

L'enfant et les apprentissages malmenés

DANS LA MÊME SÉRIE

Sous la direction de Marika Bergès-Bounes et Jean-Marie Forget
Avec Sandrine Calmettes-Jean, Catherine Ferron et Christian Rey
L'enfant insupportable, 2010

Sous la direction de Marika Bergès-Bounes, Jean-Marie Forget
et Catherine Ferron
Actualité de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent, 2006.

DANS LA MÊME SÉRIE

Sous la direction de Marika Bergès-Bounes et Jean-Marie Forget
Avec Sandrine Calmettes-Jean, Catherine Ferron et Christian Rey
L'enfant insupportable, 2010

Sous la direction de Marika Bergès-Bounes, Jean-Marie Forget
et Catherine Ferron
Actualité de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent, 2006.

Sous la direction de
Marika Bergès-Bounes
et Jean-Marie Forget

En collaboration avec Sandrine Calmettes-Jean,
Catherine Ferron et Christian Rey

L'enfant et les apprentissages malmenés

Quand lire, écrire, compter
est un problème

Psychanalyse et clinique

 érès

Sous la direction de
Marika Bergès-Bounes
et Jean-Marie Forget

En collaboration avec Sandrine Calmettes-Jean,
Catherine Ferron et Christian Rey

L'enfant et les apprentissages malmenés

Quand lire, écrire, compter
est un problème

Psychanalyse et clinique

 érès

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2738-2
Première édition © Éditions érès 2010
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2738-2
Première édition © Éditions érès 2010
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
-------------------	---

ACTUALITÉS DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Du cancre à l'handicapé : quoi de neuf au pays des difficultés scolaires ? <i>Marika Bergès-Bounes</i>	11
Psychopathologie et apprentissages <i>Évelyne Lenoble</i>	21
Dyscalculie : un mythe passablement mité <i>Claire Meljac</i>	33
Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) (interview de Marika Bergès-Bounes) <i>Patrick Couret</i>	45
La loi et les apprentissages <i>Françoise Bernard</i>	61

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
-------------------	---

ACTUALITÉS DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Du cancre à l'handicapé : quoi de neuf au pays des difficultés scolaires ? <i>Marika Bergès-Bounes</i>	11
Psychopathologie et apprentissages <i>Évelyne Lenoble</i>	21
Dyscalculie : un mythe passablement mité <i>Claire Meljac</i>	33
Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) (interview de Marika Bergès-Bounes) <i>Patrick Couret</i>	45
La loi et les apprentissages <i>Françoise Bernard</i>	61

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
-------------------	---

ACTUALITÉS DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Du cancre à l'handicapé : quoi de neuf au pays des difficultés scolaires ? <i>Marika Bergès-Bounes</i>	11
Psychopathologie et apprentissages <i>Évelyne Lenoble</i>	21
Dyscalculie : un mythe passablement mité <i>Claire Meljac</i>	33
Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) (interview de Marika Bergès-Bounes) <i>Patrick Couret</i>	45
La loi et les apprentissages <i>Françoise Bernard</i>	61

SITUATIONS CLINIQUES

L'écriture entravée chez de jeunes patients en mal de subjectivité <i>Claire Josso Faurite, Gérard Lebugle</i>	69
Lire ou ne pas lire <i>Odile Fombonne</i>	87
La saveur des maths <i>Sandrine Calmettes-Jean</i>	101
Lecture, écriture et ordinateur <i>Jean Brini</i>	121

LES APPRENTISSAGES ET LE SEXE

Face à l'acte de lire, garçons et filles sont-ils identiques ? <i>Marika Bergès-Bounes, Catherine Ferron et coll.</i>	133
Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives <i>Marie Kugler-Lambert, Christiane Préneron</i>	155
Apprentissages et « dysparités » sexuelles <i>Jean-Marie Forget</i>	169
Quand apprendre à lire sonnerait le glas de la rébellion... <i>Louis Sciara</i>	179

LE DÉSIR D'APPRENDRE

Théories sexuelles infantiles et <i>libido sciendi</i> <i>Dominique Janin-Duc</i>	197
Le savoir empêché <i>Annie Maurin-Feltin</i>	209

SITUATIONS CLINIQUES

L'écriture entravée chez de jeunes patients en mal de subjectivité <i>Claire Josso Faurite, Gérard Lebugle</i>	69
Lire ou ne pas lire <i>Odile Fombonne</i>	87
La saveur des maths <i>Sandrine Calmettes-Jean</i>	101
Lecture, écriture et ordinateur <i>Jean Brini</i>	121

LES APPRENTISSAGES ET LE SEXE

Face à l'acte de lire, garçons et filles sont-ils identiques ? <i>Marika Bergès-Bounes, Catherine Ferron et coll.</i>	133
Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives <i>Marie Kugler-Lambert, Christiane Préneron</i>	155
Apprentissages et « dysparités » sexuelles <i>Jean-Marie Forget</i>	169
Quand apprendre à lire sonnerait le glas de la rébellion... <i>Louis Sciara</i>	179

LE DÉSIR D'APPRENDRE

Théories sexuelles infantiles et <i>libido sciendi</i> <i>Dominique Janin-Duc</i>	197
Le savoir empêché <i>Annie Maurin-Feltin</i>	209

SITUATIONS CLINIQUES

L'écriture entravée chez de jeunes patients en mal de subjectivité <i>Claire Josso Faurite, Gérard Lebugle</i>	69
Lire ou ne pas lire <i>Odile Fombonne</i>	87
La saveur des maths <i>Sandrine Calmettes-Jean</i>	101
Lecture, écriture et ordinateur <i>Jean Brini</i>	121

LES APPRENTISSAGES ET LE SEXE

Face à l'acte de lire, garçons et filles sont-ils identiques ? <i>Marika Bergès-Bounes, Catherine Ferron et coll.</i>	133
Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives <i>Marie Kugler-Lambert, Christiane Préneron</i>	155
Apprentissages et « dysparités » sexuelles <i>Jean-Marie Forget</i>	169
Quand apprendre à lire sonnerait le glas de la rébellion... <i>Louis Sciara</i>	179

LE DÉSIR D'APPRENDRE

Théories sexuelles infantiles et <i>libido sciendi</i> <i>Dominique Janin-Duc</i>	197
Le savoir empêché <i>Annie Maurin-Feltin</i>	209

SITUATIONS CLINIQUES

L'écriture entravée chez de jeunes patients en mal de subjectivité <i>Claire Josso Faurite, Gérard Lebugle</i>	69
Lire ou ne pas lire <i>Odile Fombonne</i>	87
La saveur des maths <i>Sandrine Calmettes-Jean</i>	101
Lecture, écriture et ordinateur <i>Jean Brini</i>	121

LES APPRENTISSAGES ET LE SEXE

Face à l'acte de lire, garçons et filles sont-ils identiques ? <i>Marika Bergès-Bounes, Catherine Ferron et coll.</i>	133
Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives <i>Marie Kugler-Lambert, Christiane Préneron</i>	155
Apprentissages et « dysparités » sexuelles <i>Jean-Marie Forget</i>	169
Quand apprendre à lire sonnerait le glas de la rébellion... <i>Louis Sciara</i>	179

LE DÉSIR D'APPRENDRE

Théories sexuelles infantiles et <i>libido sciendi</i> <i>Dominique Janin-Duc</i>	197
Le savoir empêché <i>Annie Maurin-Feltin</i>	209

Apprentis sages ou dissipés <i>Véronique Bellangé</i>	219
--	-----

LE SAVOIR ET LE SOCIAL

Une école sans transfert <i>Miriam Méghaizerou</i>	229
Le savoir du psychanalyste avec l'enfant <i>Paule Cacciali</i>	245
Le secret du coffre-fort <i>Nazir Hamad</i>	255
Les difficultés d'apprentissages scolaires en banlieues <i>Ruben Marmursztejn</i>	263
BIBLIOGRAPHIE.....	277

Apprentis sages ou dissipés <i>Véronique Bellangé</i>	219
--	-----

LE SAVOIR ET LE SOCIAL

Une école sans transfert <i>Miriam Méghaizerou</i>	229
Le savoir du psychanalyste avec l'enfant <i>Paule Cacciali</i>	245
Le secret du coffre-fort <i>Nazir Hamad</i>	255
Les difficultés d'apprentissages scolaires en banlieues <i>Ruben Marmursztejn</i>	263
BIBLIOGRAPHIE.....	277

Apprentis sages ou dissipés <i>Véronique Bellangé</i>	219
--	-----

LE SAVOIR ET LE SOCIAL

Une école sans transfert <i>Miriam Méghaizerou</i>	229
Le savoir du psychanalyste avec l'enfant <i>Paule Cacciali</i>	245
Le secret du coffre-fort <i>Nazir Hamad</i>	255
Les difficultés d'apprentissages scolaires en banlieues <i>Ruben Marmursztejn</i>	263
BIBLIOGRAPHIE.....	277

Apprentis sages ou dissipés <i>Véronique Bellangé</i>	219
--	-----

LE SAVOIR ET LE SOCIAL

Une école sans transfert <i>Miriam Méghaizerou</i>	229
Le savoir du psychanalyste avec l'enfant <i>Paule Cacciali</i>	245
Le secret du coffre-fort <i>Nazir Hamad</i>	255
Les difficultés d'apprentissages scolaires en banlieues <i>Ruben Marmursztejn</i>	263
BIBLIOGRAPHIE.....	277

Introduction

Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enfant rencontre une syntaxe, une grammaire et des articulations qui lui préexistent, où la place respective de chaque lettre est déterminée et se révèle déterminante pour lui. En même temps qu'il découvre la structuration de la langue et les symboles, l'enfant éprouve sa place singulière, dans son corps, à partir de l'imaginaire de son histoire et des coordonnées de son inscription familiale. Le brassage socioculturel actuel met parfois les enfants en difficulté en les écartelant entre des logiques radicalement distinctes, suscitant des tensions difficiles à se représenter, pour eux, pour leurs proches comme pour leurs professeurs.

L'apprentissage est souvent privé de la curiosité de l'enfant ou de l'adolescent à l'égard des savoirs constitués et les enseignants se heurtent à une « suffisance » de façade de la part de leurs élèves les plus âgés. Celle-ci sert de rempart à leurs difficultés à se situer dans le symbolique, vis-à-vis des autres, à tenir compte de leur condition familiale et sociale et à découvrir la spécificité de leur place sexuée.

L'enjeu de l'apprentissage manifeste une attente implicite des enfants à l'égard des enseignants. Ils cherchent dans leur

Introduction

Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enfant rencontre une syntaxe, une grammaire et des articulations qui lui préexistent, où la place respective de chaque lettre est déterminée et se révèle déterminante pour lui. En même temps qu'il découvre la structuration de la langue et les symboles, l'enfant éprouve sa place singulière, dans son corps, à partir de l'imaginaire de son histoire et des coordonnées de son inscription familiale. Le brassage socioculturel actuel met parfois les enfants en difficulté en les écartelant entre des logiques radicalement distinctes, suscitant des tensions difficiles à se représenter, pour eux, pour leurs proches comme pour leurs professeurs.

