

# L'intelligence en question

Sous la direction de

**Sarah Bydlowski, Pierre Denis et Mathieu Petit-Garnier**

Collection

L'enfant, la psychiatrie et le psychanalyste

**Centre Alfred Binet**

**ASM 13**



# Sommaire

<b>Les auteurs .....</b>	<b>7</b>
<b>Quelques résonances autour de l'intelligence.....</b>	<b>9</b>
Sarah Bydlowski	

## PREMIÈRE PARTIE

### **L'intelligence, idéal, espoirs et désillusions**

<b>Grandir en bonne intelligence, point de vue freudien .....</b>	<b>25</b>
Mathieu Petit-Garnier	
<b>Des coups de poing au coup de cœur .....</b>	<b>41</b>
Alexandra Depouez	
<b>Destin des investissements intellectuels et culturels chez un enfant en thérapie dit « surdoué ». Génie ou folie?.....</b>	<b>51</b>
Tiffany Vervelle	

## DEUXIÈME PARTIE

### **Aux sources du langage**

<b>L'intelligence langagière .....</b>	<b>65</b>
Evelio Cabrejo Parra	
<b>De la morsure à la lecture, l'éveil d'une intelligence sensible.....</b>	<b>77</b>
Emmanuelle Gaborit	
<b>Une communication sans langage. Ébauche d'une construction ...</b>	<b>91</b>
Marie-Françoise Bresson	

## TROISIÈME PARTIE

### **Achoppements dans les apprentissages**

<b>Troubles neurodéveloppementaux, troubles des apprentissages. Aspects historiques, épistémologiques et cliniques.....</b>	<b>115</b>
Jean-Yves Chagnon	

<b>Soigner par l'apprentissage .....</b>	<b>135</b>
Karine Arakelian	
<b>Jouer avec les objets scolaires, jouer dans sa psyché : effets thérapeutiques de la psychopédagogie.....</b>	<b>145</b>
Fabrice Hayem	

QUATRIÈME PARTIE

**Variations sur le thème**

<b>Le cœur de l'intelligence .....</b>	<b>163</b>
Denys Ribas	
<b>La réussite est un symptôme !.....</b>	<b>177</b>
Brigitte Bergmann	
<b>L'intelligence en rêve.....</b>	<b>189</b>
Marilyn Corcos	
<b>Postface.</b>	
<b>Faire la courte échelle à l'intelligence de l'enfant.....</b>	<b>203</b>
Laurent Danon-Boileau	
<b>Bibliographie.....</b>	<b>211</b>

# Postface.

## Faire la courte échelle à l'intelligence de l'enfant

LAURENT DANON-BOILEAU

Je me suis parfois demandé si l'art du psychanalyste ne consistait pas à faire la courte échelle à l'intelligence qui se tient à l'écart de toute échelle : celle qui demeure imprévisible, non mesurable.

Mais que vise-t-on quand on parle de l'intelligence et de ses entraves ? S'agissant de l'adulte, hormis quelques travaux consacrés à la névrose d'échec, je n'ai pas à l'esprit d'article de psychanalyse qui s'intéresse à la question. Et d'ailleurs, que désignerait l'usage même du terme ? La *métis*, cette faculté de ruse, ce sens clinique particulier qui permettait à Ulysse de tirer le meilleur parti de toute situation à laquelle il était confronté ? La *méthis* (cette fois avec un « h »), appétit de connaissance si fort chez Pro-méthée et chez Epi-méthée qu'il a servi à la formation de leur nom – le premier jumeau l'utilisant toutefois pour aller de l'avant (*Pro*), tandis que l'autre, trop naïf pour déjouer les chausse-trappes du monde, n'en peut user qu'après coup pour surplomber (*Epi*) ses échecs et en dégager les raisons ? Ou bien encore la *théoria*, cet art d'embrasser d'un seul regard toute la structure du monde ?

