

**Association Jenny Aubry**

**Actes  
de la Journée d'étude  
de juin 2011**

Parution octobre 2012

1<sup>ère</sup> JOURNÉE D'ÉTUDE  
DE L'ASSOCIATION JENNY AUBRY



1<sup>ère</sup> JOURNÉE D'ÉTUDE  
DE L'ASSOCIATION JENNY AUBRY  
24 JUIN 2011  
Espace ROBESPIERRE  
Ivry-sur-Seine

« Tissage des liens et des savoirs :  
qu'est-ce qu'on trame ? »

© Le Pré du Plain SARL, 2012  
ISBN : 978-2-35863-061-0

Nos pratiques professionnelles, éducatives, pédagogiques, soignantes rassemblent des expériences diverses, des formations multiples, des références théoriques hétérogènes mais, parce que du désir et de la nécessité de nous rencontrer autour de l'enfant et de sa famille – ou de ses familles – nous animent, nous choisissons d'être voués à composer ensemble : nous générons du lien, de l'institutionnel, du réseau, des passages...

C'est un ouvrage en construction et déconstruction permanente.

*Tradition orale peule :*

*« Lorsque le tisserand lève son pied, l'autre s'abaisse*

*Lorsque le mouvement cesse et que l'un des pieds s'arrête, le tissu ne se fait plus*

*Ses mains lancent la navette qui passe de l'une à l'autre*

*Mais aucune main ne peut espérer la garder*

*À l'instar des gestes du tisserand, c'est l'union des contraires qui tisse notre vie ».*

Cette première journée d'étude de l'association Jenny Aubry se propose d'être un moment d'interrogation partagée avec nos partenaires de terrain sur quelques aspects de ces pratiques qui ne cessent de s'élaborer dans le fil des rencontres avec la clinique au quotidien.



## L'Association Jenny Aubry

Depuis plus de 40 ans, l'association s'est donné pour mission l'accueil et l'accompagnement d'enfants et d'adolescents en grandes difficultés psychologiques, familiales et sociales.

Sa fondatrice, Jenny Aubry, pédiatre et neurologue, s'est intéressée à la psychanalyse dès 1948, discipline dans laquelle elle s'est engagée pour répondre différemment aux souffrances psychiques et aux besoins affectifs des enfants, alors « placés » dans les maisons d'enfants.

Il s'agissait de répondre aux carences extrêmement importantes des enfants qui étaient « placés » au « dépôt » de l'Assistance Publique, sans aucune préparation ni projet de soins.

Ses travaux de recherche, menés avec une équipe de collaborateurs, ont mis en évidence les troubles psychiques graves des enfants placés, liés à des carences parentales d'ordre affectif, éducatif, et conduisant à des détériorations psychiques empêchant ces enfants de se construire et de grandir.

Grâce à son travail au sein de ce « dépôt », la Fondation Parent-de-Rosan, elle a apporté des progrès considérables aux réponses à donner à ces enfants, par l'amélioration des conditions matérielles d'accueil et principalement par l'apport conceptuel de ses recherches sur le comportement des enfants placés en institutions hospitalières.

La démarche qu'elle a engagée, et qui a conduit sa pratique, a toujours allié pédiatrie et



psychanalyse, à travers un champ clinique, de recherche et d'enseignement.

C'est ainsi qu'elle a créé en décembre 1950 le Placement Familial Spécialisé dans le cadre d'une association loi 1901 : L'Association pour la Santé Mentale de l'Enfance, l'ASME.

Cette création, d'une grande innovation en 1950, avait pour objectif d'accueillir et de prendre en charge des enfants et adolescents au sein de familles d'accueil, tout en leur permettant de bénéficier d'une psychothérapie, le thérapeute étant la personne référente permanente quel que soit le lieu de la prise en charge de l'enfant.

L'Association a connu ensuite plusieurs modifications face aux évolutions des secteurs sanitaires et médico-sociaux :

En 1998, l'ASME devient l'ARP-PFS.

En 2005, l'ARP-PFS prend le nom de sa fondatrice, Jenny Aubry, pour mieux tenir compte de l'évolution de l'Association qui a la responsabilité de deux services :

– Le C.A.F.S.

– Le S.E.S.S.A.D., créé en juillet 2005

Aujourd'hui l'Association Jenny Aubry a pour objet :

« La prise en charge d'enfants et d'adolescents dont les difficultés nécessitent un traitement psychique, en référence aux valeurs pratiques, théoriques et éthiques de la psychanalyse.

Cette action est ouverte aux autres disciplines qui concourent à cette fin selon l'inspiration initiale donnée par Jenny Aubry. »

## Conseil d'administration

Président : Fethi Benslama  
Vice-président : Claude Wacjman  
Secrétaire général : Jack Droulout  
Secrétaire général adjoint : Olivier Huet  
Trésorier : Jean-Christophe Vidal  
Administrateurs :  
Anne Akoun, Olivier Douville, Ghislaine Glasson-Deschaumes, Daniel Legoff, Élise Pestre, Rémy Potier, Élisabeth Roudinesco.

### C.A.F.S. :

Directrice : Annick Kerriou  
Médecin pédopsychiatre : Jean-Pierre Adolphe

### S.E.S.S.A.D.

Directrice : Dominique Bohème  
Médecin pédopsychiatre : Claude Duché

Responsable  
de la publication : Fethi Benslama

Raison sociale

ASSOCIATION JENNY AUBRY  
49, rue du Faubourg Poissonnière – 75009 PARIS  
Association Loi 1901 – N° FINESS 750001729  
N° SIRET 420 686 958



## Remerciements

Le collectif d'organisation de cette première journée d'étude était composé de salariés des deux services et d'administrateurs de l'association Jenny Aubry :

Jean-Pierre Adolphe – Caroline Bellocq – Dominique Bohème – Paquita Burot – Jack Droulout – Margaux Duval – Véronique Jouvel – Annick Kerriou – Marylise Lanquetin – Michel Muselli – Sylvia Pezzotti – Juliette Reyniers – Claude Wacjman.

La retranscription intégrale de la journée d'étude a été réalisée par Deborah Guerre.

Un remerciement particulier est adressé à Viviane Gatineau pour son travail de correctrice.



# Sommaire

Matinée – Modérateur : Jean-Pierre Adolphe

- Accueil : Claude Wacjman 15
- Ouverture de la journée : Fethi Benslama 17
- *La psychiatrie au risque de l'école : heurs et malheurs d'une collaboration obligée* : Nicole Catheline 25
- *Réflexions sur l'application des principes du droit dans le fonctionnement institutionnel de l'École* : Bernard Defrance 49
- Intervention de l'équipe du S.E.S.S.A.D. : *J'entends le loup, le renard et la belette... la psychanalyse au travail* : Juliette Reyniers 77
- Parole à la salle 119

Après-midi – Modérateur : Jack Droulout 137

- *Faire milieu éducatif dans et hors de l'école* : Laurent Ott 139
- *Naître en exil, naître à l'exil* : Olivier Douville 157
- Parole à la salle 175
- Intervention d'une équipe du C.A.F.S. : Le C.A.F.S., lieu d'accueil des transferts, possibilités et limites
- *Où est passé Charlie ?* : Véronique Jouvel 177
- *L'équipe référente : les malentendus nécessaires* : Michel Muselli, Sylvia Pezzotti, Paquita Burot 191
- Parole à la salle 211
- Conclusion et clôture de la journée : Élisabeth Roudinesco 221



# Accueil

*Claude Wacjman*<sup>1</sup>

L'association Jenny Aubry a décidé d'organiser une journée d'étude, sa première journée d'étude. C'est dire que nous avons l'ambition d'en faire d'autres, pour que nous puissions échanger avec des collègues, que nous puissions présenter un certain nombre de problématiques qui nous intéressent particulièrement. Il y a ici des personnes qui viennent de Bretagne. Nous les remercions.

Nous avons partagé les interventions avec les personnels de nos deux établissements (C.A.F.S.<sup>2</sup> et S.E.S.S.A.D.<sup>3</sup>) qui, eux aussi, ont des choses à partager avec vous. J'espère que cette journée sera fructueuse.

Ce matin, nous allons donc entendre Madame Nicole Catheline qui va parler de *La psychiatrie au risque de l'école* et des malheurs d'une collaboration obligée. Puis, Bernard Defrance nous parlera de l'application des principes du droit dans le fonctionnement institutionnel de l'école. Il y aura également une intervention de l'équipe du S.E.S.S.A.D. ; Juliette Reynier, qui est psychologue dans cet établissement, nous présentera une vignette clinique. La matinée sera modérée par le docteur Jean-Pierre Adolphe et, à partir de 12 heures, nous irons nous restaurer.

---

<sup>1</sup> Vice-président de l'association Jenny Aubry.

<sup>2</sup> C.A.F.S. : Centre d'Accueil Familial Spécialisé.

<sup>3</sup> S.E.S.S.A.D. : Service d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile.



Ensuite nous reprendrons cet après-midi, qui sera modéré par Jack Droulout. Nous recevrons Laurent Ott qui nous parlera du *milieu éducatif* et de sa fabrication dans et en dehors de l'école. Olivier Douville viendra nous parler de l'exil. Sa contribution est intitulée *Naître en exil, naître à l'exil*. Puis, ce sera l'équipe du C.A.F.S. qui, par la voix de Véronique Jouvel, psychologue, va nous parler de *Où est passé Charlie ?* Ensuite, nous écouterons un trio composé de Paquita Burot, Michel Muselli et Sylvia Pezzotti. Cette équipe référente va nous parler des *malentendus nécessaires*. La conclusion de la journée sera faite par Élisabeth Roudinesco. Enfin, nous aurons le plaisir de partager le pot de l'amitié. Bonne journée, bon travail !

## Ouverture de la journée

*Fethi Benslama<sup>4</sup>*

Bonjour. Après ce que vous venez de dire, cela me facilite l'introduction, car les choses sont déjà lancées. Je crois que la grande question autour de laquelle tourne cette journée, dont je félicite les organisateurs et qui est la première, est celle de l'importance de ce temps dans la vie d'une institution et de l'arrivée à ce moment d'interroger ce que l'on fait, pas seulement seul, mais avec d'autres qui viennent d'autres institutions avec d'autres savoirs et d'autres compétences.

Ce qui me paraît très important dans la vie de cette journée, ce sont les tissages, les liens et les savoirs, mais surtout la question de ce que l'on trame, de ce que l'on fait. Cette question a un poids particulier aujourd'hui, du fait de ce qui vient d'être dit, c'est-à-dire qu'il y a une évolution, un empilage de couches historiques que connaît l'école, mais avec elle l'ensemble des institutions dans lesquelles on a du mal parfois à voir la cohérence et dans laquelle nous sommes peut-être parfois perdus et sans véritable orientation. Effectuer un bref historique comme vous venez de le faire, est très important, parce que ce n'est pas tellement de l'avenir, comme on le dit, que peut venir l'imprévisible, le plus intéressant, pour nous, c'est-à-dire qui donne du sens, vient aussi du passé. Le passé est imprévisible.

---

<sup>4</sup> Fethi Benslama, Président de l'Association Jenny Aubry, professeur de psychologie, psychanalyste.

Le passé est bien plus imprévisible que ne l'est l'avenir et c'est un imprévisible beaucoup plus intéressant, puisque c'est de là que nous puisons le sens de ce que nous pouvons faire et, donc, la lecture du passé peut faire surgir un sens tout à fait nouveau qui va modifier notre présent et notre devenir.

Je vais tout de suite articuler mon propos avec ce que vous avez dit. Par rapport à l'évolution de sociétés aussi remuantes que les nôtres et particulièrement aujourd'hui, nous sommes devant deux approches, deux méthodes.

Nous mettons l'accent sur les changements et, là, nous sommes ahuris devant les transformations impulsées parfois par la bureaucratie de l'État, par l'ordre sanitaire et social qui est un ordre à part, qui n'est pas celui des éducateurs, ni des médecins, ni des psychologues, ni des psys. L'ordre sanitaire et social est un ordre par lequel l'État gouverne la société, et cet ordre a sa logique propre qui se fiche totalement, je dirais, de la logique des acteurs et de leurs savoirs. C'est une logique de contrôle de la société.

Ce n'est pas nouveau, mais je crois qu'il y a un accroissement considérable de l'ordre sanitaire et social, du fait même de ce qui s'est passé en France avec la décentralisation, puisque ce n'est plus l'État seulement qui tient cet ordre social et sanitaire, mais il a donné certaines de ses prérogatives à d'autres niveaux de l'organisation de la société, d'autres lieux que sont les régions, les départements et les communes. Chacune de ces instances a aussi sa propre vision et cela peut entrer en contradiction avec une vue d'ensemble.

Il y a un point, qui me paraît important, à rappeler. Pour nous, ce qui nous intéresse, ce sont les institutions qui s'occupent de la dimension du sujet. Notre visée, dans les institutions de soins, c'est le sujet. L'école s'occupe d'élèves. Mais l'école, dès le départ, lorsqu'on essaie de penser la place qu'elle a et le rôle qui lui a été dévolu, c'est un rôle tout à fait extraordinaire et qui, à mon avis, n'a pas changé, même s'il y a des troubles aujourd'hui dans le rôle et la perception de sa propre place qui est de faire un travail extrêmement douloureux, et assez violent, d'ailleurs. C'est de toucher les identifications de l'enfant qui vient dans l'école, les toucher et les remodeler, passant des identifications familiales, « naturelles », vers un remodelage, même l'on pourrait dire un remembrement, comme on dit remembrer un terrain, pour faire de lui un citoyen. C'est la tâche qui a été dévolue à l'école. C'était de faire cette transformation, ce passage et qui est un passage violent, parce qu'il s'agit de découper et de recouper et de ré-identifier l'enfant à quelque chose que l'on appelle le citoyen. C'est violent parce que l'on touche aux identifications primaires, aux identifications de l'enfant à ses parents, à son milieu naturel. Et, l'on essaie de lui ouvrir et de l'amener vers d'autres repères identificatoires qui sont liés à la place qu'il va ou commence à occuper d'enfant-citoyen. C'est violent, il faut le reconnaître. Certains des enfants, que l'école accueille, n'arrivent pas à faire ce passage, pour toutes sortes de raisons, et cela se traduit par les symptômes de ne pas vouloir apprendre, de refuser l'école, etc.

Mais le point essentiel est bien celui-là : à partir du moment où l'on remanie les identifications, on touche la question du sujet. On touche la question du sujet dans cette interface du passage du milieu familial au milieu, disons, *social et politique*, parce que la ré-identification de l'enfant au citoyen est un processus identificatoire et en même temps social et politique, puisqu'on va lui inculquer un certain nombre de repères qui vont par la suite lui servir dans son devenir.

Je crois que la chose n'a pas changé, que la mission reste la même et par-delà les strates qui sont posées aujourd'hui, les textes, les lois, etc., la fonction structurale de l'école c'est de permettre au sujet de se ré-identifier. Néanmoins, comme cela a été exposé, elle a été brouillée, et s'est introduite aujourd'hui une dimension que nous voyons tous, la dimension gestionnaire d'abord, qui a pris beaucoup de place, et le savoir, disons pour aller vite, de ce qui a été appelé *l'homme neuronal*, qui est un type de savoir qui sort ou tente de sortir, pas seulement les enfants, mais l'ensemble de la société, du paradigme, non pas du désir seulement mais, du sujet. C'est, à mon avis, une tentative qui est conduite à l'échec. D'autant que, tant que l'école et les institutions sociales et éducatives ne se réapproprient pas ce paradigme du sujet – quitte à le réinvestir avec de nouvelles modalités, un nouveau discours, une nouvelle façon de faire -, eh bien, nous allons rester dans une longue période d'errance.

Je n'y crois pas un seul instant. On rentrerait à ce moment-là dans une période d'obscurantisme et de barbarie. Le modèle neuronal ne nous permettrait

pas d'en ressortir. Il faut qu'on replace les choses du côté de la question du sujet et du fait que l'école est le lieu de cette transition identificatoire entre l'enfant et sa famille, avec un remodelage, une retraduction des identifications qui vont faire de lui un citoyen. De mon point de vue, cet enjeu reste le même. Je crois qu'il ne faut pas qu'on le perde de vue, malgré toute la désinformation, les contrôles, les organismes d'évaluation, etc. Le point important est de rester dans cette transformation, dans ce remodelage qui peut être violent, pour les plus démunis dans tous les sens du terme, c'est-à-dire ceux pour qui le processus de subjectivation est en panne ou a des problèmes, et les plus démunis matériellement. Et, il y a aussi ceux qui sont démunis et qui viennent d'ailleurs, les enfants de migrants puisque, là, il y a une certaine inadéquation dans ce passage entre un milieu familial « naturel » qui a des référents culturels très différents, et le remodelage du sujet en fonction du pays ou d'une vie. Là, les contradictions, les impasses vont s'avérer plus grandes dans le passage des référents d'exil des parents, des référents du pays des parents vers le pays d'exil de ces parents. Là, l'élève va se trouver confronté à une difficulté supplémentaire, parce que l'enfant sujet de sa famille et l'enfant sujet-citoyen va être pris dans des enjeux différents, des distorsions, des incompréhensions, des malentendus, dont l'enfant peut faire les frais.

En écoutant, aujourd'hui, je vais apprendre beaucoup de choses de ce qui va être dit. Il me semble en tout cas, pour moi, que le cap de l'association Jenny Aubry, tel que je le comprends,

même si je ne contrôle pas ce qui s’y fait, est celui de la question du sujet, telle que je viens un peu de l’énoncer. Si nous tenons bon dans ce paradigme-là, je crois que l’on peut être troublé, perturbé par toutes les réformes, par l’intrusion de plus en plus massive de l’ordre sanitaire et social, dans lequel il y a la police, puisque le sanitaire piste, tente de prévenir, introduit la précaution, et qu’il y a des marquages. Si nous restons dans le cap du sujet, nous pourrions mieux nous défendre et résister. Le risque est celui d’une certaine forme de résistance qui ne peut pas être sans concertation. Il faut une résistance intelligente avec une clarté de notre enjeu.

## *Jean-Pierre Adolphe*

Nous nous félicitons de la tenue de cette journée qui marque une étape dans notre façon de communiquer et de travailler. La matinée est consacrée au travail pluridisciplinaire, tel qu'il peut se déployer à partir du S.E.S.S.A.D., avec nos partenaires extérieurs. Le partenaire privilégié, dont il va être question ce matin, est l'Éducation nationale. Donc, il s'agit des relations avec les écoles primaires, les collèges et les lycées.

Notre première intervenante, Nicole Catheline, est praticien hospitalier au centre Henri Laborit de Poitiers, responsable d'une structure originale dédiée aux collèges et lycées, où sont proposés des soins médiatisés en deux temps. Nicole Catheline a une bonne connaissance des problèmes en milieu scolaire. Elle s'est beaucoup intéressée à l'école et au collège. Elle a participé assez tôt aux travaux des C.D.E.S.<sup>5</sup>, peu après leur création en 1975. Elle a suivi leur évolution en M.D.P.H.<sup>6</sup> en 2005. Son expérience est longitudinale. Elle a relevé l'évolution des relations entre l'Éducation nationale et les lieux de soins. Elle va pouvoir aussi nous dire quels sont les effets des lois d'orientation et des décrets qui ont progressivement modifié l'approche et les aides apportées au handicap.

---

<sup>5</sup> C.D.E.S. : anciennement Commission Départementale de l'Éducation Spéciale.

<sup>6</sup> M.D.P.H. : Maison Départementale des Personnes Handicapées.





## La psychiatrie au risque de l'école : Heurs et malheurs d'une collaboration obligée

Nicole Catheline<sup>7</sup>

*Parce que toutes deux s'occupent et se préoccupent du développement de l'enfant, parce que toutes deux considèrent les apprentissages et la vie en collectivité comme nécessaire à l'épanouissement de l'enfant, l'école et la psychiatrie ont eu de longue date des échanges plus ou moins fructueux mais toujours complexes. Les deux structures ne sauraient se passer l'une de l'autre tant il est vrai que la vie de tout enfant passe par l'école. L'école comme la psychiatrie ont dû faire face à de nouveaux publics, de nouvelles demandes. Comment articulent-elles leur collaboration ? Quelles sont les modifications introduites par la loi de février 2005 ?*

J'ai pris le parti de revenir très rapidement sur l'histoire, au fond, des deux institutions, car je pense que cela éclaire une partie des difficultés que

---

<sup>7</sup> Nicole Catheline est pédopsychiatre, praticien hospitalier au Centre Hospitalier Henri Laborit de Poitiers, responsable d'une structure originale dédiée aux collégiens et lycéens « Mosaïque », où sont pratiqués des soins médiatisés en groupe. Elle s'intéresse aux problèmes de scolarité depuis plus de trente ans et elle est auteure de quatre ouvrages : *Psychopathologie de la scolarité* (2011, 3<sup>ème</sup> édition, Masson), *Les années collège le grand malentendu* (2004, Albin Michel), *Harcèlement à l'école* (2008, Albin Michel) et, plus récemment, en collaboration avec Daniel Marcelli : *Ces adolescents qui évitent de penser. Pour une théorie du soin par la médiation*. (février 2011, Erès).

la pédopsychiatrie rencontre actuellement avec l'école. Pour parler des origines de l'école française, précisons que plusieurs racines l'ont fondée. La première correspond au siècle des lumières qui a considéré que l'accès au savoir devait être proposé à tous, parce qu'il y avait l'idée que le savoir ne peut apporter que des bienfaits, que la connaissance, au fond, allait apporter la paix et que c'était quelque chose qui devait bénéficier à tous. Ce sont les racines humanistes de l'école, et ce n'est pas remis en cause.