L'apprentissage est souvent privé de la curiosité de l'enfant ou de l'adolescent à l'égard des savoirs constitués et les enseignants se heurtent à une « suffisance » de façade de la part de leurs élèves les plus âgés. Celle-ci sert de rempart à leurs difficultés à se situer dans le symbolique, vis-à-vis des autres, à tenir compte de leur condition familiale et sociale et à découvrir la spécificité de leur place sexuée.

L'enjeu de l'apprentissage manifeste une attente implicite des enfants à l'égard des enseignants. Ils cherchent dans leur

Introduction

Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enfant rencontre une syntaxe, une grammaire et des articulations qui lui préexistent, où la place respective de chaque lettre est déterminée et se révèle déterminante pour lui. En même temps qu'il découvre la structuration de la langue et les symboles, l'enfant éprouve sa place singulière, dans son corps, à partir de l'imaginaire de son histoire et des coordonnées de son inscription familiale. Le brassage socioculturel actuel met parfois les enfants en difficulté en les écartelant entre des logiques radicalement distinctes, suscitant des tensions difficiles à se représenter, pour eux, pour leurs proches comme pour leurs professeurs.

L'apprentissage est souvent privé de la curiosité de l'enfant ou de l'adolescent à l'égard des savoirs constitués et les enseignants se heurtent à une « suffisance » de façade de la part de leurs élèves les plus âgés. Celle-ci sert de rempart à leurs difficultés à se situer dans le symbolique, vis-à-vis des autres, à tenir compte de leur condition familiale et sociale et à découvrir la spécificité de leur place sexuée.

L'enjeu de l'apprentissage manifeste une attente implicite des enfants à l'égard des enseignants. Ils cherchent dans leur

Introduction

Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enfant rencontre une syntaxe, une grammaire et des articulations qui lui préexistent, où la place respective de chaque lettre est déterminée et se révèle déterminante pour lui. En même temps qu'il découvre la structuration de la langue et les symboles, l'enfant éprouve sa place singulière, dans son corps, à partir de l'imaginaire de son histoire et des coordonnées de son inscription familiale. Le brassage socioculturel actuel met parfois les enfants en difficulté en les écartelant entre des logiques radicalement distinctes, suscitant des tensions difficiles à se représenter, pour eux, pour leurs proches comme pour leurs professeurs.

L'apprentissage est souvent privé de la curiosité de l'enfant ou de l'adolescent à l'égard des savoirs constitués et les enseignants se heurtent à une « suffisance » de façade de la part de leurs élèves les plus âgés. Celle-ci sert de rempart à leurs difficultés à se situer dans le symbolique, vis-à-vis des autres, à tenir compte de leur condition familiale et sociale et à découvrir la spécificité de leur place sexuée.

L'enjeu de l'apprentissage manifeste une attente implicite des enfants à l'égard des enseignants. Ils cherchent dans leur

rapport au maître ce qui révèle son identité et ce qui traduit son plaisir à transmettre.

Le transfert est donc moins le transfert à un maître que la mise à l'épreuve de l'adulte qui pourrait se révéler digne d'un transfert. À ce titre, les professionnels découvrent sur le terrain à quel point l'enjeu de l'enseignement est radicalement différent suivant la singularité de chacun et radicalement distinct pour les garçons et pour les filles.

La complexité des difficultés d'apprentissage engage chacun dans une quête d'outils de compréhension pour identifier soigneusement la diversité de leur expression et pour se garder de les cataloguer trop hâtivement. Il s'agit aussi de chercher à susciter la curiosité de l'enfant à l'égard du savoir, plutôt que de supposer pouvoir réduire les « handicaps » scolaires par une surenchère pédagogique non éclairée ou par des aménagements qui ne tiennent pas compte de la particularité des élèves.

Cet ouvrage propose les repères théoriques nécessaires à une telle approche et expose des expériences de terrain. On peut y découvrir comment l'engagement de la subjectivité d'adultes concernés offre des appuis aux enfants, leur permettant de consentir aux conditions d'une inscription symbolique qui leur ouvre l'accès au champ du savoir.

rapport au maître ce qui révèle son identité et ce qui traduit son plaisir à transmettre.

Le transfert est donc moins le transfert à un maître que la mise à l'épreuve de l'adulte qui pourrait se révéler digne d'un transfert. À ce titre, les professionnels découvrent sur le terrain à quel point l'enjeu de l'enseignement est radicalement différent suivant la singularité de chacun et radicalement distinct pour les garçons et pour les filles.

La complexité des difficultés d'apprentissage engage chacun dans une quête d'outils de compréhension pour identifier soigneusement la diversité de leur expression et pour se garder de les cataloguer trop hâtivement. Il s'agit aussi de chercher à susciter la curiosité de l'enfant à l'égard du savoir, plutôt que de supposer pouvoir réduire les « handicaps » scolaires par une surenchère pédagogique non éclairée ou par des aménagements qui ne tiennent pas compte de la particularité des élèves.

Cet ouvrage propose les repères théoriques nécessaires à une telle approche et expose des expériences de terrain. On peut y découvrir comment l'engagement de la subjectivité d'adultes concernés offre des appuis aux enfants, leur permettant de consentir aux conditions d'une inscription symbolique qui leur ouvre l'accès au champ du savoir.

rapport au maître ce qui révèle son identité et ce qui traduit son plaisir à transmettre.

Le transfert est donc moins le transfert à un maître que la mise à l'épreuve de l'adulte qui pourrait se révéler digne d'un transfert. À ce titre, les professionnels découvrent sur le terrain à quel point l'enjeu de l'enseignement est radicalement différent suivant la singularité de chacun et radicalement distinct pour les garçons et pour les filles.

La complexité des difficultés d'apprentissage engage chacun dans une quête d'outils de compréhension pour identifier soigneusement la diversité de leur expression et pour se garder de les cataloguer trop hâtivement. Il s'agit aussi de chercher à susciter la curiosité de l'enfant à l'égard du savoir, plutôt que de supposer pouvoir réduire les « handicaps » scolaires par une surenchère pédagogique non éclairée ou par des aménagements qui ne tiennent pas compte de la particularité des élèves.

Cet ouvrage propose les repères théoriques nécessaires à une telle approche et expose des expériences de terrain. On peut y découvrir comment l'engagement de la subjectivité d'adultes concernés offre des appuis aux enfants, leur permettant de consentir aux conditions d'une inscription symbolique qui leur ouvre l'accès au champ du savoir.

rapport au maître ce qui révèle son identité et ce qui traduit son plaisir à transmettre.

Le transfert est donc moins le transfert à un maître que la mise à l'épreuve de l'adulte qui pourrait se révéler digne d'un transfert. À ce titre, les professionnels découvrent sur le terrain à quel point l'enjeu de l'enseignement est radicalement différent suivant la singularité de chacun et radicalement distinct pour les garçons et pour les filles.

La complexité des difficultés d'apprentissage engage chacun dans une quête d'outils de compréhension pour identifier soigneusement la diversité de leur expression et pour se garder de les cataloguer trop hâtivement. Il s'agit aussi de chercher à susciter la curiosité de l'enfant à l'égard du savoir, plutôt que de supposer pouvoir réduire les « handicaps » scolaires par une surenchère pédagogique non éclairée ou par des aménagements qui ne tiennent pas compte de la particularité des élèves.

Cet ouvrage propose les repères théoriques nécessaires à une telle approche et expose des expériences de terrain. On peut y découvrir comment l'engagement de la subjectivité d'adultes concernés offre des appuis aux enfants, leur permettant de consentir aux conditions d'une inscription symbolique qui leur ouvre l'accès au champ du savoir.

ACTUALITÉS
DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

ACTUALITÉS
DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

ACTUALITÉS
DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

ACTUALITÉS
DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Marika Bergès-Bounes

*Du cancre à l'handicapé :
quoi de neuf
au pays des difficultés scolaires ?*

Quoi de neuf au pays des difficultés scolaires ? Quel est le nouveau paysage ?

1. La première modification concerne l'appellation et la catégorisation de ces enfants pris dans des embarras scolaires.

Nous retrouvons le même glissement sémantique et la même dérive que dans l'instabilité : l'enfant « turbulent » de Wallon est devenu l'« hyperkinétique » (THADA) soigné par Ritaline et maintenant le porteur de « troubles du comportement », futur délinquant. Le « cancre », le « bonnet d'âne » du fond de la classe est devenu « dyslexique, dysorthographique, dyspraxique » puis porteur de « troubles spécifiques des apprentissages », et maintenant « handicapé ». C'est donc le même destin, qui court de la normalité à la maladie, au « trouble », et actuellement au « handicap » : ce tournoiement des signifiants dans le social n'est évidemment pas sans effet sur la place ménagée à l'enfant dans ces diverses occurrences, et aussi sur le statut des différents intervenants dans la pédagogie ou le soin qui, eux, sont censés devenir des

Marika Bergès-Bounes, psychanalyste, ALI Paris.

Marika Bergès-Bounes

*Du cancre à l'handicapé :
quoi de neuf
au pays des difficultés scolaires ?*

Quoi de neuf au pays des difficultés scolaires ? Quel est le nouveau paysage ?

1. La première modification concerne l'appellation et la catégorisation de ces enfants pris dans des embarras scolaires.

Nous retrouvons le même glissement sémantique et la même dérive que dans l'instabilité : l'enfant « turbulent » de Wallon est devenu l'« hyperkinétique » (THADA) soigné par Ritaline et maintenant le porteur de « troubles du comportement », futur délinquant. Le « cancre », le « bonnet d'âne » du fond de la classe est devenu « dyslexique, dysorthographique, dyspraxique » puis porteur de « troubles spécifiques des apprentissages », et maintenant « handicapé ». C'est donc le même destin, qui court de la normalité à la maladie, au « trouble », et actuellement au « handicap » : ce tournoiement des signifiants dans le social n'est évidemment pas sans effet sur la place ménagée à l'enfant dans ces diverses occurrences, et aussi sur le statut des différents intervenants dans la pédagogie ou le soin qui, eux, sont censés devenir des

Marika Bergès-Bounes, psychanalyste, ALI Paris.

Marika Bergès-Bounes

*Du cancre à l'handicapé :
quoi de neuf
au pays des difficultés scolaires ?*

Quoi de neuf au pays des difficultés scolaires ? Quel est le nouveau paysage ?

