Après un temps de latence et une auto-répétition de ce qu'il a lu, il parvient à attribuer un sens à une séquence courte. Par exemple le **papa pou pu** l'amuse.

La dictée de lettres et de mots :

À l'encodage il n'a pas progressé. Il écrit des lettres qu'il appuie les unes contre les autres évitant ainsi de laisser un espace entre elles.

Le calcul :

Il parvient à dénombrer les 8 points du domino sans se laisser entraver par le trait séparant les 5 points d'un côté et les 3 points de l'autre.

Il réussit à l'aide de ses doigts à effectuer des petites sommes à condition que les nombres à additionner ne dépassent pas 5, c'est-à-dire qu'ils ne dépassent pas la limite des doigts d'une main.

Il écrit les nombres 3,5,7 à l'envers. En dépit de ce fait, il écrit des nombres jusqu'à 69.

Commentaires : Lucien progresse lentement en s'appropriant les techniques que lui enseigne l'enseignant spécialisé. Nous repérons que la mémoire de travail ne semble pas efficiente. Lucien se réfère à des signes ou des objets concrets.

Il ne parvient pas à décomposer l'écrit pour le recomposer.

Le passage immédiat par le graphème implique une décomposition moindre et moins coûteuse et davantage un travail d'assemblage. Cette technique s'appuie également sur la mémoire ce qui implique un risque théorique de saturation. Il apparaîtra que cet effet de saturation est relatif, Lucien parviendra à décliner des syllabes à partir d'une consonne nouvelle. Peut-être est-ce lié au fait qu'il procède en mémoire de travail à une comparaison de graphèmes portant la même voyelle et ne variant que sur la consonne ? Mais peut-être aussi par le fait de lui avoir proposé une entrée dans la lecture qui ne passe pas par l'emploi du nom de la lettre qui implique une déconstruction/reconstruction des graphèmes à laquelle il ne peut adhérer.

9.6.2.2. Les épreuves psychométriques : le WISC IV.

WISC IV	7;09(19)
Subtests	notes standards
Cubes	4
Similitudes	9
Mémoire des chiffres	7
Identification de concepts	6
Code (7 à 1' /31 à 2')	5
Vocabulaire	10
Séquence lettres-chiffres	4
Matrices	6
Compréhension	7
Symboles	1
Complètement d'images	11
Barrages	1
Information	10
Arithmétique	3
Raisonnement verbal	10

Échelles	Note composite/ intervalle de confiance 90%
Compréhension Verbale	92/[90-100]
Raisonnement perceptif	71/[67-82]
Mémoire de travail	73/[69-84]
Vitesse de traitement	64[61-78]
Total	69[65-76]

Commentaires : les épreuves les plus échouées sont celles qui concernent la mémoire de travail (mémoire des chiffres, séquence lettres/chiffres et arithmétique). Nous avons confirmation de ce que nous laissait supposer les résultats aux tests scolaires, c'est-à-dire que sans référents concrets, les opérations mentales se réalisent difficilement. Dans le même sens, l'épreuve de cubes est échouée à partir de l'item 6, c'est-à-dire lorsque, sur les modèles les découpages de la figure à représenter disparaît. Cette absence de repères entrave sa démarche à l'épreuve de barrage trop désorganisée dans ses deux versions. La même difficulté s'est posée à lui à l'épreuve de symbole où il lui arrive de cocher sa réponse dans la mauvaise ligne.

L'épreuve de code dont le résultat semble confirmer cette hypothèse doit être regardée de près. Après une minute Lucien n'a effectué de correspondances que pour 7 cases. Il se réfère aux modèles continûment jusqu'à une minute et 25 secondes. Pour les 35 secondes restantes, il poursuit détaché du modèle et gagne efficacement en performance (7 cases sont remplies lors de la première minute et 24 lors de la seconde). Autrement dit, il a mémorisé la codification efficacement. Cette réussite est à rapporter à son entrée dans l'apprentissage de la lecture à partir de graphèmes préformés. Il s'agit d'une association graphèmes/phonèmes qui ne passe pas par l'assemblage des lettres entre elles. Le nom des lettres ne correspondant pas au son des phonèmes qu'elles constituent une fois assemblées. Autrement dit, Lucien procède par association par couples. En identification de concepts, il échoue à partir de l'item 13 qui requiert l'association de 3 images. Le rapport à des objets concrets n'est donc pas nécessaire systématiquement. La limitation de la mémoire de travail tient donc aussi au fait de la prédominance de la pensée par couples qui dessert des épreuves comme séquence lettres/chiffres, arithmétique et la mémorisation des chiffres en ordre inverse qu'il échoue intégralement.

À ce stade de notre analyse nous pouvons soutenir l'hypothèse d'une fragilité des processus de pensée qui renvoie sur le plan perceptivo-visuel à une nécessaire et indispensable possibilité pour Lucien de pouvoir se référer à des repères concrets et stables.

Cet attachement à la réalité externe se signale également par la réussite à l'épreuve de complètement d'images¹.

Plus globalement, les épreuves verbales apparaissent comme étant les plus investies. Chacune requiert un rapport à l'examineur qui constitue pour Lucien un étayage contenant. Par ailleurs, l'épreuve de similitudes bien investie, signale un investissement de la conceptualisation que confirment les réussites aux épreuves de vocabulaire et de raisonnement verbal. Nous pouvons trouver là, la réalisation de performances qui pourraient être articulées à la mise en œuvre de procédés défensifs visant à éviter la réalité par intellectualisation². Leur efficacité s'articulant à l'étayage de l'examineur dont nous faisons mention plus haut. Sur ce point, plus concrètement, nous pouvons souligner l'effet bénéfique de l'étayage de l'enseignant spécialisé en classe. Il vient soutenir par sa fonction contenant les procédures d'apprentissages proposées à Lucien.

En somme, Lucien adopte un rapport à la réalité externe qui apparaît contradictoire, dans la mesure où il a besoin de s'y référer, alors qu'il développe des stratégies de pensée pour s'y tenir à distance. Cette apparente contradiction ouvre à l'hypothèse d'une survivance de la problématique de séparation/individuation articulée à un rapport à la réalité externe tendu, réalité qu'il ne parvient pas à appréhender sereinement car déstabilisante.

À titre d'exemple pour illustrer ce point nous prendrons sa réponse en vocabulaire à l'item 10 (*qu'est-ce qu'un nénuphar ?*). Il lance : « c'est un animal ! » et immédiatement les mains en avant comme pour me tenir à distance, il se reprend : « Non ! », puis se défend : « Je rigole..., c'est où les grenouilles vont se poser. C'est une fleur ! ». Ainsi aura-t-il répondu impulsivement, sans réfléchir, puis après une mise à distance exprimée par un geste, il se reprendra pour livrer la bonne réponse. Lucien agit comme si se tromper, voire répondre, constituait une mise en danger. C'est pourquoi la présence d'un adulte bienveillant - et considéré comme tel par lui – à ses côtés est aidant.

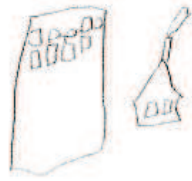
9.6.2.3. Dessins.

Un dessin libre (7:05 ans)

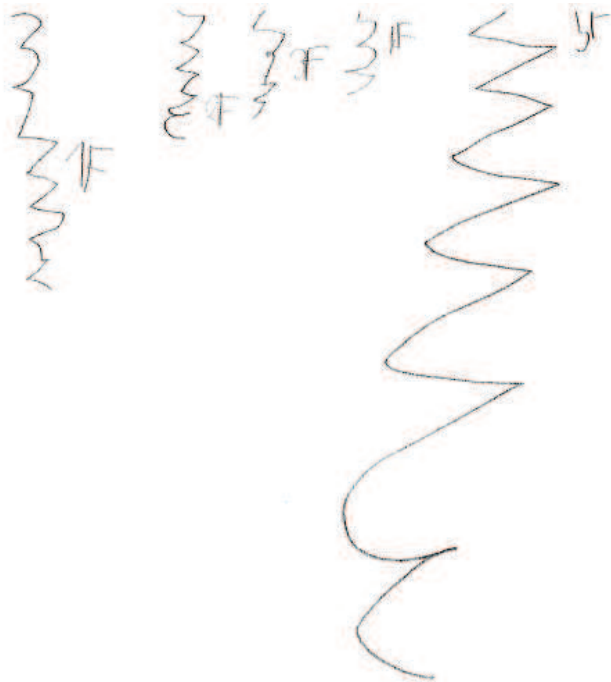
1 Bourgès S., *Approche psychanalytique et génétique de l'enfant*, Tome I, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991, 234p, p 99

2 Ibid., p 91

(recto)



(verso)



Commentaires de Lucien pendant qu'il dessine :

« Ah ! Je vais mettre un soleil, parce qu'il y a un soleil aujourd'hui. Tu devines toi ce que c'est ? C'est chiant que tu te grattes le dos (il se gratte le dos)..., et des maisons aussi.

Je te dis ce que c'est comme ville, ça commence par Mar..., Marseille.

Tu sais ce qu'on va faire pendant les vacances ? On va partir à Marseille avec ma maman et ma sœur. J'ai toujours rêvé d'aller là-bas (il fait tomber son crayon).

Ça qu'est ce que c'est ? (je propose une réponse)Un rond ? Non ! Un feu ! Un bout de roche ! Une météorite.

Tu as une gomme ? Non ! Je repasse dessus. C'est très rouge, c'est le deuxième soleil, il est très chaud. Il faut jamais monter sur le soleil sinon tu crames dessus.

(il se mouche)

On va faire aussi des planètes. Ça c'est Pluton et le soleil. Faut faire d'abord le truc, là, le rond, la ceinture.

Oh ! Je peux te poser une question ? Tu sais à quoi ça sert ça ? Ça sert à accrocher les planètes.

Nous, on est là ! (il montre la dernière orbite). Ça c'est mon truc de la planète. Pluton n'est plus là. Elle est morte et ça c'est l'église.

Je suis pas très doué en portail et je ferme le loquet, et là elle est, l'église.

Oh ! J'en ai marre ! Toujours raté là ! Hé !

Y'a au moins 1000 tornades par an à Dallas. Ça tourne comme ça (il mime) et t'es mort. T'es un squelette !

Lucien retourne la feuille et poursuit...

Attends, je te montre comment c'est..., F1, F2, F3, F4 et la plus pire, F5.

Ça veut dire quoi F ? c'est le feu ».

Commentaires : Lucien nous révèle un monde hostile et chaotique dont le dessin permet une représentation : *bout de roche qui s'écrase, soleil qui crame, tornades, feu.*

Aucun personnage n'est représenté.

Son observation « *C'est chiant que tu te grattes le dos (il se gratte le dos)...* », semble témoigner d'une absence de distance entre soi et l'examineur par le *tu* qui est un *je*, attribuant à celui-ci un sentiment propre.

Lucien convoque un certain nombre de connaissances en astronomie pour exprimer dans ce chaos pénétré d'un rouge absent qu'il convoque dans le langage, les mouvements pulsionnels qui l'animent et qu'il tente de contrôler en cherchant un appui sur l'examineur qu'il sollicite.

Ces commentaires sont ponctués d'adresses à l'examineur (*ça qu'est-ce que c'est?*) qu'il requiert pour soutenir le déroulement de sa pensée, mais aussi de digressions (*on va partir à Marseille avec ma maman...*) qui témoignent d'une fragilité psychique qui ne lui permet pas d'asseoir une pensée cohérente et bien secondarisée.

Nous pouvons repérer à la fois des expressions « d'attache ou d'attachement » *la ceinture* qui permet d'attacher, mais aussi, *ça sert à accrocher les planètes*, qui sont toutes des expressions signalant une fragilité du monde interne et de ses objets au risque d'un vacillement articulé à celui de la perte de l'objet *Pluton n'est plus là, elle est morte*, expression à tonalité dépressive.

Plus discrètement apparaît un propos dévalorisant sur soi, *je suis pas très doué en portail*.

En fin de production, il réunit, en peu de mots, à la fois le chaos et l'insécurité qui s'y articule. Mais aussi, la perte par une gestuelle qu'il intègre au commentaire sur son dessin témoignant une fois de plus de la fragilité du monde interne, des assises narcissiques rapportées à l'objet primaire et à celle liée à son identité propre, et enfin la limite ténue entre réel et imaginaire et ainsi la difficulté pour lui de trouver dans la réalité externe les objets favorables à relayer les objets internes : *Y'a au moins 1000 tornades par an à Dallas. Ça tourne comme ça (il mime) et t'es mort. T'es un squelette !*

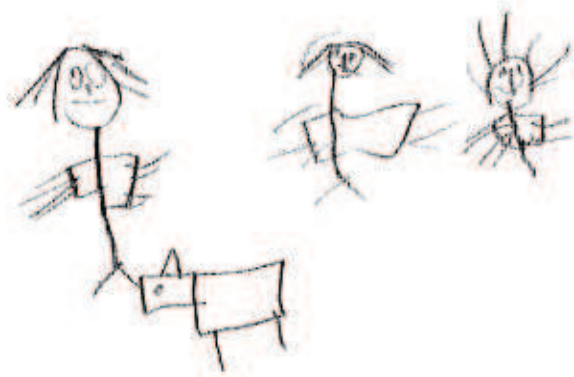
Le mime soutient la production figurative comme si Lucien y était impliqué lui-même (*...et je ferme le loquet*) ce qui témoigne là encore d'une limite ténue entre l'imaginaire et la réalité, la pensée étant insuffisante à l'élaboration.

Dans la partie basse du dessin sont représentés des bâtiments par couple. L'église est représentée à droite en double symétrique inversé. Plus à gauche (un peu au centre) il représente le portail de l'église et son loquet, qu'il ferme. Les deux parties du portail sont reliées par un court trait horizontal croisé d'un trait vertical qui représente le loquet. Ainsi, celui-ci, à la fois, sépare et lie.



Enfin, ce que nous trouvons à gauche est une première représentation de l'église qu'il a réitéré à droite avant de représenter le portail. Ces différentes représentations sont toutes doubles comme si chacune individuellement ne pouvait pas avoir d'existence pour elle-même, témoignage une fois de plus de la survivance probable d'un rapport à l'autre, par l'expression du double comme réponse à une fragilité du monde interne.

Le dessin de famille (7 ; 09 ans).



Commentaires de Lucien pendant qu'il dessine : ça c'est ma maman (le personnage à gauche). On garde mon dessin ? Les pieds..., bon je sais pas trop faire les chiens. Et là c'est ma sœur (personnage au centre) . Je dessine pas mon père, vu qu'il est plus là. Bon ! Elle est jeune... !

Je me suis appliqué ? (très bien, est-ce que ton dessin est terminé?) oui parce que moi (le personnage à droite), je suis bête. Que dans la wii, je me suis fait en bonhomme grand.

Commentaires : au premier coup d'œil, c'est l'aspect géométrique des personnages et du chien en particulier qui frappe, le géométrisme évoquant une organisation défensive de type psychotique¹. En ce qui concerne les personnages, le tronc est représenté par un axe qui donne au corps sa symétrie. Il sert d'attache conférant à chaque personnage une unité dans laquelle se confondent tronc et bras représentés par des sortes de carrés auxquels les doigts sont attachés, les jambes représentées par deux traits émergeant de l'axe du corps.

Le père n'est pas représenté puisqu'il a quitté le domicile conjugal. Sur ce point, on peut s'interroger sur la fonction représentative et plus en aval sur la symbolisation dans la mesure où ce qui n'est pas présent dans la réalité peut ne plus être représentable, ce qui peut évoquer une confusion entre le représenté et le représentant qui touche à une confusion entre réel et imaginaire.

Dans les commentaires nous repérons un propos dévalorisant sur soi (*je suis bête*) et une tentative de réhabilitation qui s'appuie sur une référence virtuelle (*dans la wii, je me suis fait en bonhomme grand*) qui témoigne d'une absence de figure d'identification et de son effort à chercher à

1 Wallon Ph, Cambier A., Engelhart D., *le dessin de l'enfant*, Paris : PUF, 1990, 242p, p 178.

en construire une.

Enfin, la préoccupation concernant le sort du dessin (*on garde mon dessin?*) vient signaler l'acuité de la problématique de perte qui jalonne les productions de Lucien.

9.6.2.4. Les épreuves projectives.

Le Rorschach.

Analyse planche par planche.

Planche I : la planche est appréhendée avec hésitation et angoisse. Le temps de latence est très court. Sa réponse est jetée, pas élaborée, inadéquate. Il soumet différentes propositions tout en sondant le regard de l'examineur. Il tient la planche à distance et, finalement, tourne la tête de côté ce qui renvoie à une tentative d'évitement. À l'enquête, il annule deux réponses, s'excuse en livrant un propos dévalorisant sur lui-même, sur sa mémoire pas très bonne, un jugement, en somme, qu'il s'adresse, qui aurait pu lui être adressé par cet autre qu'incarne, pour lui, l'examineur. Il s'agit d'une anticipation, d'une préemption en quelque sorte à valeur d'annulation ou d'annihilation de la parole dévalorisante que cet autre et ce qu'il représente aurait pu lui adresser. La planche est donc appréhendée comme un objet hostile, peut-être persécuteur, tout comme l'autre en face.

Planche II: il détourne le regard, ce qui renvoie encore à l'expression d'une tentative d'évitement. Il tente une réponse élaborée, une montagne qu'il montre, un mur qu'il rapporte avec hésitation et insistance, puis une tornade; des réponses qui évoquent à la fois de la prégnance et la rupture, une séparation, une mise à distance. Le propos est vif, saisit dans le signifiant (*tornade*) auquel il oppose celui de (*nuage*) qui vient geler la tonalité pulsionnelle et l'agressivité (*petites tornades*) liées au premier tout en véhiculant un affect à tonalité dysphorique (*nuage*). Les adresses à l'examineur visent le même effet, geler les affects qu'il lui suppose hostiles. Il cherche à contrôler à la fois la présence de l'objet et la bienveillance de l'examineur de sorte à contrer l'agressivité ressentie dont il en fait la source; l'un et l'autre étant vécus sur un mode persécutoire peut-être abandonnique que signale l'exclamation « *Attends!* » et qui ne peut être élaboré. La réponse *oiseau* qui clôt le travail associatif servant de voie d'apaisement pour contrer les mouvements pulsionnels.

Planche III: cette planche lui offre une accroche, un appui, quelque chose de reconnaissable, un

« *nœud papillon* », qui lui délivre un signifiant à partir duquel il peut se livrer à un travail associatif. Ainsi, il évite la réalité perceptive et peut élaborer une réponse sans rapport avec la planche à proprement dit. Dans le même temps, le rapport à l'objet planche s'en trouve modifié, il en sonde la matérialité en la grattant plutôt que de chercher à la mettre à distance comme précédemment ce qui signale aussi l'échec du travail interprétatif, de représentation et de la symbolisation avec à la clef une confusion entre représentant et représenté.

À l'enquête, il soustrait le signifiant « *nœud papillon* » de la réponse « *costume* » alors que par le geste et le mouvement de la main il l'y maintient. Autrement dit Lucien se trouve tiraillé entre son désir propre qui s'exprime dans le mouvement qui vise à considérer le tout de manière unitaire et l'inverse qui tient de la séparation du « *nœud papillon* » du reste et en ce sens interroge sur ce qu'il en est du processus de séparation/différenciation.

Enfin, nous notons la réponse « *statue* » dont il ne parvient pas à montrer l'engramme à l'enquête. Il recourt à un procédé d'évitement, une annulation qui n'est pas sans évoquer la dualité présence/absence de l'objet lié à la disparition du percept et ressentie comme une perte.

Planche IV: d'emblée la question de l'indifférenciation se repose. Mais peut-être selon une modalité différente car au « *un* » associé au signifiant « *géant* » succède un « *une* ». Cette féminisation du terme renvoyant à une figure féminine qui, de cette opération, se révèle prégnante. Ainsi, se pose la question de savoir si cette opération de substitution alternant masculin/féminin n'est pas l'expression d'une non différenciation des imagos parentales. Enfin, nous noterons l'adresse réitérée à l'examineur pour s'enquérir de son appréciation ou de son jugement signalant à la fois un manque d'assurance et une dépendance à l'autre.

Planche V : à cette planche la réponse est unitaire. À l'enquête elle s'avère parfaitement assumée et contrôlée. Lucien demande si sa réponse est bonne ou mauvaise. C'est lui qui tranche en rangeant la planche sur le tas. Ce geste lié à la parole souligne clairement la préoccupation de Lucien d'être conforme à l'attendu qu'il suppose de l'autre, si bien qu'il en incarne la position dans une dualité intériorisée qui le plus souvent l'empêche de se déterminer et s'exprime par un discret sentiment de persécution qui infiltre le ton affermi de sa voix. Là encore apparaît une absence de distance entre soi et l'autre en face en qui il projette une hostilité intériorisée à partir de laquelle il incarne les deux rôles à la fois, ce qui signale un clivage du moi : « *C'est une bonne réponse ça ? Ou une mauvaise ? C'est bon je peux la ranger* ».