La seconde est moins connue et concerne les racines politiques de l'école française. Peut-être ne savez-vous pas sur quelles bases s'est construite l'école de la troisième République ? Le terme d'instituteur en porte la trace, puisque l'instituteur c'est celui qui instituait la République. Souvenez-vous de 1870, la défaite de Sedan, Napoléon III a été battu par la Prusse pour deux raisons : la première, militaire sans doute, et la seconde étant que les hommes de troupes avaient beaucoup de mal à communiquer entre eux, parce qu'à l'époque la France était un pays de régions et qu'il y avait beaucoup de patois. La transmission des ordres était difficile et l'une des raisons pour lesquelles l'école a été si importante a été de laisser de côté les langues vernaculaires, les patois, et de faire en sorte que tout le monde parle la même langue, c'est-à-dire la langue française.

J'ai le souvenir de ma grand-mère qui était très sévèrement punie lorsque, à l'école, elle continuait à parler le patois avec ses petits camarades. Il fallait absolument apprendre le français. L'école de la

République a eu pour finalité d'unifier la nation. Son second objectif a été aussi l'idée qu'elle allait, par le biais de la méritocratie, permettre à la République de trouver des serviteurs qui pourraient la servir. C'est à ce moment-là que l'on a créé des grandes écoles (l'E.N.A., etc.) pour que l'on puisse fournir les grands corps d'État. L'école a réellement servi à instaurer, à « instituer » la République. On ne comprend rien à l'école actuellement, si l'on n'a pas cette idée-là : l'école a, bien sûr, des racines humanistes (les bienfaits du savoir), mais elle est aussi organisée autour de la République. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles l'on ne peut pas toucher en profondeur à l'école en France. Tous les ministres de l'Éducation nationale s'y sont confrontés, avec souvent plus de déboires que de succès.

Il y a un autre principe. Le modèle républicain s'est établi sur un modèle religieux. Jusqu'à 1882, c'étaient essentiellement les congrégations qui avaient le monopole de l'enseignement. La République n'a fait que reprendre le modèle religieux. C'est important tout simplement pour le statut de l'erreur. C'est-à-dire que, dans cette vision de l'école religieuse, l'erreur est une faute. Et le redoublement n'est pas une chance, c'est une sanction. Il n'est donc pas inintéressant d'aller réinterroger les racines. L'autre fondement de l'enseignement délivré par les religieux était que l'apprentissage ne pouvait se faire que dans la douleur. Il était hors de question de pouvoir apprendre dans le plaisir. Le modèle religieux a laissé de nombreuses traces, même si le modèle

républicain a apporté sa touche à l'école, avec l'idée de liberté, d'égalité et de fraternité.

Une fois l'école devenue obligatoire, on s'est rendu compte que tout le monde n'avait pas les mêmes compétences et, dès le début du XXe siècle, en 1909, il y a eu la création des classes de perfectionnement et le début de l'éducation spécialisée. Et l'école a donc continué à proposer des classes qui excluaient, au fond, ces enfants-là, sans trop se poser de questions sur la pédagogie. On laissait de côté les enfants qui ne suivaient pas, on les mettait dans des classes spéciales, et tout le monde était satisfait.

De l'autre côté, si l'on regarde ce qu'il s'est passé en pédopsychiatrie, un des premiers médecins aliénistes à s'être intéressé aux enfants dits « éducatibles », a été Bourneville. Il est allé toquer à la porte de l'école en disant : « Moi, dans mes hôpitaux, j'ai des éducatibles et j'aimerais bien que l'école s'occupe d'eux et puisse participer à l'éducation de ces enfants qui le méritent et qui peuvent tout à fait en tirer bénéfice ». L'école a fait un peu grise mine et a refusé, mais cela lui a donné des idées : la création de classes de perfectionnement. Bourneville se voyant refuser cette participation a alors décidé de créer ses propres structures médico-éducatives qui sont les ancêtres des I.M.E. Si je vous raconte cela, c'est parce que, tout au long de l'histoire des relations entre l'école et la pédopsychiatrie, il y a toujours eu une sorte de compétition. Quand l'un faisait quelque chose, l'autre voulait le faire aussi. L'école a créé les classes de perfectionnement, le secteur

médico-social a fait les I.M.E. Et l'on a avancé comme cela, avec une ligne de partage un peu floue et, surtout, avec beaucoup d'animosité entre les deux institutions en charge de ce qu'on a appelé plus tard les enfants inadaptés.

Nous allons faire l'impasse sur ce qu'il s'est passé jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale où les choses sont restées à peu près en l'état. Après la Deuxième Guerre mondiale, il y a l'apparition des Instituts de Rééducation, qui étaient au départ des lieux tenant essentiellement de l'orphelinat, des lieux où l'on récupérait des enfants se trouvant en grand danger moral. Le médico-social s'est étoffé à ce moment-là avec des I.M.E.<sup>8</sup>, mais au côté des IME, les I.R. qui prenaient en charge les enfants ayant des troubles du caractère et du comportement.

Puis sont arrivés les C.M.P.P.<sup>9</sup> Après-guerre, le premier fut fondé par Gilbert Mauco, psychanalyste en 1946, à Paris, c'est le C.M.P.P. Claude Bernard qui existe toujours. Ces centres psychopédagogiques dans lesquels travaillaient les premiers rééducateurs (orthophonistes, psychomotriciens, psychopédagogues) ont véhiculé l'idée originale que l'on n'était pas obligé de créer des structures spécifiques pour accueillir ces enfants, mais qu'on pouvait les soigner en ambulatoire. L'installation des C.M.P.P., sur la totalité du territoire français (environ 300), a constitué la première attaque contre l'idée de la prise en charge institutionnelle des enfants inadaptés, l'autre coup de boutoir étant réalisé par la mise en place des intersecteurs de

---

<sup>8</sup> I.M.E. : Institut Médico Éducatif.

<sup>9</sup> C.M.P.P. : Centre Médico Psycho Pédagogique.

pédopsychiatrie au début des années 1970 sur le modèle des secteurs adultes. À nouveau, installation d'une rivalité entre C.M.P.P. et C.M.P.<sup>10</sup> Les C.M.P.P. restant plutôt du côté de l'école car ils étaient vraiment très centrés sur les difficultés scolaires (d'ailleurs au départ ils s'appelaient centres psychopédagogiques, le terme médical ayant été institué ultérieurement pour souligner la dimension médicale et surtout psychanalytique à l'époque plutôt le fait des médecins), et les C.M.P. s'occupant du « tout-venant », c'est-à-dire de toutes les pathologies de l'enfance et de l'adolescence : troubles autistiques ou du comportement et pas seulement des pathologies scolaires.

Parallèlement, l'arrière-plan démographique de l'après-guerre a été le baby-boom. Cela signifiait que la population augmentait et qu'il fallait reconstruire la France. L'école va alors devoir se transformer, avec l'idée qu'il lui faudra aussi former des élèves sur le plan technique. La formation professionnelle et technologique a vu le jour dans les années 1960, avec en effet l'idée que l'école allait devoir, non pas seulement se contenter de délivrer un savoir livresque, mais qu'elle allait aussi être un lieu de formation professionnelle.

De ce fait, à partir des années soixante, l'école est devenue un lieu de distribution sociale, c'est-à-dire que l'école a eu pour mission d'orienter les enfants. Il y avait, d'un côté, les enfants des familles aisées, qui allaient au lycée à partir de la sixième où ils entraient grâce à un examen et, de l'autre, les

---

<sup>10</sup> C.M.P. : Centre Médico-Psychologique.

autres enfants qui allaient dans les C.E.S. (c'est la réforme Fouchet de 1963), c'est-à-dire les Collèges d'Enseignement Secondaire, qui avaient une visée beaucoup moins longue que les études générales et ouvraient sur des formations professionnelles. L'école est devenue un lieu de distribution sociale, au moment où, de l'autre côté, se développaient les structures ambulatoires tels que les C.M.P. et les C.M.P.P.

Puis le premier choc pétrolier de 1973 est arrivé donnant un coup d'arrêt à la période d'expansion sociale de l'après-guerre (les « Trente glorieuses »). Tous les sociologues disent que, chaque fois qu'il y a une crainte pour l'emploi, les diplômés deviennent la valeur-refuge. C'est dans tous les pays la même chose. L'école a alors commencé à se trouver confrontée à la pression scolaire. Il était important pour les parents que leurs enfants disposent des diplômes les plus importants. La pression scolaire remonte aux années quatre-vingt. Avec l'exigence de diplômes et la nécessité d'une formation de plus en plus longue, l'école s'est trouvée « embarquée » dans des missions qui se sont empilées les unes sur les autres : première mission, celle du savoir ; deuxième mission, la formation professionnelle. L'école a ainsi contribué à la distribution sociale entre ceux qui font des études générales et ceux qui font des études plus courtes.

Et la pression scolaire est arrivée. On a ainsi empilé des tas de missions sans jamais interroger le début, sans se poser la question : « Est-ce que ces nouvelles missions sont compatibles avec les premières ? Est-il raisonnable de demander à



l'école d'être un lieu de distribution sociale, au moment où on est en train de dire que le savoir appartient à tout le monde, qu'il doit être un bienfait auquel tout le monde a droit ? ».

Une des difficultés majeure de l'école est d'avoir empilé des missions en fonction de l'évolution de la société sans jamais avoir réinterrogé ses racines. Je le dis très souvent : on ne peut pas raisonnablement s'occuper de l'école, si l'on ne parle pas de politique, non pas au sens droite/gauche, mais au sens de la définition du rôle de l'école dans la cité, au sens le plus noble du terme. S'occuper de l'école implique toujours de s'occuper de politique. L'école est malmenée en fonction des orientations de la société et cela constitue une première difficulté.

On a ainsi vu de nombreuses modifications, par exemple, le changement du statut du redoublement. Pendant très longtemps, pour l'école imprégnée de l'idéologie ou en tout cas des valeurs religieuses, le redoublement était une sanction : « Vous avez mal travaillé, ce n'est pas bien, vous devez être sanctionné afin que la honte vous oblige à être plus travailleur à l'avenir ». Et, il y a encore des parents qui menacent leurs enfants de redoublement, en disant : « Si tu ne travailles pas bien, tu vas redoubler ». Ils sont contents d'avoir encore cette possibilité pour faire travailler leurs enfants : parce que, sinon, ils ne savent pas très bien comment les motiver. On sait qu'actuellement, le redoublement n'a pas bonne presse. On essaye de l'éviter au maximum, à juste titre semble-t-il, parce que l'on sait que le redoublement ne sert pas

à grand-chose. C'est une évidence. Mais, il y a aussi des raisons financières, c'est indéniable. Je ne sais pas si vous connaissez le coût d'un redoublement par élève : cela varie de la maternelle au secondaire, de 6 000 à 12 000 euros. Nous payons cela avec nos impôts pour chaque redoublement.

On pense d'abord que, si les pédagogues nous disent que cela ne sert pas à grand-chose et qu'en plus cela coûte cher, eh bien, autant les supprimer. Du coup, l'on fait passer les enfants de classe en classe, avec l'idée que cela viendra ou qu'il y aura un déblocage, qu'ils manquent de maturité, qu'il faut leur faire confiance. Puis, finalement, on se retrouve avec des enfants qui arrivent au collège, alors que les bases ne sont pas du tout acquises, que leur savoir est assez instable. Les pédagogues le savent : le « déblocage » n'existe pas. On ne peut raisonnablement prétendre qu'un enfant indisponible pour les apprentissages en raison de problèmes affectifs a été en mesure de suivre correctement le programme de la classe. Lorsqu'on n'a pas vu certaines notions, il est impossible de se les approprier sans aide, et, l'année suivante, même si l'enfant a récupéré son potentiel d'attention et de travail, ce qui n'a pas été acquis constituera une lacune. C'est la raison pour laquelle la psychothérapie doit le plus souvent être assortie de mesures pédagogiques. Tout est question de chronologie. Est-ce en même temps ou de manière successive ?

Un autre tournant majeur dans la compréhension de l'évolution de l'école est la période de 1968. À cette époque, on a mis à bas les

institutions et on s'est rendu compte que l'institution scolaire devait s'ouvrir en particulier aux parents. Officiellement, leur entrée se fait dans les textes en novembre 1968. Ceux qui sont parents d'élèves ici connaissent bien la place qui leur est réservée, elle est assez ridicule. On les tolère dans les conseils de classes, un peu au conseil d'administration par le biais des associations de parents, mais au fond ils participent très peu. Quand les enseignants voient les parents arriver, ils sont un peu inquiets, et de même quand les parents vont voir les enseignants, ils ne sont jamais tout à fait à l'aise, et il n'y a pas vraiment de collaboration.

Là où cela a quand même considérablement changé les choses, c'est qu'on a dit que puisque les parents faisaient désormais partie de l'école, il fallait partager les tâches. L'école allait pouvoir se contenter de délivrer l'aspect théorique et les parents de faire faire les devoirs. Il y a eu un certain transfert de charge, dont on n'a pas suffisamment conscience. Et c'est une des raisons pour lesquelles on demande maintenant aux parents de préparer des enfants à l'école. On leur demande même de les préparer avant la maternelle puis de les encourager à faire les exercices à la maison. Or, je vous rappelle que les devoirs sont interdits depuis 1957 en primaire, et ceci de manière régulière ; les leçons ne le sont pas. Au collège, les devoirs sont autorisés. Ces directives émanaient de médecins qui ne voulaient pas surcharger les élèves déjà soumis à des rythmes scolaires intenses et à de grosses journées d'apprentissage.

Ce transfert de charge va générer un déséquilibre entre les enfants dont les parents connaissent le système et sont capables de les aider et ceux qui ne le sont pas et qui n'en ont pas les moyens. On mesure ainsi l'évolution de l'école qui devient de moins en moins égalitaire. L'école française est l'une des écoles en Europe où la catégorie socioprofessionnelle des parents est la plus corrélée à la réussite des enfants.

La montée en puissance des officines de soutien scolaire semble assez logique dans ce paysage, comme l'a souligné le journal *Le Monde* fin juin, parlant d'une augmentation de 10 % par an ; c'est énorme. On va arriver à un modèle japonais avec une école le matin et une école privée l'après-midi, peut-être même comme les Coréens, des cours particuliers vers 22 h et seulement 5 à 6 h de sommeil. Cela va être bien autre chose que les exercices à la maison. Voilà l'arrière-plan historique et sociétal dans lequel l'école évolue actuellement.

Revenons maintenant sur les stratégies de l'échec scolaire et pour en arriver à la loi de 2005 et à la collaboration des services de soins avec l'éducation spécialisée. Lorsque les C.M.P.P. ont ouvert, l'école a souhaité disposer de ses propres structures. À l'instar de Bourneville qui avait fondé les premières structures médico-sociales en réponse à la création des classes de perfectionnement, l'école a décidé de créer ses propres structures. Elle a alors imaginé les G.A.P.<sup>11</sup>, les Groupes d'Aide Psychopédagogique, qui étaient au fond des « mini C.M.P.P. » à l'intérieur de l'école. Ils

---

<sup>11</sup> G.A.P. : Groupes d'Aide Psychopédagogique.

regroupaient des rééducateurs en psychopédagogie, en psychomotricité et des psychologues scolaires qui se référaient aux théories psychodynamiques et psychanalytiques en vigueur à l'époque, puisque l'idée prévalente pour expliquer les difficultés scolaires était la problématique du désir. Au fond, un enfant qui n'apprenait pas, c'est qu'il n'en avait pas le désir.

De nombreux psychanalystes de l'époque ont beaucoup travaillé là-dessus comme René Diatkine ou Colette Chiland, en particulier, et tous ceux qui travaillaient au centre Alfred Binet dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Ceux-ci pensaient qu'il fallait une psychothérapie pour aider ces enfants. Même les orthophonistes et psychomotriciens, qui prenaient les enfants en soins, travaillaient avec l'idée de la relance du plaisir et du désir, sans toutefois renoncer à la dimension instrumentale, mais celle-ci était souvent secondaire. La technique de rééducation n'était souvent qu'un objet de médiation pour faire parvenir l'enfant à éprouver ce plaisir d'apprendre. Dans les colloques et congrès, orthophonistes, psychologues, psychomotriciens, avaient les mêmes lectures et partageaient la même « culture psy ». Les intervenants des G.A.P. fonctionnaient sur le même modèle. Petit à petit, ils sont devenus une sorte d'enclave « psy » à l'intérieur de l'école. À la fin des années 1980, les G.A.P ont été fermés, et on a mis en place les R.A.S.E.D.<sup>12</sup> Il n'était plus question de prendre les enfants en charge au sein de l'école mais

---

<sup>12</sup> R.A.S.E.D.: Réseaux d'Aide Spécialisée pour les Enfants en Difficultés.

d'accompagner les enfants dans le cadre du réseau, afin qu'ils soient pris en charge par le secteur public de pédopsychiatrie ou le libéral. Les rééducateurs devenaient en même temps « enseignants spécialisés », ce qui a eu un effet important, puisque, en tant que rééducateurs, ils prenaient les enfants individuellement, alors qu'en tant qu'enseignants, ils prenaient les enfants en groupe. De plus ils se recentraient ainsi sur les missions d'apprentissage. Or, on sait tous qu'un réseau est extrêmement compliqué à faire vivre et fonctionner, qu'il faut le « remailler », selon la métaphore du filet de pêcheur de Daniel Marcelli, parce qu'il y a toujours une personne qui s'en va et que les liens que l'on avait tissés sont régulièrement remis en cause, etc.

Sont arrivés, à peu près à la même époque, les premiers textes sur l'intégration (1982, 1983) dans la suite logique de la première loi de 1975 sur l'éducation spécialisée.

Si vous voulez bien, on va s'arrêter un peu et ne pas passer trop rapidement sur la loi de 1975 qu'on pourra comparer à la loi de 2005. J'ai pris la peine de reprendre les textes de cette loi 1975. Les termes utilisés sont tous très paternalistes et montrent le « bricolage ». C'était : « On fera au mieux de l'enfant, dans la mesure du possible, dans l'intérêt de l'enfant ». C'est toujours *comme on pourra*. Ce n'est jamais une obligation. Et, il y a quand même des termes tels que : « sera placé », « orienter », etc. La loi de 2005, elle, insiste sur les droits, c'est-à-dire que l'on est dans quelque chose de complètement différent, c'est le droit, l'égalité. Il

n'est pas du tout question de paternalisme, mais d'une reconnaissance qui est due aux enfants sans discussion possible. On met complètement de côté, le désir des soignants et de l'école de s'occuper de ces enfants-là. On n'en parle plus, c'est le droit qui prime. D'ailleurs, ce texte s'intitule « la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et non pas de l'orientation en faveur des personnes handicapées comme dans la loi de 1975. Vous voyez la différence ?

Dans cette loi de 1975, on travaillait de gré à gré ; on a été nombreux à l'époque, en tant que médecins, à aller frapper à la porte des écoles en disant : « Ne voudriez-vous pas intégrer des enfants que l'on a à l'hôpital de jour ? », avec des négociations qui faisaient parfois penser à des marchands de tapis. J'ai le souvenir, lorsque j'étais à Marseille, d'être allée voir des enseignants de l'école élémentaire voisine de l'hôpital de jour en leur disant : « Écoutez, on inscrit un de nos enfants de l'hôpital de jour dans une de vos classe et, en contrepartie, on va demander à l'inspecteur que vous ayez deux élèves de moins dans cette classe ». C'est-à-dire qu'il y avait de vraies négociations pour que les enseignants acceptent de travailler avec ces enfants-là. La situation est restée inchangée jusqu'en 2005.

En 2005, deux lois sont arrivées. La première loi est celle du 11 février que l'on connaît bien, c'est la loi sur la M.D.P.H. Trois mois plus tard, la loi du 23 avril 2005 que l'on connaît moins arrive. C'est la loi d'orientation de l'école. Elle est quand même très

importante, car elle va venir en résonance avec la loi de février 2005.

Elle a amené trois changements majeurs :

– la notion de « socle des connaissances » à avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire en fin de Troisième, au collège,

– elle instaure pour la première fois des rapports entre l'école, la police et la gendarmerie en créant un « gendarme-référent »,

– et elle établit le « soutien personnalisé » au sein même de l'école. Ce dernier point souligne le fait que l'école cherche à se doter en intra de moyens pour lutter contre l'échec scolaire. Elle ne veut plus que ce soient les services de soins qui s'en occupent. Mais il faut pour cela que les enseignants soient disponibles. Or il y avait un vivier de postes d'enseignants dans les I.T.E.P.<sup>13</sup>, I.M.E. et autres hôpitaux de jour. Dès la transformation des I.R.<sup>14</sup> en I.T.E.P. en janvier 2005, les textes proposent aux I.T.E.P. d'être des centres ressources et donc de fonctionner comme des S.E.S.S.A.D. Les enseignants spécialisés qui se trouvent dans ces structures vont devoir à terme participer à l'effort de lutte contre l'échec scolaire et l'intégration des handicapés dans les C.L.I.S.<sup>15</sup> et U.L.I.S.<sup>16</sup>

Cette loi d'avril 2005 marque un réel tournant dans le rôle et le fonctionnement de l'école qui se voit en demeure d'accueillir tous les handicapés (loi du 11 février 2005) et de lutter contre l'échec

---

<sup>13</sup> I.T.E.P. : Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique.

<sup>14</sup> I.R. : Institut de Rééducation, devenu I.T.E.P.

<sup>15</sup> C.L.I.S. : Classe d'Intégration Scolaire.

<sup>16</sup> U.L.I.S. : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire.



scolaire (loi du 23 avril 2005). Que peut-on dire au fond sur cette évolution ? L'école est dans la tourmente actuellement. Elle est dans la tourmente, parce que, outre ces différentes réformes qui se sont empilées avec l'arrière-plan sociétal que j'ai essayé de vous dessiner, il y a eu aussi un brouillage théorique dans la compréhension des difficultés scolaires. Je vous ai dit tout à l'heure que jusqu'à la fin des années quatre-vingt, globalement, on pensait que c'était le désir « en panne » qui expliquait les difficultés scolaires.