1. La première modification concerne l'appellation et la catégorisation de ces enfants pris dans des embarras scolaires.

Nous retrouvons le même glissement sémantique et la même dérive que dans l'instabilité : l'enfant « turbulent » de Wallon est devenu l'« hyperkinétique » (THADA) soigné par Ritaline et maintenant le porteur de « troubles du comportement », futur délinquant. Le « cancre », le « bonnet d'âne » du fond de la classe est devenu « dyslexique, dysorthographique, dyspraxique » puis porteur de « troubles spécifiques des apprentissages », et maintenant « handicapé ». C'est donc le même destin, qui court de la normalité à la maladie, au « trouble », et actuellement au « handicap » : ce tournoiement des signifiants dans le social n'est évidemment pas sans effet sur la place ménagée à l'enfant dans ces diverses occurrences, et aussi sur le statut des différents intervenants dans la pédagogie ou le soin qui, eux, sont censés devenir des

Marika Bergès-Bounes, psychanalyste, ALI Paris.

Marika Bergès-Bounes

*Du cancre à l'handicapé :
quoi de neuf
au pays des difficultés scolaires ?*

Quoi de neuf au pays des difficultés scolaires ? Quel est le nouveau paysage ?

1. La première modification concerne l'appellation et la catégorisation de ces enfants pris dans des embarras scolaires.

Nous retrouvons le même glissement sémantique et la même dérive que dans l'instabilité : l'enfant « turbulent » de Wallon est devenu l'« hyperkinétique » (THADA) soigné par Ritaline et maintenant le porteur de « troubles du comportement », futur délinquant. Le « cancre », le « bonnet d'âne » du fond de la classe est devenu « dyslexique, dysorthographique, dyspraxique » puis porteur de « troubles spécifiques des apprentissages », et maintenant « handicapé ». C'est donc le même destin, qui court de la normalité à la maladie, au « trouble », et actuellement au « handicap » : ce tournoiement des signifiants dans le social n'est évidemment pas sans effet sur la place ménagée à l'enfant dans ces diverses occurrences, et aussi sur le statut des différents intervenants dans la pédagogie ou le soin qui, eux, sont censés devenir des

Marika Bergès-Bounes, psychanalyste, ALI Paris.

techniciens ou des experts chargés d'évaluer l'importance du handicap dans la nouvelle donne sociale. C'est la fonction du symptôme qui est ainsi interrogée et « traitée » : le terme de symptôme disparaît pour celui de trouble (*disorder*), très à la mode dans les nosographies internationales, qui, ainsi, évacue la dimension psychanalytique liée au symptôme et à la question du sujet ; en effet, les « troubles » ne sont que descriptifs, ne supposent ni un insu ni une autre scène et amènent une réponse médicamenteuse, comportementaliste, pédagogique ou rééducative, mais pas du côté de la psychanalyse. Et pourtant, ces difficultés scolaires se traduisant par le fait que certains enfants n'entrent pas dans la lecture (ces « non-lecteurs » de 9 ans, 10 ans, ou plus) paraissent être un vrai symptôme, c'est-à-dire un compromis, l'expression d'un conflit inconscient, avec toute la dimension active du refoulement et celle de la jouissance : Julien, 10 ans, non-lecteur impénitent, explique ainsi ses difficultés : « Je voudrais savoir pourquoi j'arrive pas à lire... j'ai des difficultés et voilà... tu vois, quand je regarde une longue liste de mots, je me décourage... avec des petites phrases j'y arrive un peu. Mon cerveau il veut pas travailler... je le force à lire... j'essaie d'ouvrir des cases dans mon cerveau... j'arrive pas à les faire sortir de ma bouche, les mots, pour lire... mon cerveau il veut pas et moi je veux... je le fais sortir de ma bouche le mot... il veut pas parler... il veut pas me laisser parler, mon cerveau » : comment mieux décrire la lutte entre un désir et ce qui l'arrête, l'accès impossible à l'énonciation avec un persécuteur interne, « le cerveau » ? On pourrait même dire que le rapport de cet enfant à l'autre est un rapport au réel, le « cerveau » se manifestant ici comme un impératif du côté du réel qui commande, et pas du symbolique. Enfant très à l'aise avec l'oral, mais incapable de déchiffrer, maintenu en CLISS¹, découragé par son échec, mais surtout rivé au désir

1. Classe d'intégration scolaire spécialisée.

techniciens ou des experts chargés d'évaluer l'importance du handicap dans la nouvelle donne sociale. C'est la fonction du symptôme qui est ainsi interrogée et « traitée » : le terme de symptôme disparaît pour celui de trouble (*disorder*), très à la mode dans les nosographies internationales, qui, ainsi, évacue la dimension psychanalytique liée au symptôme et à la question du sujet ; en effet, les « troubles » ne sont que descriptifs, ne supposent ni un insu ni une autre scène et amènent une réponse médicamenteuse, comportementaliste, pédagogique ou rééducative, mais pas du côté de la psychanalyse. Et pourtant, ces difficultés scolaires se traduisant par le fait que certains enfants n'entrent pas dans la lecture (ces « non-lecteurs » de 9 ans, 10 ans, ou plus) paraissent être un vrai symptôme, c'est-à-dire un compromis, l'expression d'un conflit inconscient, avec toute la dimension active du refoulement et celle de la jouissance : Julien, 10 ans, non-lecteur impénitent, explique ainsi ses difficultés : « Je voudrais savoir pourquoi j'arrive pas à lire... j'ai des difficultés et voilà... tu vois, quand je regarde une longue liste de mots, je me décourage... avec des petites phrases j'y arrive un peu. Mon cerveau il veut pas travailler... je le force à lire... j'essaie d'ouvrir des cases dans mon cerveau... j'arrive pas à les faire sortir de ma bouche, les mots, pour lire... mon cerveau il veut pas et moi je veux... je le fais sortir de ma bouche le mot... il veut pas parler... il veut pas me laisser parler, mon cerveau » : comment mieux décrire la lutte entre un désir et ce qui l'arrête, l'accès impossible à l'énonciation avec un persécuteur interne, « le cerveau » ? On pourrait même dire que le rapport de cet enfant à l'autre est un rapport au réel, le « cerveau » se manifestant ici comme un impératif du côté du réel qui commande, et pas du symbolique. Enfant très à l'aise avec l'oral, mais incapable de déchiffrer, maintenu en CLISS¹, découragé par son échec, mais surtout rivé au désir

1. Classe d'intégration scolaire spécialisée.

techniciens ou des experts chargés d'évaluer l'importance du handicap dans la nouvelle donne sociale. C'est la fonction du symptôme qui est ainsi interrogée et « traitée » : le terme de symptôme disparaît pour celui de trouble (*disorder*), très à la mode dans les nosographies internationales, qui, ainsi, évacue la dimension psychanalytique liée au symptôme et à la question du sujet ; en effet, les « troubles » ne sont que descriptifs, ne supposent ni un insu ni une autre scène et amènent une réponse médicamenteuse, comportementaliste, pédagogique ou rééducative, mais pas du côté de la psychanalyse. Et pourtant, ces difficultés scolaires se traduisant par le fait que certains enfants n'entrent pas dans la lecture (ces « non-lecteurs » de 9 ans, 10 ans, ou plus) paraissent être un vrai symptôme, c'est-à-dire un compromis, l'expression d'un conflit inconscient, avec toute la dimension active du refoulement et celle de la jouissance : Julien, 10 ans, non-lecteur impénitent, explique ainsi ses difficultés : « Je voudrais savoir pourquoi j'arrive pas à lire... j'ai des difficultés et voilà... tu vois, quand je regarde une longue liste de mots, je me décourage... avec des petites phrases j'y arrive un peu. Mon cerveau il veut pas travailler... je le force à lire... j'essaie d'ouvrir des cases dans mon cerveau... j'arrive pas à les faire sortir de ma bouche, les mots, pour lire... mon cerveau il veut pas et moi je veux... je le fais sortir de ma bouche le mot... il veut pas parler... il veut pas me laisser parler, mon cerveau » : comment mieux décrire la lutte entre un désir et ce qui l'arrête, l'accès impossible à l'énonciation avec un persécuteur interne, « le cerveau » ? On pourrait même dire que le rapport de cet enfant à l'autre est un rapport au réel, le « cerveau » se manifestant ici comme un impératif du côté du réel qui commande, et pas du symbolique. Enfant très à l'aise avec l'oral, mais incapable de déchiffrer, maintenu en CLISS¹, découragé par son échec, mais surtout rivé au désir

1. Classe d'intégration scolaire spécialisée.

techniciens ou des experts chargés d'évaluer l'importance du handicap dans la nouvelle donne sociale. C'est la fonction du symptôme qui est ainsi interrogée et « traitée » : le terme de symptôme disparaît pour celui de trouble (*disorder*), très à la mode dans les nosographies internationales, qui, ainsi, évacue la dimension psychanalytique liée au symptôme et à la question du sujet ; en effet, les « troubles » ne sont que descriptifs, ne supposent ni un insu ni une autre scène et amènent une réponse médicamenteuse, comportementaliste, pédagogique ou rééducative, mais pas du côté de la psychanalyse. Et pourtant, ces difficultés scolaires se traduisant par le fait que certains enfants n'entrent pas dans la lecture (ces « non-lecteurs » de 9 ans, 10 ans, ou plus) paraissent être un vrai symptôme, c'est-à-dire un compromis, l'expression d'un conflit inconscient, avec toute la dimension active du refoulement et celle de la jouissance : Julien, 10 ans, non-lecteur impénitent, explique ainsi ses difficultés : « Je voudrais savoir pourquoi j'arrive pas à lire... j'ai des difficultés et voilà... tu vois, quand je regarde une longue liste de mots, je me décourage... avec des petites phrases j'y arrive un peu. Mon cerveau il veut pas travailler... je le force à lire... j'essaie d'ouvrir des cases dans mon cerveau... j'arrive pas à les faire sortir de ma bouche, les mots, pour lire... mon cerveau il veut pas et moi je veux... je le fais sortir de ma bouche le mot... il veut pas parler... il veut pas me laisser parler, mon cerveau » : comment mieux décrire la lutte entre un désir et ce qui l'arrête, l'accès impossible à l'énonciation avec un persécuteur interne, « le cerveau » ? On pourrait même dire que le rapport de cet enfant à l'autre est un rapport au réel, le « cerveau » se manifestant ici comme un impératif du côté du réel qui commande, et pas du symbolique. Enfant très à l'aise avec l'oral, mais incapable de déchiffrer, maintenu en CLISS¹, découragé par son échec, mais surtout rivé au désir

1. Classe d'intégration scolaire spécialisée.

de sa mère, réfugié dans son regard, ne pouvant plus répondre ni penser dès qu'elle est présente, s'en référant à elle pour tout, parlant avec elle dans sa langue maternelle à elle, dans un duo secret, excluant les autres : position symbiotique mère-fils ancienne, primordiale, imaginaire mère-fils en miroir, direct, sans médiation symbolique, sans filtre, comme souvent chez les garçons non lecteurs, ne s'autorisant pas à sortir de ce cercle « magique » à deux pour affronter la perte nécessaire au forçage symbolique que représente l'entrée dans les apprentissages. Il est vrai que le père, grand dyslexique comme sa sœur et sa mère, ne peut écrire seul, c'est la mère de Julien qui le fait à sa place depuis toujours...