Planche VI: la réponse « *géant* » fait doute. Il en est de même pour la réponse « *maison* ». Le doute

ne concerne pas la qualité du rapport entre le percept et le signifiant mais celle du rapport entre le signifiant et l'appréciation de l'examineur. Ainsi, le signifiant « *maison* » vient-il se substituer au signifiant « *géant* » signalant une instabilité des objets liés au monde interne.

Au passage, le géant et ce qu'il représente, rapporté peut-être à une figure parentale est dévalorisé à l'enquête; « *il s'est pris une brique sur la tête et a une bosse* », répond-il, lorsque je lui demande d'indiquer les contours de la maison.

Planche VII: il voit un lapin alors qu'il pourrait en voir deux. À l'enquête, il semble ne pas se rappeler clairement de la localisation de la réponse et la question du double est esquivée. Dans la foulée, il interpelle l'examineur, fait lui-même la réponse, il ne tranche pas et propose *in fine* une réponse unitaire qui englobe l'ensemble de la tâche « *un gâteau* ». Comme aux planches V et VI, il incarne lui-même la dualité soi/examineur.

Planche VIII: à cette planche, il se répète et procède de la même manière que pour la planche VII. « *Je fais comme je pense* » conclut son propos qui laisse filtrer une expression d'angoisse qu'il tente de contenir. L'évitement domine. Il se retourne puis retourne la planche qu'il rend. L'appel à l'examineur récurrent tout au long du protocole vient rappeler dans le même temps un manque d'affirmation de soi dans un rapport de dépendance à l'autre dont il s'empare en quelque sorte pour le contrôler. Nous observons une confusion de règnes qui intègre, une référence anatomique (*estomac, côtes*) qui signale un flou concernant la limite entre les espaces dedans/dehors. Toutefois, Lucien prend conscience du contenu de son propos qui conduit à une mention « *plante carnivore* », laquelle permet d'entretenir la confusion humain/végétaux dans un semblant de cohérence. Mais l'effet de contamination se prolonge « *ça c'est ses mains* » et témoigne de la fragilité du sujet articulée à une problématique de séparation/individuation¹. Celle-ci renvoie à un autre menaçant, voire persécuteur, imago parentale, maternelle, semble-t-il, « *fleur carnivore* » dévorante et un rapport à la réalité externe peu défendu.

Planche IX: cette planche engage Lucien à un repli sur soi. La réponse « *lit* » est annulée au prix d'une confusion laissant filtrer une confusion humain/objet « *les lits n'ont pas de tête* ». La question de la construction de l'identité de soi se repose donc. À l'enquête il garde la réponse *miroir* repérée dans la transparence du détail médian de la planche lequel peut renvoyer à une image de soi négative, un repli défensif sur la partie médiane à partir de laquelle il élabore un propos fabulatoire qui rompt avec le travail interprétatif.

1 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 80

Planche X: cette planche crée un choc. Il rompt avec le travail interprétatif trop angoissant en proposant une réponse qui puisse lui permettre de rendre compte d'une unité. Un « *meuble* » qui peut évoquer le contenant maternel et rompre avec la fragmentation de la planche qui appelle à l'adoption d'un travail exploratoire dans lequel il ne peut pas s'engager. À l'enquête, étayé par l'examineur il produit néanmoins un effort d'exploration de la planche et repère des détails humains « *main, tête* » et « *pieds* », ce qui annule la réponse unitaire préalablement trouvée en passant par une observation critique qui témoigne d'une distance interprétative. Mais aussi d'une forte angoisse face au morcellement qu'implique ses réponses détails ce qui provoque l'arrêt du travail interprétatif et de l'épreuve.

Les processus de pensée à l'appui du psychogramme.

Le nombre de réponses données correspond à ce qui peut être attendu. Toutefois, il s'avère supérieur si l'on prend en compte les réponses non cotables, lancées sans élaboration, même minimale, voire sans repérage perceptif, ce qui renvoie à un évitement de la réalité externe par des procédés maniaques qui signalent une lutte contre l'angoisse. Ces réponses au nombre de 7, témoignent à la fois d'un effort pour répondre aux sollicitations de l'examineur et de conduites d'évitement pour ne pas entrer dans le travail interprétatif qui s'avère coûteux et anxiogène. À l'enquête, l'étayage du clinicien s'avérant contenant permettra au sujet de mieux aborder les différents engrammes perçus pour étayer ses réponses voire les discuter (pl X en particulier sur ce point)

Les engrammes sont perçus, dans des proportions attendues, en G et D, les réponses D résultant cependant parfois d'un balayage qui conduit à leur déterminer des contours flous (pl I, III, VII). Se rajoutent à cela de fréquentes annulations (pl I, III, IX, X), des interpellations de l'examineur (pl II, IV, V), de la critique sur soi (pl I) et des détournements (pl I, VIII, X) qui signalent la fragilité du sujet dans son rapport à la réalité externe qu'il tente de mettre à distance. Le RC% très faible, inclut le refus planche X, et témoigne de la mise à distance des effets liés aux influences externes, dans le registre de la sensorialité.

Le F% est fort et renvoie à un rapport très formel à la réalité. En ce sens il n'apparaît aucune réponse dans le registre de la sensorialité, si ce n'est la réponse « *miroir* » côté en VF planche IX. Le F+% est faible et signale un rapport à la réalité tendu et fragile dont l'ancrage est entravé par des débordements pulsionnels et émotionnels. Il en découle un abord des planches superficiel.

L'absence de kinesthésies humaines et animales témoigne d'une faille de la construction de la

représentation de soi que vient souligner la présence d'une kob qui peut témoigner, en ce sens, du déplacement de la charge pulsionnelle sur le monde externe et ses objets.

Ce qui ressort de cet ensemble est un échec des procédés défensifs dont témoignent également les nombreuses F-. Cet échec se traduit notamment par de l'agitation qui se traduit par les comportements d'évitement mentionnés plus haut et qui traversent l'ensemble du protocole.

Le TRI apporte une donnée complémentaire, l'absence de réponses couleur rendant compte des efforts de mise à distance des influences externes, et l'absence de kinesthésies des difficultés dans le maniement des représentations du fait d'un monde interne fragile

Problématique et traitement des conflits.

Les planches sont appréhendées avec des expressions d'angoisse et dans la quête constante de l'appréciation de l'examineur. La sollicitation de ce dernier vise à apaiser la tension émergeant de cette rencontre singulière avec l'objet planche et le clinicien, la situation proposée semblant perçue avec hostilité. Ainsi, Lucien cherche-t-il à se rassurer tout en rassurant l'autre en face (pl II, « Attends ! C'est plus facile que ça ») au point parfois de jouer les deux rôles à la fois (pl V, VIII) reprenant à son compte la parole supposée de l'autre (par exemple: pl V « c'est une bonne réponse ça? Ou une mauvaise? C'est bon je peux la ranger! » et pl VII « c'est faux ou c'est vrai, je fais comme je pense ») voire en énonçant une critique sur soi, dévalorisante (pl I « je n'ai pas une très bonne mémoire ») à valeur de justification.

Apparaissent également des conduites d'évitement qui passent par des détournements du regard (pl I), ce qui laisse poindre une crainte sur un versant persécutoire (pl V, il se retourne et regarde derrière lui) ou l'évacuation de la planche qu'il range lui-même(pl V, X). L'évitement de la tâche se repère aussi au décours d'associations de signifiants (pl III, la réponse « *nœud papillon* » (côté F+) débouche sur la réponse « *costume* » (côté F-) qu'il lui sera difficile de localiser). L'association signifiante trouve son expression dans l'impossibilité de Lucien de séparer, par le geste, les deux réponses. À l'enquête, la séparation induite par le questionnement du clinicien est acceptée dans un premier temps, mais plus dans un second, car Lucien maintient dans un même mouvement indicateur les deux réponses unies.

Ce protocole interroge également sur ce qu'il en est du rapport entre le monde interne et le monde externe. Nous pouvons repérer une porosité de la limite entre les deux qui se signale notamment par l'échec du travail de représentation et de symbolisation. Celui-ci se manifeste par exemple lors du grattage de la planche III qui vise à trouver, semble-t-il, une matérialité à la

représentation, mais aussi par les annulations et les réponses non cotables (pl I, II, IX, X) qui témoignent du débordement pulsionnel et de l'échec du travail d'élaboration qu'il induit. Celui-ci trouve néanmoins un soutien grâce à l'étayage du clinicien qui peut ouvrir à une ébauche de critique objective (pl X, « *les meubles n'ont pas de main et de tête* ») et donc à une possible prise de distance sur le plan interprétatif. Toutefois l'angoisse prend le dessus et l'étayage s'avère insuffisant. L'évitement reste le seul procédé défensif efficace pour contrer l'échec du travail interprétatif qui de fait ne peut pas être repris.

Sur le plan identitaire, se succèdent une instabilité de genre (pl IV, *un/une*) et une confusion de règnes (pl V). Le signifiant « *tête* » apparaît tout au long du protocole à l'enquête, à partir de la planche IV (7 planches) lors de descriptions para-humaines (pl IV et VI) animales (pl V), végétales (pl VIII) et d'objets (pl IX et X, lit et meuble). Il s'agit donc d'un point d'identification auquel peuvent en être rajoutés d'autres comme les pieds et les mains (pl V, VI, VII).

Ces différentes observations sont à mettre en rapport avec le faible nombre de réponses dans les registres "animal" et "humain" et le nombre assez élevé de réponses "objet", l'ensemble laissant supposer une recherche de points d'ancrage sur le plan de l'accession à une identité de soi stable et sécurisé.

S'agissant des imagos parentales le glissement *un géant/une géant* (pl IV) mais aussi *géant/maison* (pl VI), et la réponse « *fleur* » (*carnivore* à l'enquête (pl VIII)) laissent supposer une imago maternelle prégnante, voire agressive sur le versant de la dévoration et une imago paternelle dévalorisée, (pl VI, « *il s'est pris une brique sur la tête et a une bosse* »). La question œdipienne n'est pas abordable, le sujet étant submergé par des émergences pulsionnelles issues de la réactivation d'angoisses archaïques sur le versant de la perte touchant à la construction de l'objet et à sa permanence, mais aussi à la construction de soi.

Ainsi, la perception de la réalité externe s'avère-t-elle peu favorable à l'expression de conduites exploratoires qui seraient le témoignage d'un rapport serein et sûr avec l'environnement. Il en découle un rapport à l'autre problématique et un vécu persécutoire qui s'expriment par une grande agitation et le développement d'un comportement de vigilance exacerbé qui traduit un fond d'insécurité. L'agitation de Lucien découle de l'impossible compromis qu'il aurait à trouver entre le monde interne fragile et le monde externe perçu comme persécuteur.

Le TAT :

Les procédés.

Les planches sont abordées avec une agitation constante, les procédés MC 2 étant nombreux. Ce sont des mouvements fréquents qui passent par le rapprochement de soi de l'examineur ou de l'objet planche (pl 1, 6BM, 16), le détournement du regard associé à une plainte somatique (pl 10).

Ce sont également des mouvements de l'ordre de remuements incontrôlés et irrépressibles (pl 2, 3BM, 5, 6 BM, , 7BM, 8BM) qui traduisent un débordement pulsionnel envahissant et des émergences liées aux processus primaires qui se signalent par des fausses-perceptions ou des scotomes (pl 1, 2, 10, 13 B).

Ces différents procédés viennent soutenir tout au long de la passation, par une approche à minima du contenu des planches, les procédés d'évitement qui dominant très largement tout au long du travail associatif et plus discrètement dans le registre du contrôle, le recours à de l'isolation (pl 2). Ces procédés traduisent l'échec du processus de secondarisation. Il en découle une inhibition massive des procédés de pensée ce qui se traduit par le recours à l'agir (les procédés MC 2) et des infiltrations liées aux processus primaires. À l'émergence de contenus à tonalité conflictuelle et agressive le sujet se risque à un travail d'élaboration par des mises en scène entre personnages (pl 7BM, 8BM) qui témoignent de la possibilité pour Lucien d'avoir recours à des procédés plus souples mêmes s'ils servent à se détourner du caractère anxiogène de l'image. Plus en rapport avec le contexte environnemental qui peut contenir un personnage (pl 5) ou non (pl 19) émergent des tendances inquiétantes se rapportant à la notion de danger.

En fin de passation, les procédés de recours à la réalité externe (pl 11, 12 BG, 13B, 19) viennent compléter le tableau défensif dans le registre de l'évitement et de l'inhibition des émergences internes.

Il ressort ainsi de ce protocole que Lucien est aux prises avec des émergences pulsionnelles débordantes qui témoignent d'une vulnérabilité du monde interne et d'un rapport tendu avec la réalité externe. L'évitement permettant l'éloignement des contenus anxiogènes.

La problématique.

Les nombreux procédés d'évitement et les stratégies de mise à distance des planches empêchent la mise en œuvre des processus de pensée et l'élaboration de récits. L'échec de ces procédés se signale par des débordements pulsionnels et des mouvements de rapprochés/éloignements

physiques avec le matériel selon que Lucien est soit en quête d'étayage, soit qu'il cherche l'évitement du stimulus anxiogène. Ces mouvements traduisent une fragilité psychique qui passe par une porosité entre monde interne et réalité externe et donc de failles du système pare-excitation.

L'absence de distance liée à la porosité que nous signalons semble articulée à une angoisse qui touche à l'intégrité du moi. La fragilité du monde interne et l'instabilité de ses objets conduit le sujet à éprouver, pour s'y appuyer, la solidité du monde externe autant par des tentatives de contrôle sur les objets (*manipulation des planches*) que par les adresses au clinicien dont il recherche l'adhésion en le sollicitant pour l'associer à ses mises en récits, ce qui s'avère rassurant. Or la réalité externe est perçue dans un registre menaçant, son investissement est coûteux et les procédés défensifs insuffisants pour contrer l'envahissement pulsionnel qui en découle, ce qui se traduit par une constante agitation.

Ainsi, la triangulation œdipienne et, plus en amont, le rapport mère/fils ne pouvant pas être abordés, les conflits qui leurs sont sous-jacents ne peuvent faire l'objet d'aucune élaboration, ce qui en aval entrave toute possibilité de choix identificatoire.

Ce qui prédomine est une angoisse de perte qui ne permet pas au sujet de s'assurer de la permanence des objets sans cesse sous le coup d'une menace de destruction qui empêche les ancrages nécessaires à la mise en œuvre des processus de secondarisation.

En résumé ce protocole est traversé par de la destructivité qui avorte le processus de secondarisation par l'envahissement d'affects liés à des angoisses prégénitales archaïques réactivées par la réalité externe que le sujet appréhende sur le versant de l'hostilité.

Ainsi ce protocole semble-t-il interroger la permanence de l'objet dans le registre du passage de la position schizo-paranoïde à la position dépressive.

Le sujet ne parvient pas à maintenir intacts les objets (réels ou de pensée articulés à des représentations) de sorte à développer une élaboration qui lui permette de penser la réalité sans crainte de déstabilisation. C'est pourquoi l'angoisse liée au sentiment de destructivité et de perte qui se signale notamment par de l'agitation et de l'instabilité empêche le sujet de s'appuyer sur ces objets de pensée qu'ils soient internes ou externes.

9.6.3. Discussion.

Lucien est un enfant dont la fragilité psychique se signale par une agitation importante et de nombreux signes liés à l'expression d'un sentiment d'hostilité émanant de son rapport à son

environnement. Les entretiens menés avec sa mère, autant par ses adresses parfois crues à l'endroit de Lucien, mais aussi par leur contenu, les faits d'existence qu'elle relate entretiennent ce sentiment de persécution qui traverse le comportement et les propos de Lucien.

Sur le plan de la psychopathologie nous pouvons repérer des mécanismes qui traversent les organisations prépsychotiques¹ mentionnées par exemple par N. Rausch de Traubenberg et M.- F. Boizou et qui se caractérisent par l'expression d'une angoisse chaude dont l'expression est forte²et peu contenue. Sur le plan défensif apparaissent des mécanismes archaïques qui tel que le signale J.-Y. Chagnon renvoient au fonctionnement schizo-paranoïde³. On perçoit clairement à l'œuvre le mécanisme de l'identification projective par lequel Lucien attribue à l'examineur ses propres pensées, ce qui le pousse, afin d'atténuer l'émergence de l'angoisse, à scénariser sa relation avec lui en jouant les deux rôles à la fois. L'instabilité des réponses rend compte de celle des objets internes. La symbolisation est altérée. Le recours à l'étayage permet ainsi à Lucien de contenir les débordements pulsionnels qui génèrent son agitation et son indisponibilité à apprendre dans le groupe classe. L'enseignant spécialisé parce qu'il aura gagné la confiance de Lucien l'aidera en ce sens par une attitude bienveillante et une présence contenante. La demande rééducative, en orthophonie et en orthoptie ne pouvait pas être suivie des effets attendus sans alliance préalable avec Lucien. Et d'ailleurs à l'école, c'est probablement aussi le contexte anxiogène de la classe qui a facilité le rôle de l'enseignant spécialisé dans la mesure où il constituait une voie de recours et un point d'ancrage et d'apaisement pour Lucien. Pour autant ses progrès scolaires sont restés très limités. La problématique de Lucien ne relevant pas de solutions pédagogiques.

C'est en ce sens que l'orientation de Lucien en CLIS, c'est-à-dire dans une classe à effectif réduit dotée de la présence d'un AVS fut proposée. Mais aussi pour soulager Lucien d'une forme d'obligation de réussir.

Ce n'est donc pas en terme de rééducation que la situation de Lucien peut être abordée au moment où nous le rencontrons.

Concernant l'apprentissage de la lecture, nous avons écarté la démarche dite analytique qui consiste à assembler les lettres pour construire des graphèmes et en déduire les phonèmes correspondant. Cette démarche s'est montrée très inefficace dans la mesure où Lucien abordait les mots par le nom des lettres, ce qui lui avait été appris en maternelle. Ainsi, chaque lettre était-elle abordée en tant que telle. La fusion lettre/voyelle et l'énonciation du son correspondant était un effet de discours appris. Par exemple « **m** et **a** ça fait **ma** ». Cette hypothèse semble confirmée par le fait

1 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 82

2 Ibid., p 92

3 Chagnon J.-Y, *Approche projective des angoisses et problématiques de perte en psychologie de l'enfant*, psychologie clinique et projective, volume 17, Société du Rorschach et des méthodes projectives de langue française, 2011, 330p, p38

que nous n'avons pas observé de continuité d'assemblage de ce **m** avec d'autres voyelles. Lorsqu'il était demandé à Lucien de décomposer une syllabe sans passer par le nom des lettres, la tâche s'avérait anxiogène. C'est-à-dire que la phase de décomposition de la syllabe n'était pas réalisable sans reconnaître chaque lettre par le nom qui lui était associé, sauf pour les assemblages déjà connus. Chaque lettre était ainsi isolée prenant une existence pour elle-même. Ne pas nommer la lettre par son nom étant prendre le risque de la laisser s'évanouir, autrement dit de la perdre, parce que sans nom. Le nom de la lettre étant en quelque sorte une garantie de sa conservation, mais aussi un empêchement pour Lucien de l'appréhender par le son. Nous pouvons donc supposer à cet endroit une articulation entre la problématique de perte présente chez Lucien et sa difficulté à aborder l'apprentissage de la lecture d'une manière analytique.

Le passage par l'association phonème/graphème permit d'appréhender les mots de manière séquentielle tout en respectant le procédé d'isolation que Lucien mettait en œuvre. Ainsi par l'abord séquentiel des mots, en s'y appuyant même, cela a permis à Lucien d'entrer dans la compréhension de ses premiers mots constitués de syllabes simples. Ce fut le tremplin par lequel, il découvrit que ces images que sont les mots écrits ont un sens qu'il peut entendre.

En ce qui concerne l'école, la qualité de l'environnement fut donc pour Lucien un facteur déterminant pour qu'il puisse apprendre.

L'environnement familial, nous l'avons compris, était très anxiogène. Reste que l'école n'eut que peu de prise sur celui-ci. Dans le cas de Lucien nous avons peut-être œuvré à une progressive prise de conscience de ses difficultés par sa mère qui avait alors pris un certain nombre de dispositions, notamment en direction du centre thérapeutique.