Au milieu des années quatre-vingt, on a vu arriver un très bel outil technologique qui est l'imagerie par résonance magnétique, les I.R.M., en particulier les I.R.M. fonctionnels, qui nous ont montré que le cerveau fonctionnait différemment selon nos états mentaux, selon les personnes... et l'on a commencé à avoir une autre lecture des difficultés scolaires, une lecture instrumentale des difficultés scolaires (les troubles instrumentaux) et, là, on a commencé à voir arriver *dyslexie*, *dyspraxie*, etc., sur un modèle très neurologique, omettant une fois encore d'interroger la pédagogie. Dans l'histoire, on a interrogé la psychanalyse, le désir, on interroge maintenant les neurosciences avec les instruments, mais dans tout cela la pédagogie est peu interrogée. On l'a laissée dans les instituts spécialisés, mais l'école elle-même s'est assez peu interrogée sur la relation pédagogique, sur le fait que les enseignants ne sont pas toujours capables d'enseigner à tous les élèves et que certains élèves ne sont pas aptes à suivre dans certaines

circonstances. On a mis la pédagogie de côté et on l'a laissée à l'éducation spéciale qui a beaucoup travaillé là-dessus, mais cela n'a pas contaminé l'école ordinaire. Il y a actuellement un brouillage théorique au niveau des difficultés scolaires, et l'école ne sait plus quoi dire. Faut-il envoyer chez le psy ? Faut-il faire un bilan orthophonique ? Et l'école s'est vue, avec la loi de 2005, obligée d'accueillir des enfants avec l'idée du droit.

C'était une obligation. Il fallait qu'elle les accepte. Mais, comme ces enfants manquaient d'autonomie, on a proposé les A.V.S.<sup>17</sup> dont la mission est d'inclure ces enfants, puisque désormais on ne parle plus d'intégration mais d'inclusion (traduction du terme anglo-saxon « inclusive »). Or, je ne vous apprends rien en soulignant le fait que les A.V.S. sont des personnes peu, voire pas formées, que l'on a recrutées à la va-vite, des demandeurs d'emplois pour la plupart qui n'ont pas forcément un minimum de formation au niveau de l'éducation ou de l'accompagnement d'enfants, etc. Les enseignants sommés d'accepter ces enfants ne les acceptent qu'avec la mise en place de l'AVS. Mais c'était sans compter avec les enfants, eux-mêmes, qui ont assez mal reçu l'idée d'être stigmatisés du fait de la présence des A.V.S., ni avec les attitudes projectives ou de rejet des enfants dont elles n'avaient pas été prévenues. Donc cela ne se passe pas forcément bien. Je cite assez souvent cette phrase. Un enseignant-référent dans une école demande : « Alors, comment se passe l'intégration d'untel ? » ; l'enseignante a répondu sans aucune gêne : « Je n'en

---

<sup>17</sup> A.V.S. : Auxiliaire de Vie Scolaire.

sais rien, demandez à l'A.V.S. ». Si c'est comme cela que l'on fait une intégration, cela pose problème.

Face à ces brouillages théoriques, il y a aussi de nouvelles pathologies qui vont compliquer énormément la manière dont l'école voit les choses. Je citerai parmi elles les troubles du comportement, les refus scolaires et les enfants intellectuellement précoces. Je parle des nouveautés et non des troubles anciens ; des enfants qui ont du mal à apprendre, ceux-là on les connaît. Il y a des nouveautés. Parmi les troubles du comportement, il y a ces enfants très agités que l'on n'arrive pas à faire tenir en place. Alors s'agit-il de nouvelles pathologies ou d'une distorsion dans l'évolution de la société d'un côté et l'école de l'autre ?

Il me semble en effet que l'école ne prend pas en compte l'écart grandissant entre les exigences de l'école et le mode de fonctionnement de la société. Autrefois, l'éducation des familles et celle de l'école étaient assez congruentes ; quand vous rentriez à la maison en disant je me suis fait « fâcher » par l'enseignant ou j'ai eu une punition, les parents, pour faire bonne mesure, vous en donnaient une autre. Il y avait congruence. Actuellement, lorsque l'enfant dit que le maître l'a un peu secoué, le parent réagit en disant qu'il va aller le voir. Donc, déjà, ce n'est pas évident.

Par ailleurs, la manière dont les enfants sont élevés à la maison n'a plus rien à voir. C'est-à-dire qu'à la maison, on peut les laisser, par exemple, négocier avec les parents, discuter de telles ou telles choses, alors qu'à l'école ce n'est pas discutable, si le maître a dit c'est comme cela et si l'enfant

demande pourquoi, on lui dit qu'il « répond ». Il y a des modifications assez importantes entre la manière d'élever des enfants en famille et la manière d'élever des enfants à l'école. Et si on voulait que cela se passe bien, il faudrait qu'en arrivant à l'école il y ait un sas, c'est-à-dire qu'on recale les enfants pour dire : « Ici l'on est ensemble » ; préciser pourquoi l'on est ensemble, ce qu'on va y faire. « Laissez de côté tout ce que vous avez à la maison ; on se recentre sur le programme de la journée et on travaille ». Et ce sas n'existe pas. Ce qui m'a donné l'idée de ce dispositif qui serait de mon point de vue simple à réaliser, c'est l'observation des enfants de parents divorcés.

On a tous remarqué ce phénomène : lorsqu'un enfant de parents divorcés quitte un parent pour aller chez l'autre parent, il y a une période de flottement qui peut durer, selon l'âge des enfants, une demi-heure ou une heure. L'enfant n'est pas bien. Et, quand les couples ne s'entendent pas, que disent-ils ? « Cela s'est mal passé chez ton père ou chez ta mère, tu n'es pas content de revenir là », alors que ce n'est pas forcément le cas. C'est seulement que c'est compliqué pour un enfant de passer d'un style relationnel à un autre style. On ne tient pas suffisamment compte de cette adaptation-là.

Pour assurer un meilleur passage entre le milieu familial et l'école, il faudrait prendre le temps de créer ce sas, ce qui permettrait aux enfants d'être plus attentifs et de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage. L'école n'en tient pas compte. Elle considère que, lorsque les enfants arrivent à l'école, ils savent pourquoi ils sont là et qu'ils peuvent tout

de suite se mettre dans l'idée qu'on travaille. Non, cela ne va pas de soi. Il y a un écart de plus en plus grand entre l'école et les familles et, cela, l'école n'en tient pas compte, et c'est extrêmement dommage.

Un autre changement peut peut-être expliquer l'apparition de nouvelles pathologies comme les refus scolaires anxieux, l'absentéisme, la phobie scolaire. Le refus scolaire est devenu un motif très fréquent de consultations pédopsychiatriques, et cela interroge sur les processus psychiques de séparation. Il y a un changement radical dans la relation parents-enfant. Je ne vous apprends rien en vous disant que les liens aujourd'hui sont devenus extrêmement forts, que dans ce monde où l'on divorce beaucoup de son conjoint, on ne divorce pas de ses enfants. C'est le seul lien indestructible qui existe et qui est donc hyper-valorisé. Pour vous donner un exemple clinique, je ne sais pas, vous, si vous avez entendu vos parents vous dire qu'ils vous aimaient, c'était assez rare il y a quarante ans. Actuellement, je n'entends pas de conversations téléphoniques dans le domaine public entre parents et enfants qui ne se terminent par : « Je t'aime, je t'aime, je t'aime. Bisous, bisous, bisous. ». Ce lien fort entre parents et enfants rend plus difficile la séparation. Du coup, c'est difficile de se séparer. Et, quand les enfants ne vont pas bien, ils en réfèrent désormais aux parents, ce qui est une bonne chose en soi mais peut accentuer le lien de dépendance.

Quant aux enfants intellectuellement précoces, Jeanne Siaud-Facchin, psychologue à Marseille, auteure de nombreux ouvrages sur le sujet, souligne

le fait que cette appellation de « précoce » est mauvaise car elle induit de fausses représentations. Par ailleurs, elle insiste sur la nécessité de différencier l'enfant hyper-stimulé et l'enfant curieux, des enfants intellectuellement précoces qui ont un style de fonctionnement différent, peu enviables pour beaucoup, du fait de leur grande sensibilité et d'un raisonnement en arborescence qui les empêchent d'expliquer le cheminement de leur raisonnement pouvant laisser croire qu'ils ont triché.

Pour finir, que serait une école suffisamment bonne ? Si on voulait réfléchir à cela, il faudrait clarifier le modèle de l'école. Est-ce une école élitiste ? En sommes-nous encore à la troisième République avec la nécessité de fournir les grands corps d'État au service de la République ? Ou est-ce l'école pour tous, auquel cas il y aurait des choses à revoir quand même ? Il me semble que ce qui n'est pas suffisamment travaillé par l'école, c'est le maintien d'une hiérarchie assez subtile entre ce qui est noble, c'est-à-dire l'intellectuel, et ce qui est dévalorisé, c'est-à-dire le manuel. Ce n'est pas complètement honnête. On connaît tous, lorsqu'on travaille dans l'éducation spécialisée, des enfants qui ont besoin de faire des aller-retour entre la pratique et la théorie. Les enseignants de S.E.G.P.A.<sup>18</sup> nous disent combien les enfants peuvent accepter de suivre des cours théoriques s'ils en ont vu l'intérêt au niveau pratique. L'école pourrait peut-être s'ouvrir à cette idée de mêler

---

<sup>18</sup> S.E.G.P.A. : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

concret et abstrait, intellectuel et manuel, au lieu de faire ce distinguo cruel entre les deux.

S'il est nécessaire que l'école soit intégrée dans la vie de la cité, la place des parents serait à mon avis à revoir. Il conviendrait de les faire participer davantage en s'appuyant sur leurs forces de propositions. Enfin, dernier point que j'aborderai très brièvement malgré l'importance qu'il revêt : l'école ne soutient pas ses enseignants. L'école n'offre aucun lieu de parole aux enseignants. Les enseignants, lorsqu'ils sont en grande difficulté, ne peuvent pas s'appuyer sur leurs collègues, ce qui est profondément regrettable. Tout le monde sait qu'il y a des enseignants déprimés et personne ne va les voir, au motif que cela va aggraver la situation. Un enseignant déprimé ne peut être devant sa classe comme un enseignant qui va bien. Cela a des répercussions importantes sur les enfants.

Je vous remercie.

*Jean-Pierre Adolphe*

Bernard Defrance va décliner pour nous la difficile question de la mise en œuvre de la pédagogie. Il va aborder cela par un axe particulier qui est le lien important existant entre les principes du droit et de l'établissement des conditions favorables à l'apprentissage, c'est-à-dire la mise en place d'une structure qui aménage un espace à l'élève, afin que celui-ci existe dans sa définition première et qu'il puisse se développer. Nous aurons un éclairage sur ce qui permet d'aborder à partir du concret l'effet symbolique sur le jeune enfant ou l'adolescent d'une organisation dédiée à son développement.

Je vous passe la parole.





Apprendre à obéir aux complexités extraordinaires que nous offrons aux enfants à l'école et non pas à se soumettre à quelqu'un.

*Réflexions sur l'application des principes du droit dans le fonctionnement institutionnel de l'École.*

*Bernard Defrance*<sup>19</sup>

*Je réfléchis depuis longtemps à l'application des principes du droit dans le fonctionnement institutionnel de l'École ; il me semble que l'obstacle majeur à l'instruction, au « tissage des savoirs », réside dans le régime de pénalisation des apprentissages où une « note » n'est pas basse ou élevée mais « bonne » ou « mauvaise », où l'interrogation se pervertit en interrogatoire, où la tâche devient « devoir », où l'examen devient « mise en examen », etc. À l'école, je suis coupable d'être ignorant, alors que j'y vais précisément parce que je suis ignorant ; il m'est demandé de me soumettre au pouvoir du professeur, au lieu d'apprendre à obéir à son autorité ; se soumettre, se « mettre dessous » : s'il est demandé à l'élève de s'abaisser, il n'y a plus d'école... Si nul ne peut être juge et partie, si nul ne peut se faire justice à soi-même, alors l'enseignant n'a pas le droit de « noter » ni « punir »*

---

<sup>19</sup> Bernard Defrance est philosophe. Il a été professeur de psychopédagogie et de philosophie de l'éducation en école normale d'instituteurs et professeur de philosophie en lycée.

*ses propres élèves. L'institution de la loi articulée à l'instruction des savoirs pourrait-elle permettre enfin de répondre à la vieille (et très neuve) question des hommes de la Renaissance : Science sans conscience...*

Je pose la question du parcours de l'ensemble des niveaux de notre système éducatif. Je vais commencer par mes études que j'ai faites à Nanterre entre 1965 et 1970. J'étais maître d'internat et, pour reprendre un peu l'aperçu historique que Nicole Catheline nous a tracé tout à l'heure, je suis un enfant du petit lycée, c'est-à-dire que, les enfants de notables, on ne les mettait pas à la communale de quartier dans les années cinquante, on les mettait déjà au petit lycée. Si vous visitez Bourges, vous irez voir l'Hôtel des Échevins, où a été installé le musée Estève. C'était l'école primaire dans laquelle j'ai appris à lire et à écrire et à laquelle on se rendait en voiture avec chauffeur. Donc, effectivement, par rapport à cet aspect historique, j'ai eu la chance de pouvoir parcourir tout cela. Et, évidemment, la conclusion que l'on peut en tirer, en reprenant ce que vient de dire Monsieur Benslama, est : « du passé ne faisons surtout pas table rase, pour nous rendre compte d'où nous venons ».

Pour illustrer cette question du sujet, je vais reprendre un vieux texte et en même temps très neuf, car je me rendais compte à chaque fois que je le disais en classe à mes élèves de Terminale en philosophie (ce qui leur parlait très fort) : vous reconnaîtrez probablement l'auteur...

*C'est pourquoi sitôt que l'âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs, je quittai entièrement l'étude des lettres ; et me résolvant à ne chercher plus d'autre science que celle qui se pourrait trouver en moi-même, ou bien dans le grand livre du monde, j'employai le reste de ma jeunesse à voyager, à voir des cours et des armées, à fréquenter des gens de diverses humeurs et conditions, à recueillir diverses expériences, à m'éprouver moi-même dans les rencontres que la fortune me proposait, et partout à faire telle réflexion sur les choses qui se présentaient que j'en pusse tirer quelque profit. Car il me semblait que je pourrais rencontrer beaucoup plus de vérité dans les raisonnements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent, et dont l'événement le doit punir bientôt après s'il a mal jugé, que dans ceux que fait un homme de lettres dans son cabinet, touchant des spéculations qui ne produisent aucun effet, et qui ne lui sont d'autre conséquence, sinon que peut-être il en tirera d'autant plus de vanité qu'elles seront plus éloignées du sens commun, à cause qu'il aura dû employer d'autant plus d'esprit et d'artifice à tâcher de les rendre vraisemblables. Et j'avais toujours un extrême désir d'apprendre à distinguer le vrai d'avec le faux pour voir clair en mes actions, et marcher avec assurance en cette vie.*

René Descartes<sup>20</sup>

C'est le début du *Discours de la méthode*. C'est un passage que mes collègues de philosophie ne commentent pas très souvent, parce qu'en effet si,

---

<sup>20</sup> Descartes, R. (1637). *Le Discours de la méthode*.

pour conquérir l'autonomie et la liberté qui semblent tout de même être les buts de l'éducation, il faut sortir de la sujétion des précepteurs, tout le monde ne l'entend pas dans l'école de cette oreille. Donc, il y a là quelque chose qui me paraît tout à fait intéressant dans votre interrogation sur la question, en effet, à la fois du passé du sujet et de la manière dont on peut essayer aujourd'hui de penser à nouveau, de repenser ou de penser tout court, parce que je ne sais pas si elle a jamais été pensée, l'école. Pour essayer de contribuer à cette refondation de la mission de l'école, je partirai de ce que j'ai vécu moi-même et de la leçon que m'ont apportée pendant plus de trente ans mes propres élèves. J'ai truffé tous mes livres de textes d'élèves. Il y en a même un qui y est entièrement consacré. Ils expriment leur vécu, pas seulement familial, pas seulement social mais, principalement scolaire. Par rapport au premier livre, *La violence à l'école*, de 1988, et qui est régulièrement réédité, ce qui n'est pas forcément rassurant sur le phénomène qu'il cherchait à analyser, on m'avait déjà accusé de tromperie sur la marchandise, parce qu'effectivement si je parle bien de violence à l'école, je parle surtout de la violence de l'école. Il y a là quelque chose qui peut nous interroger très profondément.

Je schématise, car il faut être très rapide. Quand on rêve le sanctuaire de l'école comme un sanctuaire où la violence extérieure ne devrait pas rentrer, la chronique est sans arrêt défrayée par tous ces phénomènes de bagarres à la sortie des

collèges, encore tout récemment ; eh bien, lorsque l'on se heurte à ce rêve stupide du sanctuaire, il faut savoir, quand on dit que la violence ne devrait pas rentrer à l'école, qu'elle y entre tout simplement, parce que les élèves y entrent et les professeurs. Tous deux sont porteurs d'une certaine ligne de violence. Il m'a semblé, avec d'autant plus de force que j'ai enseigné les dix dernières années de ma carrière dans le nord du département de la Seine-Saint-Denis, que les élèves étaient porteurs de ces trois lignes de violence avec encore plus d'évidence que dans les établissements que j'avais fréquentés auparavant ou dans les dispositifs de formation d'instituteurs ou de formation d'enseignants dans le cadre de l'Académie de Créteil. Donc, dans le nord de la Seine-Saint-Denis, je voyais cela comme un effet de loupe, les enjeux fondamentaux qui se posent à nous, les défis qui se posent à nous dans notre système éducatif.

La première ligne de violence dont les élèves étaient porteurs, elle est évidente, elle est souvent médiatisée, c'est celle de la cité, c'est celle d'un habitat inhabitable, c'est celle d'un habitat où tout ce qui est de l'ordre de l'intimité familiale et personnelle se trouve collectivisé de force à cause des structures matérielles qui empêchent l'intimité et où tout ce qui pourrait donner lieu à rencontre de convivialité et activités associatives entre les familles est rendu très difficile par l'absence d'animations et d'équipements qui permettent ces rencontres et cette convivialité. Disons que l'on est logé passivement dans le clos Saint-Lazare, d'où mes élèves venaient, ainsi que du Moulin neuf, de la

Cité des Poètes et de Franc-Moisin, et l'on ne peut pas habiter activement. Surtout que dans ces cités, il y a la perspective du chômage. 40 % de la population est au chômage. Cela veut dire que 60 % a du boulot, mais quel est ce boulot ? Tu as bac + 2 et maintenant tu livres des pizzas. À quoi cela sert-il de travailler à l'école ? Et puis, sur cet habitat inhabitable, sur ces conditions économiques, sociales, urbaines et familiales, viennent se plaquer les rêves médiatiques de l'offre paradisiaque, des modèles d'existence qui sont imposés et infligés aux enfants par la publicité et les médias. Ceux-ci se répandent par Internet et tous les moyens de communication.

C'est la première ligne de violence. Il serait fortement étonnant que les élèves entrant à l'école ne soient pas le reflet dans leurs comportements de ces violences extérieures. Je vais prendre deux exemples. Je trouvais que Samir ce matin-là avait un air un peu fripé. Tout simplement, c'était en dehors de la présence des autres, parce que, bien entendu, il faut sauver la face. Mais, en dehors de la présence des autres, il m'explique que le père est un père qui ne démissionne pas, la porte de la maison étant fermée à 19 h, Samir arrivant à 19 h 02. Il venait donc de passer la nuit dehors dans le local poubelle, ce qui ne facilite pas la concentration pour le cours de maths qui commence le lendemain à 8 h.

Le deuxième exemple concerne un de mes élèves, bon élève, qui redouble. Je le vois redoubler et lui demande ce qu'il se passe et s'il avait raté le bac. L'administration ne nous informe pas des résultats de nos propres élèves, il faut le leur

demander. Il me dit : « Monsieur, je ne suis pas allé passer les épreuves, parce que j'étais convoqué au Lycée Suger ; moi, je suis de la Cité des Poètes, donc il faut pour y aller traverser la Cité des Franc-Moisins. Je ne veux pas risquer ma peau pour aller passer le bac ». Donc, l'année suivante, j'avais prévenu la Direction départementale de la sécurité publique qu'il fallait peut-être que la police exerce une surveillance discrète les jours de baccalauréat – c'est d'actualité en ce moment, on y reviendra peut-être tout à l'heure si l'on a le temps -, pour que les élèves convoqués souvent très loin de leur domicile ou de leur établissement d'origine puissent s'y rendre en toute sécurité. Donc, la première ligne de violence, ce sont ces violences extérieures et, si l'école prétend plaquer son enseignement sur ces enfants qui vivent dans ce type de situations, ne nous étonnons pas des décalages.

