

Collection « Trames »

dirigée par Bernadette Allain-Launay
et Serge Vallon

L'objectif de la collection est de constituer une « bibliothèque de travail » des professionnels du champ social et médico-social. Elle propose des synthèses de connaissances, des outils de réflexion et d'analyse, toujours référés à la pratique professionnelle, selon notamment trois axes : les publics de l'intervention sanitaire et sociale, les structures et les modes de prise en charge, les pratiques éducatives.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-eres.com

L'étude thérapeutique

Paul Marciano

Du même auteur

*L'accession de l'enfant à la connaissance.
Compréhension et prise en charge des difficultés scolaires,*
L'Harmattan, 2010

*L'hôpital de jour pour les enfants.
Dans le parcours de soins, érès, 2009*

L'étude thérapeutique

Un médiateur de soin
pour les enfants en échec scolaire

Préface de Jacques Hochmann

Trames

érès

Mes remerciements vont à :

- l'équipe de l'étude thérapeutique : Stéphane Bonnaud, Corinne Depont, Marie-Pascale Reynard, Gérard Reus, Cécile Valette et Katia Veyri pour leur engagement ;
- Évelyne Boiteux, l'enseignante spécialisée, pour la qualité de son travail ;
- Serge Vallon pour ses conseils et sa disponibilité ;
- Joëlle Cavret pour son aide précieuse.

Ma grande estime et mes félicitations vont à Moïse Benadiba pour avoir mis en place cette unité si originale.

Enfin, je veux témoigner ma reconnaissance aux enfants et aux parents qui nous apprennent tant sur les difficultés d'accès au savoir.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2013
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-3082-5
Première édition © Éditions érès, 2011
33, avenue Marcel Dassault, 31500 Toulouse
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

Préface, Jacques Hochmann.....	9
Prologue, Moïse Benadiba.....	19
Introduction.....	25
1. Le dispositif.....	31
<i>Les fondements théoriques du dispositif</i>	31
<i>La pulsion épistémophilique</i>	33
<i>Une équipe plurielle</i>	39
<i>La situation</i>	44
<i>Les différentes séquences de l'étude thérapeutique</i>	46
2. Les indications.....	59
3. Ce qui empêche l'enfant de devenir élève	65
<i>L'investissement scolaire</i>	68
<i>L'école, « À quoi ça sert ? »</i>	70
<i>Les phobies</i>	71
<i>Les devoirs</i>	74
<i>Les signes associés</i>	77
<i>Les signes cardinaux</i>	78

4. Les adultes engagés		<i>Le sens commun et le sens individuel</i>	126
auprès de l'enfant.....	83	<i>Les livres de classe, les livres d'histoire</i>	129
<i>Les parents</i>	83	<i>Les lettres tapies à l'ombre des mots</i>	132
<i>Les enseignants et l'école</i>	93		
5. L'étude thérapeutique : une mise au travail .	97	8. L'étude thérapeutique : entre monde interne	
<i>Les cahiers de texte</i>	97	et monde scolaire.....	137
<i>Le même interlocuteur pour l'enfant</i>	99	<i>L'étude thérapeutique : « un praticable »</i>	137
<i>La peur d'être oublié</i>	101	<i>L'incidence économique</i>	
<i>L'énoncé des consignes</i>	102	<i>des données scolaires</i>	140
<i>La fébrilité réflexive</i>	103	<i>Les processus de mémorisation</i>	142
<i>Les mécanismes d'identification</i>	105	9. La rencontre avec les parents.....	145
<i>La « conscientisation » des difficultés</i>	107	<i>Les entretiens</i>	145
6. Les spécificités du travail en groupe.....	111	<i>Les modalités concrètes</i>	148
<i>Les séances : un théâtre pour scénariser</i>		10. Le travail avec les enseignants	153
<i>les difficultés internes</i>	111	<i>Les objectifs recherchés</i>	154
<i>L'intérêt des différences d'âges</i>		<i>Comment s'organise cette action conjointe ?</i>	155
<i>et de classes</i>	112	11. Un travail d'équipe.....	161
<i>Un parcours propre</i>	113	12. Illustrations cliniques	169
<i>La relation d'intimité</i>	114	<i>Élise</i>	169
<i>L'autre et l'autre en soi</i>	115	<i>François</i>	183
<i>L'épistémophilie du groupe :</i>		<i>Alain</i>	187
<i>une tendance cognitive commune</i>	117	Conclusion	193
<i>La polyphonie studieuse</i>	118	Additif	201
<i>Le patrimoine commun</i>	119	Bibliographie	207
<i>La familiarisation et l'incorporation</i>		Index	209
<i>des objets externes</i>	119		
7. La question de la lecture.....	121		
<i>Renoncements et acquisitions</i>	121		
<i>La mise en pièces des mots</i>	123		
<i>Le patrimoine familial.</i>			
<i>Le patrimoine propre</i>	124		
<i>La déconstruction et la reconstruction</i>	125		