Pour Lucien, la démarche de soin prévaut même si la question scolaire n'était pas à négliger. L'échec des rééducations hors les murs de l'école, mais aussi les résultats très limités obtenus par l'enseignant spécialisé tenaient de la fragilité psychique de Lucien et de la difficulté de mise en œuvre des processus de pensée. Par ailleurs, le contexte familial très anxiogène entravait notablement ses apprentissages scolaires dans la mesure où il entraînait en résonance avec sa problématique psychique et en cela ne lui permit pas d'avoir la disponibilité nécessaire pour apprendre, spécifiquement dans un groupe classe qu'il appréhendait avec anxiété. Par la suite, Lucien bénéficia d'une orientation en CLIS assorti d'un suivi thérapeutique en centre d'accueil thérapeutique à temps partiel.

Chapitre X : Synthèse des données projectives : le Rorschach et le TAT.

Remarque préliminaire :

La lecture des protocoles de Rorschach nous invite à repérer différentes caractéristiques récurrentes qui traversent l'ensemble des 10 situations que nous avons mises à l'étude. Elles ouvrent parfois, d'une situation à l'autre, à des similitudes, des croisements, mais aussi à des divergences qui nous rappellent que la singularité prime sur la généralisation.

Notre échantillon se compose d'enfants se situant dans le temps œdipien entre 5 et 7 ans environ, d'autres dans le temps dit de latence et pour les plus âgés dans celui de la pré-adolescence.

10.1. Les particularités repérées.

10.1.1 Les confusions de règnes, humain, animal ou végétal.

Ces confusions apparaissent plus ou moins franchement. Elles concernent les protocoles de 9 enfants. En voici quelques exemples non exhaustifs. Les interprétations que nous proposons s'inscrivent dans un traitement des données relatives à l'ensemble du protocole pour chaque enfant.

Lucien (7;5 ans).

Planche V: « *une chauve-souris* », à l'enquête, « *là, ses ailes, la tête, les pieds* ».

Planche VIII, « *Une fleur* », à l'enquête, « *Là, la tête, ça c'est son estomac, c'est une fleur carnivore, ses côtes, ça c'est ses mains et ça c'est sa tige* ».

La confusion de règnes à la planche VIII, intègre, une référence anatomique (estomac, côtes) qui signale un flou concernant la limite qui détermine les espaces dedans/dehors. Toutefois, Lucien prend conscience du contenu de son propos qui conduit, telle une déduction, à une mention *plante carnivore*, laquelle permet d'entretenir la confusion humain/végétal dans un semblant de cohérence. L'effet de contamination liée à une faible discrimination des contenus humains (Hd) et animaux (A) que nous observons témoigne de la fragilité du sujet articulée à une problématique de séparation/individuation et à une imago maternelle menaçante dans le registre de la dévoration sur

un versant oral/agressif.

André (7;11 ans).

Planche VII : « *Un rond, triangle, rectangle, le rectangle avec de longues dents et c'est tout* ».

Pour André, la question des limites émerge de son rapport aux formes géométriques auxquelles il fait appel pour compenser l'absence de limite perçue qui peut être articulée à une recherche d'unité. Nous notons l'ajout *avec les longues dents* qui peut renvoyer à un rapport à une imago maternelle sur un versant oral/agressif.

Abel (11;8 ans).

Planche VIII: « *On dirait le corps d'un crapaud qu'il y a à l'intérieur. Non! C'est une gueule d'oiseau et au milieu un papillon et à côté un genre d'animaux. C'est un animal et un papillon autour et en bas c'est des pieds de crapauds, c'est tout* ».

La confusion de règnes s'articule chez Abel à une difficulté à circonscrire par de claires délimitations, les espaces dedans/dehors, « *on dirait le corps d'un crapaud qu'il y a à l'intérieur* », évoquant une distance entre soi et le monde externe difficile à saisir.

L'intériorisation de la limite entre soi et l'environnement est une question qui se pose très activement pour Lucien, André et Abel, la faiblesse du F+% cependant moins marquée pour Abel (respectivement 43%, 38% et 60%) corroborant cette observation. La confusion des règnes venant s'enchâsser dans celle des limites entre le dedans et le dehors, témoignage, selon N. Rausch de Traubenberg et M.-F. Boizou d'une image de soi encore incertaine, hyperdépendante de l'environnement relevant peut-être d'une blessure narcissique primaire¹. Ces failles s'articulant à une perception de la réalité externe dans un registre agressif voire persécutif qui peut voir son origine dans les relations précoces dont témoigne le registre agressif /oral associé à l'imago maternelle.

Nadia (6;9 ans)

Planche I: « *C'est une chauve-souris, y'a des ailes...y'a des jambes..., une tête* ».

Planche IV: « *Un ... lélé, néléphant un grande nez, un long nez et des grands pieds et puis... zoreilles pointues et des cheveux gris* ».

1 Op cit., Rausch de Traubenberg N., p 103

Les confusions de règnes s'articulent, à la planche IV, à une absence de segmentation déterminant/nom qui renvoie à la question de la séparation/individuation, celle-ci trouvant ainsi dans le langage même une expression témoignant de son empreinte.

Martine (7;07 ans).

Planche III : « *on dirait une grenouille et un nœud papillon et là ses pattes genre gris..., son nœud papillon, il est rouge et..., il est..., il a deux gros yeux noirs et sa tête, elle est grise* », et à l'enquête, et ça qu'est ce que ça pourrait être(D2) ? « *C'est le nœud papillon qui perd ses couches alors ça a coulé* ». Les gros yeux noirs?(Dd4 en D7, précise: « *les jambes(D5) genre gris* ».

La confusion de règnes échappe à Martine au moment de l'enquête, elle dit *jambes* pour *pattes*. Cette confusion qui renvoie aussi une substitution de mot intègre une réponse à tonalité dysphorique « *yeux noires* » sur le versant de la perte ou d'une enveloppe psychique fragile, poreuse « *le nœud papillon qui perd ses couches* », livrant le sujet à un rapport à la réalité externe peu défendu.

Marcelin (9;01 ans)

Planche VII: « *des chiens qui se regardent, à l'enquête, la tête, les pieds, les oreilles* ».

La confusion de règnes porte pour Marcelin sur un rapport à l'autre sur un mode figé déplacé sur des figures animales.

Jean (10;11 ans).

Planche I, « *Oh ! Comme dans petit Nicolas... Ça ressemble à un loup..., et là, c'est deux nez et les dents, comme dans petit Nicolas, il y avait les mêmes taches. C'est fait aussi de la couleur, et à l'enquête, un loup? J'avais dit deux nez, mais c'est deux grosses dents. La couleur ?, là il y'a du noir et le noir, c'est de la couleur, le blanc, c'est pas de la couleur* ».

La confusion de règnes rencontre chez Jean la nécessité de pouvoir se référer au même, (comme dans petit Nicolas, deux nez qui deviennent deux grosses dents) dans le sens d'un dédoublement qui pose la question de la séparation, le double étant un même qui rassure.

Murielle (11;00 ans).

Planche IX, (*jette des coups d'œil à l'examineur*). « *On dirait des hippopotames et entre comme*

une tête de vache » et à l'enquête, (des hippopotames ?) « *Le vert, le nez, les yeux* » (Dd24). (Une tête de vache ?) « *Là, le nez, je sais pas on dirait une tête* ».

Les détails confondant règnes animal et humain se rapportent à une tête à l'aspect *à priori* peu gratifiant (« *tête de vache* », qui devient « *tête* » à l'enquête). Ce détail peut prendre une valeur d'ancrage en référence à une image maternelle prégénitale sécurisante¹, les coups d'œil jetés à l'examineur venant souligner cette quête. Dans le protocole de Murielle, cette image est récurrente et peut, rapportée à sa prédominance, même si sa fonction est de rassurer avoir un possible effet inhibiteur.

Commentaires : ces différentes réponses sont évidemment à interpréter au regard de l'ensemble du protocole de chaque enfant. Les références croisées au monde animal et humain voire végétal posent la question de l'accès à l'identité et à une image de soi bien campée qui puisse constituer un préalable aux identifications parentales. La référence au monde animal est normale chez l'enfant jeune à condition d'être associée à des représentations entières et stables². Le sens de la confusion que nous traitons ne peut donc pas être le même d'un enfant à l'autre, il tient à l'âge du sujet mais peut-être aussi à son bagage lexical et aux possibilités d'élaboration que celui-ci permet.

La construction de soi passe donc par l'accession à une identité qui s'organise à partir d'une représentation de soi articulée à une individuation réussie revêtant des caractéristiques humaines bien déterminées, intériorisées et qui puissent ouvrir à un dégagement d'images parentales bien différenciées³ puis à la recherche d'identifications concomitamment à l'issue de la résolution œdipienne et à l'élaboration des conflits qui lui sont inhérents⁴.

Les confusions de règnes nous renseignent, pour partie, sur la manière dont le sujet se différencie de son environnement et de tout ce qui le compose au sens le plus large. Cette différenciation passe par la reconnaissance de limites entre soi et autrui, ce qui ouvre à la perception d'espaces intégrant un dedans et un dehors et au maniement de représentations qui s'articulent à un monde interne fait d'objets intériorisés et un monde externe que le sujet peut appréhender et explorer pour étayer sa pensée.

Elle rencontre ainsi une perception composite de l'environnement dans lequel les objets ont une consistance propre et permanente. Pour les situations que nous traitons, la construction de soi est traversée par l'émergence d'angoisses archaïques sur un versant parfois oral/agressif, des expressions à tonalité dysphorique, la recherche de la mêmété et parfois des replis défensifs.

1 Ibid., p 102-103

2 Ibid., p100

3 Ibid., p102

4 Op cit., Roman P., p208

Chacune de ces modalités présente ou non renvoyant de manière singulière au rapport du sujet à la réalité externe et de la perception qu'il peut en avoir .

10.1.2. Une difficile séparation des percepts et la persévération.

Elle apparaît à travers la saisie des engrammes et à leur différenciation au sein d'une même planche. Nous y repérons un effet de contamination qui peut concerner une succession de planche. Ce point concerne 6 enfants.

Nadia (6;9 ans).

Planche V : « *un papillon il a des ailes noires , deux oreilles* », planche VI : « *c'est une souris, non un grand rat, un gros rat. Y'a de longues fils et des cheveux noirs, une tête longue et des ailes* », à l'enquête, « *ce ne sont pas les ailes, c'est le corps, j'ai pas dit les ailes* ».

Nous observons un effet de contamination/persévération, les ailes du papillon de la planche V, resurgissent à la planche VI mais à l'enquête elles sont annulées. Cette contamination peut être assimilée à un effet de persévération dans la mesure où il concerne deux planches successives.

Martine (7;7 ans).

Planche III : « *on dirait une grenouille et un nœud papillon et là ses pattes genre gris..., son nœud papillon, il est rouge et..., il est..., il a deux gros yeux noirs et sa tête, elle est grise* ».

Martine distingue deux réponses, « *grenouille* » et « *nœud papillon* » qui finissent par se chevaucher, le nœud papillon recevant les attributs qui devraient être ceux de la grenouille.

Marcelin (9;01 ans).

Planche VI : « *Le chat, une soucoupe volante bizarre.... C'est une soucoupe volante bizarre* », à l'enquête : « *Le chat? Y'en a pas. Y'a la tête du chat(Dd8). Une soucoupe (le reste de la planche (D1, montre la limite qui les joint)* ».

L'annulation de la réponse « *chat* » à l'enquête montre l'impossible substitution d'un percept par un autre pour donner corps à deux percepts distincts réunis par une limite qu'il matérialise en quelque sorte avec son doigt.

Nous observons dans ces 3 cas des effets de contamination et de juxtaposition qui témoignent d'une difficile séparation des percepts en entités bien distinctes. Ces chevauchements signalent une difficile disjonction des percepts qui empêche la mise en absence de l'un pour pouvoir circonscrire et délimiter l'autre en une unité séparée. Peut se poser à cet endroit la question de la perte de l'objet, mais aussi de la capacité de le déconstruire sans crainte de le détruire de sorte à élaborer sa reconstruction dans des modalités identiques ou différentes.

André(7;11 ans)

« *De longues (ou grandes) dents* » qui sont mentionnées planches III, VI, VII et incluses à des réponses cotées en F-. La répétition de ces réponses participe d'une désorganisation des processus de pensée articulée à l'émergence d'une angoisse dans un registre oral/agressif qui peut être le signe d'une faillite du processus de séparation/différenciation.

Benoît (8;00 ans)

Il revient sur le thème de « *l'océan noir et sale* » III et IV. Le noir est perçu dès la planche I, à l'enquête : « *y' des points noirs et c'est noir* ».

Benoît est happé par le noir dont il ne parvient pas à se soustraire sauf dans la succession des planches de I à IV, à la planche II où le rouge provoque une rupture. La perméabilité au noir et au rouge relevant chez Benoît d'une sensibilité singulière au contraste noir /rouge, le rouge venant faire effraction à la planche II, « *le feu! Non! Du sang, le feu, le feu..., je sais plus* ».

Murielle (11;00 ans)

Planche III : après avoir jeté des regards furtifs à l'examineur, « *on dirait une vache avec le nez et les deux yeux* ».

Planche IX : « *On dirait des hippopotames et entre comme une tête de vache* ».

En outre, nous observons que pour 4 planches (II, III, VII et IX) les réponses données mentionnent, en première instance ou à l'enquête, « *des yeux* ».

Autant André, Benoît que Murielle sont pris dans une répétition de réponses qui s'imposent, font retour, insistantes. En cela, elles font obstacle au travail associatif et de représentation. Pour André,

nous l'avons évoqué plus haut il s'agit d'une réponse sur un versant agressif/oral. Pour Murielle nous repérons une confusion des genres qui renvoie, à l'enquête, à un visage humain. Celui-ci peut-être en rapport avec l'image maternelle associée au regard. Celle-ci témoigne d'un rapport de dépendance et semble revêtir un caractère inhibiteur.

Quant à Benoît, les réponses données s'appuient peu sur la forme (F% 30 et F+% élargi 30). La sensibilité du sujet aux stimuli sensoriels corrélée à une qualité formelle des réponses moindre signalent une intériorisation des limites peu discriminante, ce qui témoigne d'une perméabilité importante aux influences externes et à une faiblesse du système pare-excitation.

10.1.3. L'émergence d'affects à tonalité dysphorique.

Nous repérons des réponses couvrant des affects à tonalité dysphorique chez 5 enfants. Celles-ci témoignent d'une fragilité et d'une perméabilité psychique des sujets aux inférences sensorielles de l'environnement, à leur aspect sombre dont la mobilisation peut souligner l'existence d'affect à tonalité dépressive et d'une fragilité des assises narcissiques.

Nadia (6;09)

Planche III : « *Un cochon d'inde..., y'a des trucs rouges et..., un papillon..., une grenouille...* », et à l'enquête (un cochon d'inde?). « *Parce que les cochons d'inde sont comme ça. Parce que y'a une tête noire (D7) et des yeux noirs (Dd4), une main ici et un papillon (D3).(grenouille?) ça (D1) ».*

planche V : « *un papillon, il a les ailes noires* », planche VI : « *...y'a de longs fils et des cheveux noirs...* ».

La tonalité dysphorique qui se dégage des réponses est articulée à la sensibilité au noir qui émerge aussi bien des réponses en première instance qu'à l'enquête.

Benoît (8;00 ans)

Planche I : « *l'eau..., un homme qui s'envole..., je sais pas* », et à l'enquête, « *parce que ça fait comme ça quand elle est sale..* », puis planche III, « *l'océan ...* » et à l'enquête « *l'océan est noir, il est sale* ».

Nous l'avons mentionné plus haut, Benoît est happé par le noir qui inclut dans ses réponses une

tonalité dysphorique. Toutefois, la représentation humaine et le mouvement qui lui est attribué peuvent apparaître comme un vecteur de représentation lié à une image du corps qui semble bien intégrée à un possible engagement dans un travail de symbolisation.

Marcelin (9;0 ans)

Planche III : « ...des bébés qui tombent », à l'enquête « *parce que les bébés quand ils sont dans le ventre, ils ont des fils comme ça* ». Cette image, régressive, semble renvoyer le sujet à une absence de fond à la fois support et contenant dans le registre d'une défaillance de la sécurité affective.

Jean (10;11 ans)

Planche I à l'enquête : « *...il y 'a du noir et le noir c'est de la couleur, le blanc c'est pas de la couleur* ». L'abord du contraste noir/blanc fait émerger un affect lié à la distinction fond/forme que le sujet a du mal à traiter, le fond, c'est-à-dire le blanc étant associé à « *pas de la couleur* » qui évoque le vide sur le versant d'une angoisse de perte. Celle-ci émergeant aussi à l'enquête (pl III) à une demande de précision, « (des flaques d'eau ?) *Qui tombent* ».

Martine (7;07 ans)

Planche III : « *on dirait une grenouille(D1) et un nœud papillon(D3) et là ses pattes genre gris..., son nœud papillon, il est rouge et..., il est..., il a deux gros yeux noirs et sa tête, elle est grise* ». À l'enquête, ça qu'est ce que ça pourrait être?(D2), « *c'est le nœud papillon qui perd ses couches alors ça a coulé* ». (Les gros yeux noirs?) Dd4 en D7 précise: « *les jambes (D5) genre gris* ». Chez Martine nous repérons à la fois l'évocation d'une défaillance de l'enveloppe psychique, et de la perte dans l'expression « *c'est le nœud papillon qui perd ses couches* » et son articulation à des réponses à tonalité dysphorique liées à la sensibilité portée au noir et au gris qui jalonne le protocole de la planche I à la planche VI.

10.1.4. L'expression d'un rapport à l'autre de type fusionnel.

Celle-ci consiste à repérer dans le discours des enfants des termes dont le sens renvoie à une forme de collage ou d'accrochage qui peut être par le regard, mais aussi dans certains cas associé à

ce que nous appellerons **un rapport de type 1 = 2**, c'est-à-dire que sous une même dénomination le sujet considère deux entités *à priori* distinctes fondues en une seule par un détail qui constitue un marquage unitaire évoquant une impossible séparation. Ces différents points concernent 7 enfants.

Nadia (6;9 ans)

Planche VII : « *Deux dames, elles se regardent, c'est-à-dire, c'est des mains, une tête, des cheveux, des petites mains et des ventres* ».

Planche X : « *Une araignée, y'a des grandes pattes et deux qui se disputent* ».

À la planche VII, nous repérons un rapport de type **1 = 2** au sens où, à la réponse *deux dames, elles se regardent* est associée une réponse *une tête*. La Katt associée au percept vient signifier une répression de possibles mouvements, à un gel relationnel évoquant un rapport à l'autre de type fusionnel. Le mouvement est déplacé sur une représentation animale à la planche X dans un registre conflictuel qui peut témoigner en filigrane d'un rapport à l'autre dans le registre de la dépendance et de l'insécurité.

Jean (10;11 ans)

Planche I : « *Oh ! Comme dans petit Nicolas... Ça ressemble à un loup..., et là, c'est deux nez et les dents, comme dans petit Nicolas, il y avait les mêmes taches. C'est fait aussi de la couleur* ». Dans cette planche Jean révèle un rapport à la mêmété qui signale une recherche du connu, lié à son manque d'assurance face à l'étrangeté de la planche. Nous repérons également le rapport **1 = 2** qui s'associe à un « *loup* » et « *deux nez* ». La perception du double étant liée à l'expression d'une unicité comme s'il n'était pas possible de traiter le double en deux entités distinctes, le Un restant indivisible, cette impossible binarité évoquant un rapport à l'autre dans un mode fusionnel.

Planche VII « *là, ça ressemble à un truc de poussière... Y'a des têtes, les mêmes têtes, une plume accrochée aux cheveux, là, mais qui va à droite et à gauche et c'est tout* », et à l'enquête, (le truc de poussière?) « *Un être humain (par moitié) la tête avec une genre de petite plume attachée à ses cheveux. Le corps, là c'est la jupe, on voit pas ses pieds* ». La relation à l'autre est perçue encore une fois dans un rapport de mêmété, (y'a des têtes, les mêmes têtes) celle-ci étant recherchée et repérée de sorte à maintenir l'unicité que Jean cherche à défendre (nous repérons le rapport **1=2**). La séparation est évoquée sur le versant d'une différence en rapport avec l'orientation de la plume mentionnée au singulier et introduite par un *mais* qui témoigne du malaise du sujet pour la traiter et

aussi d'un effort d'élaboration puisqu'elle est abordée.

Murielle (11;00 ans)

Planche II : « *Quelqu'un qui se donne la main...! Euh...! Une figure et c'est tout* » et à l'enquête, (quelqu'un qui se donne la main?) « *Oui! Eux deux!* » (Une figure?) « *Là deux yeux (D2) le nez et la bouche (Db15). (Le rouge en bas ?) « je ne sais pas* ». La question de la binarité s'effaçant derrière l'unicité se pose aussi pour Murielle selon le rapport $1=2$. « *Quelqu'un qui se donne la main* » en est une expression. Nous repérons au passage une confusion fond/forme, le blanc centrale de la planche étant associé à une bouche. Une bouche qui fait lien entre « *les deux* » à l'endroit d'un espace vide qui ainsi donne corps à la « *figure* », une figure convoquée par le sujet et qui lui fait face.