À moins que l'intelligence ait à voir avec l'accueil de l'incertain, de l'inconnu. Il s'agirait alors de cette *negative capability* (capacité négative) dont Keats faisait l'éloge dans une *Lettre à ses frères* (Keats, 1817, p. 51-54), ce don de contact vrai avec le nouveau, jamais mesuré à l'aune de savoirs archivés. Hélas, l'étymologie même du terme semble faire obstacle à cette dernière lecture : l'intel-ligence dit le goût pour les liens (*ligere*) qu'on établit entre (*inter*) les choses. Mais

alors, comment accueillir intelligemment l'imprévu ? L'enserrer dans des réseaux du passé n'est-ce pas du même coup ternir sa qualité, le méconnaître ? L'essence de la nouveauté n'est-elle pas de détruire nécessairement la trame de pensées jusque-là établies ?

Dans intelligence, il faudrait entendre Éros tisser sa toile autour de la nouveauté ? Portrait de l'intelligence en Éros araignée ? Certes, lier le jamais-dit sans éteindre sa capacité à détruire le déjà-dit est toujours incertain. Alors ?

Comme on sait, l'intelligence n'est pas un concept analytique. Le terme est toutefois employé par Freud lorsqu'il examine les entraves dont elle souffre, et le rôle délétère de la croyance religieuse comme de l'interdit qui pèse sur la curiosité sexuelle. À ses yeux, son déploiement dépend finalement de la vie émotionnelle du sujet. Toutefois, ces considérations ne lui interdisent pas de noter qu'elle est également considérablement entravée par l'épilepsie.

Cette référence aux freins pesant sur les pulsions qui alimentent le désir de savoir et de créer comme à ceux dus aux dysfonctionnements neurologiques permet de voir le double statut qu'il accorde au concept. Pour lui, c'est à la fois un processus psychique et un mécanisme neurologique. Ces deux dimensions se retrouvent dans le travail avec l'enfant.

L'intelligence comme mécanisme se préoccupe de pertinence computationnelle, de rapidité de sûreté et d'efficacité. Cette perspective n'est assurément pas celle qui nous intéresse au premier chef. Toutefois, ne serait-ce que dans nos discussions avec les parents et les enseignants, nous ne saurions nous en détourner en tout. Souvent, en raison de difficultés affectant des savoir-faire plus régionaux (tels que l'usage de la parole, la lecture, l'écriture ou l'aptitude aux mathématiques) la question de son trouble est implicitement ou explicitement évoqué. Est-ce par manque (ou par inhibition) d'intelligence que cet enfant-ci est en difficulté pour parler, pour lire, pour écrire ou faire des mathématiques ?

Pour peu que la dimension dys- soit marquée (que l'on puisse parler de dys-phasie, de dys-lexie, ou de dys-calculie avérée) l'évidence du trouble cognitif permet d'affirmer que non. Pour ce qui est de l'intelligence comme mécanisme, la conception modulaire

de l'activité cognitive postule un appareil constitué de deux étages. Selon Fodor (Gineste, 1985), par exemple, le premier est formé d'une série de modules disjoints qui traitent en parallèle chacun des types de données que le sujet a à connaître, tandis que le second est celui de l'intelligence stricto sensu. C'est seulement dans un second temps qu'il revient à l'intelligence générale la tâche d'établir des liens entre les différents produits issus des traitements modulaires de rang inférieur. Or, si l'un d'eux est défaillant, elle ne peut opérer. Ici, en mettant hors de cause l'intelligence de l'enfant dys-, la neuropsychologie peut fournir un appui non négligeable à notre travail. Soit un enfant qui souffre d'une incapacité à appréhender et à se servir des figures de base de la géométrie (carré, triangle, rectangle, cercle), si certaines considérations neuropsychologiques invitent à penser que ce n'est pas nécessairement parce qu'il est bête ou considéré comme tel dans sa famille mais parce qu'il est affecté d'un trouble neuro-visuel d'une nature ou d'une autre (négligence d'un hémichamp, difficulté de rotation mentale) voire d'une dissociation radicale entre perception haptique (la manière qu'il a d'enregistrer les contours de ce qu'il touche) et perception visuelle, nous avons tout à y gagner et lui aussi. Nous y gagnons évidemment plus encore si le travail au fil des séances parvient à intéresser l'enfant à la caractérisation de son trouble et au repérage des atypies qu'il engendre dans certaines circonstances et non dans d'autres. S'il cesse de penser que son intelligence est en cause et que son désir de comprendre comment fonctionne son appareil à penser en sort renforcé, nous avons gagné un point non négligeable. En prenant pour cible les troubles de son intellection, il se dote du savoir-faire d'Épiméthée. Chaque fois qu'un enfant s'aperçoit qu'un dysfonctionnement engendré par une routine basse de la perception l'empêche de comprendre l'usage mathématique du triangle ou du carré, le regard qu'il porte sur lui-même et son intelligence change du tout au tout.