*À Claudine
Julie et David,
Lily-Rose et Paloma.
À ma famille.*

Préface

Il faut saluer la parution de ce livre qui a le grand mérite de décrire, en termes simples, mais avec beaucoup de profondeur et une rare finesse clinique et théorique, une expérience originale de prise en charge d'enfants présentant des difficultés scolaires majeures. Point n'est besoin d'insister sur l'importance du problème auquel se sont confrontés Paul Marciano et ses collaborateurs. La question de l'échec scolaire d'un grand nombre d'enfants, la persistance de l'illettrisme, les troubles graves du comportement qui y sont souvent liés reviennent périodiquement dans les médias. On a prôné le retour à une pédagogie plus structurée et plus autoritaire que le supposé laxisme post-soixante-huitard dénoncé comme source de tous les maux. On a accusé tour à tour telle méthode d'apprentissage de la lecture, le mélange peu harmonieux et tenu pour démagogique d'enfants de niveaux et de cultures différents ou, au contraire, les écoles-ghettos où s'accumulent les enfants de milieux défavorisés à la

fois sur le plan économique et culturel. On a proposé le dépistage de bambins de 3 ans supposés à risque ultérieur d'évolution vers la délinquance et la mise en œuvre précoce de méthodes de modification du comportement pour les corriger d'avance. Une pensée étroitement neurobiologique a, par ailleurs, multiplié les différentes « dys » : dyslexie, dysorthographe, dysphasie, etc., en prétendant que seule une « remédiation cognitive » ciblée était susceptible de pallier des dysfonctionnements inscrits dans un défaut des connexions cérébrales. Actuellement, dans la suite de la loi du 11 février 2005 sur les chances et la participation des personnes handicapées, toute difficulté, même relativement légère d'un enfant, lorsqu'elle nécessite une aide spécialisée, impose le passage par la Maison départementale des personnes handicapées et la définition d'un « projet de vie » qui, de plus en plus, se centre quasi exclusivement sur l'éducation et évacue ou marginalise toute référence aux soins psychiques. Ceux-ci n'ont pas bonne presse. D'une part, certains excès théoriques, dans les années 1970 et 1980, ont alimenté, à juste titre, l'impression que l'inspiration psychanalytique dominante des équipes pédopsychiatriques conduisait bon nombre d'entre elles à négliger, voire à mépriser, la dimension scolaire. D'autre part, l'idéologie de la normalisation, qui a d'abord prévalu en Amérique du Nord, a, de plus en plus, la faveur de larges secteurs de l'opinion et ne déplaît pas aux pouvoirs publics, sensibles aux préférences de leurs électeurs et à tout ce qui peut aller dans le sens d'un allègement du budget social de la nation. Elle conduit à considérer que la seule insertion dans un

milieu scolaire normal, assortie d'auxiliaires à la vie scolaire et d'aides rééducatives minimales, est capable d'atténuer ou de faire disparaître le désavantage lié au handicap, et que toute tentative d'apporter des soins spécialisés ne peut qu'isoler l'enfant et aggraver ce handicap en le discriminant.

C'est dans une optique toute différente, modeste, réaliste, pratique et réfléchie à la fois, que se situe Paul Marciano. S'inspirant de différentes pratiques antérieures, il a mis sur pied ce qu'il a appelé une « étude thérapeutique ». Le concept tente de dépasser le séculaire antagonisme du soin et de la pédagogie. Il s'agit d'un « lieu transitionnel » où le soin se met au service de la pédagogie et où la pédagogie devient un outil de soin. Peut-on d'ailleurs les opposer comme on l'a fait si longtemps, de différentes manières, et comme on continue à le faire ? Dans toute thérapie d'enfant n'entre-t-il pas nécessairement une dimension pédagogique, quand ce ne serait qu'un entraînement à mieux percevoir et à mieux dénommer ses mouvements émotionnels et ceux d'autrui, à raconter son vécu immédiat ou différé, à s'intéresser progressivement au sens caché de ce qu'on fait et de ce qu'on dit ? À l'inverse, toute démarche pédagogique, depuis la simple adaptation à la vie sociale de l'école, à son emploi du temps et à ses règles, jusqu'à l'appropriation de la lecture, de la grammaire et du calcul, ne contribue-t-elle pas à l'ordonnement des stimuli émotionnels de l'enfant et à l'organisation de sa vie pulsionnelle, donc à l'entrée dans ce qu'on appelle la phase de latence ?

L'équipe, multidisciplinaire composée d'une enseignante spécialisée, d'un médecin, d'éducateurs, d'infirmiers et d'un cadre de santé reçoit un groupe composé d'une dizaine d'enfants, deux fois par semaine. Les séances ont lieu à la sortie de l'école et se déroulent dans un lieu de soin sur une durée de deux heures. L'enseignante spécialisée occupe une position privilégiée de maître d'œuvre, de référence et, semble-t-il, d'objet de transfert, à la fois pour les enfants qui retrouvent en elle un objet familier (la maîtresse) et peut-être aussi pour les soignants qui sont alors amenés à revivre leurs propres souvenirs d'école. Cette situation très particulière favorise les mécanismes d'identification des enfants aux adultes et les aide à « apaiser » (un terme souvent employé par l'auteur) les angoisses suscitées par une matière scolaire souvent vécue comme persécutrice du fait de l'accumulation des échecs. Chaque séance se décompose en plusieurs séquences : un temps d'accueil et de jeux libres conclu par un goûter ; un temps de « devoirs » ; un nouveau temps de jeux libres (une récréation) ; enfin un temps de parole où les enfants peuvent évoquer la vie du groupe et leurs difficultés scolaires, mais aussi, parfois, aborder des problèmes plus intimes. Pendant le temps des devoirs, chaque participant a la possibilité d'évoluer de la situation groupale à la constitution de binômes dans lesquels des problématiques plus personnelles, tant affectives que cognitives, peuvent être traitées. C'est ce souci d'écouter, avec une oreille informée par la psychanalyse, donc entraînée à respecter la parole de l'enfant et à entendre autre chose derrière le discours manifeste, qui distingue l'étude thérapeutique d'un simple

