CANAL PSY

N° 21 ✦ Novembre-Décembre 95 Bimestriel ✦ 15 F

SOMMAIRE

Infos Pratiques
Contrats pédagogiques, BAI... 2

Les psychologues et l'école
Le psychologue dans l'école
Laurence Judet 4

Psychologue en milieu scolaire
Françoise Forestier 6

Remédier aux troubles de l'apprentissage :
– La figurativité : une modalité de pensée très limitée
Jean-Marie Doile 7
– Diagnostic et remédiation cognitifs
Denis Bellano 8

Le symptôme scolaire comme témoin des avatars du désir de savoir
Geneviève Berthet 9

Bibliofil
Féminité et sexualité féminine
Annik Houël 8

Agenda 13

Coq à l'âne 15

Échos
Compte-rendu du colloque « La méthode projective en psychopathologie de l'enfant »
Pascal Roman 16

SOMMAIRE

Éditorial

La vie du journal continue, au rythme des changements de locaux, de personnes. Je souhaite bonne chance à Sabine Gigandon-Vallette et l'assure que la nouvelle équipe fera son possible pour maintenir ce journal au niveau de qualité qu'il a su atteindre grâce, entre autres, à l'engagement dont elle a fait preuve. Je suis pour ma part heureux de participer à cette aventure, et je remercie A.-N. Henri de m'y avoir convié.

L'un des principes de ce journal est l'intégration des singularités de points de vue, l'ouverture à des discours pluriels, concernant un même objet épistémique. C'est là une tâche difficile. L'actualité, par exemple, nous le rappelle, en cette période mouvementée, où certains acteurs sociaux sont confrontés à la nécessité d'avoir à intégrer des opinions différentes, des points de vue contradictoires, voire antagonistes.

Ce numéro contient un dossier sur la psychologie scolaire. L'école est un autre lieu où l'intégration de la différence se heurte à des résistances que les professionnels de l'enfance connaissent bien. Bien sûr, toutes les différences ne se valent pas. Certaines, notamment lorsqu'elles concernent la santé mentale, sont bien plus difficiles à intégrer que d'autres.

L'école nous amène tout naturellement aux vacances. C'est également d'actualité. Aussi, je vous souhaite de bonnes fêtes et de bonnes vacances, tout particulièrement à ceux d'entre vous, nombreux, pour qui les vacances sont l'occasion de se mettre au travail... universitaire.

Albert CICCONE

La nouvelle rubrique est arrivée !

BIBLIOGRAF

Autour d'un thème de réflexion, un article de fond et une bibliographie commentée proposeront en pages 11 et 12, deux fois par an, des repères dans vos lectures.

Canal Psy
ISSN : 2777-2055
Éditeur : Université Lumière Lyon 2

21 | 1995
Les psychologues et l'école

https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2525

Référence électronique
« Les psychologues et l'école », *Canal Psy* [En ligne], mis en ligne le 28 janvier 2021, consulté le 14 juin 2024. URL : https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2525

DOI : 10.35562/canalpsy.2525

SOMMAIRE

Albert Ciccone
Édito

Dossier. Les psychologues et l'école

Laurence Jadot
Le psychologue dans l'école

Françoise Forestier
Psychologue en milieu scolaire

Remédier aux troubles de l'apprentissage
Diagnostic et remédiation cognitifs

Jean-Marie Dolle
La figurativité : une modalité fonctionnelle de la pensée très limitée…

Denis Bellano
Diagnostic et remédiation cognitifs

Geneviève Berthet
Le symptôme scolaire comme témoin des avatars du désir de savoir

Bibliofil

Annik Houel
Féminité et sexualité féminine

Échos

Pascal Roman
Colloque d'automne de la Société du Rorschach et des Méthodes Projectives de Langue Française

Édito

Albert Ciccone

TEXTE

1 La vie du journal continue, au rythme des changements de locaux, de personnes. Je souhaite bonne chance à Sabine Gigandon-Vallette et l'assure que la nouvelle équipe fera son possible pour maintenir ce journal au niveau de qualité qu'il a su atteindre grâce, entre autres, à l'engagement dont elle a fait preuve. Je suis pour ma part heureux de participer à cette aventure, et je remercie A.-N. Henri de m'y avoir convié.

2 L'un des principes de ce journal est l'intégration des singularités de points de vue, l'ouverture à des discours pluriels, concernant un même objet épistémique. C'est là une tâche difficile. L'actualité, par exemple, nous le rappelle, en cette période mouvementée, où certains acteurs sociaux sont confrontés à la nécessité d'avoir à intégrer des opinions différentes, des points de vue contradictoires, voire antagonistes.

3 Ce numéro contient un dossier sur la psychologie scolaire. L'école est un autre lieu où l'intégration de la différence se heurte à des résistances que les professionnels de l'enfance connaissent bien. Bien sûr, toutes les différences ne se valent pas. Certaines, notamment lorsqu'elles concernent la santé mentale, sont bien plus difficiles à intégrer que d'autres.

4 L'école nous amène tout naturellement aux vacances. C'est également d'actualité. Aussi, je vous souhaite de bonnes fêtes et de bonnes vacances, tout particulièrement à ceux d'entre vous, nombreux, pour qui les vacances sont l'occasion de se mettre au travail… universitaire.

AUTEUR

Albert Ciccone
IDREF : https://www.idref.fr/03054811X
ISNI : http://www.isni.org/0000000116003212
BNF : https://data.bnf.fr/fr/12194130

Dossier. Les psychologues et l'école

Le psychologue dans l'école

Laurence Jadot

DOI : 10.35562/canalpsy.2530

PLAN

L'enfant et les apprentissages
Les demandes faites au psychologue dans l'école
  La demande institutionnelle
  La demande enseignante
  La demande parentale

TEXTE

1 L'école fut l'une des premières institutions qui fit appel aux psychologues dès le début du XX^e^ siècle. Ce besoin de psychologues dans l'école fut en quelque sorte l'une des conséquences de la loi de Jules FERRY sur l'obligation scolaire (1886). En effet avec cette loi, de nombreux enfants venus de toutes les classes sociales de notre société se retrouvèrent à l'école confrontés à un système scolaire unique empreint de l'esprit démocratique de la III^e^ République. L'objectif humanitaire au-delà des apprentissages, était « d'uniformiser les manières de vivre et de penser de l'enfant, de lui donner un statut social » sous-entendu le même pour tous. Très rapidement, à peine trente ans après, les responsables du système éducatif durent constater que bon nombre d'enfants ne suivaient pas et n'étaient donc pas conformes au modèle de l'écolier que la société attendait.

2 Fascinée par l'intelligence, l'institution scolaire de ce début de XX^e^ siècle pensa que les difficultés de ces enfants étaient liées à une insuffisance intellectuelle. Cette vision réductrice conforta l'école dans sa mission, elle décida alors d'exclure ceux qu'on pressentait déjà comme des anormaux pour les intégrer dans des classes spécialisées. Une commission fut chargée d'organiser le tri des enfants. Pour ce faire, elle fit appel à un psychologue : BINET, qui travaillait à l'étude d'une échelle d'intelligence. Même si celui-ci tenta

de souligner la complexité de la tâche qui lui était demandée, tout alla très vite et les difficultés d'adaptation scolaire de l'enfant ne furent pas pensées autrement qu'en termes d'intelligence.

3 Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'Éducation nationale, créa ses premiers postes de psychologue. Leur mission, bien que mal définie, était encore centrée sur le repérage des enfants déficients.

4 Dans les années 60 et 70, alors que de profondes mutations sociales brouillaient les marques traditionnelles de la société, et que l'école devenait la plaque tournante de la réussite sociale, le problème grandissant des enfants en échec scolaire inquiéta, interrogea, questionna. Peu à peu l'idée s'affirma que les troubles scolaires n'étaient pas forcément inhérents à l'enfant, qu'on pouvait les comprendre autrement et qu'ils pouvaient être transitoires, momentanés. Pour mieux s'adapter aux besoins de l'enfant et prévenir les inadaptations, différentes mesures vont être prises : des réformes pédagogiques mais aussi la création de structures de prévention (les Groupes d'Aides Psycho-Pédagogiques qui seront remplacés en 1990 par les Réseaux d'Aides Spécialisés). Ces GAPP, composés de rééducateur(trices) et de psychologues, nécessitèrent la création de nombreux postes de psychologues.

5 Aujourd'hui, l'Éducation nationale emploie trois mille psychologues. Chaque psychologue est rattaché à une circonscription départementale. Il travaille auprès de plusieurs groupes scolaires primaires et maternels ce qui représente un secteur de deux mille à quatre mille enfants selon les cas. Ses missions très vastes ont été redéfinies par la circulaire d'avril 1990. Parmi les axes principaux on relève : le travail institutionnel, l'aide aux enfants en difficultés dans le cadre des réseaux, les examens cliniques et psychométriques, le suivi psychologique…

6 Le recrutement et la formation officiels des psychologues dans l'école demeure un sujet épineux (cf. l'article de F. Forestier) et, dans l'état actuel, oblige le psychologue à quelques prouesses pour travailler selon l'éthique et le code de déontologie des psychologues.

