

Une entrée... à l'école, Samy

Michel GRIFFOND

Concours de circonstances, Dominique GINET a été le premier enseignant que j'ai rencontré à l'université. Ce n'était pas dans une salle de cours ni dans un amphithéâtre, mais au secrétariat, à l'époque sur les quais du Rhône. Alors jeune enseignant désireux de reprendre des études de psychologie, champ radicalement différent de mes études d'origine, mon inscription se révélait très compromise pour de sombres raisons administratives. Témoin d'un échange tendu, il a patienté, écouté. Pour y mettre un terme, la secrétaire, visiblement peu convaincue du succès de la démarche, m'a suggéré en dernier recours d'écrire au Président de l'Université, ce que je me suis engagé à faire sans délai. J'ai alors entendu sa voix à mes côtés : « Vous avez raison, si c'est ce que vous voulez, faites-le ». Quelque peu désespéré par la tournure que prenaient les événements, je trouvai là un appui et un encouragement dont je ne savais d'« où » il venait précisément, mais d'une force et d'une conviction, d'une empathie, qui m'ont surpris et renforcé dans ma détermination.

Nous nous sommes revus peu de temps après en TD autour d'une lecture commentée du « petit Hans ». J'ai alors réalisé progressivement d'« où » était venue cette « parole », à laquelle il était particulièrement attaché, et fait connaissance avec Dominique, son humanité et ses qualités d'enseignant. C'était le début d'un accompagnement et d'une formation qui ont duré tout au long de mes études, se sont poursuivis au sein de l'équipe du DESS (maintenant M2Pro) et de groupes de recherche.

Nous avons pour principe dans ces groupes de travailler à partir de la clinique, de situations rencontrées par chacun dans le quotidien de sa pratique. Au moment où je m'interrogeais sur la meilleure manière de faire partager ce qu'il a apporté, de son influence sur nombre de psychologues travaillant dans les écoles et les collèges, j'ai rencontré Samy : l'idée s'est vite imposée qu'un travail aurait pu être mené avec Dominique à partir de cette situation somme toute assez banale. En voici une présentation qui je l'espère témoigne pour une part de l'empreinte laissée par la formation suivie à ses côtés. Elle aurait pu être faite au groupe et ouvrir à l'échange et à la réflexion.

Samy fait sa rentrée à l'école maternelle en septembre, il a deux ans et six mois, un petit frère de 11 mois.

Nous entendons parler de cet enfant pour la première fois par le rééducateur du RASED qui accompagne l'enseignante pendant la période d'accueil les premiers jours de classe : « il faut absolument que tu ailles dans cette classe, l'enseignante va craquer, ce n'est pas possible ». S'ensuit une description épouvantable. Ce petit garçon est décrit comme violent dans la cour et dans la classe. « Il est violent avec les enfants et les adultes sans raison particulière, il est incontrôlable. Il ne regarde pas la personne qui lui parle, est impulsif. Des parents se sont déjà plaints à l'enseignante et au directeur de l'école. L'inspectrice a déjà été prévenue. »

Rapidement nous avons un entretien avec l'enseignante. Elle est au bord des larmes quand elle évoque la situation. La gestion de la classe est très compliquée, les parents prennent acte du comportement de leur fils tout en légitimant son attitude : il ne fait que répondre aux attaques des autres, il est toujours très nerveux, car la famille

vit dans un appartement petit. Par ailleurs, ils renvoient l'enseignante à un manque de compétence et un défaut d'autorité. Elle est très affectée, car elle a vu la mère de Samy se cacher derrière les porte-manteaux pour observer la classe après y avoir déposé son fils. La question des conditions d'accueil de l'enfant est posée : pour l'heure il est scolarisé sur le mode de la rentrée échelonnée, deux matins par semaine de 10h00 à 11h30. La directrice de la halte-garderie où il était inscrit l'an passé serait d'accord pour le reprendre ponctuellement.

Une observation en classe confirme que Samy n'utilise pas le langage parlé dans les échanges, qu'il en passe par le geste, que ce soit pour s'approprier les objets, manifester sa contrariété ou sa frustration, mais aussi ses élans affectifs : il serre les autres enfants par le cou jusqu'à les étouffer en guise de câlin.