groupe d'aide aux devoirs, comme il en existe dans de nombreux centres sociaux. Ce souci élève l'étude au rang de « praticable » de la psychothérapie institutionnelle (au sens où l'entend Jean Oury), c'est-à-dire de dispositif qui utilise les médiations de la vie quotidienne pour faciliter un authentique processus psychothérapeutique. Les devoirs y deviennent en effet une médiation autour de laquelle se jouent ou se rejouent les aléas de la vie psychique de l'enfant, et qui lui permet de mettre en scène, d'exprimer et d'analyser, pour mieux les maîtriser, les points douloureux de son organisation mentale issus de son histoire. C'est ainsi, comme le montre très bien Paul Marciano, que la matière scolaire, dans sa totalité ou dans certains domaines, peut se révéler comme un objet condensé, « agglutiné », sur lequel l'enfant projette et localise sa souffrance. Devenu phobogène, cet objet est source de stratégies défensives, dont l'« inhibition cognitive », ici particulièrement bien étudiée. Paul Marciano précise les indications et les contre-indications de son dispositif, sans se laisser enfermer dans l'esperanto simplifié qui se donne aujourd'hui, sous l'aspect du DSM IV ou de la CIM 10, comme le nec plus ultra de la nosologie psychiatrique. Plutôt que de se livrer à une critérisation diagnostique qui n'aurait pas ici beaucoup d'intérêt, Paul Marciano préfère s'aventurer, en l'illustrant d'observations particulièrement démonstratrices, dans une réflexion psychopathologique, certes discutable comme toute discussion de ce type, mais qui ouvre sur un champ d'hypothèses heuristiques. Il montre ainsi les significations multiples que peuvent prendre les devoirs dans l'esprit de l'enfant : à la fois

un dû qui symbolise sa dette à l'égard de sa famille et envers la société, donc une initiation à l'autonomie et à la responsabilité, un lien privilégié et parfois exagérément serré au parent (souvent la mère) avec qui les devoirs sont faits, un « objet transitionnel » entre le dedans de l'intimité familiale et le dehors du *socius*...

Ces préoccupations psychopathologiques ne délaissent pas pour autant l'objectif très concret d'aider l'enfant à faire ses devoirs et à surmonter ses difficultés scolaires. Le rapport à la connaissance est ici central. On pense, en lisant des notations cliniques très vivantes, à la théorisation qu'en a faite Wilfred Bion, pour qui tout processus d'apprentissage repose sur une activation de ce qu'il appelle « le lien K », dans lequel il voit, d'un point de vue général, une extension de la pulsion épistémophile de Melanie Klein à toute situation d'apprentissage à partir de l'expérience. Ce désir d'apprendre et de connaître, indissociable d'un plaisir d'apprendre (que l'accompagnement ludique de l'« étude thérapeutique » permet d'obtenir plus facilement) fait passer d'un état de confusion devant l'inconnu, analogue à la position schizo-paranoïde, à un état de mise en cohérence et d'harmonisation que Bion considère comme une reproduction de la position dépressive. Paul Marciano insiste dans ce sens avec beaucoup de pertinence sur la dimension de « renoncement » corrélative de n'importe quel apprentissage : renoncement à la pensée magique et à la toute-puissance infantile, acceptation des règles et soumission à celles-ci. C'est surtout dans l'apprentissage de la lecture que Paul Marciano analyse ce processus, par-

fois douloureux, de renoncement, cette capacité de l'enfant à « mettre les mots en pièces » pour pouvoir les reconstruire autrement. Il nous est venu à l'esprit, en le lisant, le souvenir de Davina, une petite fille psychotique de notre connaissance, qui voulait bien lire et écrire « les mots de Davina », un idiome taillé à sa mesure, mais qui refusait désespérément d'apprendre « les mots de tout le monde ». Apprendre, c'est donc à la fois pouvoir tolérer l'inconnu avec la confusion dans laquelle on est jeté pour commencer, et par la suite assumer l'inévitable sentiment dépressif qui accompagne le choix d'une signification, d'une hypothèse sur le monde, parmi l'infinité des sens possibles. Un très bel exemple montre comment l'« étude thérapeutique » met en œuvre un travail d'acclimatation qui facilite ce passage de la position schizo-paranoïde à la position dépressive. Un enfant arrive à l'étude avec l'énoncé des devoirs à faire : il l'a écrit sur son cahier de texte, mais sa maladresse et la surcharge des corrections l'ont transformé en gribouillis informe. Il s'agit, dans un premier temps, de déchiffrer ce grimoire, de faire des hypothèses pour l'interpréter et le mettre au clair avant de l'appliquer. L'ensemble du groupe des soignants guidés par l'enseignante, la plus apte à proposer une hypothèse raisonnable, s'y astreint, montrant à la fois ses propres limites et son ardeur à décrypter une énigme. Par là, ils proposent à l'enfant un modèle d'attitude devant l'inconnu et le complexe, en même temps qu'un renoncement à tout savoir tout de suite, posture à laquelle il peut s'identifier. « L'étude thérapeutique » apporte ainsi plus une manière de se confronter à la nouveauté et d'en apprendre quelque chose, un contenant ou