L’enfant et les apprentissages

7 Nous savons que la capacité d’apprendre est tributaire d’un équipement intellectuel suffisant mais qu’elle est avant tout fondée sur un désir c’est-à-dire sur quelque chose qui dépasse les processus cognitifs. Ce désir d’apprendre présuppose une curiosité ; curiosité à découvrir et à rendre intelligible le monde dans lequel nous vivons. C’est pourquoi contre vents et marées, la plupart des enfants s’accommoderont des différentes situations d’apprentissage qu’ils rencontreront à l’école tant leur désir de savoir, de connaître, de comprendre et le plaisir qui en découlera sera grand. Cette remarque souligne à quel point tout apprentissage est marqué par le signe du narcissisme et implique la capacité de chacun à éprouver le plaisir de son propre fonctionnement. Cette expérience, si elle s’actualise à l’école, engage les premières relations de l’enfant avec son environnement et la qualité des premiers soins, des premières habitudes, et des premiers liens éducatifs qui se sont tissés avec ses premiers éducateurs à savoir ses parents. Ainsi, très tôt l’enfant confronté à l’éducation et à travers elle à des apprentissages précoces (propreté, règles et rythmes de vie…) va devoir vivre le renoncement à sa toute-puissance et se soumettre au principe de réalité. Pour qu’il structure sa personnalité et s’inscrive dans le processus de socialisation, l’éducation devra répondre à une double nécessité, à la fois donner des limites à l’enfant mais aussi satisfaire son monde pulsionnel pour conforter son narcissisme. Cela requiert de la part de ses parents mais aussi de tous les éducateurs qui auront à s’occuper de l’enfant une certaine forme d’empathie, de malléabilité et un rayonnement identificatoire accessible pour l’enfant. Si cela est possible alors l’enfant partira à la conquête du monde, des autres et son désir de grandir, sera le garant et le moteur de son désir de savoir et donc d’apprendre. Si des avatars adviennent lors de ce long processus d’autonomisation, l’enfant risque d’être bloqué, inhibé dans son désir de savoir dans ses capacités à penser, à manipuler les pensées. Par contrecoup l’acte d’apprendre pourra être chargé d’inquiétude, d’angoisse et les objets scolaires ne pourront plus être investis.

8 Nous devons donc constater que l’école n’est pas un lieu neutre pour l’enfant. Elle est un lieu de conflit, en ce sens qu’elle interroge sa

personnalité, le confronte inexorablement à l'image de soi, lui impose de grandir… Ces violences faites à l'enfant seront éphémères et même structurantes si à l'image des parents, elle peut se montrer suffisamment bonne, c'est-à-dire si quels que soient les problèmes de l'enfant elle lui permet de faire des expériences positives et narcissiquement gratifiantes.

9 À ce sujet, je pense que l'une des tâches du psychologue à l'école, est, peut-être, de contenir l'expérience scolaire pour que l'école soit ou soit pensée comme suffisamment bonne par les différents protagonistes qui y vivent afin que les jeux identificatoires et ceux du désir, s'y organisent et structurent la relation pédagogique.

Les demandes faites au psychologue dans l'école

10 Le psychologue dans l'école, comme la plupart des psychologues, travaille à partir des demandes qui lui sont adressées. L'originalité tient peut-être à la diversité de ces demandes parmi lesquelles nous en repérerons trois essentielles.

La demande institutionnelle

11 Elle s'origine à partir d'un projet d'orientation vers une structure d'éducation spécialisée pour les enfants qui présentent des troubles graves de la personnalité et/ou de la sphère cognitive. La commission chargée d'étudier le cas de ces enfants fait appel au psychologue un peu comme à un expert. Elle lui demande de l'éclairer sur le fonctionnement intellectuel et affectif de l'enfant. Au-delà de l'examen psychologique que cela présuppose cette demande institutionnelle implique pour le psychologue un travail d'accompagnement des familles pour leur permettre d'élaborer ce projet et pour parler les inévitables déceptions ou blessures toujours présentes lors d'une réorientation scolaire.

La demande enseignante

12 Cette demande dépend en partie du seuil de tolérance de chaque enseignant, elle émerge au moins à trois niveaux.

1. Face à un constat d'échec dans les apprentissages, l'enseignant envisage une aide pour l'enfant en dehors de la classe et veut en parler avec le psychologue ;
2. pour une meilleure compréhension des difficultés de l'enfant et pour une élucidation de sa propre difficulté dans sa relation à l'enfant. « Il n'y arrive pas, il ne s'intéresse pas, pourtant il n'est pas bête, qu'est-ce que je peux faire ? » ;
3. lorsque la situation est devenue insupportable, invivable : « Je ne sais plus quoi faire, je ne le supporte plus, il dérange trop la classe. ».

13 Dans tous les cas le psychologue est interpellé comme le régulateur d'une situation qui interroge l'enseignant ou qui est conflictuelle. De fait, les difficultés de l'enfant et la souffrance qu'il peut en exprimer renvoient souvent l'enseignant à un doute, voir à un vécu d'échec sur ses propres capacités à enseigner. C'est alors la question de son identité professionnelle qui est en jeu et il y a bien de quoi être troublé. Ce questionnement, s'il est trop envahissant, outre le malaise, le désarroi qu'il peut provoquer chez l'enseignant, peut déstabiliser la relation enseignant-enseigné en provoquant des mouvements de désinvestissement de dépression ou au contraire d'exclusion. Lorsque l'enseignant à une représentation dévalorisée teintée d'impuissance de son activité professionnelle, « je suis mauvais, je n'y arrive pas », le risque pour l'enfant est d'être confronté à un vide relationnel : l'enseignant n'est plus disponible pour l'investir et pour créer des situations pédagogiques adaptées. Face à un enseignant qui s'absente psychiquement, l'enfant peut avoir des conduites réactionnelles d'agressivité, d'instabilité ou de repli comportemental, intellectuel. Dans d'autres cas l'inconfort identitaire du pédagogue peut se retourner contre l'enfant par le jeu des mécanismes projectifs, « ce n'est pas moi qui suis mauvais c'est l'enfant » d'où des mouvements de rejet, de désintérêt qui là encore peuvent provoquer l'engluement de l'enfant dans ses problèmes.

14 Dans la demande enseignante, il y a donc un sens latent à analyser. Ce travail de recul permet au psychologue d'aider l'enseignant chaque fois que cela est nécessaire, à mieux analyser les enjeux de la relation, à se décentrer de la situation pour avoir une compréhension autre, plus élaborée parfois plus objective, moins passionnée. Souvent ces échanges permettent à l'enseignant de redynamiser sa relation à l'enfant et de trouver par lui-même de nouveaux dispositifs

pédagogiques, ce qui n'exclut pas, bien sûr, d'envisager d'autres aides spécifiques pour l'enfant si cela s'imposait.

La demande parentale

15 Cette demande est toujours ambiguë, complexe, car l'école est un enjeu narcissique pour les parents, et il n'est jamais facile pour eux de venir parler des difficultés de leur enfant.

16 Très souvent lors de la première rencontre, les parents vont rabattre tous les problèmes de l'enfant sur le scolaire. De fait, ils arrivent avec un discours déjà organisé et qu'ils présupposent être le bon en fonction du lieu où ils trouvent : l'école. « Il bloque sur la lecture ; il ne retient pas ses leçons… » Le rôle du psychologue est d'accompagner les parents pour qu'ils ne parlent pas seulement de l'écolier mais de l'enfant et de l'enfant en relation avec son environnement. D'autres troubles peuvent alors être évoqués : énurésie, jalousie par rapport à un cadet, à un parent… Ceci nous conduit ensemble à nous réinterroger sur tous ses troubles, à identifier ce qui est de l'ordre du symptôme pour en comprendre le sens caché. Ce travail d'étayage, de mentalisation permet aux parents d'entendre, de reconnaître la souffrance existentielle de l'enfant si c'est le cas. Cela redynamise la communication familiale et permet que les troubles s'estompent ou disparaissent. Si les troubles sont trop profonds ce travail de mise en sens permet aux parents de mieux comprendre la nécessité d'une aide spécifique pour l'enfant. Cette étape est importante car l'enfant dépend matériellement et affectivement de ses parents et il serait vain de lui proposer une aide qui ne serait pas comprise et soutenue par sa famille.