2. La deuxième modification du paysage concerne l'extrême fréquence de ces difficultés : les services, surtout ceux qui sont répertoriés comme « Centres référents pour la prise en charge des troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral et écrit », croulent sous les demandes. Et pourtant, ces centres rencontrent seulement les enfants en difficulté scolaire que les orthophonistes – toujours consultés en première ligne – n'ont pu « débrouiller » seuls, ceux qui nécessitent une réflexion et une prise en charge en équipe : parce que ce symptôme scolaire est vraiment récalcitrant et peut apporter rapidement une marginalisation.

Ces vagues de demandes sont aussi beaucoup plus précoces qu'il y a quelques années, probablement parce qu'écoles et familles sont plus et mieux informées. Ou bien parce qu'enseignants et parents débordés, craignant leur échec auprès de ces enfants, font plus vite appel à des intervenants spécialisés, dans un mouvement de déresponsabilisation ? L'ambivalence des parents est à relever : très inquiets de la « carrière » scolaire de leur enfant, en écho à la leur, de leur avenir dans la conjoncture économique actuelle, conscients de l'implacable des codes et du temps scolaires, tout en demandant à l'école qu'elle soit « un espace affectif qui procure bien-être, sécurité et amour ». L'école idéale doit permettre non pas l'accès aux apprentissages ou un bain dans

de sa mère, réfugié dans son regard, ne pouvant plus répondre ni penser dès qu'elle est présente, s'en référant à elle pour tout, parlant avec elle dans sa langue maternelle à elle, dans un duo secret, excluant les autres : position symbiotique mère-fils ancienne, primordiale, imaginaire mère-fils en miroir, direct, sans médiation symbolique, sans filtre, comme souvent chez les garçons non lecteurs, ne s'autorisant pas à sortir de ce cercle « magique » à deux pour affronter la perte nécessaire au forçage symbolique que représente l'entrée dans les apprentissages. Il est vrai que le père, grand dyslexique comme sa sœur et sa mère, ne peut écrire seul, c'est la mère de Julien qui le fait à sa place depuis toujours...

2. La deuxième modification du paysage concerne l'extrême fréquence de ces difficultés : les services, surtout ceux qui sont répertoriés comme « Centres référents pour la prise en charge des troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral et écrit », croulent sous les demandes. Et pourtant, ces centres rencontrent seulement les enfants en difficulté scolaire que les orthophonistes – toujours consultés en première ligne – n'ont pu « débrouiller » seuls, ceux qui nécessitent une réflexion et une prise en charge en équipe : parce que ce symptôme scolaire est vraiment récalcitrant et peut apporter rapidement une marginalisation.

Ces vagues de demandes sont aussi beaucoup plus précoces qu'il y a quelques années, probablement parce qu'écoles et familles sont plus et mieux informées. Ou bien parce qu'enseignants et parents débordés, craignant leur échec auprès de ces enfants, font plus vite appel à des intervenants spécialisés, dans un mouvement de déresponsabilisation ? L'ambivalence des parents est à relever : très inquiets de la « carrière » scolaire de leur enfant, en écho à la leur, de leur avenir dans la conjoncture économique actuelle, conscients de l'implacable des codes et du temps scolaires, tout en demandant à l'école qu'elle soit « un espace affectif qui procure bien-être, sécurité et amour ». L'école idéale doit permettre non pas l'accès aux apprentissages ou un bain dans

de sa mère, réfugié dans son regard, ne pouvant plus répondre ni penser dès qu'elle est présente, s'en référant à elle pour tout, parlant avec elle dans sa langue maternelle à elle, dans un duo secret, excluant les autres : position symbiotique mère-fils ancienne, primordiale, imaginaire mère-fils en miroir, direct, sans médiation symbolique, sans filtre, comme souvent chez les garçons non lecteurs, ne s'autorisant pas à sortir de ce cercle « magique » à deux pour affronter la perte nécessaire au forçage symbolique que représente l'entrée dans les apprentissages. Il est vrai que le père, grand dyslexique comme sa sœur et sa mère, ne peut écrire seul, c'est la mère de Julien qui le fait à sa place depuis toujours...

2. La deuxième modification du paysage concerne l'extrême fréquence de ces difficultés : les services, surtout ceux qui sont répertoriés comme « Centres référents pour la prise en charge des troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral et écrit », croulent sous les demandes. Et pourtant, ces centres rencontrent seulement les enfants en difficulté scolaire que les orthophonistes – toujours consultés en première ligne – n'ont pu « débrouiller » seuls, ceux qui nécessitent une réflexion et une prise en charge en équipe : parce que ce symptôme scolaire est vraiment récalcitrant et peut apporter rapidement une marginalisation.

Ces vagues de demandes sont aussi beaucoup plus précoces qu'il y a quelques années, probablement parce qu'écoles et familles sont plus et mieux informées. Ou bien parce qu'enseignants et parents débordés, craignant leur échec auprès de ces enfants, font plus vite appel à des intervenants spécialisés, dans un mouvement de déresponsabilisation ? L'ambivalence des parents est à relever : très inquiets de la « carrière » scolaire de leur enfant, en écho à la leur, de leur avenir dans la conjoncture économique actuelle, conscients de l'implacable des codes et du temps scolaires, tout en demandant à l'école qu'elle soit « un espace affectif qui procure bien-être, sécurité et amour ». L'école idéale doit permettre non pas l'accès aux apprentissages ou un bain dans

de sa mère, réfugié dans son regard, ne pouvant plus répondre ni penser dès qu'elle est présente, s'en référant à elle pour tout, parlant avec elle dans sa langue maternelle à elle, dans un duo secret, excluant les autres : position symbiotique mère-fils ancienne, primordiale, imaginaire mère-fils en miroir, direct, sans médiation symbolique, sans filtre, comme souvent chez les garçons non lecteurs, ne s'autorisant pas à sortir de ce cercle « magique » à deux pour affronter la perte nécessaire au forçage symbolique que représente l'entrée dans les apprentissages. Il est vrai que le père, grand dyslexique comme sa sœur et sa mère, ne peut écrire seul, c'est la mère de Julien qui le fait à sa place depuis toujours...

2. La deuxième modification du paysage concerne l'extrême fréquence de ces difficultés : les services, surtout ceux qui sont répertoriés comme « Centres référents pour la prise en charge des troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral et écrit », croulent sous les demandes. Et pourtant, ces centres rencontrent seulement les enfants en difficulté scolaire que les orthophonistes – toujours consultés en première ligne – n'ont pu « débrouiller » seuls, ceux qui nécessitent une réflexion et une prise en charge en équipe : parce que ce symptôme scolaire est vraiment récalcitrant et peut apporter rapidement une marginalisation.

Ces vagues de demandes sont aussi beaucoup plus précoces qu'il y a quelques années, probablement parce qu'écoles et familles sont plus et mieux informées. Ou bien parce qu'enseignants et parents débordés, craignant leur échec auprès de ces enfants, font plus vite appel à des intervenants spécialisés, dans un mouvement de déresponsabilisation ? L'ambivalence des parents est à relever : très inquiets de la « carrière » scolaire de leur enfant, en écho à la leur, de leur avenir dans la conjoncture économique actuelle, conscients de l'implacable des codes et du temps scolaires, tout en demandant à l'école qu'elle soit « un espace affectif qui procure bien-être, sécurité et amour ». L'école idéale doit permettre non pas l'accès aux apprentissages ou un bain dans

la vie de groupe, ou encore une rencontre avec un enseignant porteur de savoir, comme on pourrait s'y attendre, mais « l'apprentissage du bonheur dans le bonheur », comme l'illustre une enquête SOFRES de 2004 (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008). Pour ces parents pressés, très absents, très préoccupés par leur vie professionnelle, « l'école actuelle est perçue essentiellement comme une contrainte exercée sur l'élève et sur la vie familiale, sans aucune anticipation d'un retour positif pour ce qui est actuellement subi » (*ibid.*). La restriction de jouissance que doivent accepter les enfants en situation d'apprentissage pour faire plaisir à leurs parents semble être aussi la leur ; et ils ne sont pas sûrs que les enseignants soient capables d'apporter à leur enfant ce qu'ils leur demandent, c'est-à-dire ce que Esther Tellerman appelle « la valeur ajoutée qui en ferait un produit marchand, un bien » (Tellerman, 2009). Ils sont pris dans un paradoxe entre le bonheur de leur enfant et la réalité des exigences scolaires.

3. Autre changement : les filles sont plus nombreuses à consulter. Dans une première recherche effectuée dans l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne, pour 43 garçons non lecteurs, il y avait 1 fille² ! Que penser de ce décalage qui reste vrai, même s'il est moindre ? Il semble que ce symptôme n'affecte pas les deux sexes de la même manière : ces enfants en panne scolaire ont un bon langage oral, la plupart du temps, mais les garçons non lecteurs sont inhibés, comme pétrifiés devant l'acte de lire, verrouillés, incapables de penser, de faire des hypothèses, de se lancer dans la lecture, déprimés, surtout pas curieux, comme s'il y avait un interdit à savoir et à penser. En revanche, les filles parlent d'elles plus librement,

2. L'un des textes de cet ouvrage reprend et actualise cette recherche princeps, organisée par l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne à Paris (cf. M. Bergès-Bounes, C. Ferron et coll., p. 131).

la vie de groupe, ou encore une rencontre avec un enseignant porteur de savoir, comme on pourrait s'y attendre, mais « l'apprentissage du bonheur dans le bonheur », comme l'illustre une enquête SOFRES de 2004 (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008). Pour ces parents pressés, très absents, très préoccupés par leur vie professionnelle, « l'école actuelle est perçue essentiellement comme une contrainte exercée sur l'élève et sur la vie familiale, sans aucune anticipation d'un retour positif pour ce qui est actuellement subi » (*ibid.*). La restriction de jouissance que doivent accepter les enfants en situation d'apprentissage pour faire plaisir à leurs parents semble être aussi la leur ; et ils ne sont pas sûrs que les enseignants soient capables d'apporter à leur enfant ce qu'ils leur demandent, c'est-à-dire ce que Esther Tellerman appelle « la valeur ajoutée qui en ferait un produit marchand, un bien » (Tellerman, 2009). Ils sont pris dans un paradoxe entre le bonheur de leur enfant et la réalité des exigences scolaires.