une méthode, que des contenus. Le but est d'apprendre à apprendre plutôt que d'acquérir telle ou telle notion dont la maîtrise serait sanctionnée par une récompense. Celle-ci, qui confirme le résultat obtenu par l'enfant, n'est toutefois pas totalement abandonnée, mais fait l'objet de débats, au sein de l'équipe. L'« étude thérapeutique », en effet, se conforme à certains éléments traditionnels de la culture scolaire. Elle ne se prétend pas une contre-école et ne défend pas une méthode pédagogique nouvelle. Elle s'adapte au monde tel qu'il est et tente d'aider l'enfant à s'y adapter, au mieux de ses possibilités et de la manière la plus créative qu'il soit.

Le travail de revalorisation narcissique de l'enfant en échec ne peut dès lors se concevoir sans une collaboration étroite avec les parents d'une part, avec les enseignants de l'enfant d'autre part, et dans un véritable réseau éducatif et soignant, avec éventuellement son orthophoniste et son psychothérapeute individuel. Paul Marciano insiste tout particulièrement sur le travail avec les parents, qui se poursuit à la fois dans les rencontres informelles, lors des accompagnements, dans les entretiens individuels et, une fois par mois, dans un groupe de parents. Il mentionne un certain nombre de difficultés et rappelle à quel point l'investissement de l'école par l'enfant est tributaire de la place que celle-ci occupe dans la vie fantasmatique des parents, une place souvent liée à leur propre expérience scolaire. Parfois négative, cette expérience a pu laisser des traces qui expliquent ce qu'il appelle « une posture familiale rétive à tout savoir étranger ». On pourrait a priori supposer que cette posture se

rencontre plus particulièrement dans des catégories sociales ou ethniques qui ont été peu ou mal scolarisées ou encore scolarisées dans des cultures différentes de la nôtre. Notre expérience nous inciterait à y ajouter des familles, d'un milieu social et culturel souvent supérieur, mais dressées idéologiquement contre l'école de la République, tenue pour une instance normalisatrice et mutilatrice du « génie » qu'elles présupposent à leur enfant. Dans tous ces cas, sentant sa famille en opposition avec l'école, l'enfant peut vivre un conflit de loyauté. L'espace transitionnel que représente l'« étude thérapeutique », une fois de plus, peut contribuer à « apaiser » ce conflit et à négocier des compromis.

On objectera peut-être un point que le livre ne traite pas : celui des déficiences objectivement et structurellement inscrites dans la dotation cognitive de l'enfant, que ce soit pour des raisons socioculturelles ou pour des raisons biologiques, voire par un entremêlement des deux. Il est certain que nous naissons avec des potentialités d'apprentissage inégales et que les stimulations précoces ensuite entretenues développent plus ou moins nos réseaux neuronaux natifs. La plasticité cérébrale et l'effet des déterminants épigénétiques commencent à être bien connus sans que puisse être éliminé le rôle des déterminants proprement génétiques. D'un point de vue pratique toutefois, nous restons sans possibilité d'intervention sur ces déterminants, alors que Paul Marciano nous ouvre un chemin pour aider l'enfant, avec ses capacités cognitives variées et le poids inégal de sa

vie émotionnelle, à développer le plus d'appétence intellectuelle possible.

À une époque où l'évaluation importe plus que ce qu'on évalue, où la culture du résultat l'emporte sur le sens de ce résultat, on objectera aussi que le livre ne nous fournit pas, en conclusion, de tableau statistique triomphaliste. À la différence d'autres approches qui ont inscrit cette culture dans leur méthodologie et dont l'indice de réussite des thérapeutes (selon des critères définis par eux au départ) semble primer sur le bien-être des enfants pris en charge, l'« étude thérapeutique » semble viser, pour sa part, une amélioration des résultats scolaires, un épanouissement général de la personnalité et la réactivation du goût pour la connaissance. La mesure en est difficile. Il serait toutefois souhaitable, ne serait-ce que pour faire taire les critiques et convaincre les pouvoirs publics, de s'atteler à une tâche ingrate et difficile : l'évaluation des méthodes globales dont la pédopsychiatrie française continue à s'enorgueillir et dont une enquête de satisfaction menée auprès de nombreux parents et de leurs enfants confirmerait qu'elles correspondent toujours à leurs attentes.

Il n'en reste pas moins que parents, éducateurs, soignants, enseignants, membres de la hiérarchie de l'Éducation nationale et simples citoyens doivent lire ce livre. Loin de toute idéologie totalitaire, ils y trouveront certains éléments de compréhension de l'échec scolaire et une manière originale de remédier à certaines de ses manifestations.

Jacques Hochmann

Prologue

Moïse Benadiba¹

Depuis longtemps, les différents professionnels engagés dans un travail thérapeutique au sein de notre intersecteur ont constaté que les lieux d'exercice – centre médico-psychologique, hôpital de jour, centre d'accueil thérapeutique à temps partiel – n'avaient pas la possibilité de mener à bien une action psychopédagogique en direction des enfants en difficulté scolaire.