17 En milieu scolaire, la demande parentale est souvent mal définie, voire inexistante. Les parents ont pris rendez-vous, « on leur a dit de venir » (l'enseignant, le médecin, la rééducatrice…). Ils viennent donc sous la pression d'un tiers et se réfugient derrière lui pour parler. Eux ne savent pas ou ne sont pas vraiment inquiets. Cela doit interroger le psychologue surtout si les troubles de l'enfant sont graves : qu'est-ce qui fait qu'ils les supportent si bien, ou qu'ils les banalisent ? Mon expérience montre qu'il y a souvent chez ces parents ou chez l'un d'eux, des failles narcissiques et que la non-reconnaissance des troubles de l'enfant leur permet de préserver un équilibre psychique

fragile ou d'éviter l'émergence d'un sentiment de culpabilité. Le psychologue devra alors prendre le temps de travailler avec les parents sur ces zones d'ombre. Dans d'autres cas, il sera souhaitable de travailler sur la communication, de permettre un va-et-vient entre l'école et la famille, de rétablir les liens de la pensée et de la représentation, en proposant par exemple à la famille de refaire le point avec « l'envoyeur », éventuellement d'en parler ensemble.

18 Dans d'autres situations, les parents souhaitent voir le psychologue pour qu'il leur donne un conseil : « je ne sais plus comment m'y prendre avec mon enfant, il ne veut plus venir à l'école, il est agressif… » Parfois, c'est une situation douloureuse (séparation, décès, maladie…) qui poussera les parents à venir demander un conseil. S'il est tentant pour le psychologue de répondre à cette demande, je crois qu'il est préférable de différer notre réponse et là encore d'aider les parents à retrouver des possibilités de penser leur relation à l'enfant de se repositionner comme parents face à leur enfant alors qu'une réponse immédiate de la part du psychologue aurait pu entretenir chez eux l'idée de ne pas être capable d'occuper cette fonction.

19 Ces quelques exemples montrent la diversité des demandes parentales. Chaque situation, chaque histoire est singulière et doit être entendue dans sa singularité. Je rajouterai que lors de cette première rencontre, l'enfant sera un interlocuteur privilégié reconnu comme sujet à part entière avec ses soucis, ses conflits, ses désirs. Il est important de parler avec lui de ce qu'on dit de lui, de ce qu'il pense, ressent, imagine de ses difficultés. Ces échanges, permettront à l'enfant de questionner la réalité extérieure et sa réalité psychique. L'espace original qui lui sera proposé s'inscrira dans un champ qui, comme le dit O. Lescarret, maître de conférences à Toulouse II, n'est ni dans le champ du pédagogique, de l'éducatif, ni dans le champ du soin mais dans celui de la clinique.

20 Pour conclure, je dirai que c'est l'accueil, l'analyse et l'élaboration de la demande qui fonderont le cadre de travail qui s'engagera ultérieurement. Enfin, d'une façon plus générale, je pense que l'une des tâches premières du psychologue en milieu scolaire consiste en référence aux travaux de Winnicott, à créer des espaces transitionnels qui rendront possibles l'écoute, la parole, la pensée, et favoriseront

finalement une meilleure prise en compte et une meilleure prise en charge de la réalité psychique de l'enfant par l'institution et par sa famille.

AUTEUR

Laurence Jadot
Psychologue en milieu scolaire, chargée de cours à l'Université Lumière Lyon 2

Psychologue en milieu scolaire

Françoise Forestier

DOI : 10.35562/canalpsy.2532

TEXTE

1 Les psychologues à l'Éducation nationale se sont battus et se battent encore pour le respect de l'esprit de la loi de 1985, protégeant l'usage du titre professionnel. Ils revendiquent encore l'accès à la qualification sur la base d'un diplôme universitaire de 3e cycle (DESS ou DEA plus stage).

2 Or, depuis septembre 1989, en créant le Diplôme d'État de Psychologie Scolaire (DEPS), le ministère de l'Éducation nationale a privilégié une logique qui sauvegarde l'unité de la profession d'enseignant, au détriment de la profession de psychologue.

3 Être psychologue dans l'institution scolaire signifierait donc être d'abord titulaire dans un corps d'enseignants du 1er degré, justifier de l'obtention d'une licence de psychologie, ainsi que de trois années d'enseignement effectif dans une classe. Il suffirait ensuite d'être sélectionné à la formation organisée dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), formation sur une année, sanctionnée par le DEPS. *Il s'agit bien là d'une spécialisation du métier d'enseignant.*

4 Cependant, depuis 1990, pour pallier l'absence de titulaires du DEPS, les Inspecteurs d'Académie ont pu nommer, à titre définitif, sur un poste de psychologue scolaire, des instituteurs ou professeurs d'école possédant un diplôme de haut niveau en psychologie [1] à condition d'avoir exercé pendant un an les fonctions de psychologue scolaire.

5 Ainsi sont titularisés dans les fonctions bon nombre de candidats possédant un DESS. Ils viennent s'ajouter à tous ceux qui, pratiquant la psychologie à l'école depuis plusieurs années, se sont personnellement dotés d'un DESS ou DEA.

6 Nous pouvons donc dire qu'il existe ainsi, des psychologues *de* l'Éducation nationale, et des psychologues *à* l'Éducation nationale.

7 Tous sont tenus d'exercer leur métier avec un *statut d'enseignant spécialisé*, et leur travail reste évalué, comme les enseignants, par les Inspecteurs Départementaux de l'Éducation nationale. Ils restent donc les seuls à ne pas avoir de statut, les autres secteurs de la Fonction publique ayant déjà clarifié leurs conditions d'exercice.

8 En maintenant cette confusion, l'institution tente de limiter leurs pratiques, inféodant le psychologique aux objectifs pédagogiques. Elle essaie par ailleurs d'entraver la possibilité de travailler dans le respect de l'éthique et de la déontologie propres à la profession de psychologue.

9 Les textes définissant leurs missions auraient tendance à ne vouloir privilégier que l'analyse des processus « d'appropriation des connaissances et des savoir-faire, tout en fournissant aux maîtres et aux familles, des indications précieuses sur les stratégies à adopter pour favoriser l'éducation des enfants [2] ».

10 Mais, à vouloir cantonner le psychologue qui travaille en milieu scolaire, dans un rôle de promoteur de la représentation du bon élève, l'institution semble vouloir ignorer l'hétérogénéité de la population d'enfants en difficulté, et la polysémie des symptômes présentés. En effet, l'échec reste bien souvent le premier symptôme mis en avant, qui peut témoigner de l'existence d'attitudes conflictuelles, de craintes, d'entraves au désir de grandir, ou être le signe d'un trouble plus global de la personnalité. L'institution semble aussi vouloir ignorer que l'échec se trouve renforcé par la réalité sociale, et que les enfants sont de plus en plus nombreux à être victimes de maltraitances, de négligences, de violences. Les demandes adressées au psychologue à l'école sont de plus en plus nombreuses, et n'émanent pas toujours des enseignants. La rencontre avec un psychologue à l'école permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il perçoit de sa difficulté, elle lui permet aussi de s'exprimer sur ce qu'on en dit, et seule, l'intervention du psychologue présente la garantie que la dimension de sens, dont le symptôme est porteur, sera prise en compte dans la recherche d'une réponse adaptée. Pouvoir créer un tel espace au sein de l'institution scolaire, a conduit beaucoup de psychologues à compléter leur formation initiale, à

acquérir de nouveaux référents théoriques, et cela à leurs frais, et sur leur temps personnel.

11 Plutôt que de les craindre, ou d'imaginer qu'elles peuvent nuire à l'unité de la profession, leurs différentes pratiques, la diversité des outils et des méthodes utilisées, permettraient sans doute, si elles étaient regroupées au sein d'un même service de psychologie, de dégager, face aux multiples demandes, les problèmes fondamentaux qu'elles génèrent et les formes de pensées les plus adaptées à leur résolution.

NOTES

1 En référence au décret n° 90-255 du 22 mars 1990, modifié par le décret n° 93-536 du 27 mars 1993. Ce ou ces diplômes de haut niveau en psychologie ont été acquis à titre personnel, et n'entrent pas en compte pour le recrutement à l'entrée des IUFM.

2 *Missions des psychologues scolaires*. Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990.

AUTEUR

Françoise Forestier
Psychologue

Remédier aux troubles de l'apprentissage

La figurativité : une modalité fonctionnelle de la pensée très limitée…

Jean-Marie Dolle

DOI : 10.35562/canalpsy.2535

TEXTE

1 Les enfants qui n'apprennent pas dont nous nous occuperons ici ne présentent pas de troubles d'ordre physiologique décelables.

2 Du point de vue psychométrique, leur quotient intellectuel s'approche de la moyenne, quand il ne la dépasse pas. Certains néanmoins révèlent des quotients faibles. En vertu de quoi, la symptomatologie caractérisant ces enfants ne peut révéler la moindre homogénéité. De là, la difficulté rencontrée par les psychologues dans leurs diagnostics, leurs pronostics et leurs interventions.