3. Autre changement : les filles sont plus nombreuses à consulter. Dans une première recherche effectuée dans l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne, pour 43 garçons non lecteurs, il y avait 1 fille² ! Que penser de ce décalage qui reste vrai, même s'il est moindre ? Il semble que ce symptôme n'affecte pas les deux sexes de la même manière : ces enfants en panne scolaire ont un bon langage oral, la plupart du temps, mais les garçons non lecteurs sont inhibés, comme pétrifiés devant l'acte de lire, verrouillés, incapables de penser, de faire des hypothèses, de se lancer dans la lecture, déprimés, surtout pas curieux, comme s'il y avait un interdit à savoir et à penser. En revanche, les filles parlent d'elles plus librement,

2. L'un des textes de cet ouvrage reprend et actualise cette recherche princeps, organisée par l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne à Paris (cf. M. Bergès-Bounes, C. Ferron et coll., p. 131).

la vie de groupe, ou encore une rencontre avec un enseignant porteur de savoir, comme on pourrait s'y attendre, mais « l'apprentissage du bonheur dans le bonheur », comme l'illustre une enquête SOFRES de 2004 (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008). Pour ces parents pressés, très absents, très préoccupés par leur vie professionnelle, « l'école actuelle est perçue essentiellement comme une contrainte exercée sur l'élève et sur la vie familiale, sans aucune anticipation d'un retour positif pour ce qui est actuellement subi » (*ibid.*). La restriction de jouissance que doivent accepter les enfants en situation d'apprentissage pour faire plaisir à leurs parents semble être aussi la leur ; et ils ne sont pas sûrs que les enseignants soient capables d'apporter à leur enfant ce qu'ils leur demandent, c'est-à-dire ce que Esther Tellerman appelle « la valeur ajoutée qui en ferait un produit marchand, un bien » (Tellerman, 2009). Ils sont pris dans un paradoxe entre le bonheur de leur enfant et la réalité des exigences scolaires.

3. Autre changement : les filles sont plus nombreuses à consulter. Dans une première recherche effectuée dans l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne, pour 43 garçons non lecteurs, il y avait 1 fille² ! Que penser de ce décalage qui reste vrai, même s'il est moindre ? Il semble que ce symptôme n'affecte pas les deux sexes de la même manière : ces enfants en panne scolaire ont un bon langage oral, la plupart du temps, mais les garçons non lecteurs sont inhibés, comme pétrifiés devant l'acte de lire, verrouillés, incapables de penser, de faire des hypothèses, de se lancer dans la lecture, déprimés, surtout pas curieux, comme s'il y avait un interdit à savoir et à penser. En revanche, les filles parlent d'elles plus librement,

2. L'un des textes de cet ouvrage reprend et actualise cette recherche princeps, organisée par l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne à Paris (cf. M. Bergès-Bounes, C. Ferron et coll., p. 131).

la vie de groupe, ou encore une rencontre avec un enseignant porteur de savoir, comme on pourrait s'y attendre, mais « l'apprentissage du bonheur dans le bonheur », comme l'illustre une enquête SOFRES de 2004 (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008). Pour ces parents pressés, très absents, très préoccupés par leur vie professionnelle, « l'école actuelle est perçue essentiellement comme une contrainte exercée sur l'élève et sur la vie familiale, sans aucune anticipation d'un retour positif pour ce qui est actuellement subi » (*ibid.*). La restriction de jouissance que doivent accepter les enfants en situation d'apprentissage pour faire plaisir à leurs parents semble être aussi la leur ; et ils ne sont pas sûrs que les enseignants soient capables d'apporter à leur enfant ce qu'ils leur demandent, c'est-à-dire ce que Esther Tellerman appelle « la valeur ajoutée qui en ferait un produit marchand, un bien » (Tellerman, 2009). Ils sont pris dans un paradoxe entre le bonheur de leur enfant et la réalité des exigences scolaires.

3. Autre changement : les filles sont plus nombreuses à consulter. Dans une première recherche effectuée dans l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne, pour 43 garçons non lecteurs, il y avait 1 fille² ! Que penser de ce décalage qui reste vrai, même s'il est moindre ? Il semble que ce symptôme n'affecte pas les deux sexes de la même manière : ces enfants en panne scolaire ont un bon langage oral, la plupart du temps, mais les garçons non lecteurs sont inhibés, comme pétrifiés devant l'acte de lire, verrouillés, incapables de penser, de faire des hypothèses, de se lancer dans la lecture, déprimés, surtout pas curieux, comme s'il y avait un interdit à savoir et à penser. En revanche, les filles parlent d'elles plus librement,

2. L'un des textes de cet ouvrage reprend et actualise cette recherche princeps, organisée par l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne à Paris (cf. M. Bergès-Bounes, C. Ferron et coll., p. 131).

se racontent, imaginent, osent des hypothèses, sont agiles mentalement, argumentent, devinent, questionnent et surtout, à difficultés linguistiques égales, ont du plaisir à fonctionner : elles sont plus libres dans une adresse à l'autre et dans l'énonciation, alors que les garçons ne peuvent s'emparer du savoir et en jouer : à qui le laissent-ils ? Qu'évitent-ils ainsi ?

Les aides apportées aux filles non lectrices (remédiations, thérapies) sont plus courtes et plus efficaces, les théories sexuelles infantiles courent, les associations sont plus faciles, le rapport au savoir sexuel est moins barré, la position à la mère moins problématique. Assez souvent d'ailleurs, elles semblent dans une identification hystérique au père, lui même non lecteur.

Revenons aux garçons non lecteurs. Que disent-ils de cette non-lecture, lorsqu'ils acceptent de sortir de leur silence, devant les questions de l'adulte qui leur semblent souvent intrusives tant leur résistance à s'expliquer et à lire est active : « ça » refoule, « ça » ne parle pas, « ça » ne pense pas, ils ne savent pas à quoi sert de lire, n'ont pas envie d'entrer dans le monde de l'écrit où tout ne leur semble que perte.

Christian, 9 ans, prématuré, opéré, hospitalisé, pronostic vital alors engagé : « Je sais pas... à chaque fois que j'apprends quelque chose, j'oublie... j'oublie les mots... je sais pas... je mets une heure pour lire un mot... A et N ça fait AN et on est obligés de le savoir ! J'aimerais pas que ça se prononce comme ça ! E et T, ça fait ET, pourquoi on est obligés de le dire comme ça ? Y'a trop de mots à lire, ça m'embête ! J'aime pas ces règles ! » Le refus des lois du langage est clamé, il ne veut pas du code symbolique. Et il fait alors un très joli lapsus : « les choses, je les dis à ma mère, pas à mon père...elle comprend tout...elle veut s'inscrire au judo... » (au lieu de « m'inscrire ») : la mère est à la place de ce fils qu'elle a failli perdre, en surimpression permanente.

Noé, 8 ans et demi, commence à déchiffrer mais ne comprend pas ce qu'il lit, n'est ni concentré ni intéressé ; il

se racontent, imaginent, osent des hypothèses, sont agiles mentalement, argumentent, devinent, questionnent et surtout, à difficultés linguistiques égales, ont du plaisir à fonctionner : elles sont plus libres dans une adresse à l'autre et dans l'énonciation, alors que les garçons ne peuvent s'emparer du savoir et en jouer : à qui le laissent-ils ? Qu'évitent-ils ainsi ?

Les aides apportées aux filles non lectrices (remédiations, thérapies) sont plus courtes et plus efficaces, les théories sexuelles infantiles courent, les associations sont plus faciles, le rapport au savoir sexuel est moins barré, la position à la mère moins problématique. Assez souvent d'ailleurs, elles semblent dans une identification hystérique au père, lui même non lecteur.

Revenons aux garçons non lecteurs. Que disent-ils de cette non-lecture, lorsqu'ils acceptent de sortir de leur silence, devant les questions de l'adulte qui leur semblent souvent intrusives tant leur résistance à s'expliquer et à lire est active : « ça » refoule, « ça » ne parle pas, « ça » ne pense pas, ils ne savent pas à quoi sert de lire, n'ont pas envie d'entrer dans le monde de l'écrit où tout ne leur semble que perte.

Christian, 9 ans, prématuré, opéré, hospitalisé, pronostic vital alors engagé : « Je sais pas... à chaque fois que j'apprends quelque chose, j'oublie... j'oublie les mots... je sais pas... je mets une heure pour lire un mot... A et N ça fait AN et on est obligés de le savoir ! J'aimerais pas que ça se prononce comme ça ! E et T, ça fait ET, pourquoi on est obligés de le dire comme ça ? Y'a trop de mots à lire, ça m'embête ! J'aime pas ces règles ! » Le refus des lois du langage est clamé, il ne veut pas du code symbolique. Et il fait alors un très joli lapsus : « les choses, je les dis à ma mère, pas à mon père...elle comprend tout...elle veut s'inscrire au judo... » (au lieu de « m'inscrire ») : la mère est à la place de ce fils qu'elle a failli perdre, en surimpression permanente.

Noé, 8 ans et demi, commence à déchiffrer mais ne comprend pas ce qu'il lit, n'est ni concentré ni intéressé ; il

se racontent, imaginent, osent des hypothèses, sont agiles mentalement, argumentent, devinent, questionnent et surtout, à difficultés linguistiques égales, ont du plaisir à fonctionner : elles sont plus libres dans une adresse à l'autre et dans l'énonciation, alors que les garçons ne peuvent s'emparer du savoir et en jouer : à qui le laissent-ils ? Qu'évitent-ils ainsi ?

Les aides apportées aux filles non lectrices (remédiations, thérapies) sont plus courtes et plus efficaces, les théories sexuelles infantiles courent, les associations sont plus faciles, le rapport au savoir sexuel est moins barré, la position à la mère moins problématique. Assez souvent d'ailleurs, elles semblent dans une identification hystérique au père, lui même non lecteur.

Revenons aux garçons non lecteurs. Que disent-ils de cette non-lecture, lorsqu'ils acceptent de sortir de leur silence, devant les questions de l'adulte qui leur semblent souvent intrusives tant leur résistance à s'expliquer et à lire est active : « ça » refoule, « ça » ne parle pas, « ça » ne pense pas, ils ne savent pas à quoi sert de lire, n'ont pas envie d'entrer dans le monde de l'écrit où tout ne leur semble que perte.

Christian, 9 ans, prématuré, opéré, hospitalisé, pronostic vital alors engagé : « Je sais pas... à chaque fois que j'apprends quelque chose, j'oublie... j'oublie les mots... je sais pas... je mets une heure pour lire un mot... A et N ça fait AN et on est obligés de le savoir ! J'aimerais pas que ça se prononce comme ça ! E et T, ça fait ET, pourquoi on est obligés de le dire comme ça ? Y'a trop de mots à lire, ça m'embête ! J'aime pas ces règles ! » Le refus des lois du langage est clamé, il ne veut pas du code symbolique. Et il fait alors un très joli lapsus : « les choses, je les dis à ma mère, pas à mon père...elle comprend tout...elle veut s'inscrire au judo... » (au lieu de « m'inscrire ») : la mère est à la place de ce fils qu'elle a failli perdre, en surimpression permanente.