Patricia (7;1 ans)

Planche III : « *Euh! Des oiseaux, et c'est tout* » et à l'enquête, là, « *les pieds, les oiseaux, c'est comme ça et ils ont un bec et ici, c'est bête, qui sont accrochés. (V) Ah! Non! Des taches et ici un cœur accroché avec l'autre cœur* ».

Planche VIII : « *Je vais dire des anges, et à l'enquête, je dirai plutôt des anges et c'est tout. (Y'en a combien?) et ici, ils sont tenus par une pierre* ».

Planche X : « *Ah! , y'a plein d'outils avec euh...! Des araignées avec des maracas et une fontaine et plein de petites bêtes...* », et à l'enquête,(des outils ?) (D4,D13,D2) *et des insectes qui se tient, comment s'appelle le truc dans l'eau avec des crêtes. (Et ici?) deux insectes qui tiennent une bouteille(D8), maracas (D12), fontaine ?* »

À ces trois planches, Patricia convoque des expressions d'attachement – « *c'est bête, qui sont accrochés – ils sont tenus par une pierre* » et « *des insectes qui se tient* » qui renvoient à un rapport de type $1 = 2$ où le double s'efface derrière l'unité, ce qui évoque une relation d'objet sur un mode fusionnel. Nous repérons cependant une nuance portée par l'observation exprimée planche III, « *c'est bête* » témoignage d'une distance interprétative qui signale un processus de dégagement à l'œuvre, mais aussi par un effet de réitération, l'acuité de la problématique de séparation.

Martine (7;07 ans)

planche VII : « *C'est comme un..., la lune (G), mais qui est à moitié rond, le reste est un peu coupé,*

un bout il est plus petit, un bout il est plus grand, après la lune, on dirait qu'elle a comme une tête noire et grise, pareil des deux côtés et y'a aussi des...après, à droite, on dirait que les trucs...les trucs qui s'est fait couper, ça fait une plume..., y'a une tête..., et moi j'ai l'impression qu'y a une bouche et un bras qui va en arrière, et là en fait, ils sont assis et voilà ». Dans cette réponse qui se conclut par une formulation de type 1=2, une tête/ ils sont assis, Martine propose une première réponse « lune » puis une seconde, le second percept formulé en une succession de détails venant s'enchâsser dans le premier. Ainsi, de deux façons différentes semble émerger l'expression d'une possible problématique de séparation.

Abel (11;08 ans)

Planche IX : « *J'arrive pas..., je comprends pas..., alors on dirait deux rochers au milieu et là on dirait deux arbres qui se collent, puis un volcan derrière et qui crache des boules de feu (regarde derrière la planche »).* La figure d'attachement « *deux arbres qui se collent* » apparaissant sur fond d'insécurité « *puis un volcan derrière* », articulée au détournement de l'image évoque un rapport à l'objet sur un mode fusionnel et persécutif.

Marcelin (9;01 ans)

Planche VII : « *des chiens qui se regardent* », à l'enquête, « *la tête (D1), les pieds (D4), les oreilles(D5)* ». Cette réponse évoque la dualité et la dépendance. Les points spécifiés à l'enquête « *tête, pieds, oreilles* » relèvent autant du règne animal qu'humain et viennent caractériser un effort à construire une représentation de soi bien campée. Le gel pulsionnel signifié par une kinesthésie animale réprimée évoque l'absence de conflit, de dynamisme, la relation est passive, gelée, ce qui au-delà de la dépendance, peut évoquer un rapport de soumission à l'autre.

Le rapport 1= 2 que nous repérons pour 5 enfants parmi les 7 peut renvoyer au processus de séparation/individuation dont la persistance se signale par des représentations à la fois doubles et unitaires.

Observons que l'expression de figures liées à la dépendance s'articule parfois à un rapport à l'autre dans le registre de la persécution ce qui rend complexe toute tentative de mise en lien avec autrui.

10.1.5. L'expression d'un ressenti persécutif ou menaçant.

Elle concerne tous les enfants à des niveaux différents. Au Rorschach, nous la repérons dans 6 protocoles, alors qu'au TAT, elle apparaît dans 9 protocoles selon deux registres qui se croisent, le rapport à la réalité externe au sens large et plus spécifiquement le rapport à l'autre.

Nadia (6;9 ans)

Au Rorschach : planche VIII : « *C'est multicolore, des lézards, des couleurs, un lion (regarde en l'air)* » et à l'épreuve des choix, elle dira qu'elle ne l'aime pas: « *parce que celle là ça fait peur, les lions,... les enfants* ». Il y a un évitement par un détournement du regard à l'épreuve des choix, un commentaire qui renvoie à des peurs sur un versant archaïque et sur un versant discrètement persécutif. Nous en repérons une émergence à la planche X : « *Une araignée, y'a des grandes pattes et deux qui se disputent* et à l'enquête, *parce que les araignées, c'est comme ça, les araignées aveugles, ça fait mal. Des grandes pattes, deux qui se disputent, c'est deux araignées* ». Nadia confond deux percepts dans une thématique conflictuelle qui semble signaler une insécurité relationnelle.

Au TAT: planche 19, (retourne la planche plusieurs fois en la gardant de face) « *Un bateau, derrière y' a une chauve-souris, parce que y'a un monstre, ils doivent rester dans le bateau, les gens. Derrière y'a rien* ». On notera le temps de latence long qui signale le malaise du sujet à aborder cette planche qui touche aux sollicitations liées à l'image maternelle prégénitale. De son abord se dégage une réalité angoissante à tonalité persécutive et une confusion entre le réel et l'imaginaire l'objet planche lui-même étant ressenti comme un objet persécuteur. Il en ressort un rapport tendu et un abord distant de la réalité externe.

Patricia (7;01ans)

Au TAT : planche 3BM,: « *quelqu'un qui pleure (pourquoi?) Parce que je sais pas pourquoi elle pleure (rapproche la planche de soi). Peut-être que quelqu'un l'a frappée (donne la planche à l'examineur) et elle pleure parce que ça fait mal que quelqu'un l'a frappée* ». À cette planche, le contenu dépressif est reconnu et élaborée dans un récit qui met en scène le sujet dans un environnement dont la violence est le fait de l'autre, ce qui renvoie à un rapport à autrui potentiellement conflictuel et discrètement persécutif - « *quelqu'un* ».

Martine (7;07 ans)

Au TAT : planche 19, « *là, on dirait comme un Picasso, que quelqu'un l'a peint et on dirait que y'a un gros éclair qui a tout détruit. Voilà!* ». Les sollicitations latentes archaïques et régressives de la planche ne peuvent probablement pas être abordées en raison de mouvements défensifs importants en rapport avec une agressivité latente de nature destructrice, peut-être persécutive « *quelqu'un* ». Il en découle un rapport à la réalité externe distant qui laisse au regard de l'ensemble du protocole de Martine, une grande place aux procédés recourant à l'imaginaire et moindrement à l'évitement.

Benoît (8;06 ans)

Au TAT : planche 3BM, « *Il pleure, c'est quoi là? (d'après toi?) Un lit. (pourquoi il pleure ?) Parce que sa maman elle l'a frappé. C'est tout* ». L'angoisse liée à la position dépressive est reconnue et élaborée en un conflit articulé à une imago maternelle qui agresse.

Lucien (7;05ans)

Au TAT : planche V, « *Une dame dans une maison hantée, ouais! C'est tout*, et planche 7 BM, *Un monsieur et un autre monsieur. (que font-ils?) Ils veulent se bagarrer. (comment ça se fini?) En bagarre* ». Pour Lucien, la réalité externe est perçue comme menaçante, agressive, et le rapport de personne à personne dans le registre de la violence.

Marcelin (9;01ans)

Au Rorschach : voici les réponses données à deux planches distinctes dont il confondra les réponses à l'épreuve des choix. Planche IV, « *un monstre qui a une tête de serpent et..., trois pieds* » et planche VII, « *des chiens qui se regardent* ». À l'épreuve des choix il dira ne pas aimer la planche IV parce que : « *J'aime pas les chiens* ». (tu n'aimes pas les animaux?) « *Si! Les chiens. Pas les chiens parce qu'ils crient à chaque fois* ». Il y a télescopage entre les chiens de la planche VII et le monstre de la planche IV. Ce télescopage peut évoquer ainsi une image paternelle aimée et menaçante (*les chiens...ils crient...*), mais peut-être aussi une difficulté à différencier les imagos parentales. Dans le premier cas, le déplacement du sentiment lié au caractère menaçant sur une représentation animale étant une manière d'éviter la confrontation avec l'image paternelle véhiculée

par la planche IV.

Jean (10;11)

Planche VIII : « *là, on aurait dit deux animaux en train de grimper tout en haut d'une montagne et là tout en bas on aurait dit du feu pour leur sauver la vie, sinon, ils se crament et c'est tout* ». Il retourne la planche et demande: « *c'est écrit en chiffres romains ?* ». L'évitement de la planche survient suite à une réponse évoquant une réalité externe menaçante articulée à une fonction protectrice qui semble témoigner d'une dépendance à un autre agressif voire menaçant.

Au TAT : planche 8BM, « *là, c'est une dame et derrière, y'a deux "monsieurs" et un mort..., qui découpe quelque chose d'un autre homme, qui est mort, mais je sais pas ce qu'il prend, c'est tout* ». Ce qui est à saisir à cette planche est non pas la part manifeste du contenu du récit articulé à celui de l'image, mais la perte de cohérence du propos qui témoigne de la fragilité du sujet que le contenu manifeste et les sollicitations latentes de l'image déstabilisent.

André (7;11 ans) :

Au Rorschach : planche IX, « *Le poumon, une tête avec le squelette, l'estomac avec le sang et c'est tout* et à l'enquête, *Le poumon? (montre D6), une tête?(montre D1), les oreilles ? (montre les parties vertes, latérales, en bas proche de Dd21) les cheveux ? (montre D6)), le squelette?(montre D7), l'estomac? (G) le sang? c'est tout, ça rentre dans tout, (on le voit ?) Non! Dans la tête* ». La réponse « *sang* » évoquant un caractère d'omniprésence, le « *sang* » s'avérant à l'enquête non visible et partout, « *c'est tout, ça rentre dans tout* », ce qui peut renvoyer à un rapport à la réalité externe tendu et menaçant.

Murielle (11;00 ans)

Au TAT : planche 9GF, « *Y'a une dame, elle est entrain d'espionner une fille, elle est entrain de regarder qu'est-ce qu'elle fait, c'est tout(elle fait quoi?). Elle tient un livre et elle est entrain d'écrire dedans (quoi?). Je sais pas* ». Dans cette planche Murielle élabore une imago maternelle omniprésente et discrètement persécutive.

Abel (11;08 ans)

Au TAT, planche 1, « *Un garçon qui est puni, qui boude, qui est sur la table avec un violon. Il regarde le violon et qu'il voudrait bien en faire, puis voilà!* » L'immatunité fonctionnelle est reconnue mais non élaborée dans un récit et traitée sur le mode de la punition (qui n'est pas celui de l'apprentissage).

Planche 3 BM, « *Un garçon, une fille ou un garçon qui s'est fait taper, qui pleure, est sur son canapé et il boude* ». La reconnaissance de l'affect de tristesse ouvre à une relative élaboration qui renvoie à un environnement insécurisant et violent.

Le plus souvent la violence est le fait d'autrui ; elle se signale dans un rapport de personne à personne (Lucien), ou dans un rapport à une personne anonyme *quelqu'un* (Patricia, Marcelin) ce qui peut être une manière d'exprimer le contexte insécurisant lié à l'environnement externe sans passer par la convocation des images parentales et ainsi éviter d'avoir à s'y confronter. Toutefois, cette mise à l'écart ne tient pas toujours et l'agressivité ou la menace dans un registre parfois persécutif peuvent être rapportées à une imago parentale, paternelle sous les traits d'un monstre (Nadia, Marcelin) ou maternelle (Benoît, Murielle). Moindrement c'est la réalité externe dans sa composition la plus large qui est perçue sur un versant menaçant ce qui peut, à travers les représentations rencontrées, renvoyer à des angoisses archaïques (Martine, Lucien, André).

10.1.6. Le rapport à la réalité externe. Perméabilité psychique et porosité des limites.

Il s'agira de repérer dans les réponses données par 9 sujets au Rorschach, les aspects relevant d'une fragilité psychique du sujet touchant à son rapport à la réalité externe et à ses effets. Cela concerne notamment la rencontre avec des déterminants sensoriels qui parfois peuvent faire effraction et se traduire par des débordements pulsionnels ou par l'expression d'affects dysphoriques que nous avons déjà abordé plus haut, l'un ou l'autre constituant une entrave à la secondarisation.

Nadia (6;09 ans)

Planche III : « *un cochon d'inde..., y'a des trucs rouges et..., un papillon..., une grenouille..., et à l'enquête (un cochon d'inde?). Parce que les cochons d'inde sont comme ça. Parce que y'a une tête noire (D7) et des yeux noirs (Dd3), une main ici et un papillon (D3).(grenouille?) ça (D1)* ».

planche V : « un papillon il a des ailes noires , deux oreilles, planche V :, c'est une souris, non un grand rat, un gros rat. Y'a de longues fils et des cheveux noirs, une tête longue et des ailes, à l'enquête, ce ne sont pas les ailes, c'est le corps, j'ai pas dit les ailes ».

À la planche III, le rouge est mentionné sans qu'il puisse être intégré au travail d'élaboration. Le noir et le gris apparaissent de manière récurrente (réitérée aux planches IV et VI) et témoignent d'un rapport à la réalité externe qui touche à la perméabilité psychique et à la fragilité du sujet articulées à des données sensibles de son environnement dans un registre dépressif.

Jean (10;11 ans)

Planche I : « Oh ! Comme dans petit Nicolas... Ça ressemble à un loup..., et là, c'est deux nez et les dents, comme dans petit Nicolas, il y avait les mêmes taches. C'est fait aussi de la couleur », et à l'enquête, (un loup?) J'avais dit deux nez, mais c'est deux grosses dents. (La couleur ?), là il y'a du noir et le noir, c'est de la couleur, le blanc, c'est pas de la couleur ».

Dans cette réponse déjà traitée précédemment, l'abord du contraste noir/blanc fait émerger un affect lié à la distinction fond/forme que le sujet a du mal à traiter, le blanc associé à « pas de la couleur » semble évoquer le vide sur le versant d'une angoisse de perte. La sensibilité au noir signale une perméabilité psychique à un déterminant à tonalité dépressive qu'il ne parvient à nommer qu'à l'enquête, l'étayage du clinicien aidant.

Benoît (8;0 ans)

Planche I : « l'eau..., un homme qui s'envole..., je sais pas », et à l'enquête, parce que ça fait comme ça quand elle est sale..., puis planche III, « l'océan ... et à l'enquête l'océan est noir, il est sale ». Nous l'avons mentionné plus haut, Benoît est happé par le noir qui donne à ses réponses une tonalité dysphorique.

Planche II : « le feu!Non ! Du sang ! Le feu, le feu..., je sais plus ».

Le rouge fait effraction, le sujet ne parvient pas à contrôler le débordement pulsionnel qu'il induit et en arrière plan duquel émerge une perméabilité psychique qui peut ouvrir à un rapport à la réalité externe touchant à l'intégrité du sujet.

Patricia (7;01 ans)

Planche II : « un château..., avec ici les pierres rouges et à l'enquête, le château sur une pierre (D6)

et là un papillon (D3) et ici deux petites pierres rouges(Dd) ».

La réponse « *château* » est défendue au prix d'une inadéquation perceptive « *pierres rouges* » qui permet de lui conserver un caractère unitaire. La réaction au rouge est à associer à la mauvaise qualité formelle de la réponse et peut ainsi être la marque d'une effraction et donc d'une fragilité et d'une perméabilité psychiques.

Martine (7;07 ans)

Planche III : « *on dirait une grenouille(D1) et un nœud papillon(D3) et là ses pattes genre gris...., son nœud papillon, il est rouge et..., il est..., il a deux gros yeux noirs et sa tête, elle est grise* ». À l'enquête,(*ça qu'est ce que ça pourrait être?(D2)*), *c'est le nœud papillon qui perd ses couches alors ça a coulé.* (Les gros yeux noirs?(*Dd4 en D7*) précise: *les jambes (D5) genre gris*) ».

Nous repérons à la fois l'évocation de la perte et l'expression d'une fragilité de l'enveloppe psychique dans la réponse « *c'est le nœud papillon qui perd ses couches* » et des réponses à tonalité dysphorique liées la sensibilité portée au noir et au gris qui jalonnent le protocole de la planche I à la planche VI. Cet exemple que nous reprenons de plus haut vient souligner la fragilité du sujet aux influences liées à la réalité externe qui peuvent éveiller des affects sur un versant dépressif.

Lucien (7;05 ans)

Planche VIII : (V) (regarde derrière lui, se retourne, retourne la planche). « *Une fleur. C'est faux ou c'est vrai? Je fais comme je pense,* et à l'enquête, *là, la tête (D2), ça c'est son estomac (D5), c'est une fleur carnivore, ses côtes (Dbl13), ça c'est ses mains(D1) et ça c'est sa tige (Dd21)* ».

L'ensemble de la passation génère une agitation constante. La réponse donnée à cette planche touche à l'intérieur d'une plante carnivore, « *ça c'est son estomac* », qui met à même niveau l'interne et l'externe signalant un flou des contours déterminant la limite entre un dedans et un dehors. Cette indistinction signale une fragilité du sujet, une faille de l'enveloppe pare-excitation et un rapport à la réalité externe tendu, l'environnement étant perçu sur un versant menaçant, voire persécutif.

André (7;11 ans)

Planche VIII : « *l'estomac avec les poumons (>),avec le squelette, le ventre, le cœur et c'est tout* ».

Planche IX : « *Le poumon, une tête avec le squelette, l'estomac avec le sang et c'est tout* »,et à l'enquête, *Le poumon? (montre D6), une tête(montre D1), les oreilles (montre les parties vertes,*

latérales, en bas proche de Dd21) les cheveux (montre D6)), le squelette ?(montre D7), l'estomac? (G) le sang? (c'est tout, ça rentre dans tout), on le voit ? Non! Dans la tête ».

La question de la limite entre un dedans et un dehors se pose à travers les réponses anatomiques.

Marcelin (9;01 ans)

Planche II : « *des poumons, c'est tout, et un cœur* » et planche III, « *des canards, des bébés qui tombent et..., un papillon* », et à l'enquête, les canards ?(*montre D1, ne décrit pas*), le papillon ? (*montre D3*), les bébés? *Parce que les bébés quand ils sont dans le ventre, ils ont des fils comme ça* ». Dans leur succession, ces deux planches font référence à l'intériorité du corps, la planche III établissant un rapport singulier où l'effacement de ce qui serait la limite entre un dedans et un dehors ressort d'une incohérence *bébé qui tombent/ bébé dans le ventre* qui évoque une faille de l'intériorisation de l'enveloppe primitive protectrice.

Abel (11;08 ans)

Planche III : « *Ça ressemble à un crapaud et autour y'a des petites taches rouges, et puis voilà! Ça ressemble vraiment à un crapaud*, et à l'enquête : le crapaud? *Les yeux (Dd4)et la tête (D7), la bouche là (Dd8), le corps (D5+Dd11), ses poumons (D3)* ».

La reconnaissance de l'objet passe par l'expression d'un doute (*Ça ressemble vraiment à un crapaud*) qui signale la fragilité des objets internes. La perception des poumons, à l'enquête, rend compte de l'indistinction dedans/dehors ce qui renvoie à une porosité de l'enveloppe psychique et une faille du système pare-excitation. Cette fragilité psychique du sujet est corrélée à une discrète confusion de règnes qui n'est pas sans évoquer une problématique liée à l'achèvement de la construction de soi.

10.2. Les particularités liées à la clinique de la passation.

Celles-ci se dégagent du rapport au clinicien d'une part et du rapport à l'objet planche de l'autre.

10.2.1. Le rapport au clinicien.

La présence du clinicien n'est pas sans effet sur le travail associatif de l'enfant. Son regard est interprété, des intentions et des attentes peuvent lui être prêtées. En ce sens sa participation au

travail d'élaboration de l'enfant franchit le seuil de l'énonciation de la consigne. Rappelons aussi que les bilans psychologiques sur lesquels s'appuie notre réflexion ont été menés dans le milieu scolaire. Il ne s'agit donc pas d'un lieu neutre, ce qui là encore vient croiser le travail d'interprétation de l'enfant, son rapport au clinicien et à la demande qu'il peut lui supposer. Ce point concerne 7 enfants selon des modalités différentes. Il peut s'agir d'observations qui lui sont adressées ou d'un recours pour soutenir le travail d'élaboration qui traduit un recours à l'étayage du clinicien.