3 Du point de vue de la psychologie génétique cognitive dans lequel nous nous inscrivons, ils attestent tous, en réalité, de l'inachèvement de leur développement cognitif, mais à des degrés divers, ce qui signifie des retards, assortis de déficits variables. De là, des différences laissant supposer, là encore, qu'ils n'ont rien de commun entre eux, si ce n'est de l'échec.

4 À vrai dire, ce qui les sépare, c'est la nature du déficit ou du retard dont les causes, pour variées qu'elles soient, se ramènent toutes au manque de sollicitation du milieu dans lequel ils ont grandi et vivent. Ce qui les rassemble, en revanche, c'est la modalité de leur fonctionnement cognitif, caractéristique commune à tous, mais décelable seulement à l'analyse clinique des protocoles de leur bilan de développement cognitif.

5 S'il s'agit bien d'une modalité fonctionnelle, nous sommes au-delà du simple constat de déficit ou de retard structural dont le diagnostic, quoique nécessaire, ne nous renseigne en rien sur l'échec scolaire. Dans le fait, ces enfants n'apprennent pas parce qu'ils ne s'appuient que sur les modalités figuratives de la connaissance. Cette manière d'appréhender le réel, sous quelque forme qu'il se présente, nous

l'avons appelée FIGURATIVE par opposition à OPÉRATIVE caractérisée par la présence dans le raisonnement (c'est-à-dire dans les transformations exécutées en pensée par mise en relation, comparaison, classification, inclusion, etc.), de la réversibilité opératoire sous sa forme inversion.

6 Chacun connaît la célèbre distinction introduite par Jean Piaget dans les processus de la connaissance entre les aspects figuratifs et les aspects opératifs. En effet, les aspects figuratifs concernent les états du réel et les configurations comme telles alors que les aspects opératifs désignent toutes les transformations, qu'elles soient exécutées physiquement par le sujet ou en pensée. Or, les enfants dont nous parlons s'appuient exclusivement sur les aspects figuratifs, en ne mettant en œuvre que l'activité perceptive et son représentant mental, l'évocation. Ils sont en permanence attentifs aux propriétés directement perceptibles du réel ou aux contenus mentaux que leur fournit leur activité d'évocation. Ce qui veut dire qu'ils sont davantage spectateurs qu'acteurs. En tout cas, ils se laissent capter par les configurations perceptives ou imagées et limitent les comparaisons entre elles à la lecture de ce qu'elles leur révèlent de commun. Par exemple, pour deux objets, leur couleur, leur forme. Encore qu'il s'agisse là d'un début d'activité imputable au sujet révélant un certain niveau de structuration des opérations déjà acquises, alors que chez d'autres chaque objet est unique, le réel se limitant à une juxtaposition d'éléments sans aucun lien entre eux (non construction de la permanence comme support de la variabilité et non coordination entre l'une et l'autre). Cette captation perceptive limite l'activité cognitive au spectacle, ici et maintenant, et fonde une épistémologie de l'évidence où le vrai se définit par ce qui est vu, entendu, senti, etc., ou dont on a souvenance. L'évidence dispense de la réflexion et du questionnement. De là l'étonnement de ces enfants lorsque nous leur demandons de justifier et d'expliquer, leurs réponses, leurs actions, etc.

7 On pourrait croire, en première approximation chez les plus jeunes comme chez les plus âgés, mais avec des nuances, que ces enfants sont demeurés fixés à la représentation symbolique à cause de la fréquence du recours à l'évocation. Mais ce serait compter sans la capacité de certains à prendre en compte la situation antérieure et d'avancer qu'on n'a rien enlevé ni ajouté pour justifier que, en dépit

des déformations successives, on possède la même quantité de matière dans l'épreuve de la conservation de la substance, par exemple.

8 En effet, lorsqu'on analyse de façon approfondie les réponses qu'ils fournissent, on s'aperçoit que leurs propos ne se fondent pas sur les rapports spatio-temporels et sur la causalité qui ne sont construits ni les uns ni les autres.

9 S'ils sont capables de récit, ce qui est plutôt rare, celui-ci évoque une situation réelle et en reproduit l'organisation temporo-causale en fonction de la seule capacité d'imitation reproductrice. Autrement dit, le discours suit l'ordre des choses et le reproduit, mais il ne le construit pas.

10 Cependant, la plupart du temps, ces enfants se révèlent incapables de dire, de communiquer à autrui les contenus mentaux qu'ils évoquent et dans lesquels ils restent enfermés comme dans un spectacle interne indicible et intransmissible. De là le défaut de communication pouvant laisser croire à la permanence de l'égocentrisme intellectuel et induire, faussement d'ailleurs, le maintien dans la période symbolique.

11 L'impossibilité de construire un récit qui s'adresse à un interlocuteur non informé des contenus qu'il comporte tient donc, non pas à un égocentrisme intellectuel caractéristique d'une pensée symbolique, mais, d'une part, à la non construction ou à la construction inachevé des structures logico-mathématiques (classe, ordre, relation, nombre, inclusion de la partie dans le tout, quantification de cette inclusion, coordination des parties et du tout et réciproquement) et d'autre part, à la non construction du réel par absence des cadres *a priori*, mais génétiquement construits, de l'espace, du temps et de la causalité. En vertu de quoi l'enfant ne parvient pas à construire un récit qui place l'ordre des faits et des événements dans leur cadre spatio-temporel et causal initial, qui prenne en compte les diverses transformations successives ayant conduit à l'état final, etc. La pensée de ces enfants est envahie d'images qui s'imposent à eux faute de structures qui les organiseraient et en permettraient la communication.

12 Ces enfants, s'ils sont observateurs et s'ils peuvent se remémorer de multiples faits, situations, événements, sont néanmoins dans l'incapacité de les transmettre. Ils ne peuvent donc communiquer le contenu de leur expérience faute des moyens de pouvoir l'organiser. De là cet enfermement en eux-mêmes qui les laisse comme rêveurs dès qu'on leur parle de quelque chose qui fait partie de leur expérience. Parce qu'ils en revoient en esprit le spectacle ou que ce dont on leur parle leur fait revenir en mémoire des faits, des sons, des odeurs, etc., auxquels ils demeurent comme accrochés sans pouvoir en parler.

13 Dans leur propos en groupe, le seul moment où l'on peut observer quelque chose qui s'apparente à de la communication, on l'observe lorsque les contenus évoqués sont communs à tous : séance de télévision à laquelle ils ont assisté ensemble, activité réalisée de concert, etc.

14 Mais cette apparente communication, n'existe qu'en vertu du fait que les contenus évoqués dans les propos, parce qu'ils sont communs, renvoient aux mêmes expériences, aux mêmes données, etc. Alors les évocations chez les uns sont l'occasion de l'évocation chez les autres, et ainsi indéfiniment.

15 Mais on remarquera que les récits structurés sont absents, les propos allusifs permettant seuls de remettre en mémoire des éléments communs que tous se présentent à l'esprit en même temps. En revanche, l'échange sur des contenus perceptibles à tous, en situation, est parfaitement acquis. Aussi, l'incommunicabilité concerne exclusivement l'échange sur une base représentative.

AUTEUR

Jean-Marie Dolle
Professeur de psychologie à l'Université Lumière Lyon 2
IDREF : https://www.idref.fr/026833867
ISNI : http://www.isni.org/0000000081506951
BNF : https://data.bnf.fr/fr/11900325

Diagnostic et remédiation cognitifs

Denis Bellano

DOI : 10.35562/canalpsy.2537

TEXTE

1 Pour aider ces enfants à sortir de l'état d'enfermement dans lequel ils se trouvent d'un point de vue cognitif, il faut recourir à une approche clinique minutieuse qui permette de procéder au diagnostic des modalités fonctionnelles de leur pensée puis à une rééducation qui, partant de leur niveau, puisse les solliciter à construire les structures de l'activité de connaissance qui leur font défaut.

