

L'enfant écolier : prévenir et soigner

Sous la direction de

Jacques ANGELERGUES, Sarah BYDLOWSKI et Pierre DENIS

L'Enfant écolier

Prévenir et soigner

ÉDITIONS IN PRESS
74, boulevard de l'Hôpital – 75013 Paris
Tél.: 09 70 77 11 48
www.inpress.fr

En 1982, René Diatkine et Janine Simon fondaient la revue du Centre Alfred Binet, répondant ainsi à la demande d'interlocuteurs venus parfois de très loin. Près de 40 numéros ont ainsi permis d'approfondir des échanges commencés lors des séminaires et des journées de travail organisés au Centre autour de la pratique des équipes. La référence psychanalytique, la pluridisciplinarité et la non-sélection des patients d'un secteur géographique constituent toujours les principes de base de cette pratique et le cadre de la collection L'enfant, la psychiatrie et le psychanalyste du Centre Alfred-Binet.

L'ENFANT ÉCOLIER. PRÉVENIR ET SOIGNER.

ISBN 978-2-84835-643-3

©2020 ÉDITIONS IN PRESS

Composition et mise en pages : Lorène Marty

Couverture : Lorraine Desgardin

Toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement des auteurs, ou de leurs ayants droit ou ayants cause, est illicite (loi du 11 mars 1957, alinéa 1^{er} de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

L'Enfant écolier

Prévenir et soigner

Sous la direction de

**Jacques Angelergues, Sarah Bydlowski
et Pierre Denis**

Collection

L'enfant, la psychiatrie et le psychanalyste

**Centre Alfred Binet
ASM 13**



Collection dirigée par Jacques Angelergues et Sarah Bydlowski
Coordination : Pierre Denis

Comité d'édition :

Brigitte Bergmann, Jeanne Champeaux-Ortiz, Éric Corbobesse, Maya Garboua, Mathilde Girard, Véronique Laurent, Marie-Laure Léandri, Anne Maupas, Françoise Moggio, Michel Ody

Comité scientifique :

Christine Anzieu-Premmereur, Marie-Françoise Bresson, Martine Caron-Lefèvre, Catherine Chabert, Emmanuelle Chervet, Christophe Dejours, Paul Denis, Bernard Golse, Viviane Green, Claude Janin, Vasilis Kaspambelis, Gérard Lucas, Jean-Michel Porte, Rémi Puyuelo, Denys Ribas, François Richard, Nora Scheimberg, Hélène Suarez-Labat, Sesto-Marcello Passone, Gérard Szweg, Bernard Touati, François Villa, Michel Vincent

Directrice de publication : Sarah Bydlowski

Sommaire

Les auteurs

Des liens entre l'école et le Centre Alfred Binet: une perspective psychanalytique

Sarah Bydlowski, Michel Ody9

PARTIE I – L'envie d'apprendre

L'accès à la latence, un enjeu pour l'écolier ?

Karine Arakelian21

Intérêt de l'examen psychologique dans le repérage de l'investissement intellectuel

Tiffany Vervelle31

L'école en séance

Brigitte Bernion45

Le temps du connaître/méconnaître dans l'espace de la consultation familiale*

Michel Ody61

PARTIE II – Le langage et l'écrit

Zéro-six ans. Le temps du langage, le chemin vers l'école

Maria Bedos, avec la participation de Sophie Marin77

De la rencontre au récit. Deux suivis en orthophonie

Hélène Séchet-Caillarec89

L'enfant, l'écrit et le psychiatre*

René Diatkine103

PARTIE III – La place du soin vers l'école

**De la maison à l'école, un chemin à construire « La maison des 5 sens »,
une expérience entre école et soin**

Claudine Hurtu-Delaune, Agnès Latour, Jeanne Ortiz.....125

Le thérapeutique et le pédagogique: un mille-feuille institutionnel

Audrey Ramat.....141

**La psychopédagogie comme médiation thérapeutique groupale:
l'apprentissage par le jeu**

Fabrice Hayem.....155

Devenir élève grâce à la vie groupale

Jean-Philippe Dietemann, Zaïg Henry, Béatrice Massoutre.....171

POSTFACE – L'évolution de l'école

**Élève en difficulté, élève handicapé, inclusion scolaire: évolutions
et contradictions, le point de vue d'un acteur de terrain**