Un troisième petit exemple et son contexte : j'habite un quartier alimenté par un transformateur électrique où, le 27 octobre 2005, le courant a été coupé à cause des trois enfants poursuivis par la police dont deux sont morts électrocutés ; le fait d'habiter ce quartier est la deuxième chance que j'ai eue dans mon existence de pouvoir m'investir dans les actions associatives de quartier, dans la défense des droits des habitants au quotidien à l'intérieur des logements, je tiens des permanences juridiques de renseignements avec d'autres dans ces cités-là ; ces cités qui ont explosé en 2005 sont des copropriétés de droits privés, ce ne sont pas des logements sociaux. Lorsqu'un de mes collègues au Collège Romain Rolland à Clichy-sous-Bois me dit : « Qu'est-



ce que tu veux que je fasse avec untel et untel, dès qu'ils se voient en entrant en classe, c'est l'échange de regards et ils se sautent dessus. Je passe la moitié du cours à séparer les combattants. » Il avait la carrure nécessaire qui lui permettait de le faire, sans grands risques. Je lui ai dit : « Ils habitent où tes lascars ? » Il m'explique que l'un habite l'avenue Paul Cézanne, Cité des Bosquets, Montfermeil, où j'ai tenu une permanence pendant 22 ans, et l'autre, rue Picasso. Je lui dis de ne pas chercher, que ceux de la rue Picasso ne mettent pas les pieds sur les trottoirs de l'avenue Paul Cézanne et inversement. J'ajoute : « Donc, l'école c'est le seul lieu où ils sont amenés à se rencontrer et, qu'ils commencent à se bagarrer, c'est déjà un progrès par rapport à la situation extérieure. » Le collègue me répond en me disant : « Je te remercie, cela m'aide beaucoup, mais comment on va faire ? »

Et, ce que disait tout à l'heure Nicole Catheline sur cette question du sens prend ici toute son importance, une importance capitale, si on ne prend pas en compte ce qui se passe à l'extérieur du lycée ou du collège. Or, les enseignants vivent dans l'ignorance la plus totale. J'interroge un de mes élèves sur les résultats de la réhabilitation du clos Saint-Lazare. Il me dit : « Mais, Monsieur comment vous savez ça ? » Parce que l'on a insonorisé les façades du côté de l'avenue Stalingrad mais, du coup, les bruits intérieurs qui étaient noyés dans la rumeur générale, se détachent avec d'autant plus de netteté que vous êtes dans votre salle à manger, comme si vous étiez dans celle du voisin. Et la vie quotidienne devient un

enfer. Les architectes, les concepteurs sont d'anciens bons élèves qui ont réussi à l'école. Voici donc la première ligne de violence.

La deuxième ligne de violence, c'est celle de leur propre histoire. 95 % des élèves que j'ai eus ces dix dernières années de ma carrière étaient issus de l'immigration et, lorsque Tracy raconte ce qu'il lui est arrivé dans son village du Congo envahi par les rebelles à l'âge de dix ans, lorsque Toufik raconte ce qui est arrivé à quelques amis arrêtés lors des émeutes en Kabylie par la gendarmerie, lorsque Chafik explique qu'une petite fille, à l'occasion des grandes vacances qu'il est allé passer dans les Andes, est morte d'une maladie qui aurait très bien pu se soigner, lorsque Stéphane qui est Sri-lankais exprime ses envies de vomissements à voir les garçons de son âge ou beaucoup plus jeunes se vendre aux touristes sexuels, lorsque Nassima, pour la première fois, entend son père lui parler de ce qu'il s'est passé pendant la guerre d'Algérie à l'occasion de l'état d'urgence décrété pendant les émeutes de 2005, ces enfants, ces adolescents et ces jeunes adultes savent de quoi on parle lorsque l'on parle de la violence, et Nassima notamment disait : « Mais, qu'est-ce qu'ils nous embêtent avec ces histoires de bagnoles brûlées, cela n'a rien à voir avec la véritable violence ».

Et, donc, ils sont porteurs, par leur propre histoire, comme Tracy, comme d'autres, de plein d'effets de toutes les violences, et j'ai dans mes classes de Terminale toutes les cultures, toutes les religions, toutes les origines de la planète, juive et arabe, serbe et croate, etc., au plus fort des guerres

qui déchirent la planète. Ces guerres, qui déchirent la planète, sont dans nos cours de récréation et, là aussi, les élèves sont porteurs de cette histoire amenée par leurs propres parents.

Il m'arrivait de leur dire, lorsque je sentais de l'embrouille dans les familles : « Cela ne va peut-être pas très bien avec vos parents, parce qu'il faut se déprendre et on devient infiniment plus savant que ses propres parents donc il faut se déprendre de cela et, lorsque cela ne va pas très bien, n'oubliez jamais ce que vos parents ont accompli seuls ou amenés par leurs propres parents, en traversant les frontières et les océans, pour vous permettre d'échapper à ce qui est encore le sort de 300 à 400 000 000 d'enfants dans le monde, surtout des filles qui n'ont pas le droit à l'école. Chacun d'entre vous coûte en effet 12 000 euros par an à l'État et, à la fin de l'année, vous ferez partie, parce que vous aurez votre bac, naturellement, du 1 % de la population mondiale qui a un grade universitaire ». Donc, effectivement, la deuxième ligne de violence est celle de leur propre histoire. Et, nous oublions que nous en sommes, nous aussi, de cette violence de l'histoire, les héritiers.

Le vieux rêve des Lumières auquel Nicole Catheline faisait allusion s'est un peu effrité ou effondré mais, en tout cas, a été très sérieusement interrogé au cours du XXe siècle, puisque nous savons que, en effet, les génocides et les guerres mondiales ont été commis et organisés par des gens parfaitement instruits et cultivés. Sur les dignitaires nazis qui passent en procès à Nuremberg, plus de la moitié d'entre eux ont un doctorat d'université. On

a vu au XXe siècle les plus hauts degrés de savoirs, de sciences, de compétences se mettre au service des pires formes de barbarie. Les professeurs d'Université inventaient de nouvelles formes de tortures. C'est la vieille question : comment comprendre la capacité qu'un être humain a d'écouter Bach et Mozart le soir et de torturer d'autres êtres humains le lendemain matin ? Ce rêve des Lumières est un peu sévèrement interrogé. Un four crématoire, c'est un outil technique très compliqué pour brûler un corps humain, ce n'est pas comme du bois ou du papier. Et pour concevoir ou construire ces outils, on fait appel aux meilleurs ingénieurs, ceux qui ont fait les meilleures écoles d'Allemagne, et l'inventeur des chambres à gaz, c'est Alexis Carrel, prix Nobel de médecine français qui, à la fin de *L'homme cet inconnu*, propose cette solution économique pour se débarrasser des criminels, des fous, des déviants et de tous les irrécupérables qu'évidemment notre société secrète. L'invention d'Alexis Carrel, mise en œuvre par les nazis, nous savons ce qu'il en est. Comment penser l'école en effet après les trois trous noirs du goulag, d'Auschwitz et d'Hiroshima. C'est cela la question.

La troisième ligne de violence, dont les élèves se sentaient porteurs, c'est celle de l'école elle-même. Et ils se ressentaient très souvent en classe Terminale de lycée comme les survivants de la sélection scolaire. Ce par quoi il a fallu que je passe pour pouvoir arriver jusqu'à ce que je crois être le sésame, c'est-à-dire l'obtention du baccalauréat. Et en effet, ici est le deuxième élément de réflexion

que je vous propose, il ne s'agit plus de violences à l'école, mais il s'agit de la violence de l'école et non plus des violences dans l'école ou aux alentours de l'école. Et il me semble que cette violence de l'école tient à quatre éléments fondamentaux, voire cinq.

La première violence de l'école s'exerce à l'égard des enfants, dès l'entrée en classe maternelle, où l'enfant découvre immédiatement qu'il y a deux catégories d'adultes : ceux qui ont le droit de vous punir et ceux qui n'ont pas le droit de vous punir. Il y a ceux qui organisent les activités, les jeux, les travaux, etc., et puis il y a celles qui passent la serpillière dans les couloirs, lorsque, accidentellement, bien qu'il faille être propre pour rentrer à l'école maternelle, j'ai fait pipi ou caca dans ma culotte. Il y a d'un côté les tâches *nobles* et de l'autre les tâches *ignobles*. Cette exclusion du domestique du champ éducatif est encore renforcée lorsque, avec les meilleures intentions du monde, on donne des punitions soi-disant éducatives aux collégiens et lycéens. À l'époque où mon fils était lycéen, il y a largement plus de douze ans, il y avait des T.U.C. (Travaux d'utilité collective). Donc le lycéen était puni et ramassait les papiers dans la cour et décollait les chewing-gums sous la table. Si bien que pour celui dont la mère est femme de ménage ou le père technicien de surface comme on dit pudiquement, c'est comme si son père ou sa mère était puni toute sa vie. Effectivement, il y a dans cette première ligne de violence infligée à l'école l'intériorisation par les enfants de cette violence des divisions sociales du travail, entre le domestique et l'éducatif et entre les

tâches nobles et les tâches ignobles. Et plus tard, au niveau des orientations, on soutient que ce n'est pas du tout déshonorant d'être orienté vers le manuel ou le professionnel. Cause toujours ! Je sais ce qu'il en est, depuis que je suis rentré à l'école, de cette violence des divisions sociales du travail.

La deuxième ligne de violence, je l'ai évoquée dans les quelques lignes que vous aviez dans votre dépliant : c'est ce que j'appelle la pénalisation des apprentissages. Nicole Catheline a fait allusion également au fait que l'erreur devient une faute. La pénalisation des apprentissages où une note n'est pas souhaitée, elle est bonne ou mauvaise. N'importe quelle tâche à accomplir devient un devoir. On est coupable. On voit ici la moralisation. On est coupable de ne pas respecter les devoirs qui sont les siens. L'examen devient une mise en examen. Un de mes collègues me racontait, qu'au conseil de classe d'un lycée technique industriel du sud de la région parisienne, un délégué de classe dans une classe de BTS, élève majeur, osait émettre quelques timides remarques critiques sur la manière d'enseigner d'un collègue. Le collègue s'indigne en disant : « Faudrait quand même savoir ici si c'est les élèves que l'on met à poil ou si c'est nous ». Voyez ici que cette mise en examen, le même terme en matière judiciaire, en matière médicale et donc en matière scolaire, cette mise en examen perpétuelle fait que, en effet, je suis dans une situation d'avoir à rendre compte sur le mode de la culpabilisation de mes ignorances ou de mes compétences.

Vous connaissez tous cette scène classique du professeur qui va interroger les élèves. Tout le

monde rentre la tête dans les épaules et, cette fois-ci, c'est tombé sur le voisin, untel au tableau et interrogation qui se transforme en interrogatoire. Et vous connaissez tous les doubles sens des mots « question », « leçon », « donner une leçon », « donner une correction » et le double sens de « discipline », « la discipline » et « des disciplines ». C'est cette moralisation, cette pénalisation des savoirs qui fait que, sous le régime du stress permanent, en situation d'examen d'un élève ou d'un étudiant, celui-ci ne peut pas rendre compte de ses véritables compétences acquises. C'est la scène classique du type, du candidat qui sort d'une épreuve orale, son camarade le questionne, j'ai vu cette scène à plusieurs reprises. Il lui dit : « Tu as été interrogé sur quoi ? » Il lui répond : « J'ai complètement merdé, je n'ai pas pu lui répondre » et l'autre lui dit : « Mais c'était facile, c'était cela ». Le premier se tape le front et lui dit : « Bon sang, bien sûr, je le savais ». Sauf qu'effectivement, la situation qui demande de faire état de mes compétences m'interdit de faire état de ces compétences.

Le cours magistral n'est pas fait pour transmettre les savoirs. Il est fait pour empêcher la transmission des savoirs au plus grand nombre sauf pour ceux qui par leurs liens familiaux fonctionnent dans cette relation religieuse de maître à disciple qu'institue encore l'école. Alors, là aussi, cette violence on peut y répondre. Dès aujourd'hui, je plaide pour une dépenalisation des apprentissages scolaires. On y reviendra dans la discussion si vous le souhaitez.

La troisième ligne de violence c'est la fameuse histoire du désir dont je vous ai parlé. C'est l'histoire de la motivation. Alors, vous connaissez le grand lamento du conseil de classe : « Ils sont pas motivés ». Bon, parbleu, évidemment quand, de huit à neuf, il y a les enjeux de la bataille de Marignan, de neuf à dix, la reproduction des oursins et, de dix à onze, les verbes irréguliers en anglais, de onze à douze, les techniques des roulades au sol, à une et demie on va au tableau réciter un poème de Rimbaud, à quinze la résolution des équations de troisième degré et là, à la fin de l'heure, enfin le cours de musique, où on fait les cons et on se déchaîne. Et le malheureux professeur de musique essaie de survivre avec vingt classes, une heure par semaine, le temps de faire asseoir les gamins, l'heure est terminée. Donc, par rapport à ce régime de morcellement du temps que l'on inflige à des enfants dès l'âge de dix ans au collège, le grand miracle dont il faut s'étonner c'est que la majeure partie des enfants essaient tout de même de s'intéresser et de s'adapter à cette situation : « Il ne faut pas que j'oublie, de huit à neuf, j'ai cours au premier étage, de neuf à dix c'est au troisième étage et j'escalade les deux étages en cinq minutes avec 25 kilos sur le dos. »

Et vous aviez parlé tout à l'heure de redoublants, les redoublants sont extrêmement précieux, parce qu'ils nous renseignent sur le fait que, lorsqu'on a cours de huit à neuf avec Madame Machin, on fait n'importe quoi avec les chewing-gums, on grimpe sur la table, on pisse dans la corbeille à papier, elle ne dit jamais rien, elle ne voit jamais rien et, de



neuf à dix, je me ramasse deux heures de colle parce que j'ai décollé le chewing-gum sous la table.

Je commençais souvent les cours de philosophie, en prenant une table au hasard et en la retournant, et il y avait toujours deux ou trois filles au bord du vomissement à décoller les douze ou quinze chewing-gums collés sous la table. Donc, interroger l'école, c'est interroger qui décolle des chewing-gums sous des tables. Dans ce hachis du temps, où à chaque heure je dois rendre compte que la loi change avec la salle, c'est-à-dire que la loi change avec l'adulte chargé de l'appliquer, que de telle heure à telle heure, il faut se comporter de telle manière, etc. et, vous parliez d'absence de salle, mais ici le régime infligé aux collégiens qui, d'ailleurs, s'il était infligé à des élèves adultes en formation permanente, ferait que les adultes flanqueraient les formateurs par la fenêtre dès le deuxième jour du stage. C'est ce régime-là que l'on inflige à nos enfants !

Quand je parle à l'école, je parle de cette violence froide, verticale, permanente qui, en effet, quelquefois, peut expliquer les violences chaudes, horizontales et sporadiques qui défrayent de temps en temps la chronique. Ils sont ici dans une situation de négation totale, de destruction de tout désir possible d'apprendre et, encore une fois, ce qui est très étonnant, et je n'arrêtais pas de m'étonner des capacités de résistance des enfants et je commençais très souvent mes cours de philosophie en remerciant les élèves, en déplorant l'absentéisme, en commençant par m'étonner de la présence des élèves, est qu'ils continuent en effet

de venir et d'essayer de travailler, de s'intéresser à ce qu'il se passe dans l'école.

Puis, la dernière ligne de violence de l'école, c'est la négation du droit. Faire de l'enfant un élève, faire de l'élève un citoyen, cela suppose en effet de se rendre compte que l'école n'est pas une communauté, un rassemblement de gens qui se rassembleraient autour de valeurs communes. Nous vivons dans des sociétés où il n'y a plus beaucoup de valeurs communes. On peut mettre sur le tapis n'importe quel problème (le mariage homosexuel, l'avortement, le nucléaire ou pas le nucléaire, etc.), personne n'est d'accord avec personne. L'école n'est pas une communauté, c'est une société et une société dans laquelle personne n'est d'accord avec personne. Il faut au moins se mettre d'accord sur un certain nombre de principes (l'interdit de la violence, par exemple), qui ne se discutent pas démocratiquement, puisqu'on permet les discussions démocratiques et donc, en effet, ce sont les principes du droit qui permettraient de régler les rapports entre les individus à l'intérieur même du système scolaire. Là aussi, on se rend compte, avec la dernière ligne de violence que l'école inflige aux enfants, que les enseignants sont les seuls citoyens dans notre société qui peuvent impunément transgresser les principes élémentaires, fondateurs de notre état de droit et indiscutables, comme nul ne peut être juge et partie, nul ne peut se faire justice à lui-même. J'arrive en retard, bien sûr et il y a toujours un petit malin pour dire : « Vous avez un billet de retard ? » Mais la loi est-elle la même pour tous ?

Il y a là quelque chose de tout à fait important parce que, s'il y a cette négation du droit, vous comprenez bien que réussir à l'école cela n'est plus seulement obtenir les compétences et les diplômes qui vous permettront d'exercer un métier utile aux autres. C'est surtout passer de l'autre côté du manche, de ceux qui exercent le pouvoir, de ceux qui pourront à leur tour exercer leur loi. On voit bien ce que les anciens bons élèves qui nous gouvernent peuvent obtenir comme résultats à la gestion économique et financière de notre société. Donc, ce qui est en question ici, Françoise Dolto l'avait dit déjà il y a très longtemps, ce n'est pas l'échec scolaire mais un effet de résistance au modèle imposé de réussite scolaire, modèle que l'on impose à tous les enfants. Lorsque l'on prétend lutter contre l'échec scolaire, il faut faire attention au modèle de réussite que l'on met en avant.

Le troisième élément de réflexion est que, si l'école n'est pas une communauté ou une association mais qu'elle est une institution et une société, alors les rapports sont réglés par les principes du droit. Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort strictement qu'à lui-même. On ne punit plus dans notre société le suicide qui est l'acte le plus grave qu'un sujet puisse commettre à son propre égard. C'est très récent dans notre histoire. Sous l'Ancien Régime, le suicidé faisait l'objet d'un procès, la famille était frappée d'ostracisme, tous les biens étaient confisqués et le corps, bien entendu, n'avait pas le droit à la sépulture religieuse. C'est donc récemment que nous avons décidé de ne plus punir

le suicide, mais nous continuons à punir l'élève qui n'a pas appris sa leçon ou qui n'a pas fait son devoir.

Nous sommes un lundi matin. Van Fran Dun dort sur sa table, il prend la position, il commence à dormir, alors j'empêche les autres de commencer à rigoler, etc. Je leur dis : « Foutez-lui la paix, quoi ! ». Et, à dix heures, je le réveille, car il faut changer de salle quand même et, le lundi suivant, il reprend la position et là je m'inquiète un peu. L'enseignant se sent un peu humilié que l'on n'écoute pas et donc je lui dis : « Je vais te réveiller quand même cinq ou dix minutes avant », parce qu'il m'a envoyé balader en disant : « Je ne dérange personne, c'est moi qui passe le bac ». Je lui fais une demande qui n'est pas un ordre : « Est-ce que tu peux m'écrire pourquoi tu dors ? » Il n'avait pas fini à dix heures et, le lundi suivant, quinze pages grand format manuscrit depuis la naissance, l'élevage au Vietnam par les grands-parents, le cabotage sur le bateau ; il arrive en France à l'âge de dix ans, ses parents y sont déjà, la mère meurt, la femme avec laquelle se remarie son père le traite avec des coups de bâtons, placement dans des familles, bref je vous passe l'itinéraire. On est en Terminale, le père est en prison pour trafic de faux papiers et de main d'œuvre clandestine et donc il faut manger, il faut que l'on se trouve un petit boulot et, entre le samedi midi et le lundi matin, il dort deux ou trois heures ; le prof de philo est cool, on peut récupérer un peu pendant son cours, surtout vu l'importance de la philo pour le bac électronique qu'il est en train de passer. Il ne m'a jamais autorisé à publier ce

texte, mais il m'a autorisé à le faire circuler dans la classe et il n'a plus jamais dormi en cours de philo.

Quels sont ici les deux principes du droit qui structureraient mon action ? Il ne s'agit pas de limites à l'action, il s'agit de structure de l'action. Premièrement, je ne peux pas le punir, parce qu'il dort sur la table. Il ne porte tort qu'à lui-même. Deuxièmement, je ne peux pas le laisser dormir, lorsqu'il dort. Je serais coupable de non-assistance à personne en danger. « Ce prof-là nous laissait dormir au fond de la classe ou faire les cons, il ne s'intéressait qu'à ceux qui étaient déjà intéressés. » C'est cela qui structure l'activité pédagogique et qui définit la compétence pédagogique à créer des circonstances qui vont faire que, en effet, cela m'est arrivé quelquefois dans ma carrière et c'est singulièrement agréable pour le narcissisme de l'enseignant quand un élève dit : « Avec toutes vos conneries, je n'ai pas pu terminer mes maths ». Il avait prévu les deux heures de philo pour terminer ses maths. Bon. Effectivement, les principes du droit, comment pourraient-ils structurer les relations entre les individus ? Alors, vous voyez que cela devient redoutable, si je prends le premier exemple du comportement qui ne porte tort qu'à soi-même, le devoir qui n'est pas fait, la leçon qui n'est pas sue, inattention en classe et « Monsieur, excusez-moi, j'ai parfaitement le droit de me foutre éperdument des affres de Madame Bovary ; rien ne peut m'obliger à m'intéresser à la reproduction des oursins ou à la construction d'un polygone régulier à 17 côtés au compas et à la règle ».

On ne peut pas sur commande s'intéresser. Le désintérêt, la non-motivation, le sommeil, le silence, le non-apprentissage ne peuvent pas être punis. Ils ne peuvent qu'être, même si c'est nécessaire pour obtenir tel ou tel diplôme, sanctionnés. « Tu n'as pas fait ton devoir, bon tu as zéro, tu te rattraperas la prochaine fois. » D'ailleurs, le zéro est la seule note objective que donnent les professeurs, parce que lorsqu'il n'y a rien, il n'y a rien. Et donc en effet : « Tu te rattraperas la prochaine fois ». La note, le zéro n'est pas une punition c'est une évaluation, si vous me demandez comment vous plantez des étagères sur les murs ou changer les bougies de ma voiture, j'aurais probablement zéro. Et alors, j'ai bien le droit. Toute notre existence devant toute les sollicitations inouïes qui nous arrivent de toutes parts, il nous faudra bien choisir nos ignorances. Aujourd'hui, le citoyen éclairé, c'est celui qui sait trancher dans le vide ou le flot énorme d'informations qui lui parviennent par tous les canaux possibles des médias. Donc il y a là un point tout à fait important : une non-motivation ne peut pas être punie.