2 Dans un premier temps, il s'agit de comprendre l'organisation de la pensée des enfants dont nous nous occupons à travers l'analyse des procédures qu'ils mettent en œuvre dans les situations-problèmes qui leur sont proposées afin de comprendre comment ils pensent et voient le monde. L'investigation est délicate car elle s'adresse à des sujets d'âges divers dont les troubles sont à chaque fois particuliers. Dans le diagnostic cognitif, le praticien cherche à expliquer chacune des démarches de l'enfant pour découvrir leurs incohérences et saisir d'une part l'importance du décalage entre son niveau et celui auquel il devrait être et apprécier d'autre part ses possibilités éventuelles d'évolution. De fait, les questions posées ne visent pas seulement à repérer l'existence ou l'inexistence de connaissances, démarche certes utile, mais largement insuffisante pour aider l'enfant ultérieurement. La finalité du travail étant, rappelons-le, la rééducation (*remédiation cognitive*), dans laquelle le psychologue devra créer les situations qui favorisent la prise de conscience de l'ordre **logiquement nécessaire** des actions puis sa généralisation. L'intérêt du diagnostic se situe donc plus dans l'analyse des mécanismes de la déduction, reflétant par là même les possibilités ou les incapacités à effectuer les coordinations d'actions (actions réversibles en pensée ou réversibilité logique). Ceci permet l'identification des *habitudes* fonctionnelles cognitives du sujet, responsables de ses incompétences. Les questions doivent donc avoir un caractère de grande perspicacité. Elles invitent l'enfant à expliciter

ce qu'il fait au moment où il le fait, tout en l'amenant à formuler les raisons de ses procédures. Par ailleurs, les retours fréquents à la question de départ nous paraissent essentiels car ils facilitent le dépistage des difficultés du sujet à effectuer les relations entre les procédures qu'il utilise et le but de l'expérience. Comparativement à la méthode des tests, la grande originalité de ce bilan cognitif (*examen opératoire*) est de chercher constamment les signes de non accession ou d'accession en cours à l'OPERATIVITÉ (réversibilité logique). Or, nous savons que cette dernière s'élabore à partir du moment où l'enfant parvient à relier ses propres ACTIONS TRANSFORMATRICES aux ÉTATS auxquels elles ont abouti de manière à considérer ces derniers comme des conséquences, dont il est acteur de la cause. C'est donc grâce à la prise de conscience de cette logique causale que l'enfant parvient à construire les correspondances réciproques entre l'ÉTAT INITIAL et l'ÉTAT FINAL (*si le deuxième est la conséquence du premier, celui-ci est la condition du second*). En d'autres termes, l'enfant comprend que le lien entre chacun des ÉTATS est représenté par l'ACTION elle-même dont sa mise en œuvre ou son annulation lui permettent de se mouvoir librement d'un ÉTAT à l'autre, en pensée. C'est seulement alors que cet ordre devient pour lui, **logiquement nécessaire**. Dans des épreuves pourtant simples de conservations numériques (correspondances terme à terme), on remarque souvent une incapacité de l'enfant à expliciter la finalité de l'exercice, c'est-à-dire la comparaison de deux TOUT numériques équivalents. Dans de tels cas, le psychologue peut formuler une **suggestion**, visant à décentrer le sujet de ses procédures inadéquates tout en le faisant entrer dans les cadres réels de l'expérience. Si en revanche, on laisse l'enfant s'enfermer dans une voie sans issue, en constatant seulement ses capacités de compréhension de la consigne, on transforme l'examen opératoire en test et l'on passe à côté de la finesse d'analyse des procédures qu'il permet de mettre en évidence. La suggestion vient donc problématiser la situation, dans le sens où elle laisse entrevoir d'autres possibilités. Ainsi, en devenant **critique** l'examen opératoire donne sa pleine mesure, et c'est seulement alors que le diagnostic opératoire commence réellement. Sans dévoiler la réponse, il convient de proposer une autre direction de pensée, paraissant émaner d'un autre enfant de même âge. Outre les avantages relatifs au diagnostic lui-même, cela conduit le plus souvent le sujet à *mordre*

au travail en présence. Parvenant à organiser ses actions, si peu soit-il, il développe alors le sentiment d'avoir *prise* sur le réel et découvre l'intérêt de l'épreuve. Il s'agit d'un stimulant incontestablement puissant lui ouvrant des perspectives d'apprentissage et facilitant la suite des activités. Tout en comprenant les modalités de la pensée de l'enfant, le praticien identifie ce faisant les progressions possibles dans certains domaines de la connaissance et celles qui le sont moins. Cet aspect du diagnostic est capital. En effet, à l'occasion d'une suggestion, il est utile d'amener l'enfant à vérifier la pertinence de cette nouvelle direction de pensée et de l'inviter à constater le résultat auquel elle permet d'aboutir (abstraction pseudo-empirique). Si, ce faisant, il parvient à construire une procédure nouvelle, il convient alors de s'assurer, au cours d'une épreuve comportant un niveau de difficulté supérieur, de la fiabilité ou de la fragilité de son innovation. Le psychologue poursuivra donc son examen selon le même procédé. D'une épreuve à l'autre il formulera des hypothèses concernant les difficultés et/ou les innovations structuro-fonctionnelles de l'enfant examiné en cherchant à en vérifier la pertinence, chemin faisant. Pour éviter les leurres quant à l'appréciation d'un problème structural ou d'une innovation on aura recours aux **contre-suggestions**, véhiculant des avis contraires à ceux du sujet. Il s'agit de relater la discussion de deux enfants de même âge, chacun d'entre eux formulant une argumentation différente. Il est parfois intéressant d'attribuer à l'un des personnages fictifs la même idée que celle du consultant. Contrairement aux suggestions, l'opposition revêt ici un caractère plus systématique. En invitant l'enfant à argumenter et à démontrer le bien-fondé de son idée, la contre-suggestion permet une analyse des aspects fonctionnels de la pensée (procédures figuratives ou opératoires).

3 La suite normale du diagnostic opératoire est la rémédiation opératoire proprement dite. Pour aider les enfants à construire les schèmes procéduraux qui leur font défaut, le niveau de difficulté des situations-problèmes doit être progressif. Reprenant l'esprit de la méthode clinico-critique de Piaget, nous suivons les sujets dans les méandres de leur pensée, tout en les guidant, par un questionnement approprié. Nous retenons donc la technique des suggestions et des contre-suggestions. Cependant, ces dernières ne doivent pas être formulées systématiquement, comme cela était le cas dans l'examen

opératoire. La tentative de déséquilibration avait alors pour but de tester la solidité d'une notion ou d'un schème. Dans la remédiation, la finalité est différente. Il est en effet nécessaire que les enfants en difficulté parviennent à trouver une quiétude dans l'expérimentation. Chaque nouveauté élaborée par eux est largement commentée, appliquée, en vue de son affinement et de son affirmation en tant que forme logique de pensée. Nous savons que tout schème nouveau, avant qu'il puisse exister en tant que tel, c'est-à-dire être transposé et généralisé à diverses situations de la vie courante, a besoin de s'alimenter des succès de ses applications. Il reconnaît ainsi parmi tous les détails dont fourmille le milieu, des situations dont le degré de complexité correspond à la forme logique qu'il représente. Lorsqu'un schème vient d'être construit, il convient donc de permettre son application répétée à des contenus immédiatement reconnaissables. Si à l'occasion d'une procédure nouvellement établie, le psychologue crée un déséquilibre trop important, il risque d'entraver la bonne marche de la remédiation en empêchant les renforcements par feed-back positif. En conséquence, il faut attendre que les sujets se soient assurés par eux-mêmes de la validité de leurs démarches. Les contre-suggestions peuvent alors être formulées. Elles arrivent à point nommé. Ainsi, les enfants se trouvent face à une nécessaire argumentation et démonstration de leurs idées. Les suggestions sont en revanche les démarches les plus favorables et les plus courantes. Comme dans l'examen opératoire, elles forment un étayage de l'expérience, dans les cas où les enfants sont en proie à un découragement ou à un enfermement dans une direction de pensée sans issue. Outre cet aspect, le but des suggestions est de provoquer des conflits cognitifs, conduisant à des régulations, ainsi que nous l'avons déjà précisé.

4 Ainsi, nous constatons que les significations que les enfants attribuent aux actions proviennent du sens logique que prennent *leurs* actions dans la mesure où elles finissent par former un groupement cohérent, c'est-à-dire une activité permettant une adaptation d'abord particulière, orientée vers un but précis, pour être ensuite généralisée à de nombreuses situations. Si le nouveau se révèle à l'enfant comme une certitude, c'est l'expérience et la vérification qui l'infirme ou la confirme et, dans ce cas, qui en établit les raisons. Mais de la confrontation de ses idées premières avec les

événements auxquels la vie le soumet naît le plus souvent le doute. Lorsqu'il surgit, l'enfant est libéré de la croyance et admet l'erreur. En conséquence, si la privation d'expérience favorise la spéculation et engendre la *figurativité*, le doute entretient la nécessité de la vérification. Ce dernier rapport exprime donc l'importance de l'action dans la construction du savoir tout en soulignant la relativité de ce dernier. En effet, si les *moyens* mis en œuvre acquièrent un sens en fonction du but à atteindre, le réel ne se donne au sujet qu'en vertu de cette adéquation. En d'autres termes, il n'y a de réalité qui ne soit objet de connaissance d'abord particulier et ensuite universel. Or, si le *but* se révèle à l'enfant à travers la maîtrise de ses *moyens*, le réel n'est que l'objet des significations qui en découlent. Il n'y a donc de compréhension du monde que celle que nous forgeons nous-mêmes.

AUTEUR

Denis Bellano
Docteur en psychologie, chargé de cours à l'Université Lumière Lyon 2
IDREF : https://www.idref.fr/029821231
ISNI : http://www.isni.org/0000000028313296
BNF : https://data.bnf.fr/fr/12136682

Le symptôme scolaire comme témoin des avatars du désir de savoir

Geneviève Berthet

DOI : 10.35562/canalpsy.2539

PLAN

Genèse des processus psychiques concernant l'accès au savoir
Du symptôme scolaire… ?