Il nous a dès lors semblé pertinent – de manière quasi intuitive – de faire appel aux outils de la psychanalyse pour nous aider à comprendre et à interpréter ces difficultés. En effet, le rapport entre ces problèmes et leurs mécanismes psychopathologiques s'est

1. Nous remercions très chaleureusement le docteur Moïse Benadiba. Il a bien voulu rédiger le prologue de ce travail. Qu'il trouve ici le témoignage de notre reconnaissance et de notre sincère estime.

imposé à nous : les symptômes scolaires pouvaient être reçus comme un langage à déchiffrer.

C'est ainsi qu'est née, au sein d'un petit groupe de réflexion spontanément constitué par des soignants de diverses disciplines, l'idée d'une structure qui prendrait en compte les difficultés scolaires et qui accorderait une place au sujet. Elle proposerait donc un lieu conçu pour avoir des incidences thérapeutiques, porté par une dynamique de groupe, centré autour des activités scolaires et dans lequel le jeu, l'échange, le plaisir, la rencontre de l'autre et de soi-même en temps qu'élève seraient possibles. Bref un espace restaurateur (quant à la dimension d'aide pédagogique) et transitionnel (parce que d'inspiration psychanalytique) où l'adulte travaillerait avec ce qu'il est et pas avec ce qu'il sait, hors de toute idéologie, et où la technicité spécifique de chacun ne soutiendrait pas l'essentiel de son action.

Un lieu donc à la fois pédagogique et thérapeutique faisant une large place au plaisir d'apprendre, mais aussi à des jeux et à des rencontres susceptibles de favoriser l'émergence, la consolidation, voire la restauration ou le renforcement, du narcissisme des enfants concernés.

L'articulation d'une aide pédagogique et d'une écoute psychanalytique à partir d'un cadre proposant accompagnement et transfert nous a donc paru avoir une fonction thérapeutique. Dans ce même lieu s'engagerait aussi un travail avec les parents, toujours soutenu par l'éclairage psychanalytique qui peut offrir l'altérité que nécessite notre démarche.

Avec nos idées en cours d'élaboration, nous nous sommes directement inspirés de l'étude thérapeutique initiée à Villeurbanne² en 1985 par l'équipe du professeur Jacques Hochmann ; c'est ainsi qu'un groupe de dix enfants au maximum, tous scolarisés dans le primaire, a été admis dans une classe (lieu scolaire laissé vacant par les enfants de l'hôpital de jour nécessitant une aide pédagogique) tous les mardis et jeudis de 17 h à 19 h, avec une équipe de soignants issus de formations différentes.

D'emblée, et compte tenu de la symptomatologie présentée par les enfants admis (difficultés et échecs scolaires), l'étude thérapeutique proposée est aussi devenue un lieu d'étude : en effet, la prise en compte du travail scolaire signifie que l'échec est appréhendé comme un symptôme, mais aussi comme un outil de médiation au sein d'une relation à visée thérapeutique dans laquelle il n'est nullement question de supprimer le symptôme « échec » directement par le biais d'apprentissages forcés, mais plutôt de le considérer comme un signifiant.

En ce lieu d'étude thérapeutique, il nous a paru nécessaire de poser d'emblée l'idée qu'une focalisation exclusive sur l'école pourrait renvoyer l'enfant à son incapacité à apprendre, que notre travail n'est pas de pointer ou de surligner cette apparente incapacité, mais plutôt qu'il doit permettre à l'enfant, en tant que sujet, de faire dans son rapport au travail et aux autres une expérience de lui-même différente

2. Y. Chapuis et coll., «Étude thérapeutique – Une expérience de dix ans à Villeurbanne», *Neuropsychiatrie de l'enfance*, vol. 47, n° 7-8, 1995, p. 335-343.

de celle qui jusque-là l'avait mené à l'échec scolaire ; et ce en favorisant la capacité de l'enfant à penser, à associer, en l'aidant quand cela est possible à verbaliser ses sentiments et son monde imaginaire. L'étude thérapeutique a ainsi été structurée comme un lieu où, tout en utilisant le travail scolaire comme une médiation partielle, d'autres temps thérapeutiques sont proposés aux enfants (les temps d'accueil, du goûter et du jeu) et permettent une ouverture à la parole dans le cadre d'une dynamique de groupe.

C'est ainsi que nous avons proposé depuis septembre 1999, cette activité qui allie, tout en les différenciant, le soutien scolaire et l'aide psychothérapique, l'écoute psychanalytique et la médiation scolaire.

Nous avons appelé ce groupe thérapeutique « étude » parce qu'il a lieu à l'horaire habituel de soutien scolaire dans le département des Bouches-du-Rhône et parce qu'il prend en compte le travail d'enfants en demande d'aide scolaire. La qualification de « thérapeutique » donnée à cette étude souligne la spécificité d'adultes issus de formations différentes impliqués dans la création d'un nouvel espace thérapeutique, orientant leur pratique dans le sens de nos collègues de Villeurbanne qui, faisant référence à leur activité après dix ans d'expérience, signalent dans un écrit³ : « Une "étude thérapeutique" n'est peut-être pas un paradoxe. À une époque où la réflexion sur la prise en charge par le secteur pédopsychiatrique s'affine, nous proposons une expérience qui mêle, tout en les différenciant, le scolaire et le soin... Le travail scolaire est utilisé comme médiation partielle, les

temps du goûter, du jeu et de la réunion ouvrent à la dynamique de groupe, à la parole. Nous essayons d'offrir à des enfants, en fin de journée, un lieu structuré et structurant pour leur permettre, entre école et famille, de retrouver le plaisir, le désir d'ap-prendre. »

3. *Ibid.*

Introduction

Le rapprochement plutôt singulier des deux termes « étude thérapeutique » impose, de notre point de vue aussi, une explication. Le mot « étude » rappelle que nous sommes du côté du fait scolaire. Le mot « thérapeutique » rehausse, lui, la dimension de soins. Et leur association souligne la souffrance liée aux difficiles acquisitions scolaires qui imposent d'être prises en compte par ce médiateur de soins.