Lucien (7;5 ans)

Planche II : « *Hum! (il regarde derrière lui et de côté)... Une montagne..., y'a un mur ou... un mur, ça, je sais pas une tornade! ...Attends!... Je sais pas..., un nuage, avec une tornade! Non ! Attends ! C'est plus facile que ça, un oiseau !..* » planche V « *...c'est bon, je peux la ranger ?* », planche VIII « *... c'est faux ou c'est vrai ? Je fais comme je pense !* », planche X, «*... on range ?* »

La quête constante de l'avis de l'examineur est le signe patent d'une tension qui jalonne l'ensemble de la passation, témoignage d'une angoisse émergeant des mouvements pulsionnels contradictoires (nuage/tornade) qu'il tente d'endiguer par ses interpellations, cherchant à contrôler une situation qui lui échappe. Celles-ci étant à la fois le signe d'une dépendance et d'une possible crainte de l'autre (Attends!) qui s'incarne aussi dans l'objet planche qu'il cherche à éviter (il regarde derrière lui et de côté à l'abord de la planche).

Benoît (8;00 ans)

TAT, planche 13B: « *Un petit garçon. Il regarde droit. Il est à la porte, il a mal au pied (pourquoi?) parce qu'il fait semblant. Qui a pris la photo?* »

Benoît se détourne du sentiment d'abandon véhiculé par la planche en sollicitant l'examineur.

André (7;11 ans)

TAT, planche 6BM : « *La madame, elle regarde par la fenêtre et le monsieur il regarde aussi la fenêtre et c'est tout. C'est la 6 (regarde le clinicien)* ».

7BM : « *On a 2 "monsieurs", ils vont comme ça (mime en penchant sa tête) et on a un monsieur qui*

a une barbe, ils ont des cheveux noirs et on a l'autre monsieur, il est blond avec des cornes. (pourquoi ils sont ensemble?) je sais pas. C'est la 6, la 7 (regarde le clinicien) ».

André s'oriente vers un détail au verso de la planche, ce qui est une manière de s'en détourner tout en rejoignant un point d'ancrage servant de repli défensif, le numéro de rang de la planche étant un détail concret dans le registre du contrôle qu'il annonce en regardant le clinicien. P. Roman propose sur ce point concernant le traitement du Rorschach une interprétation qui peut valoir me semble-t-il aussi pour le TAT, à savoir une possible recherche de maîtrise, le sujet enviant celle du psychologue, ce qui s'exprime par l'énonciation de la numérotation des planches¹.

Jean (10 ; 06 ans)

En fin de passation, il demande « c'est bien ou c'est pas bien ? »

Jean interpelle le clinicien en fin de passation, au moment de poser la dernière planche signe probable pour lui de la venue du temps de la séparation associée à la préoccupation d'avoir bien fait témoignage d'une dépendance à l'autre.

Patricia (7;01 ans).

Au Rorschach, elle n'interpelle pas explicitement le clinicien. Elle lui répond sur un mode critique à l'enquête.

Planche I : « *on voit les ailes, mais les mains fallait pas les mettre* », planche III : « *les oiseaux, c'est comme ça et ils ont un bec et ici, c'est bête, qui sont accrochés. (V) Ah! Non!...* » qui peut renvoyer à une manière de s'affirmer par rapport à l'autre par un discret recours au contrôle qui passe par une critique de la planche.

Au TAT, planche 8 BM : « *un homme veut tuer quelqu'un et lui, il regarde. D'abord, lui, il regarde quelqu'un, lui il tue déjà sa femme. Les deux hommes et lui, ils regardent le paysage, il tue la femme et après il se retourne et les hommes, le gourou voit que les hommes ils ont coupé la femme* ». Puis lors du changement de planche : « *Oh! Tout ce que tu écris, tu vas pouvoir le raconter à ma mère* ». La remarque adressée au clinicien est l'expression d'un sentiment de collusion du clinicien avec la mère ce qui confère à celle-ci un caractère omnipotent.

1 Op cit., Roman P., p 201

Murielle (11;00 ans)

Planche III, Murielle jette des coups d'œil à l'examineur en quête de son assentiment. Il s'en dégage un manque d'assurance, une inquiétude, peut-être, face à l'étrangeté de la planche qui témoignent d'un rapport de dépendance par la recherche d'un appui, d'un étayage qui passe par la captation du regard. Nous avons signalé plus haut que ce regard pouvait aussi avoir, à *contrario*, un effet inhibiteur.

10.2.2. Le rapport à l'objet planche.

Il s'agit de comportements singuliers qui passent par le toucher, le grattage, la caresse et le détournement que nous repérons chez 8 enfants. Ces comportements apparaissent comme des signes d'échec du travail d'élaboration.

Toucher la planche.

Patricia (7;01 ans)

Planche VIII, Patricia passe sa main sur la planche, à l'enquête, après avoir dit : « *et là, y'a la reine papillon* », mettant en acte sa proximité avec l'objet et la représentation évoquée sous l'effet d'une perte de distance avec l'un et l'autre

Lucien (7;05 ans)

Planche III : « *Un noeud papillon....un costume pour aller danser, pour aller faire la fête...(il gratte la planche). Une statue, je ne sais pas!* » le grattage de la planche vient signaler une perte de distance qui signale l'échec du travail de symbolisation, la matérialité de la planche étant sondée pour donner corps à la représentation ce qui instaure une rupture entre l'objet représenté et sa représentation.

Se détourner de la planche.

Nadia (6;9 ans)

Au TAT : planche 19, (retourne la planche plusieurs fois en la gardant de face) « *Un bateau, derrière y' a une chauve-souris, parce que y'a un monstre, ils doivent rester dans le bateau, les gens. Derrière y'a rien* ». C'est un ressenti persécutif qui conduit Nadia, dans une confusion entre réel et imaginaire, à retourner la planche.

Planche 10, « *Hum....! La fille, elle fait au revoir à son papa (pourquoi?) parce que la fille, elle pleure (pourquoi ?) parce qu'elle dit au revoir à son papa (regarde au verso puis au recto de la planche)* ». L'affect de tristesse liée à la séparation renvoie à une angoisse de perte de l'objet que Nadia exprime par une mise en acte de sa recherche.

Lucien(7;05 ans)

Au Rorschach : planche VIII, Lucien regarde derrière lui, se retourne, puis retourne la planche et dit : « *Une fleur. C'est faux ou c'est vrai ? Je fais comme je pense* », et à l'enquête : « *là, la tête (en haut le rose et l'orange), ça c'est son estomac (le vert au milieu), c'est une fleur carnivore, ses côtes (l'écartement dans le vert foncé), ça c'est ses mains(latéral) et ça c'est sa tige(le vert en bas)* ». On peut ainsi remarquer deux mouvements, un premier qui vise à éviter la planche par un retournement de soi qui laisse transparaître un ressenti dans un registre de persécution et un second, le retournement de la planche, qui par une apparente recherche d'un objet manquant renvoie à une esquive de l'image perçue (« *fleur carnivore* » à l'enquête) et de ce qu'elle représente.

Martine (7;07)

Au TAT, planche 4 : « *en fait, c'est un monsieur et une madame, ils sont allés au restaurant et le monsieur, comme la madame a dit un gros mot sur le monsieur, alors il est parti et sa femme veut pas et il l'oblige de partir (jette la feuille sur la table après avoir terminé)* ». Le jet de la planche sur la table témoigne de l'échec du travail d'élaboration qui passe par un agir signifiant un rejet. Celui-ci exprime le difficile abord de la séparation ou de l'abandon déplacés sur le couple parental.

André (7:11 ans)

Au Rorschach : planche II, « *un cœur..., une fleur, une citrouille..., un scarabée et c'est tout (regarde au verso de la planche)* ». Pour André le regard jeté au verso de la planche évoque, à l'instar de Lucien, par une apparente recherche d'un objet manquant, une esquive de la planche. Dans le cours du protocole, André cherchera à prendre lui-même les planches à quoi il renoncera, ayant perdu un court instant la distance liée au déroulement de l'épreuve investissant le rôle de l'examineur dans un mouvement de contrôle qui passe par un rapprochement avec les planches.

Benoît (8;00 ans)

Au TAT, planche 11 : « *y'a des rochers et un arbre. C'est quoi ça? Un lézard. Non! Un dragon. (regarde derrière la planche puis mes notes) oh yé! C'est tout ça qu'on a écrit* ». Le malaise produit par la planche qui véhicule un contenu se rapportant à des angoisses archaïques difficile à élaborer produit un détournement du regard puis une remarque au clinicien.

Abel (11;8 ans)

Au TAT, planche I : « *Ça ressemble à un oiseau, c'est vraiment bizarre (regarde derrière la planche)* ». L'appréciation bizarre et le regard porté au verso de la planche viennent signaler une probable émergence liée à une angoisse de perte couplée à un ressenti persécutif induit par l'étrangeté de la planche. À la planche IX après plusieurs retournement : « *J'arrive pas..., je comprends pas..., alors on dirait deux rochers au milieu et là on dirait deux arbres qui se collent, puis un volcan derrière et qui crache des boules de feu* », puis il regarde derrière la planche. L'évitement, permettant à Abel de se dégager du ressenti anxiogène induit par la planche.

10.3 Commentaires.

L'expression d'un ressenti menaçant voire persécutif concerne l'ensemble des enfants de notre échantillon. Celui-ci émerge de représentations parfois vagues (on, quelqu'un) qui peuvent caractériser un rapport à la réalité externe tendu couvant une insécurité liée à l'environnement (Martine, Lucien, Nadia, Jean, André, Abel) au sens large mais aussi relationnelle (Nadia, Patricia). Celle-ci peut s'articuler aux imagos parentales, maternelle (Benoît, Murielle) ou paternelle

(Marcelin). Le ressenti persécutif que nous signalons, rapporté à la relation au monde externe au sens large peut avoir pour origine des failles précoces liées à la relation maternelle dans sa dimension contenante et protectrice qui au demeurant ne se rapporte pas obligatoirement à la mère réelle.

La fragilité psychique des sujets s'articule pour 9 enfants à une porosité des limites, c'est-à-dire à une perméabilité psychique qui pour partie participe du rapport à la réalité tendu que nous avons souligné à différentes reprises. Cette porosité confirme la fragilité psychique des sujets. Y prend part, une indistinction des limites entre le dehors et le dedans de l'espace psychique (Lucien, André, Abel). Nous repérons aussi sur le terrain de la sensorialité de possibles effractions témoignant d'une fragilité de l'enveloppe psychique (Benoît, Patricia, Martine) articulée à une sensibilité se portant sur des déterminants à tonalité dysphorique.

Les confusions de règnes sont contenues dans les propos de 8 enfants. À des degrés différents, ils témoignent d'une construction de l'identité de soi fragile relevant de failles précoces affectant les assises narcissiques. S'y articulent une dépendance à l'environnement et une tendance à la recherche d'une sécurité affective que le sujet peut tenter de chercher dans une relation duelle ou dans un contexte environnemental spécifique. Cet aspect pouvant déterminer un mode d'aide et de soutien spécifique pour un enfant à condition de ne pas l'y enfermer.

Si les confusions de règnes viennent nous dire quelque chose de la problématique de séparation/individuation des sujets de notre étude, s'y corrént des persévérations et parfois l'impossible séparation des percepts qui concerne dans le Rorschach les réponses côtés en G contaminées. Dans l'un et l'autre cas, c'est la mise en absence d'un percept qui est en jeu. Lorsque cette impossible mise en absence renvoie à la séparation de deux percepts (Marcelin, Murielle) pour constituer deux entités distinctes c'est la construction d'un objet séparé qui pose question, ce qui touche là encore à la construction de soi et au processus de séparation/individuation. La persévération renvoie plus spécifiquement à un retour d'une image insistante. En ce sens elle vient entraver le processus d'élaboration en faisant barrage à une exploration des planches. Ce retour d'une image (Murielle, André) recherchée se rapportant à une première construction dans le cours du travail de représentation, peut avoir une fonction d'atténuation des effets d'angoisse que peut générer l'étrangeté des planches en tant que telles et issue de leur discontinuité.

La problématique de séparation concerne également 7 enfants. Pour 5 d'entre eux, elle se signale par ce que nous avons appelé *le rapport de type 1=2*, lorsque pour un percept le double s'efface derrière l'unité. C'est-à-dire que deux entités distinctes à priori sont rapportées à une seule (Nadia, Jean, Patricia, Murielle, Martine). Là encore, la séparation de deux entités distinctes au sein d'une même représentation vient signifier la difficulté du sujet à considérer deux objets distincts qu'il

maintient unis sous le sceau de la mêmeté (Jean) ou d'un lien (Patricia).

Enfin, le rapport au clinicien tout au long de l'épreuve vient également dire quelque chose du rapport à l'autre dans la dépendance, soit dans une posture passive (Murielle) soit dans un mouvement actif (Patricia) et critique qui signale une tentative de dégagement. Mais aussi, il peut être traversé par un mode d'interpellation qui témoigne d'une dépendance à l'autre dans un registre de crainte voire persécutif (Jean, Lucien). Dans le rapport à l'objet par le détournement de soi de l'objet ou sa manipulation se signale l'échec du travail de symbolisation et donc la difficulté du sujet à se référer à un objet interne disponible et stable qui puisse être articulé à un objet externe dans le travail d'élaboration.

Ce qu'il apparaît important de souligner pour conclure sur les traits saillants repérés est que l'abord de la réalité externe génère des incertitudes et parfois des angoisses. Celles-ci témoignent de la fragilité psychique des sujets et en conséquence participent du dispositif défensif qu'ils mettent à l'œuvre pour rencontrer la réalité externe.

10.4. La question œdipienne.

L'âge des enfants sur lequel nous portons notre regard se situe entre 6 ; 9 ans et 11;08 ans. Il inclut donc le temps de l'œdipe, celui de la latence puis de la préadolescence pour les plus âgés. L'abord de la triangulation œdipienne et des conflits qui lui sont inhérents s'avère difficile à élaborer pour chacun des enfants que nous considérons. Les procédés d'évitement selon des modalités propre à chaque enfant prenant une part active au contournement du traitement des conflits et donc à une mise à distance des émergences liées à la réalité externe. P. Roman nous rappelle que « *l'accès à la conflictualité œdipienne ne pourra s'établir que pour autant que l'enfant aura été en mesure d'investir des stratégies efficaces face aux angoisses de séparation¹* ». Les différents auteurs que nous avons convoqués ont communément mis en évidence l'émergence de ces angoisses dans le parcours des enfants en difficulté d'apprendre. Notamment J.-Y. Chagnon qui plus spécifiquement souligne que l'enlisement dans les processus de séparation/individuation vient bloquer la dynamique œdipienne et ses réaménagements structurant en période de latence, ce qui affecte la symbolisation et les processus de pensée lesquels sont impliqués dans les troubles instrumentaux et des apprentissages². Il apparaît donc nécessaire d'en aborder les modalités sous l'angle de l'accès à la problématique œdipienne telle qu'elle peut apparaître dans les protocoles d'enfants que nous

1 Ibid., Roman P., p229

2 Chagnon J.-Y, Approche projective des angoisses et problématiques de perte en psychologie de l'enfant, psychologie clinique et projective, volume 17, Société du Rorschach et des méthodes projectives de langue française, 2011, 330p, p59

études.

Nadia (6;9 ans).

Au TAT nous avons repéré que le rapport père/fille est perçu assez explicitement sur fond d'angoisse de séparation (au TAT, pl 10 : « *Hum....! La fille, elle fait au revoir à son papa (pourquoi?) parce que la fille, elle pleure (pourquoi ?) parce qu'elle dit au revoir à son papa (regarde au verso puis au recto de la planche)* »), alors que le rapport mère/fille articulé au registre scopique (au TAT, pl 5 : « *La maman, elle voit son enfant dormir (observe longuement la planche)* ») renvoie lui aussi à un rapport de proximité et de dépendance. Ce rapport aux imagos parentales n'ouvre donc pas à un abord franc de la triangulation œdipienne et au processus d'identification.

Sur fond d'angoisse de séparation, ce sont des affects liés à des angoisses archaïques de perte qui touchent à la construction des objets internes et à l'élaboration de la position dépressive qui semblent se signaler, celle-ci étant à la clef de l'abord des questions liées à la problématique œdipienne et de l'élaboration des conflits qui l'animent.

Patricia (7;1 ans)

La confrontation à l'image maternelle idéalisée (au Rorschach : « *et là, y'a la reine papillon* ») et perçue dans le registre de la prestance et de la prégnance passe par l'évitement du rapproché œdipien avec le père. Autrement dit l'abord du conflit œdipien semble réactiver, dans un registre plus archaïque, la problématique de séparation (au Rorschach : « *ici, un cœur accroché avec l'autre cœur* ») ce qui renvoie à l'élaboration de la position dépressive. C'est donc à la question identificatoire que se trouve confrontée Patricia, au sens où celle-ci contraint à un choix, une orientation vers l'un des pôles ce qui implique un abandon de l'autre, problématique enchâssée dans celle du conflit œdipien et que Patricia tente d'appréhender. Elle émerge ainsi au détours de son comportement parfois oppositionnel qui vise par l'affirmation de soi à écarter les émergences liées à la réactivation de l'angoisse de séparation, c'est-à-dire à contrer une objectivation dont elle cherche à s'affranchir.

Lucien (7;5 ans)

L'abord de la problématique œdipienne est obéré par des angoisses archaïques de perte liées à

l'objet. Nous observons une fragilité du monde interne et de ses objets. Les réponses données à la planche I du Rorschach en sont une illustration (« *Euh! ...Un rat et je sais pas après... une porte!... Euh! Castor..., je sais pas.... Hum!.... Un animal..., un cheval. (il tourne la tête de côté)* »). Il en découle une instabilité qui entrave les processus de pensée et les possibilités d'apprentissage de Lucien. Les objets externes ne sont pas assimilables, ils ne sont pas intériorisés et digérés pour être transformés en éléments stables, c'est-à-dire en objets internes disponibles pour aborder la réalité externe et participer de la construction des schèmes de pensée.

Martine (7;07 ans)

Pour Martine, le risque abandonnique ne permet pas un abord franc de la problématique œdipienne. La triangulation est reconnue, et semble reportée sur le couple parental sous les traits d'une angoisse de séparation. Le conflit mère/fille inhérent à la problématique œdipienne se résout par un rapproché père/fille érotisé qui souligne aussi le maintien du sujet dans un rapport de dépendance, la crainte abandonnique restant d'une grande acuité (TAT, planche 10 : « *là, y'a une petite fille et un papa et la petite fille, elle est triste parce que sa maman est partie au ciel, elle va chez son papa et son papa lui fait un bisou* »).

La différence des sexes et des générations ne prête pas à confusion. Ainsi la question de la perte prend-elle une expression double, sur un versant anxio-dépressif d'une part, et agressif de l'autre, témoignage d'une relation à l'objet établie dans le registre œdipien. Les conflits qui lui sont inhérents bien que difficiles à aborder se laissent entrevoir grâce à la souplesse des processus de pensée. Ces derniers ouvrent à une plasticité dans le jeu relationnel qui semble orienté plutôt vers une recherche de compromis coûteuse qu'en direction d'investissements qui témoigneraient d'une réduction de la dépendance du sujet à l'adulte. La question œdipienne ne peut donc que difficilement être élaborée.

André (7;11 ans)

L'adhésivité d'André à la réalité externe signale une fragilité psychique liée au monde interne qui engage à un rapport de dépendance à l'autre adulte. Celui-ci signale une problématique de séparation qui touche à l'élaboration de la position dépressive dont l'abord peut toutefois être ébauché si le sujet est étayé par le clinicien, ce qui en soi contribue à souligner le rapport de dépendance que nous signalons. L'angoisse de perte sous-jacente ne permet pas d'aborder la problématique œdipienne et les conflits qui lui sont inhérents ce qui se traduit par exemple au TAT à

la planche 2, par l'isolement des personnages : « *la madame a un livre, 2 livres, elle les tient, on a des vignes, on a un cheval, on a un monsieur et un cheval, là une autre dame et là-bas comme une montagne et là, des arbres et c'est fini* ». Toutefois la différence des générations est perçue, mais rapportée à l'image paternelle, par exemple au TAT, planche 10 : « *Avec les cheveux noirs, il fait un bisou au blond, l'autre il fait un bisou avec les cheveux blonds, il touche la main au noir et c'est tout. (pourquoi il lui fait un bisou?) peut-être c'est un tout premier, son fils, son petit fils, son petit, son enfant* ». On remarquera le rapproché père/fils, évoquant un œdipe inversé qui renvoie à un rapproché dans le registre de la mêmété ce qui est une manière de contourner l'abord et le traitement des différences.