TEXTE

1 Lorsqu'une famille consulte pour un enfant au Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) de Givors, c'est à 80 % l'émanation d'une demande de l'école, les 20 % restant se répartissent entre le médecin généraliste et les parents eux-mêmes.

2 Le CMPP est connu pour ses deux orientations : pédagogique et psychanalytique, tantôt lieu de rattrapage scolaire, tantôt lieu de soins.

3 C'est un lieu où est déposée une demande d'aide, prenant forme, à travers un symptôme scolaire : « il décroche, ne retient rien, est ailleurs, trop agité, n'écoute pas, on n'entend pas le son de sa voix, etc. ». Difficultés scolaires, donc, à comprendre soit comme une formation de l'inconscient : inhibition, symptôme, phobie sur le registre névrotique, soit problème de lacunes, de ratés de l'apprentissage.

4 Les premiers entretiens, c'est un choix d'équipe, sont pratiqués par les psychiatres ou les psychologues. Ce type d'écoute, dans la relation transférentielle ouvre aux ratés, aux non-dits, aux problèmes transgénérationnels, aux deuils impossibles, historicisant l'enfant et son symptôme dans la dynamique familiale. C'est un temps d'élaboration pour les parents, travail accompli dans l'inter-temps des entretiens, travail de repérage pour le thérapeute. Repérage des modes de fonctionnement psychique de l'enfant, du type d'angoisse qui l'anime, permettant ainsi d'appréhender des problématiques

prépsychotiques, psychotiques ou un milieu familial déstructuré, ce qui nous conduit à proposer un autre établissement type hôpital de jour ou IMP, ces établissements pratiquant une prise en charge plus conséquente tant au niveau de l'enfant que dans l'étayage des familles, ce qu'une aide ambulatoire au CMPP ne peut proposer d'une manière soutenue.

5 L'échec scolaire relatif est un signe dont l'école s'empare. C'est un signe pour qui ? Comment opère-t-il ? Et s'il était fort utile, en cet instant, pour tel enfant, utile inconsciemment au regard des identifications idéales du sujet. Lorsqu'un échec est accroché sur l'idéal du moi, l'enfant peut du bout des lèvres dire qu'il est bien ennuyé : en tant que sujet, il y tient [1].

6 « Elle est comme moi, j'étais pas bonne en classe », dira une mère. Comprendre le symptôme dans la dynamique de la relation mère-fille, c'est ici, engager un travail qui permette un décollage mère-fille, quelque chose comme s'autoriser à penser, savoir, connaître, activité qui échapperait au contrôle de la mère sans avoir le fantasme que cela « va tuer la mère », l'interdit d'en savoir plus qu'elle.

7 C'est aussi, le père qui dira : « il fera comme moi, je me suis fait tout seul ! » mais cet enfant-là n'a pas pu faire l'expérience de la permanence maternelle, de la métaphore maternelle [2] au sens où l'entend Jacques Hochmann.

Genèse des processus psychiques concernant l'accès au savoir

8 Dès les premiers mois de la vie, Freud, nous dit l'importance du regard de l'autre : regard maternel qui observe et approuve (au sens winnicottien). Dans un second temps, c'est le corps de l'autre se donnant à voir à l'enfant qui permet le passage de l'autoérotisme à l'érotisme lié au voyeurisme [3]. Ce que Freud précise lorsqu'il écrit

> « les petits enfants une fois que leur attention a été attirée sur les parties génitales, le plus souvent à la suite de la masturbation, continuent dans cette voie sans intervention étrangère et montrent le plus vif intérêt pour les parties génitales de leurs petits camarades, l'occasion de satisfaire cette curiosité ne se présentant que lors de

> l'accomplissement des fonctions de miction et de défécation, les enfants deviennent des voyeurs, c'est-à-dire des spectateurs assidus de ces actes physiologiques [4] ».

La pulsion de « voir ou de regarder » se structure selon trois temps, c'est ce que Freud rappelle dans *Pulsions et destins des pulsions* [5]. À l'origine, la pulsion de regarder est auto-érotique, elle a bien un objet dit Freud, mais le trouve dans le corps propre. « Puis dans un second temps la pulsion est conduite par la voie de la comparaison à échanger cet objet avec un objet analogue dans le corps étranger », activité qui est liée à un plaisir de regarder actif. Enfin dans un troisième temps la pulsion se réajuste par un mouvement de retour sur le corps en position passive : le corps se donne comme objet à être regardé par une personne étrangère (plaisir passif de montrer : exhibition…).

9 Ces trois temps du travail de la pulsion de regarder, se structurent ou s'associent, voir produisent chez le sujet une première activité de théorisation qui sont appelés les théories sexuelles infantiles qui illustrent le passage du voir au savoir. Ces premières théories de l'enfant constituent l'infrastructure de toutes les théorisations ultérieures.

10 Les chemins théoriques de l'enfant l'amèneront avec plus ou moins de bonheur au moment œdipien. Le moment œdipien pour l'enfant c'est le renoncement à la toute-puissance, c'est accepter d'être marqué de l'incomplétude ce qui se traduit par le fameux complexe de castration. On pourrait résumer ainsi ce temps fait d'angoisse et d'élaboration annexe de défenses plus ou moins rigides et invalidantes : le petit garçon a peur de perdre ce qu'il croit avoir, la petite fille se plaint d'être privée de ce qu'elle croit ne pas avoir. C'est ce rapport au manque structural qui fait toute la fragilité du sujet humain quant au désir et donc au savoir. Le fantasme est le produit de l'Œdipe, sa « trace », une histoire que le sujet construit pour aménager son désir à travers les exigences pulsionnelles, affectives et éducatives.

Du symptôme scolaire… ?

11 L'échec scolaire, si on le conçoit comme signe d'une organisation psycho-pathologique, c'est s'interroger sur la façon dont cette difficulté spécifique est puisée dans l'économie fantasmatique de l'enfant.

- Le désintérêt scolaire manifesté comme une inhibition (que Freud définit comme la diminution du plaisir à travailler [6]) ;
- la peur immotivée (de l'école, des autres…) comme une phobie ;
- l'interdit de penser, comme une variante abstraite de l'interdit œdipien : ce que ton père sait, il peut, s'il le juge bon, te l'apprendre, mais tu n'as pas le droit de le découvrir par toi-même ;
- ce serait dévoiler sa nudité – et encore moins le droit d'en savoir plus que lui – tu le tues ou il te tueras – si tu le dépasses là même où il se veut supérieur [7].

12 En guise de conclusion, il est souhaitable dans un organisme comme un CMPP, que les conditions d'une prise en charge puissent être mises en place en faisant un travail d'alliance avec les familles.

13 L'enfant, l'individu à qui l'on s'adresse, et qui s'adresse à un tiers, un psychologue, à travers son symptôme doit pouvoir passer d'une plainte passive à la rencontre de quelqu'un supposé « savoir », l'aider à savoir, encore faut-il que son échec le gène plus qu'il ne le sert dans son économie libidinale.

14 En marge de ce travail à deux, confidentiel, il est souhaitable que les parents puissent être accueillis afin de pouvoir supporter ces remaniements, leurs positions transférentielles au regard du thérapeute, et maintenir une continuité dans le cadre et les accompagnements dus à la prise en charge.

NOTES

1 Soleo Colette, « Psychanalyse et demande scolaire », *Ornicar*, n° 26-27, p. 118.

2 Hochmann Jacques, « Les fondements auto-érotiques de l'activité de pensée », in *Naissance de la pensée, processus de pensée*, colloque de

Monaco, éd. Bayard, 1993.

3 Bonnet Marc, « Savoir/penser », *Entrevue*, n° 10.

4 Freud Sigmund, *La vie sexuelle*, PUF.

5 Freud Sigmund, *Métapsychologie*, Gallimard.

6 Freud Sigmund, *Inhibition, symptôme et angoisse*, PUF, p. 3-4.

7 Anzieu Didier, « Une approche psychanalytique du travail de Penser », in *Naissance de la pensée, processus de pensée*, colloque de Monaco, éd. Bayard, 1993.

AUTEUR

Geneviève Berthet
Psychologue au Centre Médico-Pycho-Pédagogique de Givors

Bibliofil

Féminité et sexualité féminine

Annik Houel

TEXTE

1 Les notions de différence, et de complémentarité, ont servi pendant de longs siècles à justifier l'inégalité sociale entre les hommes et les femmes en s'appuyant sur l'idée de « nature ». Ce type de raisonnement a prévalu jusqu'à la prise en compte, au tournant du XX^e^ siècle, de la « question de la femme », sous l'influence des courants socialiste et marxiste. MARX avance que la femme est le prolétaire de l'homme, posant ainsi les jalons d'une définition des femmes comme groupe social, mode d'approche qui sera plus tard repris en sociologie (cf. Andrée MICHEL, *Les femmes dans la société marchande*, Paris, PUF, 1978). Le courant socialiste quant à lui, sous la pression du mouvement féministe du début du siècle, s'intéresse à la question de la femme essentiellement sous l'angle de la pauvreté, de la misère sociale, et dénonce les conditions de vie et de travail qui poussent les femmes à compléter leur budget grâce à ce qu'on appelait pudiquement « le cinquième quart de la journée », c'est-à-dire la prostitution.