Nous proposons un rendez-vous avec les parents et l'enfant en présence d'une psychologue stagiaire. L'entretien commence par une reprise des éléments déjà connus : griefs importants à l'encontre de l'enseignante, « qui n'a pas envie de se casser la tête avec Samy [...] qui n'est pas assez autoritaire, etc. », lien entre l'agitation de l'enfant et l'étroitesse de l'appartement, agitation qui devrait trouver une solution rapide par un déménagement. Le père évoque assez tôt son hypothèse d'une hyperactivité : Son fils est très actif, il a besoin de se dépenser, besoin d'espace. Quand il est chez les grands-parents maternels, il passe son temps dans le jardin. D'ailleurs ses grands-parents lui passent tout et lorsque lui, le père, veut poser des limites, il est contredit par ceux-ci (nous entendons « disqualifié dans sa fonction paternelle »). Samy est content de venir à l'école, il le demande même le week-end. À la maison il parle beaucoup, « mais il faut le comprendre ». C'était un bébé facile, il prend encore le biberon le matin. Il a été propre au mois d'août, avant la rentrée.

Pendant cet échange Samy explore le bureau, la caisse à jouet, le tableau de conférence, les placards. Il tape avec des jouets sur la fenêtre, écrit sur le support du tableau pas sur les feuilles, le renverse, etc. Les injonctions paternelles n'ont aucun effet ; sa mère poursuit l'échange comme si de rien n'était. Il ouvre la porte et sort dans le couloir malgré les interdits proférés par son père qui est obligé de se lever, de le ramener *manu militari* et de fermer la porte à clé. Samy grimpe sur la caisse, crache sur la fenêtre, tombe à plusieurs reprises, sa tête frappe le pied de la table, l'arête du bureau. Sa mère finit par le prendre sur ses genoux où il se love un temps en suçant son pouce.

Les parents sont d'accord pour que je prenne contact avec la directrice de la halte-garderie, avec la PMI, et que nous nous revoyions à l'école tous ensemble pour envisager le dispositif le plus adapté pour que la scolarisation de Samy démarre et se poursuive de la meilleure des façons. La directrice de la halte me fait part du souci de son équipe pour l'enfant et de la proposition qu'elle peut faire de l'accueillir deux matinées par semaine et un peu l'après-midi. Pour notre part nous soutenons l'idée du maintien d'un temps de scolarisation en parallèle avec l'accueil à la halte-garderie et la nécessité d'une consultation au CMP du secteur.



Ces éléments sont repris lors de l'équipe éducative. Les parents demandent si les frais de halte-garderie seront pris en charge par l'école. Un accord se fait assez rapidement autour du dispositif suivant qui doit être rediscuté en milieu d'année scolaire : deux matinées de 10h00 à 11h30 à l'école, deux matinées et un après-midi en halte-garderie, prise de contact avec le CMP, prise de contact avec les services sociaux de la commune pour des aides financières éventuelles.

À ce moment du travail trois pistes de réflexion s'ouvrent à nous : la légitimité de la scolarisation de ce petit garçon, la problématique familiale sous-jacente et le fonctionnement psychique de l'enfant, la position de l'enseignante et la nécessité d'un travail des équipes pédagogiques.

La « légitimité » de la scolarisation de cet enfant de deux ans et demi

Question rapidement posée en filigrane par l'école. Au fond, derrière la description qui en est faite, derrière les propos tenus par l'enseignante, le rééducateur, le directeur, nous entendons que cet enfant n'a pas sa place parmi ses pairs, pas encore, la mise en avant de son jeune âge pouvant venir recouvrir tout autre argumentaire.

Pour autant quel sens aurait pour la famille et pour l'enfant un rejet, une exclusion de l'école, puisqu'au fond c'est de ça qu'il s'agirait ? Nous imaginons les effets psychiques déléteurs pour eux de cet échec inaugural de la scolarité de Samy. Par exemple, comment établir ou rétablir à la rentrée prochaine, à la suite de cette expérience traumatique, une relation de confiance, une « alliance éducative » entre les parents et l'école ?

Nous pouvons aussi entendre derrière le manifeste de la demande voire de l'exigence de scolarisation portée par les parents, et derrière les aspects financiers mis en avant, une demande latente d'aide. Ces parents ne nient pas les

difficultés rencontrées, les problèmes de comportement de leur fils à l'école comme en famille. Derrière les griefs exprimés à l'encontre de la maîtresse apparaît la projection de leurs propres difficultés, de leur défaut d'autorité. Au fond ils demandent à l'institution scolaire de les aider, de les accompagner dans l'éducation de leur enfant ; ils lui demandent de remplir sa « tâche primaire » (d'instituer), comment pourrait-on leur opposer une fin de non-recevoir ?

Autant de raisons parmi d'autres, de notre point de vue, de ne pas mettre un terme prématuré à la présence de Samy à l'école.