Le deuxième exemple est celui de la minorité et de la majorité. Monsieur Darcos a mis l'instruction civique obligatoire à l'école primaire. C'est le fait pour les enfants d'apprendre un certain nombre de maximes, notamment : *nul n'est censé ignorer la loi*. On explique que c'est parce que ce n'est valable qu'à partir de l'âge de 18 ans. Je ne peux pas supposer des enfants qu'ils sachent déjà ce qu'ils viennent apprendre à l'école. C'est ce qui explique l'excuse de minorité. Qu'est-ce qu'il se passe dans

un collègue ordinaire, lorsque je frappe un enfant ? Une fois sur dix, ils vont me traîner au Tribunal. Neuf fois sur dix, ils seront déroutés. Une fois sur dix, ils viennent me voir en disant : « Tapez plus fort, il faut être sévère », parce qu'ils ne savent plus quoi faire de leurs voyous. Et huit fois sur dix, il ne se passe rien. Qu'est-ce qu'il se passe si un enfant pète les plombs lui aussi et me frappe ? Dans l'heure qui suit, il y a une assemblée générale : violence à l'école, droit de retrait, signalement au parquet des mineurs, conseil de discipline et exclusion.

Mardi prochain, je défends devant la commission d'appel rectoral du Rectorat de Versailles un certain Raphaël qui a, effectivement, après avoir été empoigné et plaqué par une professeure contre le mur, frappé la professeure sur la main pour l'obliger à le lâcher : violence à l'égard d'un professeur, exclusion définitive. Je ne sais pas ce qui va se passer à la commission rectorale d'appel, mais ils ont intérêt à essayer de faire en sorte que cela s'arrange.

Il y a un autre exemple. Si notre école fonctionne à l'envers des prescriptions élémentaires du Code pénal, on me dit quelquefois : « Monsieur, on n'est pas tout à fait d'accord avec vous. Je dis : « Je n'y suis pour rien, c'est le Code pénal. Alors, débrouillez-vous. Si un élève me frappe, il est exclu. Si je frappe un élève, il ne se passe rien. Donc, ne vous étonnez pas des résultats que cela a sur l'apprentissage de la citoyenneté ». Ici, l'exemple majeur et je conclus là-dessus : nul ne peut se faire justice à soi-même. L'élève qui m'a désobéi ou

injuré, c'est moi qui le punis. Et donc, même si ma punition est juste, éducative, conforme aux textes en vigueur. Si c'est le même qui est atteint par le désordre, par l'injure, par la désobéissance, par l'insulte ou la violence, etc. qui l'a puni, il est évident que l'élève ne peut percevoir la punition que comme la vengeance de celui dont l'autorité a été momentanément bafouée. Donc il y a obligation dans le système scolaire. Voyez qu'en filigrane, il y a les réponses. Je suis en train de tracer un tableau extrêmement critique, mais en même temps vous voyez immédiatement comment on pourrait mettre en place les triangulations : la commission de discipline, le Tribunal d'instance hebdomadaire, etc.

J'ai eu la très grande chance de travailler dans les classes coopératives de pédagogie institutionnelle, dès le début de ma carrière en 1970, et je sais que l'école dont nous parlons n'est pas du tout de l'ordre de l'utopie, mais qu'elle se fait sur le terrain par des dizaines, des centaines, des milliers d'enseignants qui n'attendent pas les circulaires officielles ou l'autorisation des révolutionnaires professionnels pour changer la classe et changer le travail au quotidien avec leurs élèves.

Le dernier principe (*nul ne peut être juge et partie*). Si c'est moi qui juge des résultats de mon propre enseignement, bien entendu parmi mes élèves, une minorité finit par comprendre comment cela marche, comment deviner ce que le professeur a derrière la tête, ce que je mets dans cette copie qui me permettra d'avoir une bonne note, de faire bien. Ainsi va la science où la recherche de la vérité se trouve pervertie par la recherche de la



conformité et où, en effet, toute création qui ne peut surgir que des dissidences se trouve ainsi étouffée ou en tout cas rendue extrêmement difficile. La conséquence se voit au niveau de l'évaluation du travail des élèves. Si la recherche de la vérité, c'est la recherche de la conformité, comment distinguer radicalement l'évaluation pédagogique interne du travail de la classe et la réalisation externe des compétences acquises ? Quand je suis dans l'avion, je tiens absolument à ce que le pilote ait eu son diplôme sérieusement. Si vous venez me dire qu'il fait des efforts et qu'il a des problèmes ou qu'il est amoureux, je réponds : « Permettez, je suis dans l'avion ». Ta mère se prostitue, ton père est alcoolique, mais deux plus deux est égal à quatre et c'est peut-être grâce à cela que tu pourras t'extirper de ces violences extérieures que tu subis parfois.

Pour conclure, quand j'entre en classe, j'ai peur forcément. C'est un enseignant qui parle. Et je suis sans cesse tenté de confondre l'exercice de mon pouvoir sur ce groupe. Est-ce que je vais tenir ? Est-ce que je vais les tenir ? Il y a un D.V.D. qui circule dans l'Académie de Créteil qui s'appelle : « Tenue de classe ». On ne peut pas tenir une classe. On tient un objet. On ne peut pas tenir le sujet. Donc, en effet, rien que dans le titre de ce D.V.D., il y a là une transgression éthique majeure qui est infligée à tous les enseignants. J'ai peur quand je rentre en classe et donc je suis tenté de confondre l'exercice de mon pouvoir sur ce groupe avec l'exercice de mon autorité dans ce groupe. Ce n'est pas du tout la même chose. Et, si je confonds les deux, j'induis

chez les élèves la perversion qui les amène à confondre la soumission avec l'obéissance à la loi et non pas à quelqu'un, obéissance aux exigences extraordinairement complexes de la construction des savoirs, des techniques, des arts et des sciences, dans la recherche de l'habileté et l'efficacité, dans la recherche de la beauté et dans la recherche de la vérité. Effectivement, il s'agit d'apprendre à obéir à ses complexités extraordinaires que nous offrons aux enfants à l'école et non pas à se soumettre à quelqu'un. Se soumettre, c'est se mettre dessous, s'abaisser et si on demande aux enfants, appelés à devenir élèves, de s'abaisser, il n'y a plus d'école. Merci.



*Jean-Pierre Adolphe*

Merci à notre intervenant, Bernard Defrance, pour son exposé si documenté. La troisième intervention est celle de Juliette Reynier, psychologue clinicienne qui fait partie de l'équipe du S.E.S.S.A.D. Jenny Aubry, Service d'éducation spéciale et de soins à domicile créé en 2005. Le service de S.E.S.S.A.D. a une expérience relativement récente et bénéficie d'une équipe jeune ; celle-ci a construit son projet et continue d'élaborer ses pratiques. C'est à partir de ce cadre de travail que Juliette Reynier va nous décrire la complexité et la richesse des suivis pluridisciplinaires, tels qu'ils peuvent être mis en œuvre au S.E.S.S.A.D. Elle va mettre en évidence deux effets de triangulation qui sont en cause dans les suivis et l'efficacité des échanges entre les institutions scolaires, familiales, et médico-sociales.



Intervention de l'équipe du S.E.S.S.A.D.

J'entends le loup, le renard et la  
belette... la psychanalyse au travail

*Juliette Reyniers<sup>21</sup>*

*Tout au long de nos échanges, nos savoirs se réfèrent à des théories implicites. Pour autant nos savoirs se fondent-ils sur notre méconnaissance au moment où l'on parle ?*

*C'est à partir de son désir de savoir que l'enfant produit toutes sortes de théories sexuelles infantiles. Mais l'un ne recouvre pas l'autre, sinon il ne s'agirait que de dévoilement. Il y a plutôt un nouage entre le désir sexuel et le savoir puisque ce désir sexuel, c'est le langage qui lui fait d'abord sa place. La première apparition de ce désir sexuel se manifeste justement au niveau du désir de savoir. C'est le rapport du sujet avec son savoir qui s'avère double. (En référence aux propos de Lacan lors de la table ronde organisée par Jenny Aubry en 1966, au Collège de Médecine, sur « La place de la psychanalyse dans la médecine ».)*

Champs et contrechamps au S.E.S.S.A.D. Jenny Aubry.

---

<sup>21</sup>Juliette Reyniers est psychologue clinicienne au S.E.S.S.A.D. Jenny Aubry.

## Introduction

Ça caquette au S.E.S.S.A.D., tout le monde aime bien y aller de son petit couplet.

C'est une institution, et une équipe dont il n'est pas inutile de préciser qu'elle est jeune, les plus anciens sont là depuis trois ans au plus ; si ce n'est « la dame » que plusieurs enfants questionnent comme étant possiblement Jenny Aubry, notre secrétaire, qui était là à la fondation du S.E.S.S.A.D., dès 2005.

Alors ça caquette, ça quête, en tout cas, si je suis là aujourd'hui, c'est pour saisir cette opportunité d'en dire quelque chose de ce travail collectif, puisque, malgré toutes les raisons ordinaires de discorde, quelque chose d'autre se passe, entre le désir avéré de chacun de travailler avec ces enfants et ces enfants, qui en fait nous permettent de supporter les collègues et même parfois d'être contents d'être à plusieurs...

Au nom de toute l'équipe et de l'association, je tiens à remercier vivement tous ceux qui sont là aujourd'hui, parce qu'à l'étape de construction institutionnelle où nous sommes, cette journée d'étude est une opportunité de faire le point, de voir toutes sortes de manques et, au fil du discours, d'en élaborer quelque chose. Non, je ne vais pas pouvoir tout dire, mais comme le posa naguère Michel Foucault en préambule de *L'ordre du Discours*, soit un « très provisoire petit théâtre »...

...oui je sais bien que la directrice pense qu'aujourd'hui est une journée importante, et qu'enfin n'est pas fou du roi qui veut ;

Mais de toute façon, c'est ça aussi qui se cherche au S.E.S.S.A.D., de réfléchir sur nos pratiques : soit, « Dans quel(s) discours(s) nous situons-nous ? »

Et voilà que surgissent désir et volonté de vérité, que chacun voudrait faire valoir devant sa porte...

Ça trame et ça trame à plusieurs voix dans cette équipe pluridisciplinaire, dont il faut faire partie tout en étant capable de prendre du recul...

Aujourd'hui je vais vous en faire vivre quelque chose, faire écho, alimenter le débat ; présenter, présentifier, être au présent :

*"To be, or not to be, that is the question.*

*Whether 'tis nobler in the mind to suffer the slings and arrows of outrageous fortune; or to take arms against a sea of troubles, And, by opposing, end them?*

*To die: to sleep; No more;*"<sup>22</sup>

Voilà d'une certaine manière la mesure des embrouilles où on en est du travail qu'on peut toujours essayer de faire, autant que possible en institution, de soin, soignante... donc après s'être demandé, Hamlet, s'il doit souffrir les ennuis dans sa tête, ou s'il doit se battre dans la vraie vie, il continue à essayer de s'en tirer à bon compte : dormir, rêver peut-être ? Mais tout de suite il panique à la pensée des mauvais rêves, cauchemars qui vont le rattraper, ses pulsions partiellement figurées dont il ne s'est pas occupé le jour... il n'empêche que le problème, c'est que le fantôme, il

---

<sup>22</sup> Traduction : « Être, ou ne pas être, telle est la question. Y a-t-il plus de noblesse d'âme à subir la fronde et les flèches de la fortune outrageante, ou bien à s'armer contre une mer de douleurs et à l'arrêter par une révolte ? Mourir, dormir, rien de plus. » Shakespeare, W. (1603). *Hamlet*, Acte 3 scène 1.



le rencontre en vrai, tant il est vrai que la réalité psychique il faut se la coltiner en vrai aussi... – c'est un boulot, un travail, pas réservé, mais un travail...

Bon, donc, partager un moment de théâtre en relief, une mise en élaboration psychique ici et maintenant, si j'osais je dirais une sorte de palpation conscientielle, ou virtuelle, pour parler du fait de pouvoir partager avec quelques-uns des représentations du fonctionnement psychique à l'œuvre à un moment T. Hallucination négative, incorporation, représentant de représentation ; langage, discours, mots... des termes évocateurs qui parlent aussi d'autre chose que ce qu'ils se proposent de dire ; alors avec ça...

Je précise ici tout de suite que j'ai eu une sorte de carte blanche pour venir causer ici un peu aujourd'hui (causer : comme on dit « pousser à la roue », causer les effets de la cause), et les collègues qui sont les miens me soutiennent – a priori, dans la limite du raisonnable, et c'est bien normal ainsi.

Pour aller jusqu'au bout, je peux dire que pour toute question, ou propos qui ne vous semblerait pas clair, vous pouvez m'interpeller tout à l'heure. Si ça peut vous aller des réponses in situ...

1°) Pop-up : le gras de la politique et comment on peut s'en sortir

*S.E.S.S.A.D.* :

Le S.E.S.S.A.D. est une *structure de soin*, médico-sociale ; *Service*, résidu ou reste de l'idéologie d'une époque aujourd'hui quasiment révolue, que la

notion de service, dont je pense pouvoir dire, dans notre cas, que service correspond à un dispositif conçu par des professionnels, validé par l'implication financière de l'État, pour les gens.

Nous faisons partie d'une association loi 1901, reconnue d'utilité publique ; pourtant je crois pouvoir affirmer sans me tromper que toutes les personnes qui travaillent dans ce service sont conscientes de cette dimension et que ça compte de pouvoir travailler là en en ayant fait pour leur part *le choix* ; ça compte après pour la cohésion d'ensemble...

*Première trame : fonction soignante – de la réalité du collectif – institution rêvante*

*Éducation Spécialisée* : prise en charge, accompagnement, encadrement, par des éducateurs formés à une certaine connaissance de la pathologie mentale.

Au S.E.S.S.A.D. JA, ce sont cinq jeunes femmes qui font ce travail d'être au plus près de l'enfant dans sa réalité quotidienne. Nous comptons sur elles pour aller à la rencontre de l'enfant, physiquement et psychologiquement. Elles contribuent très largement à la mise en place des conditions d'une rencontre possible entre l'enfant et le S.E.S.S.A.D. comme lieu de soin.

Elles vont vers lui à l'école, à domicile, l'accompagnent au S.E.S.S.A.D., le raccompagnent. Il s'agit de marcher à côté de l'enfant, de lui parler, de l'entendre, que l'institution soit elle-même au travail à ses côtés en créant des temps d'échange

avec les autres professionnels sur les terrains, instituteurs, directeurs d'école, A.V.S., enseignants référents.

Il y a leur temps éducatif même au S.E.S.S.A.D. ou parfois à l'école, où c'est un moment de partage autour d'une activité, en tête à tête, mais aussi des activités en groupe aux médiations diverses...

Il y a tous les coups de fils aux parents, aux foyers, aux référents ASE, aux associations diverses et variées qui peuvent être impliquées...

Il y a la participation éventuelle aux entretiens avec les familles avec la psychiatre ou les psychologues. Les accompagnements aux audiences, les comptes rendus. Les liens avec les établissements à venir lors des orientations.

Et, aussi, tout ce qui est réunions, dehors avec les partenaires, dedans, les synthèses en équipe, jusqu'aux échanges sur le trottoir en partant, tout compte et contribue à cette *première couche de tramage, dans la réalité, espace en commun*, pour l'enfant et sa famille, tout autour de lui.

C'est une sorte de trame en quadrillage, qui est essentielle, parce qu'elle permet de ne pas manquer trop d'éléments de la réalité manifeste, et au contraire de contribuer à l'organiser.

Et, compte tenu des fonctionnements familiaux pathologiques dans lesquels sont pris les enfants, cela met les points à travailler plus à jour, tout en les travaillant déjà dans le processus même de les cerner.

Des accompagnements partagés avec les parents par exemple, qui ne se font pas, nous en disent déjà long sur les zones de mises en difficulté qu'il nous

faut essayer de reprendre dans plusieurs registres. Des confusions de rendez-vous, des difficultés à joindre répétitives, etc. tout cela constitue d'ores et déjà un premier matériau.

*Matériau de rêve*, finalement bizarrement, autour duquel vont se faire des associations et produire une première esquisse de récit, dans le mouvement de la reprise qui va en être faite par les collègues autour...

Matériau, récit autour du rêveur... ne sommes-nous pas aussi et avant tout une production rêvée du point de vue de l'enfant ? Oui, celui qu'on imagine quand on se met à sa place.

À partir de là on va peut-être pouvoir en jouer autrement, des contraintes de la réalité, de manière à pouvoir en espérer un aménagement un peu différent, dans la tête de l'enfant.

Tel parent n'est pas là, ne vient pas le chercher régulièrement à chaque fin de séance, on est dans l'incertitude et on est, c'est sûr, plongé, happé, par l'angoisse de l'enfant à qui cela arrive.

Les éducateurs, justement, vont réagir dans la réalité effective, téléphoner, prévenir la directrice, en dire quelque chose à l'enfant, voire organiser son attente pour l'aider à ne pas rester dans l'angoisse.

C'est une première reprise, y compris avec celle de rappeler le cadre, avec le parent en question.

Mais les choses ne s'en tiennent pas forcément là ; et justement ce sont des « données » qui du fait de la reprise en réunion de synthèse passent à la qualité de matériau, par *l'opération même de dire ce qui s'est passé*.

Puis la variété des associations pluridisciplinaires amènera inéluctablement des modifications des représentations que chacun en a, et on restituera alors autre chose au parent et à l'enfant qui pourront possiblement se sentir autrement perçus, attendus, etc.

Alors, c'est possible que ce soit aussi dans ces intervalles que se joue le propre *de la dimension de soin*, à laquelle on fait allusion quand on parle d'une institution soignante. Soignante, un adjectif, une qualité, qu'on peut avoir, ou pas.

*La fonction soignante d'une institution passerait par sa capacité de rêver.*

Le rêve est un processus d'auto-guérison ; le rêve utilise les matériaux « bruts » de la réalité.

Freud parle de la réalisation de désir. C'est déjà ça en termes de meilleure santé psychique.

Piste à discuter que travailler ensemble, en vue de faire fonctionner une *capacité soignante de l'institution*, confère au travail du rêve d'une part, qui est en lui-même une théorie du fonctionnement de la vie psychique, et/ou aussi référence à la capacité de rêverie d'autre part : Bion parle de processus comparables avec la « fonction alpha ».

La clinique que nous rencontrons est effectivement parfois en défaut de cette *capacité de symbolisation primordiale*, qui permet la *transformation* des premières traces du vécu précoce en représentations.

Son principe est le travail d'instituer la séparation entre la veille et le sommeil, la réalité externe et la réalité interne, le conscient et

l'inconscient ; ordre des choses dans l'appareil psychique qui lui permet de traiter pour le mieux toutes les excitations diverses et variées et de les transformer en souvenirs, pensée de veille, pensée narrative, mythes privés...

Puis il y a cette fonction extraordinaire *d'expérience de satisfaction* à partir de la rencontre d'une préconception avec une réalisation.

Que des expériences précoces aient été traumatisantes peut se comprendre comme une forme de débordement des capacités psychiques par des contenus qui ne trouvent pas de contenant. Ce monde sans forme livre le sujet à l'hallucination, la tendance à agir (acting out) et à de l'évacuation exacerbée sous forme d'identifications projectives, et de décharge sur le plan énergétique.

La question du contenant maternel est donc fondamentale, dans son aptitude à accueillir les projections-besoins de l'enfant et à lui en renvoyer les contenus sous forme adoucie, purifiée de leur violence.

C'est donc d'un rôle de *métabolisation* qu'il s'agit, de transformation des ces traces primitives en éléments de la fonction alpha.

Le possible fonctionnement de l'institution sur le modèle de la « capacité de rêverie maternelle » me semble essentiel. Rêver sur ce que l'on prend en charge, de façon collective avec toutes nos divergences, ou nos passivités.

Au service de...

Trame des éléments de réalité et du rêve.

Logique de mise en abyme, Escher, La Vie est un Songe, etc., etc.

*Deuxième trame : un dispositif thérapeutique – le modèle de la rencontre – les coordonnées subjectives respectives*

*Soin à Domicile* : il s'agissait dans la conceptualisation des projets de S.E.S.S.A.D. en tant que tel – et il s'agit toujours – de proposer d'aller à la rencontre des familles : le soin psychique d'un enfant ne peut se concevoir sans prendre en compte l'état de santé psychique ou pas de son environnement immédiat, sa famille.

On part de l'enfant : il va à l'école, il s'y trouve en difficulté de toutes sortes de manières, on remonte aux parents, qui ne sont pas en capacité suffisante d'aider leur enfant en l'accompagnant à des consultations en C.M.P. par exemple, ou cela a été fait un temps mais ne suffit plus, il faut un « dispositif plus conséquent ».

Je pense aux montres molles de Dali, sustentées et soutenues par toutes sortes de béquilles...

La structure souple et faite pour s'adapter du S.E.S.S.A.D. lui permet, autant que faire se peut, de mettre en place ces béquilles, ces soutiens, ces attelles, ces allumettes dans les yeux, ces tuteurs le cas échéant, ces poteaux, ces poutres de faîte pas dans l'œil, enfin ça arrive à tout le monde de se tromper.

Tant qu'on ne confond pas l'échafaudage et le bâtiment, nous dit Freud...

Domicile, maison, parfois il faut aller dans les murs, *chez* quelqu'un, pour voir s'il y est, ça l'aide à construire, à se reconstruire. Je salue au passage le travail de notre assistante sociale, seule de son

espèce, mais qui fait justement du travail multipolaire. Elle est complètement intégrée et partie prenante de mèche avec les éducatrices spécialisées, ce qui nous dote de façon très heureuse d'une équipe socio-éducative.

Alors, le travail de « Soins à Domicile » consiste en bien des démarches : accompagner les demandes de logements sociaux, faire des signalements de conditions de vie trop précaires, permettre dans ces échanges bienveillants et pratico pratiques à certains parents de se défaire d'une façade de tout-venant fuyant, ou de sentiments honteux par exemple ; sans devenir un centre d'action sociale, si l'on peut être un lieu où dans le cadre du projet de soins de l'enfant on peut prendre le temps d'entendre quelque chose de ce que ces parents plus ou moins démunis, parfois sans papiers, portent, endurent, subissent ; mais dans ce cadre, il est possible pour eux de ne pas composer, dissimuler, éviter...