En conséquence et pour paradoxal que cela puisse paraître, on propose justement à l'enfant un cadre pour l'étude, voire les études, mais ici de façon très aménagée et la plus pacifiée possible, au carrefour des conceptions pédagogiques et psychanalytiques.

De manière concrète, il va donc s'agir au sein de ces séances d'un accompagnement qui devrait permettre à l'enfant d'établir des rapports différents :

– aux matières scolaires face auxquelles il manifeste des inhibitions et des oppositions, puisqu'elles

entraînent chez lui des réactions anxieuses, voire authentiquement phobiques ;

– aux devoirs eux-mêmes, mais aussi à l'importante question du devoir au sens de l'obligation et de la contrainte. Un rapport différent donc à la notion de dû qui suppose que l'enfant l'ait identifiée et qu'il repère ce qu'il pourrait, par devoir, donner à l'autre : c'est-à-dire le maître, les parents, l'autre en lui-même, les élèves et la classe dans son ensemble.

Énoncer les choses ainsi, c'est insister sur ce qui selon nous fonde l'inscription de l'enfant en tant qu'élève, à savoir un mouvement ou un jeu qui consiste à recevoir, garder en mémoire et rendre ; en fait une sorte de dialectique de l'échange au cours d'une rencontre sous le sceau du désir et du plaisir partagés. L'enfant apprend et doit porter témoignage de ce qui a été retenu à travers le tamis du temps et des étapes évolutives.

C'est rappeler aussi que le rapport de l'élève aux connaissances scolaires ne peut s'appréhender qu'à la lumière de sa personnalité, de son histoire, de son parcours individuel, dans sa famille et bien évidemment dans le monde de l'école.

C'est préciser qu'au sein de l'étude thérapeutique se jouent et se rejouent, jusqu'à parfois se dénouer, les conflits, les angoisses, les tensions grâce à l'aide apportée par les membres de l'équipe. Ceci en lien étroit avec l'école et les parents.

C'est enfin rehausser les références psychodynamiques qui sont les nôtres pour analyser et comprendre les troubles de l'élève derrière lequel il

est déterminant de constamment repérer l'enfant qui souffre et qui témoigne ainsi de son mal-être.

Ces séances d'« étude thérapeutique » concernent des enfants scolarisés en primaire ou dans les premières classes du collège, puisque pour ces derniers la prise en charge a débuté en amont et qu'elle doit se poursuivre. Ces différences de niveau nous ont tout de suite alertés, mais nous évoquerons plus loin les nombreux avantages de ces deux groupes composés à chaque fois d'une dizaine d'enfants d'âges différents. (Il est envisagé de mettre en place un autre groupe, compte tenu du nombre croissant des demandes.)

Les études fonctionnent au rythme de deux fois par semaine pendant deux heures, entre 17 et 19 heures, les mardis et jeudis afin de scander au mieux la semaine.

Les enfants accueillis présentent des difficultés scolaires à des degrés variables en corrélation avec des refus d'apprentissage plus ou moins précoces. En général, ces difficultés ne sont pas circonstancielles. Elles s'inscrivent dans un contexte psycho-pathologique dont les ressorts sont anciens et confèrent aux troubles des acquisitions un aspect souvent tenace, parfois rebelle. L'enfant finit par composer avec son retard, au prix d'ailleurs d'une sévère atteinte narcissique et d'un climat conflictuel avec ses proches. On sait que ces enfants en difficulté scolaire sont en général très affectés sur le mode dépressif avec des mécanismes compensatoires à type d'instabilité et d'agitation. Ajoutons aussi que l'échec de l'enfant a souvent une sévère incidence

persécutrice sur l'environnement en général et les parents en particulier.

Les indications d'étude thérapeutique sont posées par les psychologues et les pédopsychiatres du service. Cette modalité de prise en charge, fortement sollicitée, constitue un axe important de notre travail thérapeutique d'ensemble.

L'équipe qui en a la responsabilité est plurielle. Elle est composée d'infirmiers, d'éducateurs, de la surveillante de soin, d'un médecin et, bien entendu, de l'enseignante spécialisée. De manière concrète, nous sommes cinq à six adultes présents à chaque fois. Nous pouvons ainsi assurer un soutien très personnalisé et rapproché même si nous invitons à certains moments l'enfant à travailler seul.

Précisons aussi, s'il en était besoin, que les liens sont assidus et obligés avec les parents tandis qu'avec les enseignants nous nous efforçons d'adapter nos points de vue et nos actions psychopédagogiques.

Par ailleurs, une fois par semaine, nous organisons une réunion d'équipe dont les objectifs sont multiples : synthèse, adaptation des modalités de prise en charge, compte rendu des rencontres.

De manière générale, les enfants bénéficient d'un soutien psychothérapique combiné et nous avons avec l'ensemble des parents des réunions mensuelles, tandis que nous les rencontrons assidûment de façon individuelle.