Nicolas Hespel.....197

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....213

Les auteurs*¹

Karine Arakelian : Psychologue, Psychanalyste (S.P.P.), Centre Alfred Binet

Maria Bedos : Orthophoniste

Brigitte Bernion : Psychologue, Psychanalyste (S.P.P., S.E.P.E.A.), Centre Alfred Binet, I.P.S.O. (ASM 13)

Sarah Bydlowski : Psychiatre d'enfants, Psychanalyste (S.P.P. – Institut), Enseignant-chercheur HDR, Chef de service du Département de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de l'Association de Santé Mentale du 13^e arrondissement de Paris, Laboratoire Psychologie Clinique, Psychopathologie, Psychanalyse, Université de Paris

Éric Corbobesse : Psychiatre, Psychanalyste (S.P.P. – Institut), Centre Alfred Binet

***René Diatkine (1918-1997)** : Psychiatre, Psychanalyste, Ancien Président de la S.P.P., Ancien Professeur à la faculté de médecine de Genève, Co-fondateur de l'intersecteur de psychiatrie du 13^e arrondissement de Paris

Jean-Philippe Dietemann : Psychologue, Centre Alfred Binet, U.B.

Fabrice Hayem : Psychologue, Centre Alfred Binet, U.S.I.S.

Zaïg Henry : Assistante sociale, U.B.

Nicolas Hespel : Directeur de Centre Scolaire Hospitalier, Paris

Claudine Hurtu-Delaune : Enseignante spécialisée, Md5S

Agnès Latour : Pédopsychiatre, Centre Alfred Binet, Md5S

Sophie Marin : Orthophoniste, Centre Alfred Binet

Béatrice Massoutre : Psychologue institutionnelle, U.B.

Michel Ody : Psychiatre, Psychanalyste (S.P.P.)

Jeanne Ortiz : Psychologue, Psychanalyste (S.P.P. – Institut), Centre Alfred Binet, Md5S

Audrey Ramat : Psychiatre, Hôpital de Jour pour adolescents, ASM 13

Hélène Séchet-Caillarec : Orthophoniste, Centre Alfred Binet

Tiffany Vervelle : Psychologue, psychothérapeute, Centre Alfred Binet

* Auteur réédité.

Des liens entre l'école et le Centre Alfred Binet : une perspective psychanalytique

SARAH BYDLOWSKI, MICHEL ODY

Les liens du Centre Alfred Binet avec l'école s'inscrivent dans une longue histoire, dès ses origines.

La création du secteur, sous l'impulsion de P. Paumelle, R. Diatkine et S. Lebovici, a d'emblée pour objectif la lutte contre l'enfermement asilaire, l'insertion des patients dans la cité. La volonté de faire front contre l'illettrisme, les inégalités sociales et toute ségrégation va dans le même sens. Dans ce contexte, les liens avec l'école trouvent naturellement à se déployer. L'obligation de la scolarisation jusqu'à l'âge de seize ans représente indéniablement un progrès social reconnu par ces fondateurs, mais ils y voient dans le même temps, de possibles évolutions catastrophiques pour les enfants qui n'accèdent pas aux apprentissages.

Le Centre Alfred Binet s'est construit dans une opposition aux pratiques de « signalement » par l'école des élèves à problèmes et de leur « convocation » par le dispensaire qui en découlait. Pour R. Diatkine, le psychiatre devait se sentir tenu d'assumer une aide tant aux parents qu'aux maîtres, sans attendre que l'enfant lui soit amené.

Le symptôme n'a pas une valeur pathologique univoque. Pour la psychanalyse, il constitue une formation substitutive, un compromis. L'importance des bénéfiques inconscients est telle que l'enfant ne peut y renoncer sans avoir la possibilité de nouveaux modes d'investissement. Le symptôme ne prend sens qu'en tenant compte, tant de l'environne-

ment que de la personnalité et des modalités relationnelles de l'enfant, autrement dit, de la réalité psychique de l'enfant en interaction avec les réalités psychiques de ceux qui l'entourent. Il s'agit d'œuvrer à la fois pour qu'il se trouve moins entravé par ses conflits internes, et résolve mieux ses difficultés d'insertion à l'école, l'un des premiers lieux de socialisation.