La problématique familiale et le fonctionnement psychique de l'enfant

À l'observer en classe et dans le bureau lors de l'entretien familial, hypothèse peut être faite que Samy a les caractéristiques de ces « enfants bolides » comme l'écrit Francis LMBERT ou de ces « enfants qui poussent à bout » pour reprendre l'expression d'Albert CICCONE : absence d'utilisation du langage en dehors de la sphère familiale (pour ce qu'on en sait), non-intégration des règles d'échange et de communication avec ses pairs en cours à son âge, absence d'écoute de la parole de l'adulte, utilisation de l'objet mise à l'épreuve de la destructivité, chutes et chocs éprouvant physiquement les limites corporelles et marquant l'autoagressivité, etc.

Mais pour le coup Samy est encore très jeune, ce qui ouvre des perspectives éducatives et thérapeutiques. À cet égard l'élaboration d'une demande de soin par les parents relève pour une part, pour ne pas dire essentiellement, de l'accompagnement qui leur sera proposé par l'école et par la garderie. L'enseignante revue après les vacances de Noël confiera en effet que suite au constat des progrès faits en classe la mère avait réitéré son souhait d'un arrêt du temps de halte-garderie et expliqué qu'elle n'avait pas pris contact avec le CMP arguant des délais d'attente.

Nous sommes marqués lors de l'entretien familial par la différence d'attitude des parents à l'égard de leur enfant. Une mère tournant le dos à son fils qui joue derrière elle, semblant indifférente à ce qu'il fait, y compris quand il se fait mal, ne lui accordant aucun regard, en particulier lorsqu'elle le pose sur ses genoux vers la fin de l'entretien, continuant de parler avec nous sans s'interrompre. Attitude qui nous interroge notamment sur la nature des liens précoces mère-fils et sur leurs conséquences quant au développement psychique de Samy. Un père gêné par ce que son garçon donne à voir, mais également par le manque d'impact de ses paroles et de ses interdits et chez qui en fin d'entretien nous sentirons poindre beaucoup de violence contenue. Lui qui se sent disqualifié dans sa fonction paternelle par sa belle famille doit à cet instant se sentir disqualifié également par son fils aux yeux des professionnels.

On voit par là que les difficultés consécutives à la scolarisation de Samy ne peuvent se comprendre que d'une prise en compte de cet enfant comme sujet. Nous revenons en mémoire des écrits de Dominique GINET : « L'école est fréquemment le lieu où apparaît la difficulté qui alerte, mais l'anamnèse qu'effectue le psychologue l'amène de façon régulière à découvrir que cette difficulté qui forme le symptôme n'est que la résultante et l'expression d'une souffrance, d'un conflit ou d'une crise, qui [trouvent leur origine] ailleurs. Ailleurs, c'est-à-dire dans l'histoire de l'enfant, voire dans l'histoire de sa famille, dans ses rapports à ses parents, à ses grands-parents parfois, ou à sa fratrie : la difficulté scolaire se présente, dans certains cas, comme

une manière de “marquer” sa place, de sortir de l’indifférenciation, ou à l’inverse de marquer une appartenance, un lien de filiation au sein de la structure familiale ; en l’occurrence, elle n’est pas sans relation avec les processus de construction et d’affirmation de l’identité de l’enfant, même s’il s’agit là d’une manière aberrante – du point de vue scolaire et, donc, social – de s’en procurer une. »

Accompagner Samy et ses parents nécessite la mise en place d’un dispositif multi-partenarial, multi-institutionnel, ou chacun prend sa part, la halte-garderie, l’école, le CMP, voire les services sociaux.

Problématique de l’enseignante, travail d’équipe et contenance

Relevons le faisceau d’exigences parfois contradictoires, voire de paradoxes que l’enseignante doit affronter en accueillant Samy : les exigences de ses parents, celles des parents des autres élèves de la classe, celles de l’institution et les siennes au regard, par exemple, de la confrontation entre ses idéaux et les contraintes de la réalité professionnelle.

Cette situation illustre l’intérêt d’un accompagnement des équipes d’enseignants à l’élaboration de leur pratique professionnelle autour des scolarisations difficiles par un psychologue à même de porter un regard clinique. L’objectif de ce travail est de contenir les angoisses et les fragilités narcissiques générées par le contact avec ces enfants et leur famille, et par là même faciliter la contenance de l’enfant à l’école et sa scolarisation. L’une des fonctions

du travail d’équipe consiste en la restauration de l’identité professionnelle attaquée, à son ré-étayage, son réaménagement pour surmonter une blessure narcissique ou une désillusion, dépasser un sentiment de vide, une menace d’effondrement et contribuer au maintien, au renforcement des mécanismes de défense destinés à lutter contre la survenue d’angoisses. Certaines réunions auxquelles participent les enseignants, nous pensons au *conseil des maîtres* par exemple, ont, au-delà de leur fonction institutionnelle manifeste, pour fonction psychique d’élaborer des défenses communes et de restaurer des narcissismes souvent mis à mal par une pratique professionnelle qui les confronte à des situations, des groupes d’élèves, des enfants « difficiles ».