*

* *

Le travail que nous présentons ici va permettre de préciser ce qu'il en est des mécanismes psychopathologiques à l'œuvre dans les difficultés scolaires et comment on peut, en conséquence, interpréter les avatars rencontrés par l'enfant lors de son parcours scolaire. Comment donc ses difficultés maturatives, voire ses épisodes douloureux, vont venir contrarier son rapport aux savoirs scolaires et ses propres mécanismes d'intériorisation de ces mêmes savoirs.

Nous étudierons ensuite le dispositif d'ensemble avant de parler des indications. Nous pourrons alors aborder les modalités concrètes de prise en charge.

1

Le dispositif

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU DISPOSITIF¹

Plusieurs d'entre nous ont une grande expérience clinique en tant qu'infirmiers, éducateurs, enseignant, psychologue et pédopsychiatre avec comme référence les conceptions psychodynamiques. Certains ont une formation psychanalytique. Notre attention a donc été attirée par les mécanismes psychopathologiques sous-jacents aux difficultés scolaires. Celles-ci, variables dans leur intensité, constituent des signes majeurs et ostensibles d'un rapport conflictuel de l'enfant au fait d'apprendre, de retenir, de restituer.

Cependant, la fréquentation malaisée des savoirs scolaires semble être le témoin de conflits parfois sévères, parfois circonstanciels, parfois durables...

1. Le lecteur pourra, pour de plus amples développements, consulter l'ouvrage du même auteur : *L'accession de l'enfant à la connaissance. Compréhension et prise en charge des difficultés scolaires*, Paris, L'Harmattan, coll. « Essais psychanalytiques », septembre 2010.

bref, de conflits qui viennent s'exprimer par des retards dont l'enjeu est important sur le plan de l'économie psychique.

Cette approche compliquée, parfois franchement anxiogène, des données scolaires révèle selon nous de manière éclatante et de façon fondamentale un rapport difficile au Savoir et à la Connaissance au sens général du terme. Il s'agit là d'une considération princeps par laquelle nous avons tendance à rapprocher les troubles des acquisitions de certains barrages ressentis par l'enfant dans l'approche de certaines énigmes essentielles le concernant.

Précisons ce point ! La Connaissance, que nous écrirons par convention avec un grand C, recouvre justement les questions concernant les origines de l'enfant, le mystère de sa venue au monde, celui de sa place parmi ses parents et celui de leur ambivalence ou de leur duplicité.

En effet, l'enfant s'interroge dans de multiples directions. Outre la question essentielle portant sur la « confection des bébés », il se demande par exemple s'il a été véritablement le fruit d'une relation amoureuse ou, à l'inverse, le résultat d'une relation hasardeuse, conflictuelle. Ses deux parents l'ont-ils authentiquement attendu et quelle place lui ont-ils aménagée ? L'ont-ils vraiment accueilli comme leur enfant, en respectant sa singularité riche de la confluence de deux histoires paternelle et maternelle ?

Ces nombreuses énigmes fondent, selon nous, le caractère matriciel du Savoir que l'enfant va s'efforcer d'approcher très tôt, aidé en cela par le précieux soutien parental. Cependant, cette fréquentation

ne semble pas aller de soi et elle n'est pas toujours aussi pacifiée qu'il le faudrait. Les raisons en sont multiples : circonstances obscures et inavouées de la grossesse – naissance difficile et laborieuse révélant une certaine hostilité de la mère liée à une maternité complexe et refusée –, conflits parentaux, abandon paternel, sévère duplicité maternelle, bref, toute une série d'événements qui ne permettent pas que soient élaborés et parlés, au sein de la famille, les avatars rencontrés. Lesquels seront dès lors masqués de façon opaque ou scellés par le secret.

L'enfant aura en conséquence beaucoup de mal à en approcher les mystères et à métaboliser les affects correspondants : culpabilité, sentiments d'insécurité, éléments dépressifs, impression de rejet, souffrance... C'est à partir de là que l'on peut avancer l'idée d'un processus de contamination selon lequel l'enfant se verrait empêché et contrarié dans l'approche des Savoirs, notamment des savoirs scolaires. Cela dans la mesure où il va constater combien les interrogations primordiales semblent enchâssées dans des poches ou des enclaves inabordables parce que perçues comme dangereuses. L'enfant adoptera donc à l'égard des connaissances une position frileuse et il aura tendance à observer une opportune distance protectrice.

LA PULSION ÉPISTÉMOPHILIQUE

Ces différentes questions ne se posent bien évidemment pas à l'enfant de façon aussi précise et aussi crue. Elles attisent cependant suffisamment sa curiosité de

manière consciente et inconsciente pour en cerner les déterminants. Elles constituent les ferments de ce qu'il est convenu d'appeler depuis Melanie Klein et ses continuateurs la pulsion épistémophilique.

Celle-ci recouvre le besoin de savoir, la volonté de découvrir, la soif de connaissances, le désir d'approcher certains mystères même si leur résolution n'est jamais complètement aboutie. Seulement, c'est l'idée de leur possible dévoilement qui place l'enfant dans ce mouvement de quête, de recherche et de tentative de compréhension.

On voit donc que cette tension active vers la Connaissance constitue une sorte de modèle qui fait autorité et qui va, en quelque sorte, s'épanouir et se dupliquer pour animer l'enfant vers la découverte des connaissances scolaires dont le dévoilement va provoquer plaisir, satisfaction et fort heureusement une certaine compulsion à la répétition... de la réussite.