2 La question est alors pleinement sociale, dans sa conception et dans ses enjeux. FREUD, en homme de son temps, en est tout à fait conscient, et stigmatise d'ailleurs la double morale sexuelle qui prévaut à Vienne comme dans toute l'Europe, la rendant responsable des troubles nerveux qui affectent plus particulièrement les jeunes filles qu'on lui adresse, surtout à ses débuts (Cf. Célia BERTIN, *La femme à Vienne au temps de Freud*, Le livre de poche, 1989).

3 La psychanalyse se construit donc à partir d'une expérience acquise auprès des femmes, et si on peut reprocher à FREUD d'avoir élaboré une théorie où l'homme reprend tous ses droits, en devenant modèle universel, il ne cesse néanmoins de se souvenir que la question de la femme est aussi sociale, rappelant dans chaque article l'importance des conditions culturelles, et faisant preuve d'une prudence grandissante face à la sexualité féminine qu'il qualifie alors de « continent noir ». Pourtant, à partir de là, la controverse va porter

essentiellement sur le monisme phallique, c'est-à-dire l'aspect unilatéral de la théorie freudienne se référant au masculin. Le débat est à son paroxysme dans les années trente, et n'a en fait guère évolué depuis. L'opposition, regroupée autour de Melanie Klein et d'Ernest Jones, avance que la petite fille, avant de fonctionner sur un mode phallique, est née femme, et prend donc en compte les éléments féminins donnés, tel le vagin pour prendre un des exemples les plus conflictuels. « La question de la femme » sous couvert de sexualité féminine, a en tout cas bien failli diviser le mouvement psychanalytique…

4 La psychologie n'est pas restée à l'écart de ces enjeux : dans les années soixante, la question est prise sous l'angle de la psychologie sociale (cf. Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, *Les rôles masculins et féminins*, PUF, 1964) ou différentielle : tout manuel de Psychologie sociale, dans les années soixante, se devait d'avoir son petit chapitre Psychologie différentielle des sexes. Puis quelques années de vide, pendant lesquelles en sociologie et surtout en histoire, l'évolution est plus profonde. Sous cette double pression, et celle de la psychologie américaine, la question de la différence des sexes commence à faire un timide retour : cf. Marie-Claude Hurtig et Marie-France Pichevin, *La différence des sexes, questions de psychologie*, Paris, Tierce, 1986, et un chapitre, le dernier (ouf !), « Différences entre sexes », in Serge Moscovici dir., *Psychologie sociale des relations à autrui*, Nathan, 1994.

5 Mais la question de la différence des sexes ne peut se passer de l'approche psychanalytique. Également dans les années soixante, la psychanalyse reprend, mais de manière dispersée, le débat sur la sexualité féminine : des colloques se tiennent et des ouvrages sont publiés, dans l'ignorance les uns des autres à cause des scissions qui s'amorcent. Les lacaniens tiennent un colloque international en 1960, publié en 1964 (« La sexualité féminine, » *La Psychanalyse* 7, PUF), et la même année, Janine Chasseguet-Smirgel publie une reprise détaillée des différentes théories suivie d'une réflexion collective sur les problèmes qu'elles posent, initiative fort contestée au sein même de la Société Psychanalytique de Paris à laquelle elle appartient, comme elle le racontera plus tard.

6 À partir de cette période, de nombreux ouvrages et articles de tous bords débattent de la question, en observant d'un œil attentif mais

prudent la montée des mouvements féministes. Prenant en compte cette dimension sociale, quelques femmes analystes osent des avancées : Ruth Menahem, en 1973, propose le terme de « sexe clinique », défini comme le résultat d'un compromis entre sexe anatomique et sexe d'élevage (cf. *Topiques*, 11-12). Colette Chiland élabore, à partir de l'anglais, le concept de « fémelléité » : c'est la réalité biologique précédant la féminité, qui quant à elle relève du domaine socioculturel (*Revue française de psychanalyse*, 4/14, 1979). À la même époque, Luce Irigaray, psychanalyste exclue de l'École Freudienne pour ses critiques des phallocentrismes freudien et lacanien, propose de nouvelles pistes de recherches en s'intéressant au « continent noir du continent noir », la relation mère-fille. Cette question semble être toujours aussi difficile à traiter de front dans le mouvement psychanalytique, mais court en filigrane dans la plupart des ouvrages les plus récents.

BIBLIOGRAPHIE

Anzieu Annie, *La femme sans qualité. Esquisse psychanalytique de la féminité*, Paris, Dunod, 1989, 153 p. Recueil d'articles, parus surtout dans la *Nouvelle revue de psychanalyse*, dont l'idée la plus novatrice réside en la prise en compte d'un sentiment d'intériorité, en référence à des vécus de réceptivité, de creux… Idée peut-être un peu « anatomiste », mais qui a l'intérêt de s'inscrire en contrepoint du fameux monisme phallique.

Assoun Paul-Laurent, *Freud et la femme*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, 223 p. Une bible quant aux rapports de Freud avec la féminité, et quant à ses dernières réflexions sur la sexualité féminine : au célèbre « que veut la femme ? », Assoun répond : c'est la mère.

Bonaparte Marie, *La sexualité de la femme* (1951), Paris, PUF, 1967, 160 p. La princesse de la psychanalyse, qui a disputé à Helen Deutsch la place de disciple la plus appliquée. Elle est restée tristement célèbre pour son idée de chirurgie clitoridienne, histoire d'appliquer à la lettre la nécessité (théorique pour Freud !) d'abandonner le clitoris pour le vagin. On lui pardonne tout en lisant sa biographie par Célia Bertin, *Marie Bonaparte*, Paris, Press pocket, 1985, 501 p.

Brun Danièle, *La maternité et le féminin*, Paris, Denoël, 1990, 283 p. Là encore recueil d'articles déjà parus (dans la *Revue française de psychanalyse* cette fois), dont l'idée la plus intéressante me semble être celle d'une « mère intérieure », celle de sa propre mère, pour le moins ambivalente, que toute femme porte en elle.

Chasseguet-Smirgel Janine, *Recherches psychanalytiques nouvelles sur la sexualité féminine*, Paris, Payot, 1964, 279 p. Disponible en poche. Si vous ne devez en lire qu'un, c'est celui-là, d'abord parce qu'il est un merveilleux outil pédagogique avec ses soixante premières pages de rappel des différentes théories, de Freud à Melanie Klein ; ensuite parce qu'il a fait date en relançant la question de la femme, que ce soit au sein de la Société Psychanalytique de Paris à laquelle les auteurs appartiennent ou de l'École Freudienne (lacanienne), question tombée aux oubliettes depuis les grandes controverses entre Freud et l'école anglaise.

Cosnier Jacqueline, *Destins de la féminité*, Paris, PUF, 1987, 241 p. Un livre qui reprend la question de Freud et de ses rapports avec la féminité, du point de vue biographique et surtout théorique. La théorie est ici continuellement éclairée par les nombreux cas cliniques.

Deutsch Helen, *La psychologie des femmes*, Paris, PUF, 1949, t. 1, *Enfance et adolescence*, 331 p., trad. de : *Psychology of women*, Grüne and Stratton, New-York, 1945. La rivale en orthodoxie de Marie Bonaparte, mais plus intéressante grâce aux études de cas. Là aussi la biographie permet de mieux comprendre ces investissements passionnés – et parfois masochistes – de la part des premières disciples de Freud. On peut lire à ce sujet un livre récent de Janet Sayers, *Les mères de la psychanalyse* (c'est-à-dire H. Deutsch, K. Horney, A. Freud, M. Klein), Paris, PUF, 1995, 313 p. Le livre de Jacqueline Lanouzière, *Histoire secrète de la séduction sous le règne de Freud* (Paris, PUF, 1991, 176 p.), complète cette approche en abordant à propos de ces mêmes femmes la question de leurs résistances face à la théorie de la séduction maternelle.

Dolto Françoise, *La sexualité féminine*, Paris, Scarabée & Co/A.M. Métaillé, 1982, 347 p. Un classique pour les fans de Dolto, mais qui reste très controversé. Ses idées de sexualité centrifuge ou centripète n'ont jamais été reprises. Peut-être à suivre…

Freud Sigmund, « Sur la sexualité féminine » (1931), *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1969, p. 139-155, trad. de : « Uber die weibliche Sexualität », *Gesammelte Werke*, XIV, pp. 517-537.