Noé, 8 ans et demi, commence à déchiffrer mais ne comprend pas ce qu'il lit, n'est ni concentré ni intéressé ; il

se racontent, imaginent, osent des hypothèses, sont agiles mentalement, argumentent, devinent, questionnent et surtout, à difficultés linguistiques égales, ont du plaisir à fonctionner : elles sont plus libres dans une adresse à l'autre et dans l'énonciation, alors que les garçons ne peuvent s'emparer du savoir et en jouer : à qui le laissent-ils ? Qu'évitent-ils ainsi ?

Les aides apportées aux filles non lectrices (remédiations, thérapies) sont plus courtes et plus efficaces, les théories sexuelles infantiles courent, les associations sont plus faciles, le rapport au savoir sexuel est moins barré, la position à la mère moins problématique. Assez souvent d'ailleurs, elles semblent dans une identification hystérique au père, lui même non lecteur.

Revenons aux garçons non lecteurs. Que disent-ils de cette non-lecture, lorsqu'ils acceptent de sortir de leur silence, devant les questions de l'adulte qui leur semblent souvent intrusives tant leur résistance à s'expliquer et à lire est active : « ça » refoule, « ça » ne parle pas, « ça » ne pense pas, ils ne savent pas à quoi sert de lire, n'ont pas envie d'entrer dans le monde de l'écrit où tout ne leur semble que perte.

Christian, 9 ans, prématuré, opéré, hospitalisé, pronostic vital alors engagé : « Je sais pas... à chaque fois que j'apprends quelque chose, j'oublie... j'oublie les mots... je sais pas... je mets une heure pour lire un mot... A et N ça fait AN et on est obligés de le savoir ! J'aimerais pas que ça se prononce comme ça ! E et T, ça fait ET, pourquoi on est obligés de le dire comme ça ? Y'a trop de mots à lire, ça m'embête ! J'aime pas ces règles ! » Le refus des lois du langage est clamé, il ne veut pas du code symbolique. Et il fait alors un très joli lapsus : « les choses, je les dis à ma mère, pas à mon père...elle comprend tout...elle veut s'inscrire au judo... » (au lieu de « m'inscrire ») : la mère est à la place de ce fils qu'elle a failli perdre, en surimpression permanente.

Noé, 8 ans et demi, commence à déchiffrer mais ne comprend pas ce qu'il lit, n'est ni concentré ni intéressé ; il

n'a pas envie de grandir car « vieillir c'est mourir », il a toujours peur qu'on l'oublie, qu'on l'abandonne. Il va à l'école en traînant les pieds, tout le monde le voit comme un bébé, il « faut le tirer et avoir envie pour lui » ; chaque matin il se cramponne à sa mère qui l'accompagne, a beaucoup pleuré en petite et moyenne section de maternelle. « Grossesse stressée, entre deux boulots, un déménagement, une césarienne, dit la mère : quand je l'ai vu à la naissance, j'ai vu de la colère dans ses yeux, j'ai fait une dépression pendant trois mois, puis c'est devenu fusionnel entre nous deux. » La lecture est source d'angoisse, il se tortille, triture ses cheveux, sa voix tremble, il ne peut s'aventurer seul dans le savoir : « Quand je suis angoissé, je saigne du nez... quand je suis seul, je prends mon doudou et je regarde la télé. »

« Passion de l'ignorance », comme le dit Lacan ? Comme chez Léo, 8 ans et demi, en grande difficulté scolaire. Cet enfant n'est pas là, n'écoute pas, n'est pas concerné par tout ce qui a été mis en place pour lui et que la mère critique sans cesse : les divers enseignants, plusieurs orthophonistes, le RASED, tout le monde est disqualifié par elle.

Les parents sont « séparés depuis longtemps, mais pas vraiment séparés... oui... non... son père a un problème de boisson... un coup il est là, un coup il est pas là, il part chez ses parents en province quand ça ne va pas... il boit par périodes, je ne le veux pas à ce moment-là à la maison », dit la mère.

La confusion est grande entre Léo et sa mère ; il est, semble-t-il, l'enfant de la mère et du grand-père paternel (« c'est son modèle, il fait tout comme lui et il s'en occupe tout le temps »). Léo est dépendant de l'autre, de sa mère essentiellement, il semble pris dans le miroir avec elle au point qu'il ne peut penser et passer à un raisonnement où la logique primerait. En fait, Léo dit « on » : « on fait de l'orthophonie », « on avait arrêté et on a repris », et sa mère dit « je » à sa place : « j'ai arrêté le RASED ...il faut que je continue l'orthophonie ». « Il préfère que je lui lise les histoires plutôt qu'essayer de lire... il est en position d'at-

n'a pas envie de grandir car « vieillir c'est mourir », il a toujours peur qu'on l'oublie, qu'on l'abandonne. Il va à l'école en traînant les pieds, tout le monde le voit comme un bébé, il « faut le tirer et avoir envie pour lui » ; chaque matin il se cramponne à sa mère qui l'accompagne, a beaucoup pleuré en petite et moyenne section de maternelle. « Grossesse stressée, entre deux boulots, un déménagement, une césarienne, dit la mère : quand je l'ai vu à la naissance, j'ai vu de la colère dans ses yeux, j'ai fait une dépression pendant trois mois, puis c'est devenu fusionnel entre nous deux. » La lecture est source d'angoisse, il se tortille, triture ses cheveux, sa voix tremble, il ne peut s'aventurer seul dans le savoir : « Quand je suis angoissé, je saigne du nez... quand je suis seul, je prends mon doudou et je regarde la télé. »

« Passion de l'ignorance », comme le dit Lacan ? Comme chez Léo, 8 ans et demi, en grande difficulté scolaire. Cet enfant n'est pas là, n'écoute pas, n'est pas concerné par tout ce qui a été mis en place pour lui et que la mère critique sans cesse : les divers enseignants, plusieurs orthophonistes, le RASED, tout le monde est disqualifié par elle.

Les parents sont « séparés depuis longtemps, mais pas vraiment séparés... oui... non... son père a un problème de boisson... un coup il est là, un coup il est pas là, il part chez ses parents en province quand ça ne va pas... il boit par périodes, je ne le veux pas à ce moment-là à la maison », dit la mère.

La confusion est grande entre Léo et sa mère ; il est, semble-t-il, l'enfant de la mère et du grand-père paternel (« c'est son modèle, il fait tout comme lui et il s'en occupe tout le temps »). Léo est dépendant de l'autre, de sa mère essentiellement, il semble pris dans le miroir avec elle au point qu'il ne peut penser et passer à un raisonnement où la logique primerait. En fait, Léo dit « on » : « on fait de l'orthophonie », « on avait arrêté et on a repris », et sa mère dit « je » à sa place : « j'ai arrêté le RASED ...il faut que je continue l'orthophonie ». « Il préfère que je lui lise les histoires plutôt qu'essayer de lire... il est en position d'at-

n'a pas envie de grandir car « vieillir c'est mourir », il a toujours peur qu'on l'oublie, qu'on l'abandonne. Il va à l'école en traînant les pieds, tout le monde le voit comme un bébé, il « faut le tirer et avoir envie pour lui » ; chaque matin il se cramponne à sa mère qui l'accompagne, a beaucoup pleuré en petite et moyenne section de maternelle. « Grossesse stressée, entre deux boulots, un déménagement, une césarienne, dit la mère : quand je l'ai vu à la naissance, j'ai vu de la colère dans ses yeux, j'ai fait une dépression pendant trois mois, puis c'est devenu fusionnel entre nous deux. » La lecture est source d'angoisse, il se tortille, triture ses cheveux, sa voix tremble, il ne peut s'aventurer seul dans le savoir : « Quand je suis angoissé, je saigne du nez... quand je suis seul, je prends mon doudou et je regarde la télé. »

« Passion de l'ignorance », comme le dit Lacan ? Comme chez Léo, 8 ans et demi, en grande difficulté scolaire. Cet enfant n'est pas là, n'écoute pas, n'est pas concerné par tout ce qui a été mis en place pour lui et que la mère critique sans cesse : les divers enseignants, plusieurs orthophonistes, le RASED, tout le monde est disqualifié par elle.

Les parents sont « séparés depuis longtemps, mais pas vraiment séparés... oui... non... son père a un problème de boisson... un coup il est là, un coup il est pas là, il part chez ses parents en province quand ça ne va pas... il boit par périodes, je ne le veux pas à ce moment-là à la maison », dit la mère.

La confusion est grande entre Léo et sa mère ; il est, semble-t-il, l'enfant de la mère et du grand-père paternel (« c'est son modèle, il fait tout comme lui et il s'en occupe tout le temps »). Léo est dépendant de l'autre, de sa mère essentiellement, il semble pris dans le miroir avec elle au point qu'il ne peut penser et passer à un raisonnement où la logique primerait. En fait, Léo dit « on » : « on fait de l'orthophonie », « on avait arrêté et on a repris », et sa mère dit « je » à sa place : « j'ai arrêté le RASED ...il faut que je continue l'orthophonie ». « Il préfère que je lui lise les histoires plutôt qu'essayer de lire... il est en position d'at-

n'a pas envie de grandir car « vieillir c'est mourir », il a toujours peur qu'on l'oublie, qu'on l'abandonne. Il va à l'école en traînant les pieds, tout le monde le voit comme un bébé, il « faut le tirer et avoir envie pour lui » ; chaque matin il se cramponne à sa mère qui l'accompagne, a beaucoup pleuré en petite et moyenne section de maternelle. « Grossesse stressée, entre deux boulots, un déménagement, une césarienne, dit la mère : quand je l'ai vu à la naissance, j'ai vu de la colère dans ses yeux, j'ai fait une dépression pendant trois mois, puis c'est devenu fusionnel entre nous deux. » La lecture est source d'angoisse, il se tortille, triture ses cheveux, sa voix tremble, il ne peut s'aventurer seul dans le savoir : « Quand je suis angoissé, je saigne du nez... quand je suis seul, je prends mon doudou et je regarde la télé. »

« Passion de l'ignorance », comme le dit Lacan ? Comme chez Léo, 8 ans et demi, en grande difficulté scolaire. Cet enfant n'est pas là, n'écoute pas, n'est pas concerné par tout ce qui a été mis en place pour lui et que la mère critique sans cesse : les divers enseignants, plusieurs orthophonistes, le RASED, tout le monde est disqualifié par elle.

Les parents sont « séparés depuis longtemps, mais pas vraiment séparés... oui... non... son père a un problème de boisson... un coup il est là, un coup il est pas là, il part chez ses parents en province quand ça ne va pas... il boit par périodes, je ne le veux pas à ce moment-là à la maison », dit la mère.