On peut évoquer une autre disposition psychique. En effet, certains enfants qui se sentent, à l'inverse, barrés en direction d'un certain nombre d'interrogations essentielles, développent quant à eux une sorte de boulimie captatrice du côté des savoirs scolaires. Comme si ces élèves exerçaient ici une pulsion dévorante faute de pouvoir approcher des pans entiers de leur histoire qui dès lors se dérobe. Il semble s'agir pour eux d'une volonté très affirmée de cerner et de comprendre les contenus de l'école puisque d'autres domaines restent étanches et incernables. Ces élèves réussissent en général bien et voient donc leurs mécanismes compensatoires couronnés de succès.

Il existe enfin une sorte de troisième disposition. Elle concerne des enfants qui, comme les précédents, sont confinés dans les lointaines périphéries de la Connaissance, mais qui n'ont pas pour autant développé de manière compensatoire un goût pour les savoirs ritualisés de l'école. Ils sont à l'inverse passionnés par la Préhistoire dans ses aspects inauguraux, par la naissance de l'Univers, par la composition du Cosmos, par la naissance de la Terre... Toute une série de thèmes qui présentent d'évidentes analogies avec les origines et leurs mystères, mais qui éloignent l'enfant des savoirs scolaires avec en conséquence des échecs insistants qui contrastent avec une très grande et riche culture générale.

Le lecteur aura constaté qu'il n'a pas été fait mention de la notion d'insuffisances psycho-intellectuelles puisque les difficultés scolaires doivent, à notre avis, être appréhendées selon les modèles psychodynamiques. En d'autres termes, il s'agit de comprendre ces retards à la lumière de l'économie psychique de l'enfant. C'est-à-dire en fonction de ses conflits, de ses craintes, de ses angoisses et de ses peurs devant la découverte et les nouveaux apprentissages. Ces éléments dépendent eux aussi du tumulte de ses étapes évolutives, de la situation parentale, de sa place parmi les autres...

Précisons qu'il ne s'agit pas, au nom d'un dogmatisme désormais infondé, de nier l'incidence neuro-anatomique de très graves troubles cognitifs. Pour autant, même dans le cas de sévères déficiences, la part complémentaire dévolue aux processus psycho-

dynamiques doit être prise en considération à sa juste valeur.

Nous allons, après cette remarque, nous risquer à un développement supplémentaire sous l'intitulé : « Les savoirs scolaires, épice de la persécution de l'enfant ».

En effet, par une série de processus économiques de condensation, l'objet scolaire va voir sa toxicité augmenter et devenir éminemment persécuteur au quotidien puisqu'en classe sa fréquentation est constante.

Les enfants que nous recevons en consultation nous donnent l'impression de vivre de sourds sentiments à partir de leur monde interne : anxiété, éléments dépressifs, conduites agressives, pulsions destructrices... Comme si différents événements, découvertes et révélations – des éléments du Savoir – avaient entraîné des mouvements intérieurs pénibles et coûteux sur les plans affectif et émotionnel.

De manière conjointe, les savoirs scolaires ont pu au fil de leur fréquentation revêtir eux aussi une saveur quelque peu hostile et amère. Il est dès lors concevable que progressivement ces mêmes données, par une sorte d'attraction et de condensation, vont subir des greffes successives qui, par vagues, vont majorer leurs propres valences douloureuses et désagréables.

C'est ainsi que l'enfant va faire converger vers les savoirs scolaires tous ses éprouvés phobiques pour ériger en quelque sorte de spécifiques objets externes phobogènes et ainsi les authentifier. Il sera alors parvenu, si l'on peut dire, à projeter certains de ses affects sur les savoirs scolaires désormais habillés

d'oripeaux hostiles et dangereux, le laissant, lui, plus ou moins apaisé sur d'autres registres.

En d'autres termes, les savoirs scolaires vont être agglutinés en un seul et même objet sur lequel vont se focaliser les différentes phobies latentes ou manifestes de l'enfant. Il va donc devenir une sorte d'objet global, hautement phobogène et chargé en composants néfastes. L'enfant devra alors s'efforcer de l'éviter et d'en parcourir les dédales pour tenter de s'épargner des processus anxieux, même si cette démarche doit intervenir à son détriment avec l'échec scolaire au bout du chemin.

Le processus semble donc réussir sur le plan économique mais échouer dans le domaine de la cognition avec son expression sur le plan scolaire. On pourrait ainsi expliquer l'apparente indifférence de certains enfants qui donnent l'impression d'être étonnamment apaisés face à leurs difficultés scolaires, comme si ne rien savoir de l'école les protégeait et les mettait à l'abri de nombreuses peurs. Comme s'ils étaient invités à s'écarter des savoirs scolaires pour mettre à distance les peurs qui s'y trouvent cristallisées, voire activement agrégées.

On peut dès lors concevoir combien il sera difficile d'aider ces enfants à réinvestir les savoirs scolaires d'autant qu'existent souvent chez eux, de manière conjointe, une inhibition à grandir et une sorte d'agrippement à un stade infantile.

On peut donc dire que par mesure d'économie et de protection, l'enfant assailli par des attaques persécutrices en provenance d'éléments externes et internes concernant les savoirs de la réalité – séparation