Benoît (8:00 ans)

Les angoisses archaïques et les sollicitations liées aux expériences prégénitales sont difficiles à élaborer. Bien que la différence des sexes et celle des générations soient reconnues, l'abord de la problématique œdipienne est évitée par le scotome d'un personnage à la planche 2 du TAT: « *une Madame et un Monsieur, ils regardent à gauche, à son cheval, c'est tout* » bien que perçue, sous-entendue par le rapprochement des deux personnages par l'âge à la planche 6BM du TAT: « *une vieille et un vieux. La vieille regarde à la fenêtre, le vieux regarde ses baskets et c'est tout* »

Ce n'est donc pas en termes de rivalité ou de conflit que le rapport du sujet à autrui est appréhendé, mais dans un rapport sous-tendu à une problématique de séparation et de perte orientée vers le rapport à l'autre, l'angoisse de perte sur un versant abandonnique prévalant. Le regard dont la thématique traverse l'ensemble du protocole constitue un point d'ancrage dans le rapport à l'autre à partir duquel se joue la dualité liaison/séparation, le regard pouvant faire lien autant qu'il peut séparer parce qu'il se détourne.

Marcelin (9:01 ans)

La différence des sexes est repérée alors que celle des générations est associée à l'image paternelle. Rapportée à l'image maternelle elle est abrasée (TAT, planche 6 BM : « *Un homme et une dame, ils attendent quelqu'un.(qui?) une personne(qui?) je ne sais pas* »). L'imgo associée au père renvoie ainsi celui-ci à un statut particulier et différencié. Toutefois, l'imgo maternelle associée à la relation mère/enfant est articulée à un rapport s'appuyant sur un mode injonctif dans un registre conformiste de type formation réactionnelle. Rapportée au Rorschach, l'hypothèse qui émerge de ce protocole est celle d'une angoisse de séparation au sens où le rapport à l'autre bien

qu'appréhendé avec angoisse est le garant de la sécurité interne et de l'intégrité de soi, ce qui rend la question œdipienne et les conflits qui lui sont inhérents difficiles à élaborer.

Jean (10 ; 06 ans)

La différence des sexes et des générations sont bien repérées. La triangulation présente à la planche 2 du TAT, « *C'est une maman qui passe par ici et les gens ils travaillent et une autre jeune femme qui regarde travailler et l'homme, il est à côté du cheval* » est repérée mais pas sur un versant qui pourrait ouvrir à une élaboration de la problématique œdipienne et de ses conflits. L'angoisse liée à la perte est réactivée à l'abord des questions liées à la problématique œdipienne qui reste difficile à élaborer. Cet évitement vise les conflits et les confrontations qui lui sont inhérents, notamment les rapprochés ou des éloignements qu'impliquent les mouvements identificatoires et aussi en filigrane une problématique de séparation lié au couple parental. À la planche IV du Rorschach, « *là, on aurait dit un genre de monstre de poussière qui a un peu des ailes trouées et il est fâché, c'est tout* », l'ancrage identitaire renvoie à une figure paternelle dont la fragile consistance pose problème à Jean et s'articule sur le plan sensoriel à la tonalité dysphorique de la planche. Autrement dit, la question identificatoire croise la problématique de perte liée à l'élaboration de la position dépressive.

Murielle (11;00 ans)

La différence des sexes et des générations apparaît bien repérée mais les imagos parentales ne sont pas perçues de sorte à constituer des repères d'identification acceptables. C'est dans le registre de la dépendance à l'autre et d'une recherche de conformité que s'inscrit Murielle dans le rapport à autrui. La relation à l'autre porte ainsi l'empreinte d'un rapport de type fusionnel (on se rappellera la planche 2 au Rorschach : « *quelqu'un qui se donne la main...! Une figure et c'est tout, et à l'enquête, quelqu'un qui se donne la main? Oui! Eux deux! Une figure? Là deux yeux (rouge en haut, le nez et la bouche (blanc intérieur)* »), ce qui renvoie à une image de soi encore incertaine et dépendante de l'environnement dont témoigne la recherche du regard de l'autre. Ce regard peut avoir une fonction d'étayage, mais aussi, à contrario un effet inhibiteur. Les conflits inhérents à la triangulation œdipienne étant dès lors difficiles à aborder. Leur traitement est entravé par un rapport à la réalité externe retenu traversé par des procédés du registre de l'inhibition, le monde des adultes étant perçu dans un registre agressif.

Abel (11;08 ans)

La problématique d'Abel, semble toucher à la construction de soi. Au Rorschach, son effort à construire des images unitaires peut renvoyer à une image de soi encore fragmentée et à des failles identitaires et narcissiques qui viennent entraver les mouvements identificatoires. La position dépressive articulée à un rapport à l'autre sur un mode agressif voire persécutif en croisant la problématique œdipienne touche à l'intégrité du sujet dont la construction de soi apparaît fragile. La problématique œdipienne ne peut donc pas être abordée même si la triangulation est repérée, le sujet cherchant à éviter l'abord des conflits qui lui sont inhérents et qui viendraient questionner les choix objectaux et identificatoires sous-jacents. On notera, en ce sens, par exemple, l'introduction d'un personnage non figurant sur l'image à la planche 2 du TAT : « *Une madame qui regarde un monsieur, mais il n'est pas sur la photo. Une madame qui est enceinte, qui est contre un arbre et un monsieur qui travaille avec ses chevaux. J'ai déjà vu ce paysage avec un papillon* ».

10.5. Sur le plan défensif.

10.5.1. Les tableaux défensifs sont variés.

- Les procédés dominants, pour 8 enfants, sont du registre de l'inhibition et de l'évitement.
Patricia (7;01) – Lucien (7;05) – André (7;11) – Benoît (8;00) – Marcelin (9;00) – Jean (10;11)
Murielle (11;06) – Abel (11;08)

- Les procédés dominants, pour 1 enfant sont du registre du contrôle
Nadia(6;09)

- Les procédés dominants pour 1 enfant sont des procédés labiles du registre de l'imaginaire et du fantasme.
Martine (7;07)

Il n'apparaît toutefois pas de profils types. Les tableaux défensifs sont organisés par combinaisons de procédés défensifs. Ce qui suit présente les tableaux défensifs pour chaque enfant. Les procédés dominants sont présentés du plus fréquent au moins fréquent.

10.5.2. Prévalence des procédés défensifs recourant à l'évitement.

Pour ces cinq enfants ce sont les procédés recourant à l'évitement qui dominent et en seconde place au contrôle. Au sein même des procédés d'évitement nous pouvons repérer des variations d'un enfant à l'autre. Celles-ci passent par la prévalence soit de procédés EI 1 soit des procédés EI 2, voire parfois par un équilibre entre les deux. Ces particularités seront précisées dans ce qui suit. En troisième place ce sont pour trois enfants (Patricia, André et Benoît) les procédés recourant à l'imaginaire et au fantasme, pour un enfant (Jean) le recours à la réalité externe et pour le cinquième (Lucien), le recours à la sphère motrice et corporelle qui apparaissent.

Dans les détails, nous observons, par ordre de prévalence décroissant.

Patricia (7;01) : EI/OC/IF/RA. Au sein des procédés recourant à l'évitement, ce sont les procédés EI2 (plus spécifiquement l'anonymat des personnages) qui dominent.

André (7;11) : EI/OC/IF/RE/MC. Au sein des procédés recourant à l'évitement ce sont les procédés EI1 (plus spécifiquement les restrictions et les ruptures sous la forme d'arrêt dans le discours) qui dominent.

Benoît (8;00) : EI/OC/IF/RE/RC. Au sein des procédés recourant à l'évitement, nous observons un quasi-équilibre entre les procédés EI1 (plus spécifiquement de la restriction tendance refus) et les procédés EI2 (l'anonymat des personnages).

Lucien (7;05) : EI/OC/MC/IF/RE. Ce sont massivement les procédés EI1 (plus spécifiquement par des arrêts et des restrictions dans le discours) qui dominent.

Jean (10;11) : EI/OC/RE/IF/OC. Au sein des procédés recourant à l'évitement, nous observons un quasi-équilibre entre les procédés EI1 (plus spécifiquement des ruptures et de la restriction) et les procédés EI2 (l'anonymat des personnages).

Dans ce qui suit, pour 2 enfants les procédés labiles de recours à l'imaginaire et au fantasme complètent le recours à l'évitement qui est dominant. Pour l'un (Marcelin) c'est le recours à la réalité externe qui apparaît en troisième et pour l'autre (Murielle) les procédés recourant au contrôle.

Marcelin (9;00) : EI/IF/RE/OC/MC

Murielle (11;06) : EI/IF/OC/RE/RC

Pour un enfant c'est le recours à la réalité externe d'abord et le recours au contrôle dans un second temps qui complètent le recours à l'évitement.

Nous trouvons une combinaison EI/RE/OC/IF/RA

Abel (11;08)

10.5.3. Prévalence des procédés défensifs recourant au contrôle.

Ce sont les procédés labiles et d'évitement qui complètent le recours au contrôle.

Nadia(6;09) : nous observons une combinaison OC/IF/EI/MC/RC

10.5.4. Prévalence des procédés défensifs recourant à l'imaginaire et au fantasme.

Ce sont les recours à l'évitement et au contrôle qui complètent le recours aux procédés labiles.

Martine (7;7) : nous trouvons une combinaison IF/EI/OC/RC/RA

Commentaires : la prévalence des recours aux procédés d'inhibition et d'évitement recouvre de nombreuses variations au sein du tableau défensif propre à chaque enfant. Moindrement ce sont des recours aux procédés de contrôle ou à l'imaginaire et au fantasme, ce qui n'empêchent pas ces derniers d'être au service de l'évitement. Pour Nadia pour qui le recours aux procédés de contrôle domine, ce sont plus spécifiquement des scotomes (OC8) qui concourent à l'évitement de détails de la réalité perçue. Pour Martine, la prévalence du recours à des procédés plus labiles vient souligner un abord possible de conflits émergeant de la réalité externe et c'est davantage, en deuxième instance, une combinaison de procédés de contrôle et d'évitement qui vient faire obstacle au travail d'élaboration. Toutefois, l'invasion des procédés labiles peut également avoir une fonction de remplissage dans une lutte antidépressive. Pour Benoît, la prévalence des procédés recourant à l'évitement s'articule davantage à une pauvreté du travail associatif évoquant, comme le souligne M.

Boekholt, une problématique carencielle et dépressive¹.

Les variations interindividuelles bien que liées aux procédés à priori les moins actifs, ne sont pas à sous-évaluer, car ils participent du retrait et du non-investissement des données concrètes puisées dans la réalité externe.

10.6. Synthèse des données projectives issues des dix cas.

Ce qui semble se dégager de l'examen des sujets retenus pour notre étude n'est pas tant le fait de la dépendance de chacun d'eux à son environnement au sens large et plus spécifiquement aux adultes. Ce qui doit retenir notre attention se rapporte davantage aux modalités de cette dépendance qui caractérisent le rapport à la réalité externe établi par chaque sujet.

Elles rendent compte de la fragilité psychique des sujets et, à des degrés différents, des combinaisons défensives propres à chacun, remettant, au passage, sur le métier, la construction de l'identité de soi. Celle-ci se signale par l'expression d'un inachèvement dont la trace renvoie au travail de séparation/individuation.

S'y corrèle un rapport tendu à la réalité externe traversé par des ressentis appartenant au registre de l'agressivité voire de la persécution, là encore à des degrés variables. Ces ressentis viennent rencontrer dans le cours du développement de ces enfants les préoccupations phalliques et œdipiennes. Il importe donc de rester prudent quant aux interprétations que nous proposons. Car, nous constatons que les conflits inhérents à ces problématiques sont pour les uns inabordables alors que pour les autres ils sont d'une grande acuité, ce qui n'exclut pas qu'ils puissent croiser des réactivations d'angoisses plus archaïques, notamment en rapport avec l'élaboration de la position dépressive. Nous avons vu que ces différentes caractéristiques liées aux enfants en difficulté d'apprendre à l'école ont déjà été repérées par des auteurs tels R.Misés, M. Berger, B. Gibello et, dans une perspective de relance des processus d'apprentissage par S. Boimare. Toutefois, elles n'apparaissent pas comme des caractéristiques propres à certains types de difficultés comme nous pourrions le penser à la lecture de B. Jumel lorsqu'il traite de la dyslexie/dysorthographe. Les enfants qui constituent notre échantillon ne sont pas tous en difficulté dans le domaine de la lecture par exemple.

La comparaison des protocoles de TAT nous montre que les tableaux défensifs intègrent majoritairement des procédés de recours à l'évitement et à l'inhibition qui interfèrent sur les processus d'apprentissage. Cependant les différences inhérentes aux modalités de mise en œuvre de

1 Boekholt M., *Épreuves cliniques et thématiques en clinique infantile*, Paris : Dunod, 1993, 230p, p190

ces procédés sont importantes. Autrement dit, l'évitement et l'inhibition n'ont pas les mêmes fonctions d'un enfant à l'autre. Apprécier leur prévalence ne suffit donc pas. Il importe en second lieu d'examiner les autres procédés qui viennent les compléter pour constituer des tableaux défensifs variés, ce qui soutient la nécessaire et indispensable prise en compte de la singularité de chacun.

Dans une situation d'apprentissage, l'enfant n'est pas seulement confronté au matériau qui constitue le support d'apprentissage, mais aussi à une demande de quelqu'un. C'est pourquoi il importe de prendre en compte aussi, ce qu'il en est du rapport à l'autre et à sa demande. Le déploiement défensif d'un enfant s'y rapportant aussi. C'est en ce sens que nous poursuivons en rendant compte de nos observations issues de l'étude approfondie des 6 situations d'enfants rapportés dans le corps principale de cette recherche.

Chapitre XI : Synthèse des données cliniques issues des six cas.

11.1. L'effacement du sujet.

Nous avons vu avec J. Piaget notamment, qu'initialement, le sujet et l'objet ne font qu'un. Que la prise de conscience de soi s'élabore avec celle de l'objet. Et que dans le cours de ce mouvement de différenciation/dédifférenciation qui n'est guère linéaire, le jeune enfant est susceptible et ouvert à toutes les influences et qu'il reproduit sans réflexion tous les modèles qu'il enregistre, le choix dépendant surtout de raisons affectives¹. Il lui faudra donc apprendre à dissocier les points de vue et, simultanément, à tenir compte de son point de vue propre et à résister aux suggestions d'autrui.

J. Lacan soulignant que c'est par l'effet de parole que le sujet se réalise dans l'Autre, affirme à son tour « *que le sujet, n'est sujet que d'être assujettissement au champ de l'Autre, qu'il provient de son assujettissement synchronique dans ce champ de l'Autre et, que c'est pour cela qu'il lui faut en sortir, s'en sortir*² » et, qu'à la fin il saura que l'Autre réel a, tout autant que lui, à s'en sortir.

Il y a donc prise du sujet à deux niveaux; d'un point de vue psychologique, à son environnement duquel il aura à se départir et du point de vue psychanalytique au discours de l'Autre duquel il aura à s'affranchir pour se réaliser en tant que sujet.

1 Piaget J., *la formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1978, 8ème édition, 1994, 313p, p304

2 Op cit., Lacan J, *les quatre concepts fondamentaux*, p211

11.1.1 Le contexte familial.

La famille aux prises avec son histoire est aussi un contexte. Un environnement dont l'effet perturbant peut constituer un empêchement d'apprendre. Dans le cas de Lucien les difficultés d'apprentissage s'inscrivaient dans une construction psychopathologique que les conflits familiaux par leur intensité tendaient à renforcer.

Ce fut le cas de Jean pour qui nous avons repéré des retentissements liés à son contexte de vie, lesquels avaient eu un effet d'entrave sur sa disponibilité à apprendre. Nous avons repéré une concomitance des faits entre différentes ruptures et une baisse de l'investissement scolaire.

11.1.2. L'effet signifiant.

En suivant J. Lacan nous retiendrons pour ce qui suit que le signifiant qui se produit au champ de l'Autre, alors qu'il appelle le sujet à surgir de sa signification, à parler comme sujet, le pétrifie, le réduit à n'être qu'un signifiant. Un signifiant existe par la captation qui en est faite et de la valeur donnée à celui qui l'énonce et à celui qui le reçoit. Les classifications médicales en sont un réservoir important. Ces signifiants sont aussi ceux d'un discours social qui emprunte toutes sortes de voies dont celles des médias de toutes natures.

Pour Jean, d'avoir entendu qu'il est dyslexique le conduisit à penser qu'il inversait des lettres ce qui n'était pas le cas. La captation de ce signifiant ne fut cependant pas sans effet puisqu'il s'en saisit à l'instar de sa mère qui l'emmena consulter chez qui en faisait détention dans l'ordre du savoir, un médecin et une orthophoniste. C'est donc hors de l'école qu'il devait être occupé à apprendre à lire.

Nadia bénéficia, suite à une reconnaissance de handicap très mal vécue par son père, d'une AVS. Le père prit activement les choses en main pour ce qui concerne les apprentissages scolaires. La présence de l'AVS aux côtés de Nadia induisit chez elle un comportement d'attente, un retour à une nécessaire relation duelle pour se mettre en activité. C'est-à-dire pour faire et réaliser l'objet finalisé lié à la demande scolaire, ce qui n'est pas apprendre. Si bien que l'enseignant n'était plus en mesure de cerner ce qu'il convenait d'attribuer à Nadia en matière de compétence, c'est-à-dire de ce qu'« elle est capable » de réaliser. Ses savoirs semblaient évanescents. Nous avons repéré chez elle, une organisation en faux-self qui se signalait par une fragilité des acquisitions scolaires car de

surface, c'est-à-dire ne participant d'aucune construction, ni d'aucune intériorisation. En termes piagétien, l'assimilation de données nouvelles n'ouvrant à aucune accommodation au sein de la pensée, il ne pouvait pas y avoir d'apprentissage.

Nous avons observé aussi dans le cas de Murielle, un effet de signifiant, mais dans un sens, pourrait-on dire, inverse de celui de Nadia. La notification de la reconnaissance de handicap provoqua un effet que l'on pourrait assimiler à une forme d'extinction, celle de toute ambition parentale à son endroit. Dans un premier temps elle s'y rangea. Dans le cas de Murielle, l'aliénation prenait ainsi un tour totalisant via ses parents par l'accueil qu'ils firent au terme de handicap. Selon leur entendement, un enfant handicapé n'ayant d'autre destin possible que celui de devenir un adulte handicapé c'est-à-dire un être définitivement dépendant qui ne saura pas se débrouiller tout seul.

11.1.3. Le sujet objet de soin.

Martine, quant à elle, réalisait ce que chacun de ceux qui l'aidait lui demandait de réaliser. Elle devint objet de soin. Au point que prise dans les contradictions émergeant des recommandations des uns et des autres elle en vint à exprimer qu'elle ne savait plus qui croire. Que dit-elle ? Qu'à force de lui faire apprendre, autrement dit « qu'on l'apprenne », ce qui peut s'écrire aussi « qu'on la prenne », elle ne s'est pas prise elle-même, alors qu'elle ne manifestait délibérément aucune réticence au fait d'apprendre. Martine avait acquis un retard des apprentissages scolaires global. C'est de cela que témoigne la multiplicité des aides qui lui furent accordées au sens où elles touchaient à tous les domaines de compétences scolaires : graphisme, lecture, orthographe, calcul et même la concentration. Martine prit la pente de la dévalorisation de soi parce qu'elle ne progressait pas. Cette multiplicité des aides lui signifiant qu'elle n'est « pas capable » d'apprendre toute seule avait une fonction aliénante. Plutôt que d'apprendre pour soi elle restait aliénée à la demande de l'autre, un autre dont elle percevait l'insatisfaction. La levée des aides modifia ses dispositions et elle se mit à apprendre avec un enseignant spécialisé qui avait pris pour orientation de ne rien lui apprendre et de lui donner un espace d'apprentissage à elle parce qu'elle en savait déjà beaucoup. La revalorisation de soi suivit.

11.2. S'en sortir pour apprendre.

11.2.1. S'opposer pour s'en sortir.

À l'origine, le désir n'existe que sur le seul plan de la relation imaginaire du stade spéculaire, projeté, aliéné dans l'autre. La tension qu'il provoque n'a pas d'autre issue que la destruction de l'autre. Ainsi, J. Lacan énonce-t-il de l'écoute de ses patients que « *le désir du sujet ne peut dans cette relation se confirmer que d'une congruence, que d'une rivalité absolue avec l'autre, quant à l'objet vers lequel il tend. Et chaque fois que nous approchons chez un sujet de cette aliénation primordiale, s'engendre l'agressivité la plus radicale – le désir de la disparition de l'autre en tant qu'il supporte le désir du sujet*¹ ». Il me semble que dans ce sens nous pouvons entendre aussi le comportement d'opposition virulent de Patricia et de Murielle.