Divers auteurs de tradition psychanalytique envisagent les troubles de certaines capacités scolaires liées à l'intelligence comme l'effet d'un trouble névrotique. Cela peut évidemment être le cas. On n'a pas de peine à envisager qu'une difficulté à saisir l'usage de la règle de trois puisse renvoyer à des difficultés de triangulation au sens

que nous accordons banalement à ce terme. Le produit qui s'opère au numérateur entre deux nombres tandis que le dénominateur est maintenu à l'écart de cette rencontre sous la barre de fraction (et que sans pouvoir faire *effraction* il reste malgré tout *diviseur*...) n'est évidemment pas dépourvu d'échos inconscients du côté de la scène primitive dont l'enfant est exclu. Mais toute difficulté d'intelligence ou d'intellection n'est pas nécessairement de cet ordre. Il y a des effets d'écho entre trouble neuropsychologique et intelligence générale. Il y en a assurément entre difficulté d'intelligence générale et névrose. Mais la causalité peut s'exercer dans les deux sens. Et faire sentir à l'enfant affecté d'un trouble neurocognitif circonscrit qu'il n'est pas stupide mais souffre d'agnosie visuelle ou de simultagnosie, ce qui l'empêche de compter correctement des billes alignées sur une table sans les pointer du doigt alors qu'un enfant plus jeune que lui en est capable, s'avère parfois une étape décisive dans la reconquête de la confiance en sa propre intelligence. Les troubles discrets de ce registre peuvent avoir des conséquences aussi lourdes qu'imprévisibles.

Mon intérêt pour la dysphasie et l'autisme m'a convaincu des conséquences parfois considérables de troubles cognitifs mineurs sur les aptitudes générales d'un enfant surtout s'il a le sentiment qu'il ne voit pas et ne ressent pas les choses comme les autres sans parvenir à caractériser la différence ni sa source. De surcroît, quand le trouble est circonscrit et peu visible, parfois un changement léger dans la situation de travail peut favoriser ou entraver considérablement les capacités d'échange de l'enfant et l'intelligence qu'on est alors amené à lui supposer. Cette variabilité fait en retour penser à des raisons psychologiques alors qu'il s'agit, tout bêtement, d'effets directs du contexte matériel dans lequel l'échange a lieu avec l'enfant. Ainsi, selon qu'un enfant autiste est assis face à son thérapeute ou qu'il est allongé par terre sur le dos ses capacités de dialogue sont considérablement modifiées : allongé sur le dos, il n'a plus à calculer sa posture et à veiller à son tonus ; il peut alors consacrer toute son attention et son énergie à l'échange avec l'adulte. La qualité, la pertinence et l'intelligence de ses réponses s'en ressentent immédiatement de manière considérable. De même, lorsqu'un enfant autiste assiste à un dialogue entre adultes sans être sollicité à y prendre part, ses réac-

tions spontanées, sa compréhension de la situation, se manifestent de manière infiniment plus marquée et plus souple (même si elle demeure paradoxale) que lorsqu'il est face à l'adulte et qu'il doit insérer ses réponses dans les fenêtres temporelles que le dialogue lui assigne en raison du jeu d'alternance des tours de parole.

Toute la question est de parvenir à identifier, à circonscrire le trouble, sans y rapporter toute la vie psychique de l'enfant. J'ai beaucoup appris au contact des orthophonistes et des sensorimotriciens. Je ne me repends pas de mes lectures en neuro-cognition et des perspectives cliniques qu'elles m'ont ouvert. Mais ma prise en compte de la dimension de mécanisme inhérente à la mise en œuvre de l'intelligence ne signifie nullement que je considère que les troubles de l'intelligence doivent être uniquement abordés en termes de rééducation à l'aide d'exercices neuropsychologiques choisis. L'intelligence demeure en toutes circonstances un processus. Et comme tel il est toujours à envisager dans son rapport à la pulsion et au cadre psychique dans lequel il prend place. Les psychanalystes le savent. Mais les orthophonistes et les sensorimotriciens le savent tout autant.