Sous l'influence de R. Diatkine, par son intérêt pour ce qui lie le langage, les apprentissages, l'arrivée à l'école et le destin des enfants que l'on rencontre au Centre Alfred Binet, et dans la filiation avec J. de Ajuriaguerra dont il avait été l'élève, s'est construit un esprit de collaboration amicale et libre entre psychanalystes d'enfants, pédagogues (J. Hébrard, P. Meirieu, notamment) et linguistes (F. Bresson, A. Culioli, entre autres). Pour penser la façon dont l'enfant va réussir à investir l'école, lieu d'échanges relationnels et lieu d'apprentissages, fait de règles et de codes qui lui sont propres, un double contexte est à considérer : celui du fonctionnement psychique dans sa double valence psychopathologique et cognitive, celui du contexte social et environnemental. La place donnée par R. Diatkine à l'investissement du langage et de la pensée, leurs remaniements par la latence, a trouvé une direction dans ce travail conjoint. Elle donnera lieu à de nombreux échanges avec l'école de Beaumont sur Oise où il participe à la formation des maîtres spécialisés, tout comme à la place donnée très tôt à l'orthophonie et à la psychopédagogie au sein des équipes du Centre Alfred Binet, qui, aujourd'hui encore, reste une marque décisive de notre travail auprès des enfants.

L'intérêt se porte aussi vers ce qui permet que le langage s'installe. Au cours du temps, du fait de l'enrichissement par d'autres approches, le regard clinique y associe le déploiement de la sensorialité dans la construction psychique précoce de l'enfant, sa plasticité cérébrale, l'organisation de ses défenses, son environnement, l'ensemble concourant à favoriser son épistémophilie. Des réflexions sont encore à poursuivre aujourd'hui sur les effets thérapeutiques des instruments qui ne sont pas ceux de la psychopathologie, un certain accès à la passivité sollicité par la méthode de G. Gelbert (Gelbert, 2013) utilisée par les orthophonistes par exemple, ou la psychomotricité, qui par d'autres

approches favorisent aussi le déploiement de l'accès au langage et à la symbolisation.

Cette démarche a rapidement animé une dynamique de recherche qui se déploie à l'école maternelle Croulebarbe (Paris 13^e). C. Chiland mène ensuite une étude longitudinale sur dix-huit ans à l'école élémentaire Vulpian (Paris 13^e) qui donnera lieu à la publication de son livre, « *L'enfant de six ans et son avenir : étude psychopathologique* » (Chiland, 1971), étayant ces hypothèses et une réflexion sur les possibilités de modifier ces perspectives. Elle découvre alors ce que les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) pointent encore quarante ans plus tard : la réussite scolaire varie en fonction de la stratification socioculturelle d'origine ; l'école ne parvient pas à réduire ces inégalités et semble au contraire les renforcer. Le psychiatre qui voit des enfants en difficulté se trouve ainsi confronté à des problèmes sociaux, politiques et économiques qu'il ne maîtrise pas mais avec lesquels il doit travailler. Un pas de plus est alors fait dans cette direction : il s'agit d'aller sur place, sur le lieu de l'école, d'observer, en collaboration avec les maîtres, les élèves, nos patients, dans une perspective préventive. Cet aller vers se poursuit encore aujourd'hui sous différentes formes et sont au cœur de certains articles de cet ouvrage.

L'invention de dispositifs thérapeutiques inédits marque également cette époque. Ils ont pour objet de favoriser l'investissement du scolaire et des apprentissages : les groupes contes au Centre Alfred Binet, l'Unité de Soins Intensifs du Soir. C'est encore dans cette perspective que R. Diatkine fonde avec T. Lainé, l'Association Culturelle Contre l'Exclusion Scolaire et la Ségrégation (ACCESS), portée par M. Bonnafé, témoin de leur engagement militant et de leur volonté de lutter contre les inégalités culturelles, conséquences des inégalités sociales et facteurs de pérennité de celles-ci. L'idée est de familiariser les enfants et leurs familles à la langue orale, au travers de lecture de contes faite aux enfants et à leurs mères dans les centres de Protection Maternelle et Infantile notamment. Il s'agit d'une intervention sur le terrain de la prévention de la santé mentale.

L'entrée à l'école dans les bons cas se fait sans heurt, d'autres enfants ont le plus grand mal à s'y déployer. L'échec scolaire est source de souffrance pour ceux qui le vivent, de part et d'autre de la relation pédagogique, avec le risque d'un processus grandissant au fil des ans de défiance vis-à-vis des apprentissages et de ses représentants. Aussi, constitue-t-il un obstacle à surmonter et un obstacle à comprendre dans sa réalité sociale, tout autant que dans la réalité psychique de l'enfant. L'intérêt pour ce qui se joue pour l'enfant comme pour les pédagogues qui en ont la charge est porté par la conviction que, quels que soient les déterminants économiques et socioculturels, l'enfant est un sujet capable, à partir de ce qui lui est donné, d'en faire quelque chose pour lui, donc de se construire psychiquement, et intellectuellement qui plus est.