La défaillance des étayages sociaux et la fragilisation des étayages personnels des enseignants ne leur permettent parfois plus de se reconnaître dans leurs actions et dans leurs réactions, voire les font agir en contradiction ou en porte-à-faux avec leurs idéaux et leurs valeurs, mettant ainsi à mal les fondements de leur identité professionnelle. La confrontation à la violence par exemple, peut raviver des angoisses archaïques et menacer leur équilibre psychique.

Par ailleurs, comme la pratique quotidienne nous le montre, les échanges entre enseignants et parents en présence du psychologue permettent d’explicitier et de médiatiser les sources de conflit et de désaccord, mais aussi de construire une représentation commune de l’enfant, ou tout au moins une part de représentation commune laquelle fait si souvent défaut, empêchant par là même la construction et l’investissement d’un projet commun.

Dans l’école... et si je suis différent, Kim

Chantal RAVELLA

Depuis février 2005, la loi pour l’égalité des droits et des chances donne obligation à l’école publique de scolariser les enfants handicapés. La loi apporte un étayage institutionnel en créant pour chaque enfant handicapé un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), véritable parcours de formation adapté à l’enfant et à son handicap. Une aide à la scolarisation peut-être apportée, soit sous forme d’aménagement particulier (ordinateur, logiciels spécifiques, plan de travail incliné, etc.), soit par la présence d’une Auxiliaire de Vie Scolaire.

On voit que le soutien à l’intégration se définit ici comme un « plus de ». Plus de matériels, plus de personnes. Mais il n’est pas pensé dans une logique de formation, d’élaboration réflexive qui permette un travail sur les représentations de chacun, sur la mise en lien de ces représentations personnelles ainsi que leur mise en sens.

Comment le psychologue scolaire peut-il contribuer à ce travail psychique autour de ce que Dominique GINET appelait « l’école interne » ?

La vignette clinique suivante décrit la mise en place par le psychologue de l’institution scolaire d’un groupe clinique d’analyse de la pratique auprès d’une équipe enseignante.

Dans un premier temps, nous dégagerons une courte analyse du dispositif choisi. Le second temps nous permettra, à travers la description de quelque temps, de montrer comment « l’appareil psychique » de l’équipe enseignante peine à dépasser le vécu traumatique amené par la scolarisation d’un enfant autiste. Au fil des séances, elle retrouve un plaisir à penser et reconstruit peu à peu une élaboration commune.

La mise en place du groupe d’analyse de la pratique

Une équipe sans demande ?

L’équipe d’une école maternelle scolarise un jeune enfant autiste. Kim a 6 ans et un diagnostic d’autisme de *Kanner* a été posé, six mois auparavant. Une AVS vient à mi-temps aider Kim dans sa classe. Kim est décrit comme incapable de se conformer aux règles de la classe. Durant les temps collectifs, il peut « dans ses meilleurs jours » se coucher par terre, chanter par onomatopées ou bien se mettre à courir en direction de la porte, de l’escalier, d’un *ailleurs* du groupe. Il n’est jamais violent envers les autres enfants, mais peut se mettre en danger en s’élançant du haut de l’escalier et en le dévalant sur le ventre. Il crie parfois sans raison apparente, puis se calme dans une apathie passagère.

Malgré la bonne volonté de chacun, l’impact émotionnel est important. Les enseignantes (deux à mi-temps), l’ATSEM, l’EVS, la directrice sont en souffrance. Chaque professionnel l’exprime de manière individuelle en me croisant dans les couloirs de l’école. Je reçois ainsi les blessures narcissiques de chacun sans pouvoir faire de liens, sans pouvoir être dans autre chose que l’écoute d’une souffrance individuelle.

On peut parler d’un état de crise au sein de l’équipe. La crise étant pour reprendre René KAËS ce qui de l’articulation, du passage, de la réduction d’antagonisme devient séparé, opposé, désorganisé¹. L’équipe ne fait plus « corps », les plaintes se déposent de manière individuelle.

1 KAËS R. (1994) « La parole et le lien », Dunod, Paris.