Depuis le *Léonard* (Freud, 1910c), on a compris que le génie de l'invention s'appuie sur la soif de savoir, d'analyser, de dissocier (la destructivité) tandis que le génie de la création s'appuie sur un désir libidinal d'associer, de composer, de mettre ensemble. La pratique de l'un et l'autre type d'intelligence engendre (ou peut engendrer) un certain plaisir. Ce plaisir résulte du fait de faire, de pratiquer une discipline donnée. Mais il résulte aussi du bénéfice narcissique procuré par la reconnaissance de la qualité des œuvres ou des découvertes produites. *Mutatis mutandis*, la perspective peut éclairer diverses questions relatives à l'intelligence de l'enfant.

À cela, il conviendrait encore de réfléchir sur les variations que peut introduire le fait de pratiquer son intelligence en groupe ou dans un travail solitaire. Les différences observables entre l'une et l'autre situation peuvent permettre de préciser la représentation d'ensemble du processus. Toutefois les perspectives que je viens d'esquisser, identifient indûment pratique de l'intelligence et sublimation. Or, il pourrait être utile de les distinguer.



*A priori*, on pourrait penser que la différence fondamentale réside dans le fait que la sublimation suppose un certain investissement spontané des activités qui la portent et la manifestent (un goût spontané pour l'entomologie, la peinture, l'astronomie, la danse) tandis que la pratique de l'intelligence, même si elle peut être source de plaisir, constitue souvent à ses débuts la réponse à une exigence à laquelle il faut se plier. Pour qu'un enfant accepte de faire fonctionner son intelligence à l'école, il lui faut donc un certain masochisme. Sans masochisme, il ne saurait investir des pratiques qui ne l'intéressent pas. D'autant moins d'ailleurs, qu'au début, souvent il commence par ne pas les comprendre. Si sa haine de la scène primitive est trop massive, et qu'il ne peut pas investir ce qu'il ne comprend pas et ce dont il ne comprend pas à quoi ça sert, il y a peu de chances qu'il puisse entrer, comme on dit, dans les apprentissages. Dans cet ouvrage, on trouvera des exemples où l'intolérance à la passivité exclut que l'enfant puisse faire usage d'intelligence du moins tant qu'elle doit s'exercer selon des figures imposées par l'adulte. Naguère, certains éducateurs (Serge Boimare en particulier) proposaient les récits de la mythologie grecque pour montrer que la violence et le refus de la passivité d'un héros pouvaient trouver droit de cité dans la culture, et que le refus du masochisme, comme la destructivité qu'il engendre, demeure pensable. Il y avait là une ruse pédagogique non dépourvue d'intelligence (Szac, Duvivier, 2006).

Toutefois, la différence entre sublimation et pratique de l'intelligence ne réside pas seulement dans les conditions originaires de leur mise en œuvre. Elle réside aussi dans le fait que l'on peut espérer de la sublimation un apaisement de l'intensité pulsionnelle, ce qui n'est pas nécessairement le cas de la mise en jeu de l'intelligence. Parfois, loin d'aider le sujet à temporiser avec ses poussées pulsionnelles, l'intelligence les exacerbe. C'est sa dimension démoniaque. Faute d'un refoulement suffisant, elle renforce alors les déséquilibres psychiques. Le surdoué en sait quelque chose : son intelligence peut même finir par tuer sa rêverie. Aussi, comme nous tous, je me suis parfois demandé si, pour certains enfants particulièrement doués pour la pensée, comme l'on dit, l'analyse ne constituait pas un piège. Un piège qui risquait d'accroître leur conviction en leur toute-puis-

sance. Avec eux, il pourrait alors s'avérer profitable de proposer un traitement en sensorimotricité : ce travail permet de conforter les enveloppes corporelles et psychiques tandis qu'une psychothérapie qui repose sur l'exercice constant d'une certaine intelligence peut finalement échouer à en raccommoder les accrocs. Mais à l'inverse, comme nous tous, j'ai pu aussi me dire que la découverte en psychothérapie d'une rêverie partageable avec l'adulte, d'une rêverie désintéressée, pouvait être un gain décisif chez un enfant qui n'a jamais vu en l'exercice de l'intelligence autre chose qu'une manière de résoudre adéquatement les problèmes. La découverte d'une autre forme de pensée peut s'avérer mutative.