Les parents subissent eux-mêmes la pression des conditions sociales, économiques et culturelles, mais aussi et surtout actualisent leur propre passé infantile, ce qui se répercute sur l'enfant, à travers leur propre organisation psychique, au travers du climat quotidien de vie qu'ils créent, des épreuves qu'ils traversent et qui peuvent constituer autant d'entraves à un développement harmonieux. Ainsi, le bébé construit-il son unité ; plus tard, ce système relationnel permet à l'enfant de construire une défense efficace contre l'angoisse liée à la vie instinctuelle et un déplacement du but des pulsions vers des intérêts culturels. L'organisation de la personnalité de l'enfant comme l'insertion scolaire trouvent ici leurs racines.

L'actuel ministre de l'Éducation Nationale, J.-M. Blanquer, a choisi un conseil scientifique dominé par des neuroscientifiques et chargé de proposer des méthodes d'enseignement dites « plus efficaces ». Quant à nous, nous insistons sur la part psychoaffective et psychosexuelle du développement de l'enfant et ses liens étroits avec la cognition.

L'entrée en période de latence désigne ce processus de refoulement de la sexualité infantile que des contre-investissements contribueront à maintenir. Les parents gardent leur importance comme objets d'identification, même s'ils ne sont plus recherchés ouvertement comme objets libidinaux, tandis que d'autres personnes prennent une importance croissante. Aussi, la manière dont l'enfant va investir son maître ou sa maîtresse est le produit complexe de ses relations antérieures réelles

et fantasmatiques avec ses parents. La manière dont il va s'intéresser aux objets culturels et tirer satisfaction de son propre fonctionnement intellectuel, dépend de ses relations passées et présentes avec eux. La fonction symbolique prend racine dans la zone transitionnelle ; un conflit œdipien trop intense et persistant peut entraîner l'impossibilité de satisfactions déplacées, de sublimations. « *Si les parents ne favorisent pas le développement d'un mode d'échanges verbaux, culturels, de longue date, ils ne préparent pas l'enfant à la scolarisation, et l'écolier ne trouve rien dans les apprentissages scolaires qui prolonge et remplace ses modes de séduction antérieurs qui lui valaient la fierté de ses parents et les caresses dans le giron* » écrit C. Chiland (1971, p. 158).

Le pédagogue, l'instituteur, sans le savoir, quoiqu'il la suppose, a à faire avec une réalité psychique conflictuelle, celle de l'enfant, tout comme la sienne propre. La pédagogie, dont le principe est de conduire les enfants en les poussant en avant pour qu'ils grandissent, fonctionne sur une idée de progression. En ce sens, elle est presque l'envers de la démarche psychanalytique qui vise à la dissolution des défenses psychiques par régression (Almudever, 1983).

Pourtant, le transfert est bien présent à l'école, mais il n'est ici considéré que du point de vue d'un étayage de l'accession au savoir, par lequel l'écolier opérera un mouvement de déplacement du pédagogue au savoir pour lui-même.

D'ailleurs, l'école se trouve surdéterminée dans la matière scolaire proprement dite. Pensons à la valeur fantasmatique des lettres, tout autant que leurs dessins mêmes qui parlent de la différence des sexes, aux règles de grammaire aux significations inconscientes qui ne parlent que de sexualité : genres, accords, actif, passif, etc. (Klein, 1923). Elle l'est également au niveau de l'accession au savoir vécu comme moyen de la puissance, dans un jeu de séduction rivale par rapport au maître.

Faire la classe c'est apparemment éduquer l'intelligence et le corps, mais c'est aussi parler à l'inconscient de l'enfant. Le scolaire s'articule au fonctionnement psychique et ne se met en route que s'il réveille ce fonctionnement psychique en partie inconscient par l'élaboration mentale secondarisée. Enseigner, c'est susciter l'activité pensante

autonome ou en voie de l'être et quiconque enseigne suppose ce déjà là de l'être raisonnant, pensant et fantasmant (Rosé, 1984).