Patricia obtint par son opposition à son orthophoniste, presque de guerre lasse, l'arrêt de l'orthophonie. Peu après elle apprit à lire pour gagner un niveau scolaire convenable pour une élève de son âge. Mais, c'est aussi à sa mère qu'elle s'opposait. Mère qui lâcha prise.

Murielle aussi s'était opposée à ses parents et à ses enseignants. Son opposition cessa à partir du moment où on lui laissa la possibilité d'apprendre à son rythme, ce qui permit une relance du processus d'apprentissage et, la première année de CLIS, d'apprendre en trois trimestres ce qui s'apprendrait en 5 selon la programmation officielle des apprentissages scolaires.

Autrement dit, s'illustre à nous, peut-être à cet endroit, ce que H. Wallon exprimait avant J. Lacan, que le sujet, pour s'en sortir, est voué à devoir, en quelques sortes, se désincarcérer de l'autre. Autrement dit le comportement d'opposition que nous repérons apparaît ainsi comme une redite non élaborée du travail de séparation/individuation. Sur ce point, N. Catheline évoque chez l'adolescent l'existence d'un lien anxieux avec un parent (la mère le plus souvent) qui me semble-t-il peut valoir aussi pour des enfants plus jeunes au sens où à l'adolescence se rejoue une partition ancienne. « *Ainsi, les jeunes adolescents déploient des conduites opposantes qu'ils déploient dans le domaine des apprentissages ou de la scolarité au sens large. Celles-ci leur permettent d'avoir l'illusion d'une séparation parce qu'en apparence ces conduites suscitent leur mécontentement*² ».

1 Lacan J., *Les écrits techniques de Freud*, Points, essais, Paris : édition du Seuil, 1975, 450p, p 266.

2 Catheline N., *Quand penser devient douloureux, Intérêt du travail thérapeutique de groupe en institution et avec médiateur dans la pathologie du jeune adolescent*, La psychiatrie de l'enfant, 2001/1 Vol. 44, p. 169-210, p186.

11.2. 2. Une opposition silencieuse.

Nous avons vu que pour Martine, le processus d'apprentissage a pu être relancé à partir du moment où les aides dont elle bénéficiait ont été levées. Martine avait, sans s'opposer franchement, su exprimer son désarroi par rapport à la multiplicité des aides.

Dans une autre mesure, ce fut aussi le cas de Jean. Jean qui décida de lire en cachette, à l'insu de sa mère. Mère qui s'empara du terme de « dyslexie » pour justifier le maintien de Jean en orthophonie. Une orthophonie qui dura 6 années.

Pourquoi ces deux enfants ne se sont-ils pas opposés franchement. Une réponse, certainement incomplète, peut être apportée en regardant du côté de leurs défenses. Chez Martine, l'angoisse de perte que nous repérons dans les épreuves projectives comporte une dimension anaclitique et les procédés défensifs plutôt labiles témoignent d'une mobilité adaptative que nous ne repérons pas chez les autres enfants. Elle parvient ainsi à exprimer son éprouvé par rapport à l'excès d'étayage dont elle souffre, sans passer par une opposition franche sur le mode de l'agir. Pour Jean, nous avons repéré une problématique de séparation dont les signes apparurent précocement dans sa scolarité. La fragilité des liens qui caractérise son parcours de vie ne l'a probablement pas autorisé à s'opposer plus radicalement. L'inhibition et un rapport à la réalité externe plutôt contrôlé et conformiste font partie de son tableau défensif. C'est donc dans la dissidence, en cachette, qu'il a trouvé le moyen de se distancier sans prendre le risque de perdre l'autre.

11.2.3. Le risque de l'enfermement.

Nadia s'est adaptée silencieusement. Dans son tableau défensif nous repérons une prévalence des procédés de contrôle. Des défenses rigides, donc, et un risque d'enfermement par le renoncement aux tendances exploratoires et d'ouverture à des expériences nouvelles. Ce ne fut toutefois pas le cas. Il y eut un lâcher prise du côté du père. Et en classe, en CLIS, après une période de flottement lors de laquelle prévalait une tendance à attendre que l'on vienne s'occuper d'elle, elle entra dans une courte période de conflits à laquelle succéda une relance des apprentissages scolaires par un progressif apprentissage de la lecture.

11.3. L'aidant n'aidant pas.

Composer avec l'autre ne conduit donc pas obligatoirement à l'expression d'une opposition franche et assumée. Jean ne s'est pas rebellé. Il a agi en dissident. Ce fut moins bruyant, plus tardif aussi. Articulé à la construction d'un moi idéal, une image idéalisée. Une figure, donc, à propos de laquelle J. Lacan souligne que « *de se produire à un moment où les fonctions sont encore inachevées, elle présente une valeur salutaire, assez exprimée dans l'assomption jubilatoire du phénomène de miroir, mais elle n'en est pas moins en relation avec la prématuration vitale et donc avec un déficit original, avec une béance à quoi elle reste liée dans sa structure*¹ ». Autrement dit, les traces d'inachèvement touchant à la construction du moi dont témoigne l'émergence d'angoisses archaïques que nous repérons à la lecture des épreuves projectives ne suffisent pas à comprendre les difficultés d'apprentissages à l'école. Elles en sont un révélateur qui illustre des points de fragilité de l'enfant qui le rendent tributaire de son environnement lequel peut, en ce sens, concourir à contrarier sa disponibilité à apprendre à l'école. Ce qui confère à l'école un rôle majeur pour ce qui concerne la consolidation des assises narcissiques de l'enfant. Malheureusement ce fait ne s'évalue pas !

Pour Jean, les événements extérieurs, les contingences de son existence ont œuvré selon une équation autant déterminée que hasardeuse à lui permettre de s'en sortir. Le hasard étant lié à ses rencontres, la détermination à son histoire et celle qui l'a précédée et qui organisent discrètement son devenir sans pour autant être immuables.

L'effet de signifiant que nous avons relevé à différentes reprises touche à cette fragilité de l'enfant et à celle de ses parents. Il est aussi une émergence, celle d'un regard social, d'une perspective qui échappe à l'enfant et à ses parents.

Pour ces enfants fragiles, le développement du moi qui consiste en un éloignement du narcissisme primaire reste une opération dont l'acuité engendre, tel que le prétend J. Lacan, un vigoureux effort pour le regagner. Cette reconquête qui passe par son éloignement se fait, si nous poursuivons avec J. Lacan « *par le moyen d'un déplacement de la libido sur un idéal du moi imposé par l'extérieur, et la satisfaction résulte de l'accomplissement de cet idéal*² ». Autrement dit, on ne peut pas laisser à la marge ce qui de l'extérieur peut infléchir, ou pas, le devenir d'un enfant. Si l'idéal qui trace l'horizon d'un enfant porte l'estampille de handicap ou d'une désignation « dys » par exemple, il y a un effet signifiant qu'il importe de peser. Le dispositif d'accompagnement, par son développement prend place dans l'économie psychique de l'enfant et de la famille par les signifiants qu'il véhicule et les significations que les uns et les autres leurs attribuent.

1 Ibid., p 429

2 Ibid., p 215

L'enfant est tributaire de son environnement qui peut infléchir son développement libidinal et cognitif. Lucien, par exemple, est aux prises avec des angoisses qui l'empêchent d'avoir un rapport apaisé avec autrui, ce qui le rend indisponible à tout apprentissage à l'école.

Par ailleurs, l'aide elle-même signifie, par sa mise en œuvre même, à l'enfant lui-même qu'il ne répond pas aux attentes de ceux qui s'occupent de lui. Le prolongement de l'aide à la maison ayant la même signification. La dévalorisation narcissique prend pied également sur ce point. Peut-être est-ce d'ailleurs la raison pour laquelle c'est parfois l'arrêt de l'aide spécialisée qui permet la relance des processus d'apprentissage. Plus largement, le dispositif d'évaluations qui traverse tous les niveaux de classes depuis la petite section de maternelle doit être interrogé en raison des effets néfastes qu'il produit parfois sur ce point. Notamment lorsque pour le petit de 3 ans et quelques mois, déjà, ses parents sont invités à compter, dans un livret de compétences, les cases associées à des compétences attendues, c'est-à-dire certifiées par la mention A signifiant acquis et donc à viser son corollaire la mention NA signifiant non acquis.

Enfin, l'enlissement de ces enfants dans la problématique phallique/narcissique doit-elle nous surprendre ? B. Jumel retient des productions des enfants dyslexiques-dysorthographiques que *« l'obstacle que représente la contrainte de réunir, à lier des fragments qui sont indistincts donc opposables ne serait pas dépassé par des enfants campés sur des positions phalliques, qui ne trouvent pas en l'état, les voies d'un dégagement avantageux du complexe d'œdipe¹ »*. Nous pouvons nous ranger à cet avis, les épreuves projectives que nous avons traitées nous y conduisent. Cependant ce constat n'est pas cause, mais concomitance car la question qui se pose alors concerne aussi les raisons de cet enlissement dans la problématique de castration.

Notre point d'arrivée pour cette question concerne davantage l'effet de la difficulté scolaire - et de son traitement qui la souligne - sur l'image de soi de ces enfants. Les atteintes narcissiques sont exprimées par l'enfant lui-même qui se trouve « nul » (Martine), elles sont exprimées – nous avons pu les entendre explicitement - par les parents (Patricia, Lucien, Murielle) parfois comme des coups portés. Ce sont de heurts psychiques qui atteignent les enfants quotidiennement à la maison à l'occasion des devoirs – parce qu'il faut rattraper le niveau - dont la réalisation est toujours conflictuelle. Ce qui s'opère est un abrasement narcissique qui vient contrarier l'assomption du sujet vers des idéaux identificatoires et donc le conduit à camper sur des positions phalliques et à un enlissement dans la problématique de castration. Ces atteintes renvoient ainsi les enfants à une position plus en amont qui peut s'exprimer dans le registre de l'analité (Murielle, Patricia) ou dans

1 Jumel B., *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*, Paris : Dunod, 2005, 250p, p138.

une forme d'extinction(Nadia, Jean) dans le registre d'une dépendance larvée. C'est donc, dans des modalités singulières que la question de la séparation se pose.

11.4. Problématique de séparation et réalisations scolaires.

Dans les apprentissages scolaires, notamment en dénombrement, nous avons repéré chez de jeunes élèves de fin de maternelle et de début de CP, un empêchement de segmenter à l'oral, la suite des noms de nombres lorsqu'il s'agit de réaliser la somme de deux collections. Et en conséquence à procéder en énonçant la suite des noms de nombre à partir de 1.

Nous l'avions rapporté à cet autre empêchement, celui de segmenter un mot en ses phonèmes. Et donc de ne pas pouvoir, à l'écrit, segmenter les mots en graphèmes pour en déduire les phonèmes correspondants puis les mots dans leur entier et une signification. Ce qui doit nous interroger, avons-nous conclu, ce n'est pas l'existence de ces procédés, mais leur persistance.

Nous en trouvons la trace chez des enfants qui sous la dictée tendent à ne pas dissocier les mots.

Peut-être peut-on y voir une analogie avec l'échec du travail de différenciation des percepts tel que nous le trouvons au Rorschach par la production de réponses en Gcontaminées ou juxtaposées qui signale un effort de garder ensemble en un tout unitaire des parties pourtant clairement différenciées, ou des récurrences, voire des persévérations ouvrant à une certaine continuité.

Il s'agirait de traces qui pourraient être une expression d'une survivance du travail de séparation/individuation dans ses fondements archaïques. C'est-à-dire que ce qui est questionné à cet endroit concerne un possible effet dédifférenciant induit par le dispositif d'aide lorsqu'il impose à l'enfant une proximité qui viendrait entraver les mouvements liés à sa tendance naturelle à s'éloigner de l'autre. Préoccupé de répondre à la demande de l'autre, de par la relation quasi adhésive qui en découle, il se trouve ancré à ce temps où sa structure intellectuelle, tel que l'entend J. Piaget, ne l'ouvre pas à considérer un tout¹comme étant une somme d'unités. En d'autres termes, pour contrer la faillite narcissique provoquée par le sentiment d'échec et la dévalorisation de soi qui en découle, il cherche à se ressaisir et à reconquérir une part de lui-même meurtrie en ayant recours à des procédés de pensée connus, des procédés moins risqués qui inhibent le processus d'apprentissage. L'enlissement dans la difficulté scolaire qui en résulte tient du retour toujours décevant de l'autre en face, un autre évaluateur qui attend des progrès, à une hauteur encore

1 Le tout étant, dans la perspective piagétienne, une collection d'objets

inatteignable pour l'enfant qui poursuit en quête de réussite dans ce cercle vicieux dans lequel s'oppose la demande qui lui est faite, trop haute et la réponse qu'il donne, trop basse. Pour autant l'enfant peut rester actif, mais en privilégiant des activités répétitives au cours desquelles il refait ce qu'il a déjà fait et qu'il réussit évitant ainsi toute mise en danger.

Conclusions.

Nous avons évoqué à la lumière de statistiques officiellement reconnues que l'échec scolaire s'est amplifié concomitamment au développement de stratégies d'aides rééducatives sous couvert d'une approche médicalisée promue par les textes officiels de l'Éducation nationale, autant pour son apport diagnostique que prescriptif. Une concomitance n'est pour autant pas une relation de cause à effet.

Cependant, il apparaît que la médicalisation de la difficulté scolaire produit un abandon pédagogique. Celui-ci ne réside pas que dans le fait d'attendre les effets bénéfiques des rééducations *extra muros*, mais aussi dans les pratiques désormais organisées sur un mode évaluatif qui limite les temps d'apprentissage, en temps disponible *hic et nunc* et dans la durée, c'est-à-dire sur un temps parfois long. La difficulté scolaire est d'abord ce qui ressort des évaluations qui disent ce qu'un enfant ne sait pas encore au détriment de ce qu'il sait déjà et sur quoi peut s'appuyer son enseignant pour le faire cheminer.

Et donc les évaluations qui accompagnent la programmation des apprentissages scolaires mettent pour l'essentiel en évidence que tous les enfants n'apprennent pas dans le même temps. Elle laisse non seulement peu de marge aux enfants qui ne se collent pas à sa progressivité, mais aussi peu de marge à ceux qui tentent de l'appliquer, les enseignants. Le recours aux techniques rééducatives devient ainsi un procédé qui peut prendre une valeur très discutable dans la mesure où la réponse médicale, que parfois elles incarnent, permet de soutenir, voire de valider l'exclusion de l'élève du champ pédagogique, pour le moins ordinaire.

La médicalisation de la difficulté scolaire engage un risque. Celui de produire un effet létal. Étiqueter, catégoriser une difficulté, lui donner une place dans un tableau, une caution nosologique, est une manière de l'isoler et d'amputer l'enfant d'une part de lui-même, amputation qui provoque un abandon de l'être au profit d'une de ses parties. Peut en découler parfois un empêchement de penser au bénéfice d'une attente qui rend acteur autour de l'enfant objectivé, un ensemble d'experts au détriment de l'enfant lui-même. Une rééducation consiste à retrouver une fonction perdue. Une fonction, donc, perdue d'avance. Car ce que l'on demande à ces enfants est d'accéder à quelque

chose dont ils n'ont aucune expérience. Un enfant qui n'a jamais su lire ne sait pas ce qu'est lire même s'il peut s'en faire une idée parce qu'il voit lire autour de lui.

La programmation des apprentissages scolaires renonce à trois clefs essentielles que nous pouvons rapporter aux trois auteurs princeps auxquels nous nous sommes référés sur le plan de la psychologie génétique. D'abord J. Piaget qui nous invite à penser qu'un enfant est acteur de ce qu'il apprend, qu'il explore et expérimente pour voir et que sa pensée se construit selon une succession d'étapes variables d'un individu à l'autre, s'organisant à partir de ces deux temps que sont l'assimilation et l'accommodation. H. Wallon qui souligne à maintes reprises dans ses écrits qu'un enfant, pour apprendre, a besoin de sortir de la dépendance. Et, L. Vygotski, défenseur de l'école qu'il considère comme étant un lieu d'apprentissage par excellence, qui nous rappelle qu'un enfant n'apprend pas tout seul, et que le passage d'un pallier d'apprentissage au suivant a pour horizon une zone prochaine de développement. Et, J. Piaget, encore une fois, rappelant aussi que le but de l'éducation est de conduire le jeune enfant à apprendre tout seul ce qui passe par l'effacement de l'autre adulte qui lui est nécessaire et indispensable un temps. Ce qu'il s'agit de percevoir à cet endroit, c'est aussi que la séparation qui relève d'un processus, n'est pas une rupture qui porte en soi une certaine radicalité. En ce sens, un enfant en souffrance à l'école maternelle ne peut être disponible aux expériences qui sont possibles pour lui à l'école. Il reste psychiquement confronté à une absence, un vide, dans sa classe même, parmi ses pairs, car psychiquement lié à un ailleurs, un ailleurs non représenté dont il ne trouve aucun relais près de lui.

Pour autant, ce que nous livrent ces auteurs que nous citons, ce sont des théories. Le sujet épistémique de J. Piaget n'ouvre à aucune application, J. Piaget eut maintes fois à s'en défendre. Une théorie est un outil de pensée. La programmation scolaire, jalonnée d'évaluations est exactement l'inverse. Elle constitue, parce qu'elle est jalonnée d'évaluations, un prêt à appliquer et un attendu. Elle n'est donc pas un référentiel pour voir, la trace d'un chemin à emprunter, mais une succession de tâches à accomplir. Elle fait fi du temps indispensable à tout apprentissage, dès la maternelle, avant trois ans pour les enfants les plus jeunes. C'est pourquoi la difficulté d'apprentissage à l'école se construit le plus souvent très tôt et que le jeune écolier s'y trouve très vite enlisé.

L'échec scolaire apparaît ainsi comme un trouble contextuel, sociétale, l'expression d'une discordance entre des discours contradictoires tenus sur l'enfant. La conséquence d'un prêt-à-penser vissé à la culture du chiffre, à la statistique considérée comme une indéfectible valeur, au discours scientifique poussé au-delà de l'asymptote qui devrait le limiter. Discours de notre époque, ce qui n'en fait pas un discours de la modernité au sens retenu par H. Meschonnic qui définit la modernité

comme « *ce qui reste présent au présent, comme ce qui reste actuel, ce qui continue d'avoir une activité*¹ ». Discours récent, contemporain, dirons-nous, discours qui met à mal la singularité de l'être, sa subjectivité, et qui trouve son préambule à l'époque d'Hippocrate, époque où, nous rappelle J. Clavreul, « *la notion d'égalité impliquait que les symptômes soient les mêmes, quel que soit l'homme atteint, ou bien si tel n'était pas le cas, il fallait en donner des raisons recevables*² ». Hippocrate, père fondateur de l'ordre médical, lequel définit le malade par la somme de deux éléments ; l'homme et sa maladie, autrement dit, « l'homme se définit comme constitué par le malade auquel la maladie aurait à être retranchée: homme = malade - maladie³ ». Équation à laquelle nous pourrions adosser cette autre: élève = enfant en difficulté – trouble. L'élève étant celui qui apprend à l'école tel qu'il est attendu de lui. Ainsi l'homme-machine a-t-il enfanté l'élève-machine.

Il y a, sur ce point, un parallèle que nous ne laisserons pas nous échapper. Le jeune écolier est évalué, très tôt. L'école française est évaluée aussi. C'est l'enquête Pisa qui nous révèle son rang dans le monde. Ce qui est remarquable sur ce point est que l'évaluation des élèves détermine à la fois le rang de l'école française dans le monde et les moyens à mettre en œuvre pour améliorer son rang. Autrement dit, l'évaluation des élèves est aussi celle de l'école française. La réponse donnée aux faiblesses du système scolaire français relevées par l'enquête Pisa est de l'ordre du dépistage précoce et de la médicalisation des troubles détectés car ce sont ces troubles qui sont, selon cette orientation, la cause de l'échec scolaire. C'est-à-dire que le jeune écolier prend valeur de produit pour lequel ce qui est visé est ce que C. Dejourn appelle, appliquée au travail et à sa production, la qualité totale. Celle-ci qui n'est autre qu'un niveau de qualité jamais atteignable dans un délai imparti, ce qui invite à une dissimulation des failles et des incidents de l'outil de production. C'est l'enfant qu'il faut améliorer et non pas les moyens de lui permettre d'apprendre.

Autrement dit, l'élève d'aujourd'hui se trouve à devoir endosser une valeur de produit, un produit toujours perfectible parce que la qualité totale n'existe pas. « *La qualité totale occasionne une masse de tâches supplémentaires et, de fait, une surcharge de travail*⁴ », écrit C. Dejourn. Rapportée à l'élève une possible multiplicité d'intervenants pour le rendre conforme à la norme scolaire et en conséquence une charge supplémentaire de travail pour l'élève lui-même parce qu'il est en devoir de rattraper le niveau dans un délai imparti en dehors du temps de classe.