Dans la réflexion qui précède sur l'intelligence de l'enfant, j'ai jusqu'ici laissé de côté deux paramètres décisifs : l'intelligence de l'adulte qui intervient auprès de lui et l'intelligence partagée dans la discussion entre collègues au fil des réunions d'équipe. Or, il en va de l'intelligence comme de la sublimation : on ne saurait poser la question de sa nature chez le patient en séance sans interroger ce qu'il en est dans le contre-transfert et le travail inter-analytique. On ne saurait se dispenser ici d'une réflexion sur l'intelligence de l'analyste en séance, ni sur l'intelligence déployée (ou inhibée) en réunion d'équipe.

Comment poser la question de l'intelligence de l'analyste ?

Quand est-ce que je me sens bête ? Quand est-ce que je me sens intelligent ? Qu'est-ce qu'être un analyste d'enfant intelligent au cours d'une séance ? Et quand on se sent ainsi, qu'est-ce que cela veut dire ? Jusqu'où faut-il alors se méfier de soi ?

L'une des manières d'aborder la question consiste à se demander : quand une parole dont on a été témoin a pu manifester de l'intelligence ? On songe alors aux propos mémorables de ses figures tutélaires. Il se peut finalement que la question de l'intelligence ait partie liée avec celle de la transmission et de l'identification. Il se peut aussi que ce soit encore de cela qu'il s'agisse dans l'usage qu'un enfant peut faire de son intelligence.

Pour ma part, l'un des hommes les plus intelligents qu'il m'a été donné de croiser est en lien direct avec l'institution responsable de la présente réflexion. Je songe ici à René Diatkine. Pourquoi, finale-

ment, l'ai-je si souvent trouvé intelligent ? Les raisons sont sans doute diverses, mais il me semble qu'elles repassent toujours par les deux mêmes points. Le premier est son recours à une forme d'humour et de profondeur vive qui n'est pas sans évoquer le *witz* : quel qu'était le sujet, il savait renverser la problématique et les conclusions sur lesquelles la doxa semblait fermement établie. Non : il faisait valoir que ce n'était pas ce que l'on croyait, mais l'inverse. Mais surtout, second point, il ressortait alors de ce qu'il avançait un sentiment d'évidence et de simplicité tel qu'on avait envie de poursuivre seul l'intuition qu'il avait énoncée. On se sentait en mesure de le faire. Renverser une problématique convenue et donner à celui à qui l'on s'adresse le sentiment qu'il peut continuer par lui-même et pour lui-même une pensée qui dérive de cette remise en cause me paraissent les deux symptômes majeurs d'une réflexion intelligente. Elle ne l'est pas tant dans le contenu du savoir qu'elle offre à l'autre que dans l'effet qu'elle engendre chez lui. Elle rappelle l'interprétation mutative, celle qui provoque le « Tiens ! je n'avais jamais pensé à cela. » Celle qui suscite l'émergence d'idées incidentes, la survenue de liens imprévus qui n'éteignent pas la nouveauté mais semble au contraire la déployer.

Dans un moment premier de ma vie professionnelle, j'ai été linguiste. Antoine Culioli a joué alors pour moi un rôle comparable à celui de René Diatkine. Certaines de ses formules suscitent encore chez moi ce sentiment de rencontre avec l'intelligence. Il avait coutume de dire que « la communication est une forme particulière de malentendu ». Quant aux propositions explicatives qu'il fournissait des faits de langues, il parvenait à leur donner une considérable puissance de conviction, ce qui ne l'empêchait pourtant pas d'affirmer que « Toute théorie doit être modeste et inquiète » (Grésillon, Lebrave, 2012). Inquiète, désignait chez lui la sensibilité nécessaire de toute pensée intelligente à ce qui constamment lui échappe dans le fait humain qu'elle tente d'appréhender. Sans doute est-ce là une condition nécessaire au retour épiméthéen sur sa propre bêtise, qu'elle soit l'effet d'une méprise ou d'une insuffisante sensibilité à la surprise.

Deux obstacles majeurs au déploiement de la co-pensée, cette forme si particulière d'intelligence partagée.