La confusion est grande entre Léo et sa mère ; il est, semble-t-il, l'enfant de la mère et du grand-père paternel (« c'est son modèle, il fait tout comme lui et il s'en occupe tout le temps »). Léo est dépendant de l'autre, de sa mère essentiellement, il semble pris dans le miroir avec elle au point qu'il ne peut penser et passer à un raisonnement où la logique primerait. En fait, Léo dit « on » : « on fait de l'orthophonie », « on avait arrêté et on a repris », et sa mère dit « je » à sa place : « j'ai arrêté le RASED ...il faut que je continue l'orthophonie ». « Il préfère que je lui lise les histoires plutôt qu'essayer de lire... il est en position d'at-

tente pour que je l'aide... il continue à se laisser porter. » Léo explique que sa signature est celle de sa mère : « elle me l'a inventée à ma naissance » : qui tient le stylo, au fond, quand il tente d'écrire, maladroitement bien sûr ? La mère a été dyslexique petite et s'est « corrigée » elle-même.

Chez ces enfants, lire, le savoir est dangereux et n'apporte que désagrément, que perte, d'où une crispation, un immobilisme mental face à ce que représentent la lettre et le jeu d'association ou d'abandon de ces lettres pour en faire des mots, des phrases : cette capacité à mobiliser sa pensée en tenant compte du code transmis par la maîtresse ou le maître, ce « forçage » symbolique qui passe par le transfert à l'enseignant, suppose que l'enfant ait renoncé au corps de sa mère, sur lequel il lit et écrit d'abord, comme le disait J. Bergès (après Winnicott).

Ces garçons non lecteurs qui maltraitent les lettres – ils les triturent, les déforment, les détruisent, les amputent, ne peuvent en laisser résonner les sons, les syllabes, en repérer le sens – laissent le soin à l'autre, à la mère le plus souvent, de lire pour eux, à leur place, laissant dans la bouche de la mère le mot dont ils devraient s'emparer. Que lui abandonnent-ils ainsi, en restant passivement dans sa sphère d'influence, en renonçant à prendre une place d'énonciation et la position subjective d'élève attendue de l'école et du social ? Ainsi ne veulent-ils pas entamer sa toute-puissance supposée, sa position phallique imaginaire ? Peut-on dire qu'ils sont en position d'objet de la mère, d'« objet a », comme le dit Lacan (1969), au lieu d'être « la vérité du couple familial », le produit sexuel d'un homme et d'une femme ? L'enfant est en position « d'objet a » de la mère, d'une manière générale, mais est-il pris dans l'opération phallique ? Car l'objet du fantasme pour la mère est bien le phallus. Et l'enfant est objet de jouissance pour la mère. Le fantasme de la mère n'est habituellement pas sans rapport avec celui de l'homme qu'elle rend père : si l'enfant est celui du père dans le désir de la mère, il n'a pas le même destin que s'il n'est qu'objet de la mère. « Je voudrais faire des enfants sans homme », disait

tente pour que je l'aide... il continue à se laisser porter. » Léo explique que sa signature est celle de sa mère : « elle me l'a inventée à ma naissance » : qui tient le stylo, au fond, quand il tente d'écrire, maladroitement bien sûr ? La mère a été dyslexique petite et s'est « corrigée » elle-même.

Chez ces enfants, lire, le savoir est dangereux et n'apporte que désagrément, que perte, d'où une crispation, un immobilisme mental face à ce que représentent la lettre et le jeu d'association ou d'abandon de ces lettres pour en faire des mots, des phrases : cette capacité à mobiliser sa pensée en tenant compte du code transmis par la maîtresse ou le maître, ce « forçage » symbolique qui passe par le transfert à l'enseignant, suppose que l'enfant ait renoncé au corps de sa mère, sur lequel il lit et écrit d'abord, comme le disait J. Bergès (après Winnicott).

Ces garçons non lecteurs qui maltraitent les lettres – ils les triturent, les déforment, les détruisent, les amputent, ne peuvent en laisser résonner les sons, les syllabes, en repérer le sens – laissent le soin à l'autre, à la mère le plus souvent, de lire pour eux, à leur place, laissant dans la bouche de la mère le mot dont ils devraient s'emparer. Que lui abandonnent-ils ainsi, en restant passivement dans sa sphère d'influence, en renonçant à prendre une place d'énonciation et la position subjective d'élève attendue de l'école et du social ? Ainsi ne veulent-ils pas entamer sa toute-puissance supposée, sa position phallique imaginaire ? Peut-on dire qu'ils sont en position d'objet de la mère, d'« objet a », comme le dit Lacan (1969), au lieu d'être « la vérité du couple familial », le produit sexuel d'un homme et d'une femme ? L'enfant est en position « d'objet a » de la mère, d'une manière générale, mais est-il pris dans l'opération phallique ? Car l'objet du fantasme pour la mère est bien le phallus. Et l'enfant est objet de jouissance pour la mère. Le fantasme de la mère n'est habituellement pas sans rapport avec celui de l'homme qu'elle rend père : si l'enfant est celui du père dans le désir de la mère, il n'a pas le même destin que s'il n'est qu'objet de la mère. « Je voudrais faire des enfants sans homme », disait

tente pour que je l'aide... il continue à se laisser porter. » Léo explique que sa signature est celle de sa mère : « elle me l'a inventée à ma naissance » : qui tient le stylo, au fond, quand il tente d'écrire, maladroitement bien sûr ? La mère a été dyslexique petite et s'est « corrigée » elle-même.

Chez ces enfants, lire, le savoir est dangereux et n'apporte que désagrément, que perte, d'où une crispation, un immobilisme mental face à ce que représentent la lettre et le jeu d'association ou d'abandon de ces lettres pour en faire des mots, des phrases : cette capacité à mobiliser sa pensée en tenant compte du code transmis par la maîtresse ou le maître, ce « forçage » symbolique qui passe par le transfert à l'enseignant, suppose que l'enfant ait renoncé au corps de sa mère, sur lequel il lit et écrit d'abord, comme le disait J. Bergès (après Winnicott).

Ces garçons non lecteurs qui maltraitent les lettres – ils les triturent, les déforment, les détruisent, les amputent, ne peuvent en laisser résonner les sons, les syllabes, en repérer le sens – laissent le soin à l'autre, à la mère le plus souvent, de lire pour eux, à leur place, laissant dans la bouche de la mère le mot dont ils devraient s'emparer. Que lui abandonnent-ils ainsi, en restant passivement dans sa sphère d'influence, en renonçant à prendre une place d'énonciation et la position subjective d'élève attendue de l'école et du social ? Ainsi ne veulent-ils pas entamer sa toute-puissance supposée, sa position phallique imaginaire ? Peut-on dire qu'ils sont en position d'objet de la mère, d'« objet a », comme le dit Lacan (1969), au lieu d'être « la vérité du couple familial », le produit sexuel d'un homme et d'une femme ? L'enfant est en position « d'objet a » de la mère, d'une manière générale, mais est-il pris dans l'opération phallique ? Car l'objet du fantasme pour la mère est bien le phallus. Et l'enfant est objet de jouissance pour la mère. Le fantasme de la mère n'est habituellement pas sans rapport avec celui de l'homme qu'elle rend père : si l'enfant est celui du père dans le désir de la mère, il n'a pas le même destin que s'il n'est qu'objet de la mère. « Je voudrais faire des enfants sans homme », disait

tente pour que je l'aide... il continue à se laisser porter. » Léo explique que sa signature est celle de sa mère : « elle me l'a inventée à ma naissance » : qui tient le stylo, au fond, quand il tente d'écrire, maladroitement bien sûr ? La mère a été dyslexique petite et s'est « corrigée » elle-même.

Chez ces enfants, lire, le savoir est dangereux et n'apporte que désagrément, que perte, d'où une crispation, un immobilisme mental face à ce que représentent la lettre et le jeu d'association ou d'abandon de ces lettres pour en faire des mots, des phrases : cette capacité à mobiliser sa pensée en tenant compte du code transmis par la maîtresse ou le maître, ce « forçage » symbolique qui passe par le transfert à l'enseignant, suppose que l'enfant ait renoncé au corps de sa mère, sur lequel il lit et écrit d'abord, comme le disait J. Bergès (après Winnicott).

Ces garçons non lecteurs qui maltraitent les lettres – ils les triturent, les déforment, les détruisent, les amputent, ne peuvent en laisser résonner les sons, les syllabes, en repérer le sens – laissent le soin à l'autre, à la mère le plus souvent, de lire pour eux, à leur place, laissant dans la bouche de la mère le mot dont ils devraient s'emparer. Que lui abandonnent-ils ainsi, en restant passivement dans sa sphère d'influence, en renonçant à prendre une place d'énonciation et la position subjective d'élève attendue de l'école et du social ? Ainsi ne veulent-ils pas entamer sa toute-puissance supposée, sa position phallique imaginaire ? Peut-on dire qu'ils sont en position d'objet de la mère, d'« objet a », comme le dit Lacan (1969), au lieu d'être « la vérité du couple familial », le produit sexuel d'un homme et d'une femme ? L'enfant est en position « d'objet a » de la mère, d'une manière générale, mais est-il pris dans l'opération phallique ? Car l'objet du fantasme pour la mère est bien le phallus. Et l'enfant est objet de jouissance pour la mère. Le fantasme de la mère n'est habituellement pas sans rapport avec celui de l'homme qu'elle rend père : si l'enfant est celui du père dans le désir de la mère, il n'a pas le même destin que s'il n'est qu'objet de la mère. « Je voudrais faire des enfants sans homme », disait

une mère d'enfant non lecteur. Ces garçons non lecteurs ne seraient-ils qu'objet du fantasme maternel ? La clinique démontre que, le plus souvent, le père est absent, défaillant, et que c'est la mère qui règne en maître sur le corps, la pensée et le savoir de son fils, prêt à tout pour lui laisser cette hégémonie et lui éviter ainsi la castration, à elle. Aucune possibilité de coupure du côté de la mère, ces enfants sont au lieu de l'Autre, au lieu de la jouissance de la mère. Mais, dans le même temps, leur existence la « fait tenir », ils bouchent par leur présence le trou réel qu'elle ne peut supporter entre eux deux, cet écart qu'elle ne peut symboliser. Comme le disait un garçon non lecteur : « Ma mère, elle fait tout pour moi, elle veut tout savoir... elle s'occupe de tout... oui, mais si elle n'avait plus rien à faire, elle dirait : "À quoi je sers ?" »