R. Diatkine écrit : « *Le maître donne un certain nombre de clés, et l'enfant construit un système qui se met à fonctionner comme une structure complète, lui permettant de lire ce qu'on ne lui a pas encore enseigné.* » Ainsi y a-t-il « *un goût pour les jeux de code et un véritable intérêt pour la morphologie des mots. L'aspect formel de la langue écrite est très vite investi à partir du plaisir de la découverte du contenu. Il s'agit là d'une forme particulièrement repérable de plaisir du fonctionnement mental* ». Il dit aussi : « *Être scolarisé, c'est pouvoir s'intéresser à ce qui ne vous concerne en rien* » (Diatkine, 1983, p. 4 ; p. 6). Il a ici à l'esprit le déplacement des investissements suite à la désérotisation des objets œdipiens. Le renoncement œdipien rend libre d'accéder avec plaisir à la conquête du monde et combien cette plasticité du désir l'oppose à l'instinct, « *toute conquête importante pour l'humanité est le transfert de la transgression dans l'ordre de la sublimation.* » (Green, 1982, p. 242). Le mouvement conflictuel œdipien permet, dans son déplacement, l'investissement scolaire et, réciproquement, la scolarité investie permet à l'enfant de répéter l'interdit œdipien et d'en découvrir les richesses psychiques.

L'enfant apprend, progresse et ainsi séduit l'adulte, ce qu'il sait faire depuis longtemps. Cela ne peut que l'aider narcissiquement à se construire intellectuellement et psychiquement tout en consolidant l'entrée en latence.

L'école est un lieu transitionnel des illusions créatrices dont l'enfant a besoin, à la condition essentielle que l'adulte n'en soit pas totalement complice. L'enseignant parle à l'inconscient de l'enfant à travers les contenus et la façon de faire classe ; quand on apprend à lire, à compter, on fait plus que cela tout en l'ignorant pour partie, et il n'est pas nécessaire de le savoir.

L'école offre un terrain et des objets grâce auxquels l'enfant va pouvoir réélaborer sa sexualité infantile. Heureuse rencontre entre le psychisme de l'enfant et ce que propose l'école. La période de latence est cette riche période où, en partie grâce à l'école, tout un travail souterrain de réélaboration psychique se fait et doit permettre la mise

en œuvre des fantasmes par le détour de la pensée qui comprend le monde, s'y adapte et cherche à le transformer.

Ce mouvement suppose que le maître accepte ses limites et sa solitude, qu'il accepte cette position œdipienne en courant le risque d'opposer son altérité humaine, d'enseignant et de génération. Qu'il accepte de se reconnaître tel qu'en lui-même : capable d'utiliser ses richesses, mais aussi apparaître aux écoliers, vulnérable donc aimable et dépassable.

Le métier d'instituteur est ainsi éminemment relationnel, animé de phénomènes de transfert et de contre-transfert, sans qu'ils soient le levier de l'enseignement. Les enfants ne s'adressent pas à l'enseignant mais aux images parentales, de même l'enseignant ne s'adresse qu'indirectement à l'intelligence et au corps. Si le savoir est neutre, il n'est jamais transmis, reçu et construit dans une stricte neutralité.

L'enseignant, qu'il soit homme ou femme, est d'abord un père au sens où, comme au sein du conflit œdipien, le maître a de fait une position tierce entre l'enfant et le savoir, l'enfant et le groupe-classe, l'enfant et la famille. Il est le médiateur, l'objet de désir donc d'agressivité mais ainsi, par ce jeu d'identifications et de confrontations, il permet à l'enfant de se séparer et de prendre son envol répétant positivement ce qui s'est déjà passé.

Le processus d'entrée en latence est un travail essentiel de deuils primordiaux pour toutes les identifications introjectives et leur intégration associée au développement d'un surmoi bien tempéré. Les enfants qui n'y parviennent pas sont souvent turbulents, instables. Leur système préconscient fonctionne de façon inadéquate vis-à-vis des représentations de mot, si nécessaires pour le développement psychique ultérieur. Quand la situation œdipienne n'est pas élaborée ni résolue au sein de la famille, elle est alors transférée directement avec toute son intensité sur des substituts parentaux. Ces enfants adressent ainsi des demandes affectives immenses à leurs maîtres qui doivent supporter des projections massives, déroutantes, inexplicables. Ils sont peu aptes à entrer véritablement dans un groupe d'enfants. Ceux qui le peuvent ont déjà mené à bien leurs identifications secondaires, dans lesquelles la sexualité infantile a subi un refoulement normal ; leurs projections s'effectuent plus en douceur sur le maître car elles tirent essentielle-

ment leurs origines de ces identifications secondaires. À la période de latence, le moi de l'enfant peut raisonner avant d'agir, le surmoi tend à lui donner des avertissements, des conseils, etc. Les enfants en difficulté acceptent mal les règles de jeu, exigent d'assujettir les autres, l'échec, le risque de perdre peuvent être vécus comme une castration, une humiliation massive ou une confirmation qu'ils ne valent rien.