On ne se propose pas de les soigner, ni de les assister, mais de les aider ponctuellement et/ou dans la continuité, correspond un pan de la prise en charge thérapeutique de l'enfant.

Les aider dans la recherche de vacances, c'est les ouvrir à d'autres milieux sociaux, c'est travailler la séparation, c'est les aider dans de la mobilité psychique, pour eux, pour l'enfant, c'est travailler la question de l'enfant pendant son absence, la possibilité de la coordination ou pas avec l'ex-conjoint, toutes sortes d'enjeux du point de vue de la visée thérapeutique du projet de soins conçu pour l'enfant.



*Le modèle de la rencontre* : c'est bien le dispositif qui est à l'œuvre, puisque dans l'action de constitution de dossiers par exemple, c'est à partir d'*entretiens* qu'on se propose de répondre ; mais plus que de répondre à, c'est pour répondre de quelque chose.

C'est pris dans du symbolique, d'abord, avant d'être une transaction efficace ou efficiente tout à fait nécessaire ou valable dans d'autres lieux. Mais pour nous c'est d'autre part qu'on répond.

On répond d'abord et surtout présents ; on répond à quelque chose qui n'est pas forcément l'objet de la demande formulée. On est à l'écoute de la personne parfois retranchée, enfin du *sujet*. Des sujets à vif souvent, pour être dans le vif du sujet...

Dans la mesure du possible accompagner quelque chose de cet avènement subjectif, chez ces parents, par rapport à ce qu'ils font là, ce qui leur arrive – questions qui se posent pour eux à toutes sortes d'échelles, de la plus proche de leur peau, à l'échelle existentielle cosmique.

Au départ, neuf fois sur dix, ils n'ont rien demandé, et sûrement pas de devoir faire face à toutes ces difficultés avec, autour de leur enfant.

Le plus souvent, ils ont fait l'objet d'une indication, puisqu'il faut passer par la case M.D.P.H., où, au vu du dossier, une commission, avec son médecin, reconnaît, valide ou pas, la pertinence d'une demande de prise en charge médico-sociale, pour l'enfant dont les problèmes ont été repérés à l'école. L'accord des parents est demandé pour faire toute la démarche, mais il est

clair que d'où qu'ils arrivent, école, C.M.P., ils font l'objet d'une adresse par un tiers, et en général par une instance, pas de particulier à particulier.

Commencer par établir ou ré-établir du *dialogue, des échanges, de l'interrelationnel*.

Les rencontres à domicile proposées par les éducatrices peuvent s'entendre dans cette perspective-là.

Ce gros travail d'accueil et d'accompagnement s'échafaude sur la durée et c'est un des fils conducteurs de l'histoire ; aussi j'en profite pour souligner qu'il ne s'agit pas là d'un travail « en amont » ou sur un temps initial à l'entrée de l'enfant dans le service.

Non, cet *accompagnement accueillant* l'enfant, les parents, l'équipe va en avoir besoin, usage, tout au long de la prise en charge, du chemin, de la trajectoire puisque la nature de ce qui s'accompagnera est destinée à évoluer.

Il n'y a pas des avant-postes et des toiles de fond, il y a plusieurs pistes comme en son stéréo, ou dans un chœur à plusieurs voix, à ouvrir au fur et à mesure de ce que l'enfant nous donne à comprendre de ce qui le tracasse ou fait problème pour lui.

C'est avant tout dans la rencontre, les rencontres, entretiens, rendez-vous, consultations, séances etc. que va s'enclencher un long processus, partant de ce qui n'est pas forcément une demande, mais une sorte d'attente certes que quelque chose aille mieux.

La coïncidence du désir et de la demande est loin d'être de mise.

Ce serait méconnaître la fonction du symptôme, qui en tant que compromis établi par une organisation psychique particulière, ne tient pas du tout en lui-même à être modifié ou pire éliminé...

Donc quand, dans une certaine mesure, c'est l'enfant qui fait symptôme dans le fonctionnement psychique parental, il nous faut parfois beaucoup frayer de chemin pour que quelque chose chez eux parents et/ou enfant s'ouvre et s'élabore a minima déjà du côté de leur propre *désir de changement*.

Ce n'est pas toujours possible, ou pas toujours le cas. Mais nous ne pouvons pas réellement travailler à la demande d'un tiers ni en vertu de notre propre « fureur thérapeutique ».

Donc le temps, le délai par exemple, qui a cours avant l'admission, après l'admission, avant la mise en place effective du projet de soin dans ses formes diverses et variées, est un temps très précieux de maturation accompagnée de la demande en elle-même, chez l'enfant en particulier.

Nous tachons de résister à la tentation, et elle est souvent grande, de le caser, de répondre sous la pression des uns et des autres, eux-mêmes pris dans l'angoisse face aux agirs de l'enfant...

Agirs, comportements troublés, à charge pour nous de les retranscrire en termes de *coordonnées subjectives*, grâce aux dispositifs des rencontres...

### *Troisième trame : une situation – la psychanalyse – les collègues*

Donc, là, on est dans *une zone d'intrication*, (je n'ai pas dit jungle) celle de la conjugaison et du

concert des vocations professionnelles explicitement à visées *thérapeutiques*, formées pour aborder « cela » qui se présente avec une approche clinico-théorique, qu'elle soit pédopsychiatrique, paramédicale (orthophoniste et psychomotricien) art-thérapeutique, psychothérapeutique (c'est bête, mais je n'ai pas trouvé d'autre mot pour nommer l'activité des psychologues, je ne peux quand même pas dire une activité psychologique, ça a incidemment une connotation de psychologie expérimentale tout à fait hors de propos dans notre contexte) donc psychothérapeutique, comme psychanalytique, comportementaliste, méthode T.E.A.C.C.H.<sup>23</sup>, systémique etc.

Alors là, c'est tout un programme bien sûr, qui devra faire l'objet d'une autre communication ultérieurement, comme un sujet spécialisé à développer plus avant pour essayer d'en déplier quelques plis et replis théorico-cliniques.

La question des versions du thérapeutique : dynamique de changement ? disparition/guérison du symptôme ? Processus de subjectivation ? Avènement du sujet ? Réaménagement des investissements pulsionnels ? Catharsis, abréaction, traversée des fantasmes, élaboration, perlaboration ?

Pour aujourd'hui c'est à notre clinique particulière de nous guider, à charge pour nous d'élaborer ce versant-là avec plus de recul, ultérieurement.

---

<sup>23</sup> T.E.A.C.C.H. : Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

Alors, si tant est que la Gradiva nous ait guidés jusqu'ici, qu'elle suspende ici son pas, pour laisser la parole à la clinique elle-même.

## 2°) La parole à la clinique

Donc la parole à la clinique, avec le parti pris d'un zoom sur un pan essentiel du travail au S.E.S.A.D. : quel travail possible avec ces enfants qui nous sont adressés par le milieu scolaire au départ, pour « troubles du comportement » dans le cadre du milieu scolaire ?

On n'est donc pas dans une démarche de consultation pour problème à la maison, de la part des parents, ni de la part de l'enfant pour quelque chose qui ferait symptôme.

D'entrée de jeu, l'enfant est désigné par un tiers, l'école, la société, le groupes d'hommes et de femmes qui ont décidé de vivre ensemble selon certaines règles ; et en allant par là on tombe tout de suite sur *Malaise dans la civilisation*, où chacun de nous est renvoyé à lui-même sur les compromis ou pire les sacrifices qu'il a dû faire pour ce vivre ensemble, aux bénéfices secondaires incontestables.

Le travail de la culture est directement questionné par ces enfants-là : ils se trouvent souvent dans un G.A.P. entre deux univers culturels ; soit par provenance géographique, soit par la religion, ou tout bêtement une appartenance à une culture familiale, des familles dont le fonctionnement est à tel point particulier qu'il fait office de culture, qui donc à une autre s'opposera, mettant d'ores et déjà l'enfant dans un schisme...

*Une piste de réflexion, serait de réfléchir conjointement à la clinique de ces vécus culturels en relation avec notre dispositif/outil de travail dont l'organisation, un peu intuitive encore, relève de ce qu'on pourrait appeler « une clinique du cadre ».*

Par troubles du comportement, il faut entendre : impossible de tenir en classe ; comportement violent dans la cour ; retard ou non entrée dans les apprentissages ; pas de posture d'élève.

Or, un enfant est tenu d'aller à l'école et d'apprendre.

Il faudrait qu'il puisse, qu'il veuille apprendre quelque chose, qu'il se concentre, qu'il se socialise, intériorise les règles, ait envie de savoir.

Parfois quelques orientations spécialisées peuvent correspondre aux besoins de l'enfant, C.L.I.S., U.L.I.S.S., S.E.G.P.A., I.T.E.P., Hôpital de Jour.

Mais la plupart de ceux que nous accueillons ne relèvent pas de ces structures. Ils n'ont pas de problèmes cognitifs, de déficience intellectuelle ou de psychopathologie diagnostiquée qui les obligeraient à quitter le milieu scolaire ordinaire, tel qu'il est conçu aujourd'hui.

Pour autant, ce n'est pas qu'ils y soient bien, ni que l'école ait les moyens de composer quelque chose de cohérent pour eux.

Il faut saluer ici la lourde tâche des A.V.S., ces personnes détachées qui font le travail de les accompagner dans et au cours de la classe.

Le S.E.S.S.A.D. a pour mission de suivre au plus près l'enfant dans son contexte scolaire et sa relation aux apprentissages, ainsi qu'à ses pairs.

*De l'articulation et du tramage des liens entre : le pédagogique dont la mission est d'accompagner l'accès et l'acquisition du savoir, portés par notre enseignante spécialisée et l'école – déjà dans cet écart de pratiques là, il y a aussi beaucoup de choses à penser et à creuser sur la complémentarité en parallèle de ces « actions » ; le thérapeutique, essayer d'en savoir quelque chose ; le soin, donc notamment via l'éducatif, en tiers philosophique, selon le « se connaître un peu mieux ».*

*Léo*

*Quand il était petit*

Léo est aujourd'hui un garçon âgé de dix ans, dont le suivi est en cours, mais dont il y a plein de choses à dire...

Il est arrivé au S.E.S.S.A.D. en septembre 2006, il allait avoir six ans, lors de son maintien en deuxième année en grande section maternelle.

Il avait été orienté vers le S.E.S.S.A.D. à partir d'une demande de son Centre de Phonation de quartier où il allait à « un atelier autour du langage ».

Il ne comprenait pas les mots connus des autres enfants de son âge, était en difficulté pour s'exprimer. Il avait bénéficié d'une E.V.S.<sup>24</sup> à temps complet dans la classe.

Ici, très rapidement, le travail avec la famille va être repéré comme posant de véritables difficultés. En effet, les parents sont difficiles à rencontrer et

---

<sup>24</sup> E.V.S.: Emploi de Vie Scolaire.

ne semblent pas avoir conscience des difficultés de leur enfant.

Léo est le dernier d'une fratrie de huit enfants. Monsieur et Madame travaillent tous les deux, ils font des ménages. Originaires d'Afrique noire, ils vivent en France depuis plus de vingt ans.

Léo reconnaît mal les mots, confond certains phonèmes, intervertit les syllabes et « ne supporte pas de se tromper ni de ne pas savoir » dit le compte rendu de la psychologue scolaire.

Il ne sait pas additionner mais sait classer les nombres par ordre de grandeur.

Les prises en charges du S.E.S.S.A.D., éducative, orthophonique, pédagogique et thérapeutique, ont du mal à se mettre en place, les parents ne font aucun accompagnement ; c'est un des grands frères qui vient le chercher ; « M. est souvent parti et Mme n'a pas d'autorité sur son fils ».

Voilà le tableau tel qu'il se présente dans un premier temps à l'équipe.

La question globale qui se pose à elle est : « Quelle place à cet enfant dans sa famille ? » où l'on entend poindre « s'il en a une... »

Un revers de la question pourrait être : « au regard de *qui* essaierait-il de savoir quoi que ce soit ? »

Pour Léo, quand Papa et Maman parlaient entre eux en langue « de là-bas », il n'y était pas. Quand ses frères et sœurs se parlaient entre eux en français, les parents n'y étaient pas. Où devait-il se situer ? Dans la rue, seul espace d'une certaine manière transitionnel, où il pouvait, dans les



bandes, éluder le problème de parler ou pas puisqu'on s'y trouve par cooptation.

Baratinant du fac-similé de langue selon le plus petit dénominateur commun de ce qui peut véhiculer du sens ; éructations, monosyllabes, marmonnements non articulés, silence, regard fuyant, énonciation tout le temps inaboutie.

« *Pas de sujet sans savoir* », c'est : pas de sujet sans billes, pas de sujet sans de l'Autre ; sans un petit bagage transculturel.

Et que « *le sujet se fonde lui-même d'un savoir* » en réfère au fait qu'il se fonde comme sujet au moment où il devient connaissant, et surtout qu'il sait qu'il sait quelque chose de son savoir inconscient.

En fait, de mettre nos compétences en tissage, on pourrait dire qu'il s'agissait d'abord pour ce garçon « d'élaborer une position dialectique de *sujet* à l'égard du savoir » au moyen d'un cheminement sur le chemin du langage.

Ce que la psychanalyse s'efforce de promouvoir, c'est cette vérité contradictoire qui habite le sujet : il n'est pas sans savoir, comme l'écrit Freud, et pourtant il ne connaît pas.

Léo n'était pas prêt à être ni à exister là où l'école l'attendait, dans une disponibilité a priori à apprendre, prendre en soi, s'inscrire, écrire, déposer une trace, lire en détachant les lettres, bloqué qu'il était dans une impasse.

Pour Léo, à ce moment-là, lorsque je l'ai rencontré en novembre 2008, grande était sa confusion entre le monde extérieur et sa réalité interne.

Il était passé au CE1 puisqu'il avait déjà eu « un maintien ». Il faisait plus que son âge, huit ans.

Les séances d'orthophonie et d'entretiens thérapeutiques au S.E.S.S.A.D. ont été de plus en plus mises à mal par Léo qui ne voulait plus venir au S.E.S.S.A.D. Ses parents avaient eux-mêmes de grandes difficultés à venir au S.E.S.S.A.D. À ce moment-là, sa mère était à la limite de l'existence, elle vendait, ombre furtive, des maïs au coin des rues, et son père, qui semblait quand même représenter une certaine autorité, était empêché dans ses déplacements par sa fatigue, sa difficulté à s'exprimer en français et son pied. Il avait un problème au pied, une infection récurrente, sans nom, sans diagnostic.

D'ailleurs, au cours de l'année d'avant, Léo lui-même s'était gravement infecté le doigt au point d'avoir risqué l'amputation.

Cela avait été l'occasion de prendre la mesure de l'attachement de Léo à son père, auquel il tentait de s'accrocher autant que possible, grande figure tutélaire mais se dérochant sans cesse devant les nécessités de soins réels réclamés par son fils.

Les séances tentées à domicile, éducatives et de psychomotricité, eurent du mal à tenir car la présence requise des parents n'était pas au rendez-vous. Impression de no-child's land, où il était tacitement admis comme principe de base que sous ce même toit, chacun était en mesure de se suffire à lui-même, dans un régime de survie physique et psychique minimum.

Finalement, après quelques mises en scènes de jeux de portes assez virulentes, d'échappées

diverses, nous avons suspendu les séances de Léo au S.E.S.S.A.D. Face au délitement de la prise en charge dans son ensemble, nous nous sommes demandé quel petit fil éventuel de raccord il nous restait.

C'est à partir du refus catégorique de Léo de venir au S.E.S.S.A.D. où ses parents avaient tant de mal à se rendre, qu'en concertation avec le psychiatre de l'époque, le Dr Van der Elst, nous avons décidé de tenter d'aller à la rencontre de Léo et de ses parents, là où ils se trouvaient, à domicile, son psychologue psychothérapeute et moi-même, sa psychologue référente, avec pour mission d'éclaircir nos idées sur les enjeux de cette prise en charge.

S'il n'est pas coutumier que les psychologues se rendent à domicile, c'est un exemple de la plasticité souhaitée du dispositif, modulable, jusqu'à un certain point bien sûr, en fonction des situations que présentent les enfants et leurs familles, que nous avons en charge.

C'est ainsi que, le plus patiemment possible, nous nous sommes, semaine après semaine, invités, puis avons été invités dans la grande pièce commune aux banquettes orientales.

### *La Maison*

À cette période, du point de vue de son « être sujet connaissant » Léo était tout au fond de la Caverne de Platon.

Il était sidéré par les reflets menaçants sur la paroi, en les tenant pour seuls réels. Maman n'avait pas été à l'école ; il demeurait prisonnier de cette

histoire, immobilisé par son ignorance, tandis que les figurines manipulées de l'extérieur, projetaient leurs ombres allégoriques. De quelle pensée pouvait-on parler ?

La télévision immense, jamais éteinte, constituait cette source annexe flatteuse de savoir sophistiqué, l'opinion, en flot continu, vers lequel sa mère tournait son interrogation muette.

Et puis quelque chose a bougé un jour lorsqu'on s'est aperçu incidemment qu'on pouvait, nous, en dire quelque chose de ce qui y passait à la télé. Elle-même nous a sollicités d'abord du regard, comme si les dessins animés au demeurant stupides, étaient pour elle une sorte d'ornement coloré et distrayant. Les aurait-elle mis presque pour nous ? En tout cas, imperceptiblement, de bruit de fond, ils sont devenus images animées.

Puis on est passé aux animaux, les éléphants entre autres et puis à un documentaire sur une autre façon de raconter l'histoire de l'Afrique, dont Michel lui parle. Il était en plusieurs épisodes. Le premier, Michel lui en parle. De fait il a pensé donc à eux hier soir dimanche, hors le temps de la séance, hors cadre. Quelque chose dans nos rapports a bougé. La semaine d'après elle dit qu'elle l'a regardé le dimanche soir la veille. Elle n'a rien compris. Mais nous, nous commençons à exister pour elle, sur fond d'écran.

À propos de la notion d'existence sur fond d'absence : un jour je trouve les enfants voisins, dont Léo, bloqués dans l'ascenseur, ne pouvant sortir. J'appelle le technicien et nous attendons avec une voisine. La porte est juste entrouverte. Léo

reste bien caché. On se parle. Cela prend un certain temps.

Quand on est rentré dans la maison, le Papa dit bonjour comme d'habitude. Je lui raconte l'histoire, lui demandant s'il avait remarqué que ni Léo ni nous n'étions là à l'heure. Il se souvient que « Ah oui ! L'ascenseur était en panne, puisqu'il a dû monter à pied ». Et alors pour la première fois il s'est rendu compte, d'un coup, que oui, il n'y avait pas pensé, à notre absence, donc à nous sur ce fond-là ; et là il a rigolé, se rendant compte comme d'une révélation qu'il aurait pu penser à nous.

Léo a vu sa mère nous parlant via ce qu'elle voyait à la télé, cherchant à voir dans notre regard si ça pouvait nous intéresser, ce qui donnerait par là peut-être un peu de prix à ce qu'elle rêvait éveillée sans le savoir.

Beaucoup plus tard, un jour que sa mère était à distance, renfermée en elle-même dans le silence, j'ai vu son fils, qui entre-temps avait beaucoup appris, aller vers elle avec beaucoup de sollicitude, et proposer de lui montrer comment se servir de la nouvelle télécommande pour accéder à une chaîne qu'elle aimait bien. Il était dans une très grande bienveillance, et en position assumée de celui qui, sachant des choses, peut aider vraiment.

Mais on n'en était pas là du tout dans les rencontres dans notre service de soin, avant la mise en place de ces visites.

### *Prise en charge pluridisciplinaire*

*Psychopathologiquement* : tableau de fonctionnement quasi psychotique par moment, fixation à la

phase schizo-paranoïde, avec angoisse de type persécutoire, mécanismes de défense très primitifs, tels que le clivage, l'introjection et l'identification projective.

Quand Léo parlait de son père, c'était d'une immense personne, ou de son environnement immédiat, il était lourdement chargé de présences pas dénominatives de grands, de ses frères, pris dans des choses menaçantes : bagarres sidérantes, sang dans l'escalier, meurtres.

Il revivait les choses à l'école, s'en servant comme d'une scène externe, à défaut de pouvoir métaboliser à l'intérieur. Proclamation de son statut de victime désignée pour ses camarades dans la cour et qu'il se devait donc de poursuivre, sans quartier.

Structure borderline où, du fait de la faillite du principe de réalité, la fonction du fantasme ne peut s'élaborer : il ne situait pas la place de ce qu'il voyait dans le monde du possible.

Ou expérience traumatique excédant et saturant ses capacités psychiques de métabolisation pulsionnelle en représentation ?

*Écoute et dialectisation de nos positions* : en essayant de l'écouter dans son discours, ce qu'on pouvait y entendre n'était pas exactement une dramatisation des faits comme à notre intention ; pour les épisodes de « son » univers, qui correspondait à celui de « la maison », scène où il y avait la famille et de ces marges, la rue.

C'était plutôt le drame de son impuissance, où, a priori, témoin silencieux, il ne faisait pas l'objet du

moindre regard porté sur sa position de réduit à témoin, ni n'avait la possibilité d'en dire quelque chose.

Également la question, cruciale, de sa présence et même carrément de son existence dans ces moments-là, ne se posait tout simplement pas.

Aussi peut-on faire l'hypothèse qu'il se trouvait dans une position de pris en otage, à son corps-défendant, par son propre vécu fantasmatique, témoin ignoré et anonyme, aux yeux des autres, y restant figé et sidéré.

C'est ce que nous avons pu en élaborer à partir des bouts d'entretiens quand on le recevait à deux pys au S.E.S.S.A.D. ; il ne parlait que par bribes, par bouts de mots ou de phrases, ce qui ne manquait pas de nous impressionner en retour, face à une expression aussi mal structurée, on tend à imaginer le pire.