4. Position d'objet de l'enfant actuellement aggravée par l'étiquette d'« handicapé », c'est la dernière modification de taille dans le paysage des difficultés scolaires : la loi de 2005 « pour l'accès à la citoyenneté des personnes handicapées, pour l'égalisation des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » impose aux enfants présentant des embarras scolaires d'être reconnus « handicapés » ; ils sont maintenant dans le déficit, la compensation, la réparation (obtention d'allocations, d'ordinateur, de tiers-temps, assistantes de vie scolaire) et plus dans le soin. Exit l'hypothèse et la position de sujet pour l'enfant et son écoute par un analyste, dès lors que le tampon d'« handicapé » est exigé pour leur enfant par les parents : personne ne se préoccupe plus de ce que peut signifier ce symptôme scolaire au-delà de ce qu'il montre, personne n'a à réfléchir, la réponse est comportementale. Les enfants sont ainsi désobjectivés, réduits à leur comportement scolaire, assistés, passivisés, munis de prothèses, mis sous curatelle en quelque sorte ; où est donc passé le crédit anticipateur que tout adulte a à faire devant un enfant, à savoir qu'il est un sujet, un sujet capable de penser et de savoir ? Quant aux praticiens, ils sont placés dans une position de techniciens,

une mère d'enfant non lecteur. Ces garçons non lecteurs ne seraient-ils qu'objet du fantasme maternel ? La clinique démontre que, le plus souvent, le père est absent, défaillant, et que c'est la mère qui règne en maître sur le corps, la pensée et le savoir de son fils, prêt à tout pour lui laisser cette hégémonie et lui éviter ainsi la castration, à elle. Aucune possibilité de coupure du côté de la mère, ces enfants sont au lieu de l'Autre, au lieu de la jouissance de la mère. Mais, dans le même temps, leur existence la « fait tenir », ils bouchent par leur présence le trou réel qu'elle ne peut supporter entre eux deux, cet écart qu'elle ne peut symboliser. Comme le disait un garçon non lecteur : « Ma mère, elle fait tout pour moi, elle veut tout savoir... elle s'occupe de tout... oui, mais si elle n'avait plus rien à faire, elle dirait : “À quoi je sers ?” »

4. Position d'objet de l'enfant actuellement aggravée par l'étiquette d'« handicapé », c'est la dernière modification de taille dans le paysage des difficultés scolaires : la loi de 2005 « pour l'accès à la citoyenneté des personnes handicapées, pour l'égalisation des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » impose aux enfants présentant des embarras scolaires d'être reconnus « handicapés » ; ils sont maintenant dans le déficit, la compensation, la réparation (obtention d'allocations, d'ordinateur, de tiers-temps, assistantes de vie scolaire) et plus dans le soin. Exit l'hypothèse et la position de sujet pour l'enfant et son écoute par un analyste, dès lors que le tampon d'« handicapé » est exigé pour leur enfant par les parents : personne ne se préoccupe plus de ce que peut signifier ce symptôme scolaire au-delà de ce qu'il montre, personne n'a à réfléchir, la réponse est comportementale. Les enfants sont ainsi désobjectivés, réduits à leur comportement scolaire, assistés, passivisés, munis de prothèses, mis sous curatelle en quelque sorte ; où est donc passé le crédit anticipateur que tout adulte a à faire devant un enfant, à savoir qu'il est un sujet, un sujet capable de penser et de savoir ? Quant aux praticiens, ils sont placés dans une position de techniciens,

une mère d'enfant non lecteur. Ces garçons non lecteurs ne seraient-ils qu'objet du fantasme maternel ? La clinique démontre que, le plus souvent, le père est absent, défaillant, et que c'est la mère qui règne en maître sur le corps, la pensée et le savoir de son fils, prêt à tout pour lui laisser cette hégémonie et lui éviter ainsi la castration, à elle. Aucune possibilité de coupure du côté de la mère, ces enfants sont au lieu de l'Autre, au lieu de la jouissance de la mère. Mais, dans le même temps, leur existence la « fait tenir », ils bouchent par leur présence le trou réel qu'elle ne peut supporter entre eux deux, cet écart qu'elle ne peut symboliser. Comme le disait un garçon non lecteur : « Ma mère, elle fait tout pour moi, elle veut tout savoir... elle s'occupe de tout... oui, mais si elle n'avait plus rien à faire, elle dirait : "À quoi je sers ?" »

4. Position d'objet de l'enfant actuellement aggravée par l'étiquette d'« handicapé », c'est la dernière modification de taille dans le paysage des difficultés scolaires : la loi de 2005 « pour l'accès à la citoyenneté des personnes handicapées, pour l'égalisation des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » impose aux enfants présentant des embarras scolaires d'être reconnus « handicapés » ; ils sont maintenant dans le déficit, la compensation, la réparation (obtention d'allocations, d'ordinateur, de tiers-temps, assistantes de vie scolaire) et plus dans le soin. Exit l'hypothèse et la position de sujet pour l'enfant et son écoute par un analyste, dès lors que le tampon d'« handicapé » est exigé pour leur enfant par les parents : personne ne se préoccupe plus de ce que peut signifier ce symptôme scolaire au-delà de ce qu'il montre, personne n'a à réfléchir, la réponse est comportementale. Les enfants sont ainsi désobjectivés, réduits à leur comportement scolaire, assistés, passivisés, munis de prothèses, mis sous curatelle en quelque sorte ; où est donc passé le crédit anticipateur que tout adulte a à faire devant un enfant, à savoir qu'il est un sujet, un sujet capable de penser et de savoir ? Quant aux praticiens, ils sont placés dans une position de techniciens,

une mère d'enfant non lecteur. Ces garçons non lecteurs ne seraient-ils qu'objet du fantasme maternel ? La clinique démontre que, le plus souvent, le père est absent, défaillant, et que c'est la mère qui règne en maître sur le corps, la pensée et le savoir de son fils, prêt à tout pour lui laisser cette hégémonie et lui éviter ainsi la castration, à elle. Aucune possibilité de coupure du côté de la mère, ces enfants sont au lieu de l'Autre, au lieu de la jouissance de la mère. Mais, dans le même temps, leur existence la « fait tenir », ils bouchent par leur présence le trou réel qu'elle ne peut supporter entre eux deux, cet écart qu'elle ne peut symboliser. Comme le disait un garçon non lecteur : « Ma mère, elle fait tout pour moi, elle veut tout savoir... elle s'occupe de tout... oui, mais si elle n'avait plus rien à faire, elle dirait : “À quoi je sers ?” »

4. Position d'objet de l'enfant actuellement aggravée par l'étiquette d'« handicapé », c'est la dernière modification de taille dans le paysage des difficultés scolaires : la loi de 2005 « pour l'accès à la citoyenneté des personnes handicapées, pour l'égalisation des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » impose aux enfants présentant des embarras scolaires d'être reconnus « handicapés » ; ils sont maintenant dans le déficit, la compensation, la réparation (obtention d'allocations, d'ordinateur, de tiers-temps, assistantes de vie scolaire) et plus dans le soin. Exit l'hypothèse et la position de sujet pour l'enfant et son écoute par un analyste, dès lors que le tampon d'« handicapé » est exigé pour leur enfant par les parents : personne ne se préoccupe plus de ce que peut signifier ce symptôme scolaire au-delà de ce qu'il montre, personne n'a à réfléchir, la réponse est comportementale. Les enfants sont ainsi désobjectivés, réduits à leur comportement scolaire, assistés, passivisés, munis de prothèses, mis sous curatelle en quelque sorte ; où est donc passé le crédit anticipateur que tout adulte a à faire devant un enfant, à savoir qu'il est un sujet, un sujet capable de penser et de savoir ? Quant aux praticiens, ils sont placés dans une position de techniciens,

d'experts producteurs de bilans et d'évaluations pour la MDPH³. qui les réclame, tel le Minotaure, pour décerner ce fameux label « handicapé ». Quelle place pour la subjectivité de l'enfant dans cette nouvelle donne sociale dont écoles et parents s'emparent le plus souvent sans résistance et sans critique ? Il faut rappeler qu'il s'agit d'une loi et qu'elle est donc incontournable. Aveuglement général qui place ces enfants en panne scolaire dans une position d'objet (objet a ?), mais cette fois du social ?

Ce qui est nouveau, ce n'est pas la question de savoir si l'enfant est enfant phallus ou enfant objet a du fantasme maternel, mais la manière dont le réel social s'en est emparé. Comment résister à ces impératifs et prescriptions technocratiques, à ces effets du discours scientifique et à leurs conséquences politiques ?

3. Maison départementale des personnes handicapées.

d'experts producteurs de bilans et d'évaluations pour la MDPH³. qui les réclame, tel le Minotaure, pour décerner ce fameux label « handicapé ». Quelle place pour la subjectivité de l'enfant dans cette nouvelle donne sociale dont écoles et parents s'emparent le plus souvent sans résistance et sans critique ? Il faut rappeler qu'il s'agit d'une loi et qu'elle est donc incontournable. Aveuglement général qui place ces enfants en panne scolaire dans une position d'objet (objet a ?), mais cette fois du social ?

Ce qui est nouveau, ce n'est pas la question de savoir si l'enfant est enfant phallus ou enfant objet a du fantasme maternel, mais la manière dont le réel social s'en est emparé. Comment résister à ces impératifs et prescriptions technocratiques, à ces effets du discours scientifique et à leurs conséquences politiques ?

3. Maison départementale des personnes handicapées.

d'experts producteurs de bilans et d'évaluations pour la MDPH³. qui les réclame, tel le Minotaure, pour décerner ce fameux label « handicapé ». Quelle place pour la subjectivité de l'enfant dans cette nouvelle donne sociale dont écoles et parents s'emparent le plus souvent sans résistance et sans critique ? Il faut rappeler qu'il s'agit d'une loi et qu'elle est donc incontournable. Aveuglement général qui place ces enfants en panne scolaire dans une position d'objet (objet a ?), mais cette fois du social ?

Ce qui est nouveau, ce n'est pas la question de savoir si l'enfant est enfant phallus ou enfant objet a du fantasme maternel, mais la manière dont le réel social s'en est emparé. Comment résister à ces impératifs et prescriptions technocratiques, à ces effets du discours scientifique et à leurs conséquences politiques ?

3. Maison départementale des personnes handicapées.

d'experts producteurs de bilans et d'évaluations pour la MDPH³. qui les réclame, tel le Minotaure, pour décerner ce fameux label « handicapé ». Quelle place pour la subjectivité de l'enfant dans cette nouvelle donne sociale dont écoles et parents s'emparent le plus souvent sans résistance et sans critique ? Il faut rappeler qu'il s'agit d'une loi et qu'elle est donc incontournable. Aveuglement général qui place ces enfants en panne scolaire dans une position d'objet (objet a ?), mais cette fois du social ?

Ce qui est nouveau, ce n'est pas la question de savoir si l'enfant est enfant phallus ou enfant objet a du fantasme maternel, mais la manière dont le réel social s'en est emparé. Comment résister à ces impératifs et prescriptions technocratiques, à ces effets du discours scientifique et à leurs conséquences politiques ?

3. Maison départementale des personnes handicapées.