C'est enfin et aussi à partir du moment où les adultes (enseignants, parents) se comprennent mieux, se reconnaissent, essaient d'agir en complémentarité, que les enfants se développent mieux et apprennent mieux. L'enfant a besoin de comprendre ce qui se passe entre les adultes autour de lui, que tous ces adultes agissent, autour de lui et avec lui, aillent dans le même sens, motivés par un même but : son épanouissement. Il lui faut sentir le lien et la cohérence entre tous ces intervenants qui constituent son espace éducatif.

« L'acte pédagogique, ni application technicienne des sciences, ni pétrissage d'une argile au service d'une fin extérieure aux sujets eux-mêmes : il est la tentative qui allie souplesse du bon sens et solidité des contenus structurants pour instituer les enfants au sein du savoir et du groupe », écrit D. Rosé (1984, p. 70).

Malgré de nombreux changements dans nos pratiques conjointes, notamment du fait de la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 et la mise en place des *Maisons Départementales des Personnes Handicapées*, une logique centrée sur l'incapacité, l'inaptitude, clefs des divers aménagements scolaires, et la modification de la place des parents, j'espère avoir montré, au travers de cette perspective historique, la valeur structurale dans nos assises théorico-cliniques, de nos intérêts communs avec l'école. Il s'agit bien d'un fil rouge dans notre travail quotidien, qui donne toute sa légitimité au thème de ce livre, soixante ans après la création de l'Association de Santé Mentale du 13^e arrondissement.

En complémentarité avec l'introduction de S. Bydlowski, j'ajouterai quelques réflexions. Ce travail approfondi, sa fluidité, a tout à fait contextualisé et actualisé la complexité de la place de la psychanalyse, tant dans l'évolution de celle-ci – en général et pour l'enfant – que

dans celle de l'histoire du Centre Alfred Binet. Avec cette particularité, dans Paris, de se situer, comme association 1901, dans un cadre intersectoriel.

Une préoccupation importante qui m'animait en cette fin d'année 2018 – journée qui a servi de base à cette monographie – était d'évaluer à l'occasion d'une telle journée, de son thème, ce que devenait le référentiel psychanalytique après plusieurs générations de psychanalystes et de thérapeutes de disciplines diverses. Le fait de m'avoir proposé la présidence de cette journée était, pour moi, signer une orientation.

Mais surtout, cette orientation a été confirmée par l'essentiel des exposés qui nous ont été présentés par des représentants, aussi, de nouvelles générations, y compris par ceux et celles dont on trouvera les textes dans cette monographie, et qui n'étaient pas intervenus à la tribune. J'ai d'autant plus été sensible à ce constat, que je n'étais pas un des organisateurs de cette journée, même si je reste un « Enseignant honoraire de l'ASM 13 » depuis 2006. Or cette orientation s'exprimait depuis le travail directement psychanalytique, jusqu'à des situations plus éloignées de ce champ, mais entrant dans une complémentarité thérapeutique, confirmée par le travail réflexif d'après-coup. C'est-à-dire – épreuve de vérité – celui s'exprimant dans les échanges interdisciplinaires autour d'une situation monographique inscrite dans une « longitudinalité ». Bref, je me retrouvais dans un espace, certes ayant évolué, mais gardant cette touche de familiarité, de continuité.

Ce constat confirmait que la méthode réflexive, fondée sur l'associativité, avec ses moments d'associations libres d'où qu'ils viennent dans un cadre collectif d'échanges, maintenait le cap de nos fondateurs. Donc constat se faisait que ce qualitatif de psychanalytique ne se laissait pas déborder par le quantitatif, fût-il habillé de séduction contemporaine statistique et algorithmique, sans parler de « l'exponentialité » administrative, voire de la vague antipsychanalytique.