Alors, bien que le pire ne soit pas toujours sûr, tout au long de la prise en charge, jusqu'à quasiment ce jour, l'équipe dans sa diversité d'approches s'est trouvée plus d'une fois en dissension ou en divergence de points de vue, sur ce qu'on pouvait entendre de ce que nous racontait Léo, et ce qu'on se devait de tenir ou de faire éventuellement.

Comment ses dires travaillaient-ils en chacun de nous ? La pression était forte.

À partir de quoi être objectif ?

Mais l'enjeu du bon fonctionnement d'une équipe de soin pluridisciplinaire, n'est-il pas d'être aux petits et grands soins pour l'aménagement d'un fonctionnement qui reste avant tout dialectique ?

Capacité à aimer le vrai pour Platon.

Capacité à savoir qu'à chaque fois qu'on parle et soutient un point de vue, celui des autres est concomitant et, paradoxalement, permet justement par ses résistances et divergences, (toutes proportions gardées) que quelque chose des contradictions normales et a fortiori pathologiques propres au patient soit soutenu. Ne pas perdre de vue qu'il n'y a pas d'imposition à avoir d'un point de vue sur un autre, mais que c'est la coexistence des pressions, des forces, engagements psychiques de chacun en présence, qui permet éventuellement de donner lieu à ce que tient à un moment quelque chose qui ne nous appartient plus, une construction en clé de voûte, comme figure de l'élaboration psychique du patient, à ce moment-là.

Prendre ses dires au pied de la lettre, nous conduisait à la question d'acter un signalement pour enfant en danger ; question qui s'est posée, et pas qu'une fois.

Pourtant... cela ne se fit pas.

Qu'est-ce qui parlait chez lui, dans son *défaut* de langage ?

Vite écouté il pouvait sembler gravement carencé comme un enfant avec un retard mental, qui a un accès au langage très partiel.

Mais une autre possibilité était de n'entendre au contraire que tout l'effort qu'il s'employait à faire pour masquer désespérément ce manque, ces trous dans sa langue, qui lui donnaient à lui-même le vertige, vertige dont nous vivons les effets angoissants par contrecoup.



Mais, pour certains, cette déréalisation valait fragilité psychique structurelle indiquant clairement une orientation en hôpital de jour...

Léo, tout enfant, a d'abord été le jouet de la confusion qui régnait entre sa famille et le milieu ambiant, il l'a agie en quelque sorte, comme beaucoup de ces enfants de parents d'ailleurs, qui sont en risque d'y rester, à se constituer comme ça, symptôme de la non-rencontre culturelle entre les parents et leur milieu quotidien, l'école.

Ce n'est pas une question de niveau d'éducation scolaire, même dans des familles lettrées, le schisme peut se produire, éclair déchirant (je suis toujours sur les troubles du comportement) qui viennent déchirer le voile de l'illusion de « l'intégration réussie ».

Comportements troublés par une souffrance qui ne trouve pas ses mots, comportements qui sont faits pour troubler là où ils ne « devraient » pourtant pas faire de bruit, ou être *comme* « nous ». Ils devraient quelque part quelque chose à quelqu'un ?

Si, pour les parents, il y a eu un choix plus ou moins conscient de s'installer dans un « ailleurs » que chez « eux », il se trouve que les raisons qui ont fait que le choix tenait pour eux, ne sont pas forcément opérantes pour leurs enfants.

Ils se retrouvent rattrapés par l'élaboration très insuffisante des motivations parentales et surtout de la place souvent assignée qui leur revient d'incarner a posteriori, les choix antérieurs.

Qu'ont-ils à y faire, dans le prolongement de ce désir parental de voir en eux la réalisation incarnée

de leurs choix ? Comme s'ils allaient être une sorte de justification a posteriori. Comme si la cohérence de la famille dépendait de leur « bon comportement », leur comportement intégré dans un autre milieu, à un degré de transgression identitaire où les parents eux-mêmes ne se sont pas risqués...

Qui dit sujet, dit Autre, autres ; dans quel guet-apens se trouvent-ils piégés ?

### *Troubles de l'altérité*

Identifiés au représentant des représentations parentales, délégués à l'extérieur, tout seuls, mais aussi en charge de gardien du trésor familial, tu es mon fils, ma fille, avec des prénoms de rêve par exemple qui appartenaient aux grand-mères paternelles là-bas, reines de leur état.

Quid de la filiation, de l'affiliation, a-filiation à leurs parents ?

À la fin du CP, il s'était fait exclure de son école de secteur, probablement avec une montée en puissance des défenses parentales, qui ne voulaient pas voir, et surtout pas savoir que Léo était en difficulté d'apprentissage, ce qui eut pour conséquence de le rendre violent envers les autres.

Quelque chose était inconciliable, les deux univers ne se rencontraient pas du tout, l'école et ce qu'elle pouvait raconter, avant la question du savoir, qu'elle est là pour accueillir chacun dans du collectif, le renvoyait au vide de la place qu'il occupait dans le groupe familial à la maison, et contre lequel il se défendait comme un beau diable...

*Analyse* : cet épisode cristallise à ce moment-là une véritable impossibilité d'échanger avec le

monde extérieur autrement que sur un mode paranoïde. L'environnement ne peut être que menaçant, revêtant les traits officiels d'une discrimination raciste ; en réalité c'est le seul moyen à ce moment-là de sa construction psychique de se donner un semblant de consistance identitaire. Il ne peut se penser lui-même qu'en s'imaginant être vu de l'extérieur. Le mécanisme de projection de tous ses éléments internes dissociés vise à lui constituer à tout prix une unité salubre, défense contre le danger d'un possible morcellement psychotique. C'est à partir de l'unité de contenant que représente la surface psychique de l'autre qu'il y a encore un rassemblement de soi possible.

Mais ce n'est pas sans pertes ni dégâts, puisque c'est au prix de la reconnaissance de l'altérité même de l'autre en tant qu'autre, autrui, distinct de moi.

Donc écart de séparation entre moi et les autres non construit, en défaut de symbolisation.

La capacité de symbolisation primaire est pouvoir continuer à exister de façon continue et durable en dehors de la présence de l'objet primaire grâce à une métabolisation de son absence, qui, dès lors, ne doit être ni trop longue ni trop en discontinuité.

La capacité à symboliser est au départ un processus psychique qui s'établit pour se mobiliser contre l'angoisse provoquée par l'expérience de l'absence ; pour que celle-ci ne soit pas synonyme de perte, disparition, emportant une partie de soi.

Il y a chez le tout petit une mobilisation qui se manifeste par des mécanismes d'autoérotisme,

succion des lèvres, auto-enveloppement sonore. Puis un peu plus tard, l'enfant peut développer sa capacité à jouer en traitant l'angoisse de l'absence par le jeu. Activité complexe où en lançant la bobine au loin et en la ramenant à lui, il peut se donner, le temps nécessaire, l'illusion nécessaire, qu'il maîtrise le corps représenté alors par cet objet partiel de la bobine, le temps avec le rythme scandé de son mouvement, son angoisse et son plaisir à la vue de la bobine cachée qui réapparaît comme par enchantement.

À partir de ces expériences princeps, dans les bons cas, pourra se constituer une capacité à se représenter l'autre en son absence.

Mais, cela reste corollaire, tributaire de l'expérience antérieure, préalable, d'avoir soi-même été porté dans les pensées parentales, à travers des identifications, mais aussi des relations d'objet différenciées de l'objet primaire.

Ce qui est opérant, là, c'est la manifestation d'un troisième terme entre la mère et l'enfant, un père quand c'est possible, en tout cas du langage, de la parole qui adresse et fabrique, tisse et trame l'écart, donc reconnu et avéré, grâce à l'utilisation de la parole.

Après, bien sûr qu'il y a toutes sortes d'usages de la parole plus ou moins opérants dans les fonctions symboliques qu'elle peut occuper.

Telle parole vise à communiquer, faire passer des messages, telle autre à occulter ce qui ne doit pas se dire tout en se faisant savoir, telle autre sépare radicalement, destructrice, visant à annihiler, nier toute altérité propre à celui à qui elle est adressée

puisqu'elle est péremptoire et sans écoute de l'autre sauf pour s'auto-confirmer...

Pour ce qui est de Léo, la question du passage d'une langue privée à une langue publique, en comme-un, était bien centrale.

La pédagogue du S.E.S.S.A.D. l'a parfaitement compris.

Après deux mois acharnés à jouer à Qui-est-ce ? Léo a accepté de commencer à lire à deux voies, deux pistes, deux voix.

Redoublement des voix, salutaires pour accepter un début de principe de coexistence.

Rampe de lancement pour structurer et ouvrir ses capacités représentationnelles, tant le recours à la langue dans ses usages est la marque de l'inscription, de l'inclusion, dans tel ou tel milieu.

La culture est un bouillon ou terreau, réserve de ressources.

Mais le recours à la langue c'est aussi la reconnaissance avérée de l'écart, de la séparation, du distinguo d'avec l'objet primaire, et de la conséquence qui en découle, de l'existence de deux êtres distincts.

Deuil, accès à la position dépressive...

On pourrait appeler cela la fonction discriminante de la langue, celle qui permet et entérine les parts, la division des choses, et des êtres...

Cette problématique qui résulte d'observations, ici formulée dans ses grandes lignes, va faire hypothèse de travail : quelque chose est en défaut chez cet enfant, du côté de son identité en tant qu'elle serait construction échafaudée de regards

croisés, de ce qu'on peut voir de soi dans le regard des autres, avant d'avoir pu faire l'expérience de se voir soi-même par le regard de l'Autre.

C'est l'expérience princeps du stade du miroir avec le moment clé où l'enfant dans les bras, entend l'Autre qui le porte, lui signifier verbalement qu'il le voit lui l'enfant dans le miroir, augurant par là pour le petit d'homme une nouvelle ère d'identification possible, à une nouvelle instance, son Idéal du moi.

Carrefour du symbolique et de l'imaginaire, point nodal, nouage effectif ou raté entre ce que l'enfant entend du discours de l'adulte et l'image unifiée dans le miroir qu'il découvre de lui-même.

Lui qui jusque-là ne se connaissait que comme ensemble de zones érogènes partielles découvre, avec une jubilation sans pareil, ce qu'il est/peut-être sera.

De là découlent bien des choses dont la constitution de la capacité de jugement et d'attribution d'une qualité d'existence à autrui.

Dans bien des cas qui nous préoccupent, cette possibilité de reconnaissance de l'altérité n'est que vaguement intériorisée de façon implicite et non validée par la parole d'une instance tierce. Bien sûr, cela pose concomitamment la question de la formation narcissique du sujet.

Mais, pour essayer de suivre notre fil – c'est-à-dire autant que possible celui que l'enfant lui-même nous amène dans sa façon propre de poser son problème bien à lui -, dans la vie de Léo qu'est-ce qui n'avait pas marché pour qu'il soit aussi mal défini dans ses rapports aux autres ?

Pourquoi la parole de son papa et de sa maman n'inscrivait-elle pas cet enfant en devenir ?

La question de l'école et des apprentissages était bien le cadet de ses soucis, puisque ce qu'il y voyait là-bas, lui, c'était un espace-territoire annexe, en tout cas à annexer, par rapport à sa question de où et à quel titre il pouvait se sentir quelque part chez lui, à domicile, dans sa peau ; la cour, terrain à prendre d'assaut, mais aussi d'exploration et d'expulsion de toute la violence qu'il éprouvait quotidiennement de ne pas trouver sa place, et de se vivre juste comme un passage dépersonnalisé où se croisaient les discours des uns et des autres, les plus bienveillants comme les plus sceptiques sur ce qui pouvait bien se passer pour lui.

*Méthodologiquement, travailler avec les résistances* : en quoi sommes-nous, en quoi avons-nous pu être en capacité d'accompagnement thérapeutique pour cet enfant, en tant qu'équipe pluridisciplinaire, dans une institution de soin ?

Les parents se sont donc retranchés défensivement sur le premier discours venu que l'école était raciste, et qu'il n'y avait pas lieu de voir plus près. Que leur fils n'entre pas dans la lecture, ne leur parlait pas du tout comme façon d'engager les choses.

De cette difficulté parentale majeure, ce qui ressortait était une précarité grave de la capacité à s'exprimer clairement en français qui s'enracinait dans une précarité dans l'usage même de la langue par le papa qui pourtant faisait des efforts réels de venir à notre rencontre, mais sans que l'on parvienne à avoir l'impression certaine qu'on ait

réussi à se parler, comme d'avoir échangé des informations d'une personne à l'autre, où qu'un message était décodé dans son sens ou sa signification. Quant à la mère, c'était motus et bouche cousue, elle ne disait strictement rien, elle-même *en bonne épouse* (image officielle) nous renvoyait à Monsieur.

Mais on a vu que, dans ce qui s'est avéré être une position d'obtempération conflictuelle pour elle, se dessinait un repli, constituant une sorte d'abcès en creux, source de bien des choses...

Et de fait, plus généralement, c'est autour de quelque chose de l'ordre d'un *défaut*, de la nature d'un trou, d'un manque, inévitablement, que s'empressent de s'organiser très promptement, ce qu'on appellera ici, *des discours*.

Au sens de mésusages de la parole elle-même, détournement de sa vocation première, d'émaner d'un sujet, par elle fondé.

Sorte de colportage émotionnel impersonnel qui nous guette tous mais par rapport auquel il nous faut être plus que vigilant puisqu'il entraîne des mises en action qui ont le désavantage de court-circuiter les méandres et entrelacs fastidieux mais nécessaires des processus de changement.

Parole en libre circulation, les discours constituent, au minimum, un bruissement ambiant et, dans les cas de crise, peuvent prendre la tournure d'injonctions impératives.

Cela renvoie à la fois au travail personnel de chacun d'analyser ses inquiétudes, pour savoir si elles ressortent d'éléments cliniques qui, de fait, ont vocation à être interprétés ; et de l'équipe au



travail qui a plus ou moins cette capacité de régulation des instances imaginaires de chacun ; la construction de cette capacité de régulation interne renvoie à la dynamique des échanges institutionnels, à ce qui fait loi dans le groupe... toute notre liberté d'approche et de travail clinique effectif ensuite en dépend...

Pour des familles comme celle de Léo, leur vulnérabilité à ce genre de choses est énorme. En défaut de capacité de parole pour leur propre compte ils sont exposés à de la récupération à tout bout de champ.

Les discours peuvent devenir comme les rets de filets ; ils ont pour effet subversif d'emprisonner alors ceux qui en sont précisément réduits à n'être que l'objet du discours, faute à eux de ne pas bien avoir accès à la parole justement.

C'est suite à un long travail de visites suivies à domicile, que nous avons pu essayer de déconstruire un peu de ces représentations qui leur collaient à la peau.

Précaires, incompetents, n'assurant pas une situation viable pour le développement de leur fils, plus ils étaient désignés de la sorte, plus ils se retranchaient derrière des positions défensives, et se débattant contre ce qu'ils vivaient comme des attaques. À partir de là ils avaient peu de loisir de pouvoir prendre le temps d'un recul pour pouvoir prendre connaissance des difficultés de leur fils.

Psychologues à domicile, dispositif et binôme tout à fait inhabituel, mais nous n'allions pas être trop de deux pour rentrer dans les méandres psychiques de la famille D. et essayer finalement de

lui permettre quelque peu de sortir des nimbes ou des limbes, sous le regard de plus en plus attentif et concerné de leur fils qui nous avait conduits jusqu'à eux.

Sorte de Petit Poucet à l'envers, il était allé chercher et conduire les figures du dehors vers le dedans et ce n'était pas simple comme mouvement, parce que ce sont « eux », c'était nous, officiellement les imagos fantasmatiques dangereux.

Quant à lui, fou ou pas fou, petit Hamlet entre Rosencratz et Guildenstern, il fallait quelque part qu'il en ait le cœur net pour pouvoir se « si-tu-es » dans quelque chose de cohérent et de compatible entre ces deux mondes.

Il nous a introduits chez lui, bien sûr au début sans nous voir, sans nous parler sur le chemin, ni quand on arrivait ; puis lorsque le travail de rencontre avec ses parents a pris, il s'est mis à rester avec nous dans la pièce commune, à assister à ces échanges, et petit à petit chacun s'est mis à exister grâce au découpage par la parole de l'autre et aux croisements complexes des regards bienveillants, qui ont construit un véritable contenant psychique dans lequel la parole de chacun a commencé à se trouver adressée à un quelqu'un d'autre, et là on y était, dans cette élaboration d'un processus individuation-différenciation, avec naissance à l'altérité de l'autre.

Il est intéressant de noter que la possibilité de la rencontre n'a pas été dépendante, dans ce cas, d'une connaissance que nous aurions pu ou dû avoir de leur culture, selon une démarche d'y comprendre, ou d'y aller voir en éclairé éclairé.

Ils nous ont accueillis comme ils ont pu au début, précaires, absents, troués, manquants, défailants ; nous avons construit avec eux le fait d'être nous en capacité d'être accueillis ; ils nous ont accueillis autrement. C'est arrivé à des points pleinement humains et de co-présences respectives, où l'on s'étonnait de cet « en commun ».

La mère s'est mise à parler ; le père a parlé, de ce mal mystérieux et grave qu'il avait au pied et qui hantait Léo. Grâce à beaucoup de temps et de patience dans les échanges, on a fini par en apprendre quelque chose, et ce mal est devenu une maladie avec un nom, un traitement conséquent très prenant, mais par rapport à laquelle on a pu savoir désormais à quoi s'en tenir.

Madame s'est mise à parler pour parler, du pays, des croyances, les histoires de la famille, elle en avait beaucoup à dire en me faisant faire le tour de tous les nombreux portraits et photos jaunies accrochés en hauteur autour de la pièce.

Elle s'est autorisée à partir en pèlerinage un mois sans son mari ; nous avons longuement regardé la vidéo au retour.

Pendant ce temps-là, sur le chemin, Léo s'est mis à marcher à côté de moi, avec le vélo, sur le vélo, que je tenais fermement, et il s'est mis à me parler avec des phrases entières, et ce qui m'a le plus étonnée, c'est qu'il connaissait les temps et conjugait tout à fait correctement.

On s'est ensuite aperçu qu'il connaissait les jours, les heures de rendez-vous, les lieux, et au fur et à mesure les noms des gens !

Nous commençons à parler la même langue. Très curieuse sensation. Pas qu'il l'avait apprise de nous, tout était là, pour Léo, mais il ne s'en servait pas.

Il a commencé par poser des questions à son père, sur lui, sur là-bas, sans timidité, pour savoir, savoir, c'était aussi le plaisir de faire parler Papa. Celui-ci d'ailleurs a laissé voir toute l'affection qu'il pouvait porter à son petit dernier.

*CCL à son tour en suspens* : Où ce parcours nous aura-t-il à ce stade, menés ?

À essayer tant bien que mal de construire un balancement dialectique entre l'impossibilité d'entrer dans les apprentissages, trouble auquel on propose de chercher du côté de la position sujet, par rapport à l'Autre, qui contient le trésor des signifiants et par rapport à l'emploi de la langue qui seule permet à terme de discriminer un endroit d'un autre, une question de sa réponse, le savoir de la vérité.

Nous avons beaucoup parlé avec Papa pour en arriver là. Il s'est détendu, nous a vraiment reçus chez lui à un moment donné.

Alors là l'optimisme veut penser que Léo est au seuil des apprentissages : d'abord pouvoir reconnaître son ignorance, pour pouvoir commencer à désirer savoir et prendre du plaisir à chercher.

Deux projets d'orientation en I.T.E.P. à temps partiel, et là, ça a été aussi un gros programme d'accompagner au plus près Léo et ses parents vers

l'extérieur, un extérieur choisi, ciblé par nos soins, et les deux fois pour des raisons différentes, le projet a échoué.

Pendant ce temps, Léo a élargi son cercle de connaissances, je veux dire qu'il a fortement investi d'autres personnes du S.E.S.S.A.D., sa nouvelle éducatrice. Il l'a emmenée à l'orée de cette autre zone d'univers qui est le sien, vers l'association des éducateurs de rue, qui ont d'autres bouts de ce miroir puzzle, ils ont connu les grands frères... Nous n'en savons guère plus pour le moment mais Léo suit son bonhomme de chemin, en quête de faire de l'histoire de tout ce qu'il avait pu vivre auparavant en se sentant si seul et délaissé.

Le point d'orgue actuel, c'est qu'il s'est mis à lire. À lire des albums ; et à se souvenir qu'il les avait lus quand il était petit ; la réminiscence, expérience que la pensée a d'elle-même.

Il a pu nouer une boucle, en commençant à pouvoir partager avec son enseignante du S.E.S.S.A.D., des souvenirs de cette période-là, à partir de son entrée actuelle dans la lecture commune du Petit Chaperon Rouge à deux voix.

Nous avons une culture commune, c'est même plus fort que ça, nous sommes dans la même culture, il n'y a pas loin d'ici à ce que nous nous reconnaissons comme ayant, pour notre part, de la culture même.

Il a commencé à avoir la possibilité d'un regard sur la culture de ses parents, en construisant un autre regard sur sa mère. Ce qui lui permet non sans une certaine peine, d'accéder à autre chose, à la langue, à lui-même.

Il commence à savoir qu'il sait trouver son chemin, à lui, le sien, et qu'il n'est pas tout seul.

### Conclusion de conclusion :

« Tout trajet d'ordre analytique ne finit pas de se faire et de se défaire, rebelle à toute conclusion, à toute constitution achevée sous la forme d'un savoir.

Le caractère inachevable, tant de l'expérience que de la théorie psychanalytique ne cesse de prendre corps, pour qui lit l'œuvre freudienne, dans le caractère inachevable de la lecture.

La spécificité de l'analyse d'être toujours en appui sur le langage pour saisir ce qui fait voler en éclats le langage, porte au plus intime de la pensée l'instabilité dont nous sommes façonnés.

Avec la position accordée au travail, non seulement comme centre de la vie psychique mais comme son essence – au sens où l'essence du rêve réside dans le travail du rêve – Freud, lui, fait de l'indomptable pulsionnel ce qui jamais ne se prêtera à la moindre réconciliation.