Freud Sigmund, « La féminité » (1932), *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 150-181, trad. de : « Neue Folge der Vorlesungen zur Einfürhrung in die Psychoanalyse », *Gesammelte Werke*, XV. Les derniers textes de Freud, dans lesquels il ouvre plein de portes, en particulier sur l'importance de la relation préœdipienne à la mère. Je ne saurais commenter plus, et surtout critiquer, notre père à toutes ! Et ce d'autant plus que d'autres l'ont fort bien fait, telles les deux auteurs suivantes.

Irigaray Luce, *Speculum de l'autre femme*, Paris, Ed. de Minuit, 1974, 463 p. Pour ses cent cinquante premières pages, critique de l'orthodoxie freudienne.

Irigaray Luce, *Ce sexe qui n'en est pas un*, Paris, Ed. de Minuit, 1977, 224 p. Critique de l'orthodoxie lacanienne. Ce livre contient lui aussi un excellent article pédagogique,

« Retour sur la théorie psychanalytique », rappel historique des différentes théories, et surtout une critique décapante, « Cosi Fan Tutti », du séminaire de Lacan, *Encore*.

Irigaray Luce, *Le corps à corps avec la mère*, Montréal, éd. de la pleine lune, 1981, 89 p. Un colloque, avec ses jeux de questions-réponses, qui permet à l'auteur d'exposer clairement ses propositions novatrices sur l'importance du rôle de la mère dans la psyché féminine.

Kofman Sarah, *L'énigme de la femme*, Paris, Galilée, 1980, 275 p. Disponible en poche. Un classique, clair et érudit, de la remise en question du monisme phallique freudien, en particulier de la fameuse « envie du pénis » chez la femme, qualifiée d'idée fixe par l'auteur.

Lacan Jacques, *Séminaire* XX. *Encore*, Paris, le Seuil, 1975, 139 p. La bible lacanienne sur l'amour et sur La femme, barrée, idée qui peut déplaire. À lire néanmoins pour savoir, et pour comprendre.

Olivier Christiane, *Les Enfants de Jocaste. L'empreinte de la mère*, Paris, Denoël Gonthier, 1980, 193 p. Comme c'est un best-seller, on ne peut pas ne pas en parler. Démagogique de mon point de vue, plus culpabilisant pour les femmes qu'explicatif. Et une impasse de taille, que ce soit dans les exemples utilisés ou dans les aspects théoriques : celle de la relation mère-fille.

Safouan Moustapha, *La sexualité féminine dans la doctrine freudienne*, Paris, le Seuil, 1976, 157 p. M. Safouan est à la théorie lacanienne ce que Marie Bonaparte ou Helen Deutsch furent à la théorie freudienne. Il n'y a pas de biographie à l'heure actuelle pour nous expliquer les raisons de cette passion safouanienne.

AUTEUR

Annik Houel
Professeur de psychologie sociale à l'Institut de Psychologie, Centre Lyonnais d'Études Féministes
IDREF : https://www.idref.fr/058615156
ISNI : http://www.isni.org/000000002268757X
BNF : https://data.bnf.fr/fr/13091490

Échos

Colloque d'automne de la Société du Rorschach et des Méthodes Projectives de Langue Française

La méthode projective en psychopathologie de l'enfant

Pascal Roman

TEXTE

1 Les 18 et 19 novembre 1995, organisé par le CRPPC (Centre de Recherches en Psychologie et Psychopathologie Cliniques) de l'Institut de Psychologie de l'Université Lumière Lyon 2, s'est tenu le traditionnel Colloque d'Automne de la Société du Rorschach sur le thème de la méthode projective en psychopathologie de l'enfant. Placée sous la présidence de Nina Rausch de Traubenberg, Professeur honoraire de Psychologie Clinique à l'Université René Descartes-Paris V, Présidente de la Société du Rorschach et des Méthodes Projectives de Langue Française, cette manifestation a accueilli près de 250 participants, professionnels de la psychopathologie de l'enfant, universitaires, étudiants de 2e et 3e cycles, venus de la France entière, mais aussi de Belgique, Allemagne, Italie…

2 L'ouverture des travaux de ce colloque a été assurée successivement, au nom du Président de l'Université, par le Pr Gérard Broyer, Vice-Président, rappelant la tradition « projective » de l'Institut de Psychologie, et, au nom du CRPPC, par le Pr Bernard Chouvier en sa qualité de Directeur, et enfin, au nom de la Société du Rorschach, par le Pr Nina Rausch de Traubenberg, sa présidente, qui a retracé sa participation aux premiers temps de l'introduction des épreuves projectives en France, il y a tout juste cinquante ans et rappelé la tenue à Lyon, en 1980, d'une journée de travail de la Société du Rorschach, placée sous l'autorité du Dr Péchoux.

3 La première matinée a vu le développement de points de vue méthodologiques. En introduction, le Pr Bernard Chouvier (Université Lumière Lyon 2) présentait quelques aspects de l'élaboration des processus de symbolisation chez l'enfant, insistant sur l'intérêt du concept de signifiant formel pour comprendre les enjeux de la

symbolisation primaire. Pascal Roman (Université Lumière Lyon 2) proposait, dans la même lignée, une réflexion sur la pertinence du dispositif de la méthode projective comme « dispositif à symboliser » : tentant de tisser les liens avec le « dispositif » du jeu de la bobine décrit en son temps par Freud autour des trois paradigmes que sont la reconnaissance de l'objet, le recours à la motricité et la participation langagière, il en indiquait les enjeux en psychopathologie de l'enfant. Trois communications se succédaient ensuite : Michel Bernardi et le Pr Hervé Bénony (Université de Bourgogne) montraient la pertinence du recueil de données longitudinales (Rorschach et T.A.T.) dans l'approche clinique d'un cas d'inceste, le Pr Jacqueline Donnay-Richelle (Université de Mons, Belgique), quant à elle, mettait en évidence l'intérêt du dessin de famille pour étudier les organisateurs œdipiens chez des enfants dont les parents sont séparés ; enfin, Claude Zadjela-Buffet (C.H. de Longjumeau) présentait une réflexion sur la valeur des réponses organisées à partir de la symétrie chez l'adolescent, comme indicateur du degré d'« autonomie psychique » de l'adolescent.

4 L'après-midi du samedi était tout d'abord consacré à un travail en ateliers centrés sur diverses épreuves projectives : Scéno-test, Test des contes de J. Royer, Patte-Noire, C.A.T./T.A.T., Rorschach et épreuves graphiques. Ce temps de travail en groupe restreint a permis d'aborder la pratique des épreuves, sous la responsabilité de praticiens spécialisés dans chacune des épreuves. Dans un deuxième temps, deux jeunes chercheurs des universités Bordeaux II et Lumière Lyon 2 ont pu présenter l'état d'avancement de leurs travaux… et susciter un échange avec les participants.

5 Une première introduction du Pr René Roussillon (Université Lumière Lyon 2) a placé la deuxième journée du colloque sous le signe de la métapsychologie freudienne, avec une proposition de « déconstruction » de la notion de projection à partir du modèle freudien Perception-Conscience. Dans un deuxième temps, l'exposé de Monika Boekholt (Université René Descartes-Paris V), orienté sur la démarche diagnostique et le repérage des perspectives de changement en psychopathologie de l'enfant au travers des épreuves projectives, a tracé un large panorama des enjeux théoriques et pratiques du recours à ces épreuves dans le champ de la clinique. Deux communications, portant sur des points plus spécifiques, ont

été proposées d'une part par Michèle Emmanuelli (Université René Descartes-Paris V) sur l'apport des épreuves projectives dans le repérage et la compréhension des inhibitions intellectuelles et d'autre part par Bernard Duez (Université Lumière Lyon 2) à partir d'une expérience d'utilisation du T.A.T. dans une fonction préliminaire à la conduite d'une cure avec de jeunes adolescents « anti-sociaux ».

6 Le colloque a été clôturé par une table ronde réunissant l'ensemble des intervenants des journées autour du Pr Jacques Hochmann (Université Claude Bernard Lyon 1), qui nous a proposé le point de vue de l'« utilisateur » des méthodes projectives qu'est le psychiatre d'enfants, non sans adresser un clin d'œil au passé et à sa rencontre première avec les épreuves projectives par l'intermédiaire de Jean Guillaumin ! Un échange fructueux au sein de la table ronde et avec les participants permit de terminer cette rencontre dans une ambiance stimulante pour la pensée.

AUTEUR

Pascal Roman
Maître de conférences à l'Institut de Psychologie Université Lumière Lyon 2
IDREF : https://www.idref.fr/035447419
ORCID : http://orcid.org/0000-0001-7134-7843
ISNI : http://www.isni.org/0000000121366413
BNF : https://data.bnf.fr/fr/13190053