Je ne donnerai, dans ces quelques lignes, qu'un seul exemple d'application de cette position, mais pour moi essentiel. Chacun(e) dans son travail connaît en fait ce type d'expérience.

Je ne pense pas pour autant qu'il faille le banaliser. C'est d'ailleurs ce risque que faisait remarquer R. Diatkine à propos de cette situation

si particulière d'un enfant avec un adulte psychanalyste dans un bureau (Diatkine, Simon, 1987).

J'ai travaillé pendant une bonne trentaine d'années, une fois par mois, avec une école définie comme REP + (Réseau d'Éducation Prioritaire). P. Caron, dans ce même esprit d'interactions, m'a succédé, maintenant depuis une douzaine d'années. La rotation des équipes enseignantes, et enseignantes spécialisées, était devenue très limitée (par la retraite, en fait). Tous bénéficiaient alors, et dans la réciprocity, des enrichissements – jusqu'aux émergences spontanées, plus fréquentes avec le temps – des uns et des autres, dans leurs échanges. Encore un exemple de la longitudinalité.

Nous mettions en discussion, avec les personnes impliquées, et qui étaient conviées à parler de ce qui se passait avec un enfant donné (et ses parents). Le signe quasi pathognomonique de la réussite de l'échange surgissait lorsqu'un(e) des participant(e)s, comme en réaction à ce qu'il (elle) venait d'entendre, disait quelque chose comme : « ce que vous venez de raconter, m'a fait penser à... », et d'enrichir la discussion par un exemple personnel dans ses échanges avec l'enfant. La répétition de ce type d'émergence, conduisait à un affinement du travail thérapeutique et à un meilleur partage groupal. Mais ceci était un aboutissant, une résultante. Auparavant nous devions passer par des étapes diverses, avec des clivages opposant les uns et les autres et bien d'autres subtilités, nourrissant les conflits et la méconnaissance.

Bien des textes de cette monographie jusqu'à ceux témoignant d'un travail dans des situations très difficiles, dont celles autistiques, témoignent de cette dynamique et des obstacles qui s'opposent à son développement.

Le longitudinal acquis de ces rencontres que j'évoquais, permettait de plus en plus d'être proches des possibilités de partage de la compréhension de tel ou tel fonctionnement ou comportement de l'enfant.

Je crois que ce qu'on va lire, venant de différents angles de vue – les fameux *vertex* – participe de cette complémentarité par référent psychanalytique, en toute liberté de chaque spécificité de telle ou telle discipline. Une sorte de dialogique dirait sans doute E. Morin (Morin, 2018).

L'école est le lieu où se croisent de façon privilégiée les enjeux du développement individuel, des apprentissages et de l'intégration sociale. C'est là où les inégalités culturelles peuvent se réduire ou se creuser de façon irrémédiable. Les événements de la pandémie de Covid-19 ont souligné que les enfants n'étaient pas égaux : pour certains, la fermeture des écoles a été l'occasion d'expériences familiales riches et de la découverte de nouvelles formes de transmission des savoirs, à travers le télé-enseignement. D'autres, de l'aveu même de l'Éducation Nationale, sont sortis du champ des radars et ont été « perdus » : décrochage scolaire et isolement social.

La pédopsychiatrie moderne s'est construite avec l'aventure du « secteur » ; le XIII^e en a été un fer de lance, d'abord à titre expérimental, puis comme modèle. Les instruments de la pratique psychiatrique moderne avec les enfants, depuis la fin des années 1950, ont été conçus en lien étroit avec l'école et les pédagogues.

Le langage et l'écrit, l'apprentissage par le jeu, la vie groupale, l'élève en difficulté... Comment prévenir les difficultés et soigner ? Cet ouvrage répond à ces questions en mettant au cœur de sa réflexion l'approche pluridisciplinaire.

Les auteurs : Karine Arakelian, Maria Bedos, Brigitte Bernion, Sarah Bydlowski, Eric Corbobesse, René Diatkine, Jean-Philippe Dietmann, Fabrice Hayem, Zaïg Henry, Nicolas Hespel, Claudine Hurtu-Delaune, Angès Latour, Sophie Marin, Béatrice Massoutre, Michel Ody, Jeanne Ortiz, Audrey Ramat, Hélène Séchet-Caillarec, Tiffany Vervelle.



20 € TTC – France
ISBN 978-2-84835-643-3
© Fajno - iStock
www.inpress.fr