1 Tristan Garcia-Fons(sous la direction de), *Inventer avec l'enfant au CMPP*, Éditions érès 2010, p39, 178p.

2 Clavreul J., *L'ordre médical*, Editions du Seuil, collection le champs freudien, 1978, p 56, 290p

3 Ibid., p 57

4 Dejourn C., *Souffrance en France*, Paris : Points/Seuils, 2009, 244p, p 215

Ainsi la médecine est-elle devenue un instrument convoqué à l'application d'une injonction d'apprendre très normative. L'élève étant lui-même à la fois un agent et un produit d'un dispositif - le dispositif scolaire dans son ensemble - dont l'orientation s'avère productiviste. L'évaluation des performances de l'école française passant par celle de ses élèves. Tout écart par rapport à la norme faisant l'objet d'une correction, c'est-à-dire d'un traitement. Cela se traduit pour l'élève par le fait qu'on ne cherche pas à savoir s'il a progressé ou pas, mais s'il a « acquis ou pas acquis » les compétences visées par l'enseignant et déclinées sous la forme d'items.

« Tyrannie des normes », donc, pour reprendre la formule de R. Gori, qui au nom de la technique tente d'en finir avec le hasard dans une culture qui veut tout prévoir, tout contrôler et tout prédire¹. Tyrannie des normes qui enferme le sujet dans des stratégies d'apprentissage calibrées, des schémas, du prêt à l'emploi pédagogique sans rapport avec ses tendances exploratoires et ce qui pourrait être son cheminement propre.

Ainsi, l'absence de reconnaissance, pour un élève, des progrès qu'il réalise, fussent-ils inférieurs à l'attendu, c'est-à-dire à la moyenne, provoque inmanquablement des atteintes de l'estime de soi et une empreinte parfois définitive et douloureuse sur son parcours de vie.

L'ensemble de cette recherche mériterait un certain nombre d'approfondissements. Le sujet est complexe et peut-être a-t-il été saisi de manière trop large. L'échec scolaire renvoie à un champ d'études vaste et complexe qui va de la psychopathologie que l'on pourrait considérer comme étant celle de la vie quotidienne à celle conduisant à une démarche de soin dont les rééducations qui à un moment donné peuvent trouver place.

Il me paraîtrait intéressant de procéder à des études plus longitudinales portant sur l'ensemble de la scolarité élémentaire d'enfants en difficulté d'apprentissage. Et, de repérer, notamment sur le plan des défenses et des stratégies cognitives, les mouvements apparaissant à différents moments de la scolarité. À la fois pour des enfants qui renouent avec la réussite scolaire, mais aussi pour d'autres qui peut-être s'enlisent dans leurs difficultés. Cette orientation a été empruntée partiellement dans un cas, celui de Murielle. Dans cette perspective, pourrait être observé, l'effet de modèles de remédiation comme les classes adaptées qui peuvent avoir un effet de consolidation des assises narcissiques du sujet. En école élémentaire de telles classes ont pu exister jusqu'en 2012. Pour des raisons économiques et budgétaires, elles ne le sont plus.

1 Gori R., *De quoi la psychanalyse est-elle le nom?*, Paris : Denoël, 2010, 418p, p298.

Il s'agit aussi d'interroger le dispositif scolaire d'aujourd'hui à travers ses effets sur les enfants les plus fragiles qui en révèlent les failles et les faillites. Notamment à l'occasion des débats actuels sur les évaluations dans le sens d'un assouplissement qui concerne aussi les modalités pédagogiques et d'accueil des enfants les plus jeunes en maternelle lesquels peuvent être affectés parfois définitivement. Une psychologie scolaire ouverte à une approche clinique de la difficulté d'apprendre à l'école doit nécessairement avoir pour fonction d'apporter, si au niveau des décideurs institutionnels elle peut être entendue, les observations relatives à son approche des problématiques touchant aux personnes, enfants, parents, enseignants dans le contexte scolaire. Tout n'a pas été dit, l'école est une institution qui se transforme. L'école d'aujourd'hui n'est pas celle d'hier. La programmation scolaire qui a toujours existé a pris une tournure très différente puisqu'elle inclut désormais des préoccupations à visée prophylactique dont nous n'entrevoions pas encore tous les effets.

Bibliographie:

- Abraham N. et Torok M. (1978), *L'écorce et le noyau*, Paris : Flammarion, édition 1996, 496p.
- Anzieu D. et Chabert C., *Les méthodes projectives*, Paris : PUF, 1987, 354p
- Arbisio C., *Le bilan psychologique de l'enfant, Approche clinique du WISC IV*, Paris : Dunod, 2013
- Arrivé M., « *Langage et inconscient chez Freud : représentations de mots et représentations de choses* », *Cliniques méditerranéennes* 2/2003 (N° 68), p. 7-21.
- Azoulay C., Emmanuelli M. et Corroyer D. *Nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach*, Paris : Dunod, 2012, 304p.
- Bacher A.-A.-P.-F., *De la médecine considérée politiquement*, Huzard, 1802, Gallica, site BNF, 43p.
- Berger M., *Les troubles du développement cognitif*, Paris : Privat, 1992, 178p.
- Binet A. (1907) Les enfants anormaux, Paris : Armand Colin, p 107-116 in *Écrits psychologiques et pédagogiques, textes choisis et présentés par G. Avanzini*, Paris : Privat, 1974, 182p
- Binet A. et Simon T., *les enfants anormaux*, Paris : Armand Colin, 1907, 219 p
- Blomart J., *Le Rorschach chez l'enfant et l'adolescent*, Paris : Editions et Applications Psychologiques, 1998, 268p
- Boekholt M., *Épreuves thématiques en clinique infantile*, Paris : Dunod, 1993, 230p
- Bosetti E., Gouffier S. et Thiriet A., *le psychologue, l'école et l'enfant*, Paris : Dunod, 1995, 178p
- Bourgès S., *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991, 234p

- Boukobza Claude , « *La clinique du holding Illustration de D.W. Winnicott* » ,*Le Coq-héron*, 2003/2 No 173, p. 64-71. DOI : 10.3917/cohe.173.0064

- Bouquier G., *Nouveau plan général d'instruction publique présenté à la Convention nationale au nom du Comité d'instruction publique in Gréard Octave, La législation de l'Instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, Delalain frères, 1889-1902, Gallica, site BNF, 608p.

- Catheline N., *Quand penser devient douloureux, Intérêt du travail thérapeutique de groupe en institution et avec médiateur dans la pathologie du jeune adolescent*, *La psychiatrie de l'enfant*, 2001/1 Vol. 44, p. 169-210.

- Chagnon J.-Y., *Approche projective des angoisses et problématiques de perte en psychologie de l'enfant, psychologie clinique et projective, volume 17, Société du Rorschach et des méthodes projectives de langue française*, 2011, 330p

- Chagnon J.-Y., *Approche clinique et psychopathologique des troubles développementaux et instrumentaux in Approche clinique des troubles instrumentaux(collectif)*, sous la direction de Chagnon J.-Y., Paris : Dunod, 2014, 226p, p1-62

- Chagnon J.-Y., *Regard clinique sur un cas d'enfant dyslexique-dysorthographique*, in *Recueil de cas cliniques en psychopathologie de l'enfant*, 2010, sous la direction de F.Marty, Paris : In Press, 85-110.

- Chalotais(la) L-R., *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, site BNF(Gallica) , 1763, Gallica, site BNF, 146p.

- Changeux J-P, *L'homme neuronal*, Paris : Fayard, 1983, 386p.

- Chiland C., *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris : PUF,1971, édition 1974, 442p

- Compagnon B. et Thévenin A., *Histoires des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin, 2001, 450p.

- Cordié A., *les cancrs n'existent pas*, Paris : Seuil, 1993, 320p.
- Corman L., *le test du dessin de famille*, Paris : PUF, 1970, 242p
- Clavreul J., *L'ordre médical*, Paris : Éditions du Seuil, collection le champs freudiens, 1978, 290p.
- Compayré G., *Charles Démià et les origines de l'enseignement primaire*, éditeur P.Delaplane 1905, Gallica, site BNF, 118p.
- Cyrulnik Boris, *La naissance du sens*, Paris : Hachette littérature, 1998, 168p
- Debray R. , *L'intelligence d'un enfant* (collectif), Paris : Dunod, 1998, 164p
- Decobert S. et Sacco F., (sous la direction de), *Le dessin dans le travail psychanalytique de l'enfant*, Paris : Érès, 1995, 226p
- Dejours C., *Souffrance en France*, Paris : Points/Seuils, 2009, 244p
- Descartes R., (1637), *Discours de la méthode*, Paris : GF Flammarion, 1966, p 70, 256p
- Despinoy M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*, Dunod, Paris, 2004, 228p
- Dolto F., *l'image inconsciente du corps*, Paris : Seuil, 1984, 386p
- Dufour V., « *D'une prothèse à l'autre: l'école non humaine* », La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2010/2 n°80-81, p55-60.
- Flagey D., *Mal à penser, mal à être*, Paris : érès, 2002, 194p,
- Freud S., (1938) *Abrégé de psychanalyse*, Paris : PUF, 1^{ère} édition 1949, 2009, 90 p.
- Freud S.(1923) *Le moi et le ça* in *Essais de psychanalyse*, Paris : éditions petite bibliothèque payot, 1985, p219-275, 290p.

- Freud S. (1926), *Inhibition, symptômes et angoisse*, Paris : PUF, 1^{ère} édition 1951, 8^{ème} édition, 1986, 108p.
- Freud S., (1916), *Introduction à la psychanalyse*, Paris : petite bibliothèque payot, 1985, 450p.
- Freud S., (1896), *Lettre 52 à Fliess*, site internet Espaces Lacan, 5p.
- Freud S., (1915) *Métapsychologie*, Paris : Gallimard, folio essai, 1986, 194p.
- Freud S., (1933) *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1984, 274p
- Gibello B., *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paris : Bayard éditions, 1984, 244p.
- Gori R., *De quoi la psychanalyse est-elle le nom?*, Paris : Denoël, 2010, 418p,
- Gréard O., *La législation de l'instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, Delain frères, 1889-1902, Gallica, site BNF, 608p.
- Grégoire J. et Piérart B., *Évaluer les troubles de la lecture*, Louvain : De Boeck Université, 1994, 276p
- Houdé O., *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, Que sais-je ?, 2013, 128p
- Houdé O., *le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant*, le journal des psychologues, 2007/ n°244, p40-42
- Houdé O., *Rationalité développement et inhibition*, Paris : PUF, 1995, 146p
- Jumel B., *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*, Paris : Dunod, 2005, 250p
- Klein M., *Essais de psychanalyse 1921-1945*, Paris : Payot, 1998, 458p
- Lacan J., *Encore, Le séminaire, livre XX*, Paris : édition du seuil, essais, 1975, édition poche, 1999,

194 p.

- Lacan J., *D'un Autre à l'autre, Le séminaire livre XVI*, Paris : Seuil, 432p.
- Lacan J., *Le séminaire Livre XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant*, Paris : Seuil, 2007, 194p.
- Lacan J., *Les écrits techniques de Freud, Le séminaire, Livre I*, Paris : Seuil, essais, 1998, 448p.
- Lacan J., *Écrits*, 1966, Paris : Seuil, 930p
- Lacan J., *les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris : éditions du Seuil, points, essais, 322p
- Lacan J., *Le séminaire, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris : édition du Seuil, 1978, points (essais), 2001, 466p.
- Lacan J., *Le séminaire, Livre XIX, ... ou pire*, Paris : Seuil, 2011, 266p.
- Lakanal J., *Lakanal à ses collègues* (publication de la Convention), imprimerie de Paris, 1790., Gallica, site BNF, 37p.
- La Mettrie J.O., (1748), *L'homme-machine*, Paris : Denoël/Gonthier, 1981, 238p.
- Lanthenas F.-X., *Bases fondamentales de l'instruction publique et de toute constitution libre ou Moyens de lier l'opinion publique, la morale, l'éducation*, imprimerie du Cercle social, 1793, 190p, Gallica, site BNF.
- Lanthenas F.-X., *L'éducation, cause éloignée, et souvent même cause prochaine, de toutes les maladies, propositions soutenues le 13 septembre 1784 dans les écoles de médecine de Reims*, imprimerie nationale de Paris, 1793, 96p, p93.
- Lallande A., *Vocabulaire critique et technique de la philosophie*, 1926, éd.1985, Paris : PUF, 1328p.

- Laplanche J. et Pontalis J.-B, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF, 1967, édition 1984, 528p.
- Lemaire A., *Jacques Lacan*, Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur, 1977, 386p.
- Lutterthoth H., *notice sur Jean-Frédéric Oberlin...morts le 1er juin 1826*, H. Servier, 1826, 84p, , Gallica, site BNF.
- Madelaine(de la) L.P., *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple*, P. Bruyset-Ponthus, 1783, 350p, Gallica, site BNF.
- Maisonnnet M., *Hygiène*, Universalis DVD, 2006
- Mannoni M., *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris : Points/Seuil, 1^{ère} édition., 1964, 1981, 258p
- Mathiez A. *La révolution française*, A.Colin, Paris, éd. 1922, 760p, (cité par Foucault M., *La naissance de la clinique*, PUF, 1963, 218p, p34)
- Meljac C., *Qui donc a inventé les mathématiques*, Paris : Les éditions du petit ANAE, 2011.
- Mergnac M-O, *Les écoliers et maîtres en France d'autrefois(sous la direction de)*, Paris : Archives & culture, 2005, 162p
- Montaigne, Michel de., *Essais*, Tome I, *De l'institution des enfants*, Édition Féret et fils, 1870-1873, texte original de 1580, Gallica, site BNF, 384p.
- Montessori M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris : Desclée de Brouwer, 1959, 246p.
- Muguët F, *Louis XIV, Déclaration du roi qui ordonne l'exécution de l'Édit de révocation de celui de Nantes, pourvoit à l'instruction de ceux qui sont rentrez dans le sein de lm'Eglise catholique et de leurs enfans, et les maintient dans leurs biens en les satisfaisant aux devoirs de la religion*, 1698, Gallica, site BNF, 11p.

- Muchembled R., *La sorcière au village*, Paris : Gallimard/Julliard, 1979, 240p
- Pauc E., *Des erreurs et des préjugés populaires en médecine*, imprimerie centrale du midi, 1882, Gallica, site BNF, 70p.
- Perron R., *Revue française de psychanalyse*, n°56, 1992
- Perron R., Aublé J.-P., Compas Y., *L'enfant en difficultés*, Paris : Privat, 1994, 212p
- Perron-Borelli M., Perron R., *L'examen psychologique de l'enfant*, Paris : PUF, 1ère éd., 1970, édition. 1986, 266p
- Piaget J., (1937) *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1967, 346p
- Piaget J., (1935) *la formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1ère édition 1978, 8ème édition, 1994, 314p,
- Piaget J.,(1941) *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel :Delachaux et Niestlé, 1991,322p.
- Piaget J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977, 374p.
- Piaget J., *Problèmes de psychologie génétique*, Paris : Denoël/Gonthier, 1972, 190p.
- Piaget J., (1935) *Psychologie et pédagogie*, Paris : folio essai, 2008, 258p.
- Piaget J., *Où va l'éducation*, Paris : Denoël/Gonthier, 1972, 162p.
- Piaget J., (1964) *Six études de psychologie génétiques*, Paris : Denoël, Folio essai, 1987, 226p.
- Piaget J. et Inhelder B., *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, que sais-je, 1ère édition1966, 12ième édition.1986, 130p.

- Pommier G., *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*, Paris : Flammarion, 2004, 436p.
- Romme G., *projet de décret sur les écoles nationales*, imprimerie nationale, 1793, Gallica BNF.
- Rausch de Traubenberg N., Boizou M.-F., *Le Rorschach en clinique infantile*, Paris : Dunod, 2000, 352 p
- Rousseau J.-J., (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris : GF Flammarion, 1966, 640p.
- Roman P., *La recherche en psychopathologie et en psychanalyse, un défi clinique entre créativité et aporie, recherche en psychanalyse*, 2014, p54-62
- Roman P., *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Dunod, 2009, 354 p.
- Roman P. et Rogelet A., *le jeu avec les "images" chez l'enfant instable, apport des méthodes projectives, Psychologie clinique et projective*, 2007/n°13 p269-311
- Spitz R., *De la naissance à la parole*, Paris : PUF, 1973, 320p,
- Seron X. et Jeannerod M., *Neuropsychologie humaine* (sous la direction de), Bruxelles : Mardaga, édition 1999 , 615p.
- Garcia-Fons T. (sous la direction de), *Inventer avec l'enfant au CMPP*, Paris : érès, 2010, 178p.
- Vincent J-D. , *La biologie des passions*, Paris : Odile Jacob, Paris, 1986, 354p.
- Vygotski L., (1934), *Pensée et langage*, Paris : La dispute, 1997, 546p
- Wallon H., (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris : Flammarion, 1970, 206p.
- Wallon H., (1945), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : PUF, édition 1989, 770p.
- Wallon H., (1949), *Les origines du caractère chez l'enfant*, PUF, édition 1983, 306p.

- Wallon H., (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, 1968, 200p.
- Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D., *Le dessin de l'enfant*, Paris : PUF, 1990, 242p
- Winnicott D.W.,(1963), *le passage de la dépendance à l'indépendance dans le développement de l'individu* in *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris : petite bibliothèque payot, 1983, p43-54, 290p.
- Zesiger Pascal, *neuropsychologie développementale et dyslexie*, Revue Enfance, 2004/3, vol 56, p242

Textes officiels et autres textes relatifs à l'Éducation Nationale:

- Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007
- Bulletin officielle du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de l'enseignement et de la recherche n°3 du 19 juin 2008, p12-13, 40p.
- Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010, circulaire n°2010-088 du 18-06-2010
- Circulaire n° 2010-139 du 31-8-2010, annexe 4
- Encart au B.O. N°2002-024 du 31 01 2002
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BO n°3, numéro hors série, 19 juin 2008, p14, 40p.
- La maîtrise de la langue, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, direction des écoles, collection, un école pour l'enfant, des outils pour les maîtres, Savoir Livre, CNDP Paris, 1992,194p.
- Loi du 27 février 1880, www.senat.fr/evenement/archives/D42/fev1880
- Loi du 16 juin 1881, fac-similé sur www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881

- Loi du 01 juillet 1901 www.legifrance.gouv.fr
- Votre enfant à l'école, CP-CM2, guide pratique des parents, années 2010-2011, Ministère de l'Éducation nationale
- Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes, Ministère de l'Éducation nationale, XO, 2002, 162p.
- Votre enfant à l'école, CP-CM2, guide pratique des parents, années 2010-2011, Ministère de l'Éducation nationale

Approche clinique de la difficulté d'apprendre à l'école chez l'enfant de 3 à 12 ans.

Résumé.

Les élèves des écoles maternelles et élémentaires sont évalués. En cas de suspicion de troubles des apprentissages, ils sont adressés dans une unité d'évaluations pour une expertise médicalisée.

Cette recherche porte sur la manière dont ce dispositif a pris place dans celui de l'école dans le but de traiter ces éventuels troubles des apprentissages.

Car, ces enfants semblent enlisés dans des procédés d'apprentissages repérables chez des enfants de maternelle et de cours préparatoire. Les apports de la psychologie du développement nous permettent de les décrire, mais ne nous éclairent pas sur l'articulation entre les développements cognitif et affectif.

C'est donc au regard des apports de la psychopathologie clinique et de la psychanalyse, en nous appuyant sur des études de cas, que nous traitons de ces problématiques interférant sur les apprentissages scolaires. À partir de là nous interrogeons la pertinence du dispositif médical pour le traitement de la difficulté scolaire.

Mots clefs : évaluations – rééducation - troubles des apprentissages – procédés défensifs – angoisse de séparation – dévalorisation de soi – objet de soin – effet signifiant

Abstract

The pupils of preschool and elementary school are estimated. In case of suspicion of possible learning disorders they are sent in a unit of evaluation for a medical expertise.

This research suggests examining how the medical device has come in that of the school to detect at the pupil's of possible learning disorders and treat them.

Yet these children seem to stay in processes of learning which are the ones of children of preschool and first year of elementary school. The contributions theories of cognitive development allow us to describe them, but does not enlight us about the articulation between the cognitive and emotional development.

It is therefore, based on the contributions of the clinical psychopathology and the psychoanalysis, based on several case studies, that we treat problems susceptible to interfere on the school learning. From there we question the relevance of the medical device for the treatment of the school difficulty.

Keywords: evaluations - rehabilitation - developmental disorders of school skills – defensive processes – anxiety of separation – self depreciation – care object – significant effect