Ce qui nous meut s'impose, par mille détours, comme les rets dans lesquels nos vies individuelles sont saisies. Qu'une telle captivité puisse partiellement être déliée, que l'espérance de l'*Aufklärer* que fut Freud lui ait permis de penser que la psychanalyse pouvait à sa manière concourir à un gain de liberté, ne change rien au fait que le conflit psychique soit la seule manière de concevoir notre vie intérieure et le seul chemin pour accéder à son arrière monde. » (Laurence Kahn, *Faire Parler le Destin*).

De quoi qu'on cause ?



## Parole à la salle

*Jean-Pierre Adolphe* – Je remercie Juliette Reynier pour cet exposé si bien illustré par la clinique. Je pense que nous avons quand même du temps pour poser des questions à nos trois intervenants. Y a-t-il des questions ?

*Claude Duché* – Je suis pédopsychiatre au S.E.S.S.A.D. Ce n'est pas tellement une question, c'est une petite pierre que je voudrais ajouter à l'édifice de votre intervention et que j'aurais envie d'appeler « les violences en creux ou les violences par manque de l'école sur les élèves ». Pour cela, je pense à un jeune homme de 14 ans dont je me suis occupée. Il était jeune et c'était une armoire à glace. C'est un jeune homme noir. Il nous était confié, parce qu'il était d'une violence à l'école, inouïe. Il se mettait en colère de façon totalement imprévisible. Et il a été renvoyé car il a cloué au sol le principal, ce qui ne se fait pas du tout. On l'a donc définitivement renvoyé de l'école et c'étaient des accès de fureur incroyables. Dans notre S.E.S.S.A.D., il était doux comme un agneau, totalement inhibé. Il ne parlait pas ou peu. Dans les premiers moments où il s'est mis à parler, à nous parler en tout cas, je l'ai interrogé sur ses moments de violence, de fureur. Il m'a dit ces phrases qui sont restées imprimées dans ma tête : « Je suis violent à l'école, parce que, quand cela ne va pas, il n'y a personne autour de moi pour m'aider. S'il y a un adulte et que je l'interpelle, il ne fait pas attention, il ne me répond pas. Je ne leur fais pas confiance. » Je lui ai



dit : « Chez nous, tu n’as jamais eu le moindre accès de violence ? » Il me répond : « Non, mais il y a toujours un adulte auprès de moi. On fait attention à ce que je dis. Je suis tranquille. » On a l’impression que les solutions pour que cela se passe mieux dans les écoles sont là. Cela ne paraît pas très compliqué, si l’on voulait bien y mettre les moyens.

*Bernard Defrance* – Juste en contrepoint, je reçois un jour un coup de fil d’une principale de collège sur cette question de la violence et je lui pose la question de la violence et lui demande : « Que se passe-t-il dans votre collège de Paris du 19<sup>ème</sup> arrondissement ? » Et elle me dit : « Les élèves se battent sans arrêt, dans la rue, sur les trottoirs, dans les couloirs et maintenant dans la cour de récréation. Les professeurs passent la moitié du cours à séparer les combattants. » Et je me souviens de la surprise de cette principale, en se demandant s’il elle avait bien frappé à la bonne porte, lorsque je lui avais répondu, un peu idiot, que s’ils se battaient, c’était d’abord pour se maintenir en bonne santé. Nous savons parfaitement que les réponses au stress sont soit la fuite, soit la lutte, soit l’inhibition. Et que, dans les trois réponses au stress, il y a un versant positif et un versant négatif. C’est-à-dire que la lutte peut être engagement politique pour changer la situation. Elle peut être aussi violence désorganisée qui s’adresse à ses pairs, violence horizontale qui se décharge horizontalement à cause de la pression verticale.

Là où votre histoire m’interpelle c’est que j’étais professeur en classe Terminale de lycée, dans les

séries techniques et professionnelles, et il m'est arrivé d'avoir jusqu'à dix classes par an. Donc, j'en avais régulièrement six ou sept. Cela fait aux alentours de 200 à 350 élèves. Je ne connais pas le nom et le prénom de la moitié d'entre eux à la fin de l'année. Je sais les reconnaître physiquement. Cette institution scolaire, cette situation est une question de complémentarité et, dans les collèges tels que Legrand, par exemple, Louis Legrand avait proposé dans son rapport qui est resté célèbre, des systèmes de tutorat, de monitorat. Je connais un collège où chaque élève de troisième est responsable d'un élève de cinquième, chaque élève de quatrième est responsable d'un élève de sixième. Il n'y a pas seulement les adultes qui peuvent être des adultes référents. Chaque professeur a à suivre une douzaine d'élèves en tutorat et qui ne sont pas de ses propres élèves. Il y a là toute une série de dispositifs qui culpabilisent ceux qui ne font pas preuve des dispositions psychologiques propres à écouter l'autre à entrer dans les dimensions de l'altérité, etc.

On ne peut pas attendre que tous les enseignants soient parfaits pour que l'école fonctionne et donc c'est cette question des dispositifs à mettre en place qui se joue. Je vais prendre un exemple très simple de l'ordre du droit. L'article douze à quinze de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant dit que l'enfant doit pouvoir dire son mot sur toutes les affaires qui le concernent selon son degré de discernement ou de maturité avec le droit d'expression le droit d'association, etc. C'est

d'ailleurs dans le code civil, la lecture que l'on fait aux jeunes mariés. On leur demande d'associer progressivement l'enfant aux décisions de la vie familiale. Si on pouvait seulement demander cela à l'école elle-même et demander aux enseignants d'associer les élèves pas seulement sur les menus de la cantine mais sur les programmes, les modes d'évaluation, la manière dont on est noté, etc. Une institution qui, aujourd'hui, reçoit des enfants et n'organise pas les dispositifs de leur participation progressive à l'élaboration du temps, de l'espace et des activités est une institution aujourd'hui hors la loi, parce que vous savez que la convention a une valeur supra-constitutionnelle. Dans les classes coopératives de pédagogie institutionnelle, nous avons les réponses et, quand j'entendais parler de Léo et que vous nous parlez de votre garçon de 14 ans, effectivement, nous avons là des énergies qui sont à l'œuvre qui pourraient être utilisées positivement par l'école. Parce que c'est cela, la question. La question n'est pas de cadrer, de limiter, de contenir. La question c'est de structurer. Si vous cadrez, vous fabriquez du hors cadre. Si vous limitez, vous instituez aussitôt la jouissance de la transgression. Donc il ne s'agit pas de limiter ou de cadrer. Il s'agit de structurer et d'utiliser les énergies de la violence de manière créatrice. De quoi nous parlent Shakespeare, Mozart, Goya, etc.? Les plus épouvantables violences ou pulsions destructrices qui nous habitent, nous les transformons véritablement en culture, en articulant notre rapport avec l'autre grâce au droit.

*Jean-Pierre Adolphe* – Y a-t-il d'autres questions ?

*Dominique Bohème* – Je suis directrice du S.E.S.S.A.D. Jenny Aubry. Je voulais revenir un peu sur l'histoire de Léo et sur l'importance de la question du temps dans la reconstruction. C'est une longue histoire, un long chemin pour cet enfant pour lequel on avait le sentiment quelquefois de piétiner, de perdre du temps et de ne pas avoir de projet. On a échoué sur deux orientations qui nous ont quand même bien ralentis, bien cassés et finalement, le travail se faisait ailleurs dans tous les liens que l'on a faits les uns avec les autres, avec tous les partenaires, avec Michel Muselli du C.A.F.S., etc. Il y a eu des moments où l'on a douté énormément, en se disant : « On n'est pas bon, on n'y arrive pas, on n'y arrivera jamais », avec l'inquiétude de cet enfant qui était dans les quartiers, dans les gangs. On s'est posé la question à plusieurs reprises du signalement et, finalement, un jour, Léo revient au S.E.S.S.A.D. après un long chemin, je crois que cela faisait trois ou quatre ans. Il revient, ses prises en charge se font au S.E.S.S.A.D. et, finalement – c'est encore en cours, l'histoire n'est pas finie -, ce n'était pas si dramatique que cela, mais en tout cas c'est « traumatique ».

*Jean-Pierre Adolphe* – Il y a une autre question ?

*Fethi Benslama* – Je vais juste émettre une remarque par rapport à l'exposé de Juliette Reynier qui m'a beaucoup intéressé. Le développement clinique qu'elle avait fait autour de Léo m'a beaucoup intéressé. Je vais souligner un contraste

entre deux façons de faire. Quand nous avons repris, puisque nous étions en groupe avec Jack Droulout, l'association Jenny Aubry, il y avait le C.A.F.S. et, par rapport à la pratique qui prévalait – c'était en 2002 -, il y avait des psychologues et des psychanalystes qui étaient dans leurs bureaux et qui attendaient que les jeunes patients viennent leur faire la demande, comme on dit. C'était une caricature complète de ce qu'est le travail du psychothérapeute à l'intérieur d'une institution publique, qui reproduisait un peu le mécanisme du cabinet. Et ce que vient de dire Juliette Reynier est un type de travail totalement à l'opposé, car il s'agit d'aller chez la personne, c'est-à-dire que c'est un autre type de pratique. Je crois qu'il est important aujourd'hui de souligner que ce type de pratique est de la plus haute importance, que pour beaucoup de sujets aujourd'hui, parents ou enfants, ce n'est même pas possible de penser la question de la demande, parce qu'ils sont eux-mêmes dans une attente, dans un no man's land. Ils sont en France, mais ils sont où en vérité ? Ils n'ont pas de lieu d'habitation. Ils habitent mais ils n'ont pas de lieu à eux. Comment un enfant, avec des parents qui sont dans une sorte d'exil qui ne se dit même pas comme exil, peut-il faire ? Parce que quelqu'un a mesuré qu'il est en exil, peut-il avoir une amorce ?

Mais là ce n'est même pas le cas. Comment faire ? L'enfant, à ce moment, est là, lui ; alors, si les parents sont dans un no man's land, comment peut-on faire cette transition dont on parlait tout à l'heure, c'est-à-dire ce remodelage des identifications qui s'opère avec l'école ? C'est impossible. C'est

totallement impossible. Nous avons des gens qui sont dans un esprit hors-lieu, et l'enfant est complètement perdu. Et donc, à ce moment-là en effet, la tâche du thérapeute, ce n'est pas d'attendre la demande qui ne viendra jamais ou alors qui viendra sur des modes du trouble, de passage à l'acte, de violences, d'injonctions thérapeutiques, etc. et finalement on sait comment tout cela finit. En effet, sur les lieux mêmes pour commencer à créer ce tissage ou ce lien, il y a quelque chose de basique. Il faut pouvoir donner hospitalité à ces parents et que l'institution puisse leur donner cette hospitalité fondamentale qu'ils n'ont pas eue et qu'ils ne pourraient pas avoir sans cet accompagnement. C'est de l'accompagnement au sens actif du terme, c'est un travail d'accompagnement et c'est une dimension clinique que je trouve formidable, qui nous change de ces stéréotypes du psychologue ou du psychothérapeute assis en train d'attendre. Il y a peut-être des pas nécessaires pour cela, mais ce n'est pas possible pour tout le monde ni tout le temps. Donc je suis très satisfait d'entendre cela et très content que dans l'association Jenny Aubry cela se fasse. Cela se fait au S.E.S.A.D. et au C.A.F.S., et les assistantes familiales aident beaucoup à faire cela. Mais, vous, vous n'avez pas ces relais-là près de l'enfant. Vous êtes amenés même à aller dans le lieu, dans la famille et je vous engage à théoriser cela, à le penser et à le diffuser pour sortir des stéréotypes du psychothérapeute dans son petit cabinet qui attend que l'enfant vienne à lui. C'est autre chose, il faut oser penser à le théoriser. Et je

vous engage à réfléchir, dans la perspective d'une prochaine journée, sur cette question-là de l'accompagnement à demeure dans toute sa complexité : cela peut être violent, etc. Comment le travailler ? Ce serait quelque chose d'intéressant qui ferait avancer le type de travail que vous faites.

*Juliette Reynier* – Je voulais juste dire que ce qui s'est passé, c'est que l'on y est allé. Le problème de l'enfant exposé à l'école, qui ne veut pas savoir, qui s'excite dans la cour et qui ne veut pas savoir. La démarche, en y repensant après coup, c'est que nous y sommes allés, il nous a conduits, nous l'avons suivi, là où il savait quelque chose. Donc il a découpé le processus, cela a été que les parents découvrent qu'ils savaient des choses, parce qu'on les a écoutés, parce qu'on les a regardés d'une certaine manière et que c'est pour cela que je dis que ce problème culturel du regard que l'on porte sur ces Africains, pour le dire brusquement exprès, pour provoquer un peu les préjugés que l'on a etc., c'est compliqué. Il faut travailler à être un peu plus dans le discernement que l'on porte sur ces familles. On va devoir faire notre travail personnel là-dessus, pour que, à partir de là, ils aient pu se rendre compte qu'ils savaient des choses. L'enfant découvrant que ses parents savaient certaines choses, mais pas les choses que lui était censé savoir, s'est aperçu de l'écart qu'il y avait entre ces deux registres de savoir. Il a commencé à pouvoir interroger son père et il lui a demandé : « Mais, c'est comment au pays ? » Les choses se sont formulées. Il a découvert la vie d'avant de son papa,

parce qu'on était là. Il n'aurait jamais pu le lui demander avant. Et, quand il a su que son père savait des choses, il a commencé à pouvoir nous dire : « Moi, je sais prendre le métro, vivre à Paris, je sais l'heure qu'il est, mais toi tu ne sais pas lire, maman, et moi, je commence à savoir. » Il commence à pouvoir supporter et dialectiser toutes ces positions de qui fait quoi et de tous ces savoirs différents. C'est cela qui a été vraiment constructif pour lui.

*Bernard Defrance* – Ce que moi j'ai entendu dans toute l'histoire de Léo, c'est quelque chose qui est spécifique à Léo, au fait qu'il soit d'origine africaine ou pas, mais à quelque chose qui est exemplaire de ce que vivent les enfants aujourd'hui ou devraient pouvoir vivre les enfants aujourd'hui à l'école, qui est de l'ordre de l'articulation entre l'instruction des savoirs, c'est-à-dire la genèse de la raison, et l'institution de la loi, c'est-à-dire la genèse de la liberté, avec la loi comme structure d'articulation des libertés. Ce que j'ai entendu dans l'histoire de Léo, c'est cette très lente construction articulée de la loi et du savoir, c'est-à-dire du rapport à autrui comme conditionnement à la culture des savoirs, et comme les savoirs eux-mêmes ouvrant la clé de la rencontre d'autrui. Il y a là quelque chose de tout à fait important dans l'instruction des savoirs, de plaquer les savoirs et de virer les gamins qui ne se conforment pas, de les virer de l'école. Effectivement, on fabrique des gens instruits qui peuvent par ailleurs être les pires des salauds, et nous savons effectivement, en reprenant cette



vieille question de la Renaissance : nous savons aujourd'hui que le savoir qui n'est pas structuré par une éthique peut devenir meurtrier et que la loi qui n'est pas armée par des savoirs peut devenir impuissante.

C'est cela la question fondamentale de ce qui se joue à l'école : comment articuler l'instruction des savoirs et l'institution de la loi aujourd'hui, dans le quotidien de l'atelier d'électronique, dans le cours de techniques commerciales, dans le cours de philosophie, d'histoire, de ce que l'on voudra ? Toutes ces questions fondamentales mettent en jeu, d'une certaine manière, le rapport à soi, le rapport à l'autre et aussi d'une certaine manière le rapport à la mort, c'est-à-dire à l'inachevé.

*Michel Muselli* – Vous parliez tout à l'heure de la pathologie de l'école.

*Nicole Catheline* – Oui, parce que, en effet, je pense que l'institution est malade de ne pas avoir su réfléchir sur elle-même. Avec toutes ces strates qui se sont empilées, elle n'a pas réussi à tenir un discours cohérent. Je pense que si pathologie de l'école il y a, c'est à ce niveau-là. C'est par rapport au fait que les missions qui lui ont été assignées progressivement finissent par entrer en contradiction et qu'au fond cela donne un réel conflit intrapsychique. C'est-à-dire qu'elle se retrouve dans une situation où elle ne sait pas si elle veut être élitiste, ou si elle doit délivrer le savoir pour tous et comment. À ce titre-là on peut parler de pathologie de l'école.

*Michel Muselli* – Vous entendez par là aussi pathologie des sujets qui l’animent ?

*Nicole Catheline* – Je pense qu’il faut différencier l’institution des sujets qui y travaillent, et on sait tous que, de gré à gré, et autour d’un enfant, on arrive toujours à trouver des solutions. C’est vraiment très rare qu’il y ait des conflits majeurs. Le problème, c’est l’institution, c’est comment au fond ce travail obscur et quotidien des gens est perçu par l’institution ? Et les gens qui font ce travail-là ont le sentiment de ne pas être dans les clous, d’être à côté, et je crois que c’est une vraie souffrance pour les gens parce que c’est un travail qui n’est pas reconnu. Je pense que l’institution devrait reconnaître ce travail-là qui se fait au quotidien. Je n’ai pas trop de souci, dès lors qu’ils arrivent dans l’éducation spécialisée, il y a toujours des personnes qui vont s’occuper d’eux et on voit la qualité du travail qui a été énoncée tout à l’heure (la capacité de réflexion, de créativité...). Tout cela on sait que cela fonctionne. Mais le manque de reconnaissance est là. Les discours tenus sur l’école sont très déstructurants et très dévalorisants pour les enseignants et les gens de bonne volonté qui travaillent et qui réfléchissent. C’est en ce sens que je parlais de pathologie de l’école.

*Bernard Defrance* – Est-ce que je peux donner un exemple de cette pathologie de l’école ? On impose par voie de circulaire aux professeurs des écoles de faire apprendre aux élèves un certain nombre de maximes et notamment cette maxime : « *Ta liberté*

*s'arrête là où commence celle de l'autre.* » Et en infligeant cette maxime stupide et meurtrière à l'ensemble des enfants et en obligeant les instituteurs à les apprendre. Effectivement, les enfants apprennent que la liberté, c'est au fond une pulsion, que comme un enfant ne peut grandir qu'à accroître sa prise sur le monde et son rayon d'action... Quand on leur inflige cette maxime stupide, ils se rendent compte, ils intériorisent le fait qu'ils ne peuvent accroître leur liberté qu'au détriment des autres.

Nous sommes dans la guerre. Nous sommes dans les logiques spatiales, des conquêtes de territoire, et Monsieur Darcos confond l'exercice de la liberté avec la conquête des marchés. On voit les résultats que cela donne sur les plateaux de télévision, dans les cours de récréation, dans les cités où les bandes s'affrontent les unes aux autres et sur l'ensemble de la planète où les deux cents cabinets financiers internationaux qui gèrent l'économie de la planète font l'État dans lequel nous nous trouvons actuellement. Voilà, ce que j'appelle la pathologie de l'école, c'est quand un individu, et là il ne s'agit pas d'une institution, mais d'un individu, Ministre de l'Éducation qui impose par voie de circulaire l'apprentissage de cette maxime meurtrière. Si effectivement ma liberté s'arrête là où commence celle de l'autre, il y a forcément des frictions aux frontières. La liberté ne s'arrête pas là où commence celle de l'autre, elle commence au moment où commence celle de l'autre et nous pouvons, grâce à la culture et au droit, articuler nos libertés. Les plaisirs solitaires n'ont qu'un temps. Et

pour pouvoir effectivement créer ou procréer, il faut être au moins deux.

*Fethi Benslama* – Je crois que vous êtes dans la confusion, là, Monsieur. Vous y allez un peu fort. L'école est une institution qui fait partie d'un État. Il y a des gens qui sont élus, démocratiquement. On peut ne pas partager leur opinion politique, néanmoins cet homme est un Ministre, c'est son travail, il a été nommé pour cela. Mais la phrase qu'il propose, c'est une phrase qui vient de très loin, qui n'est pas la sienne. Elle vient de l'instauration de la grande tradition démocratique depuis la Révolution sur la question de la liberté et de ses limites. Et comme vous l'avez commentée vous-même d'une autre manière, un instituteur peut de même la commenter comme il veut, et en sortir des significations très différentes, et je ne vois pas en quoi c'est violent.

On parle des institutions. Mais c'est quoi l'institution ? C'est d'abord l'institution politique. Et l'institution politique, c'est elle qui gouverne et qui dit que les enseignants doivent remplir les programmes selon leur conscience. Donc il faut prendre en considération les institutions de l'État démocratique duquel dépend l'école. Moi, je ne vois pas pourquoi on n'obéirait pas à une instruction que donne un ministre et il peut donner ce type d'instruction, cela fait partie de ses prérogatives. C'est aux enseignants de donner le développement qu'ils veulent donner. On n'a pas à dénoncer ce genre de choses. Je trouve que l'on va trop loin à ce moment-là, dans une confusion entre

les sphères économiques, l'appartenance idéologique du ministre, etc. Je crois que cela peut aller dans le sens de la destruction de l'institutionnalité que l'on défend quand même. Je ne partage pas les options politiques de Monsieur Darcos, mais j'estime qu'en tant que ministre il peut donner cette instruction-là. Je crois que l'on est dans la confusion.

*Bernard Defrance* – Je crois que l'on est surtout dans la transgression éthique majeure qui vise à transformer les sujets en objets. Vous posez le problème extrêmement passionnant – je vous remercie de votre intervention – de la différence entre la légalité et la légitimité et en effet, le principe démocratique, ce n'est pas du tout l'application de loi majoritaire à une minorité qui se trouverait écrasée, c'est l'institution des procédures qui permettent précisément aux minorités d'être protégées contre les volontés des majorités. Donc effectivement, là, encore une fois, lorsque Monsieur Darcos m'ordonne de faire apprendre cela aux élèves, je vais apporter un commentaire, où j'expliquerai que Monsieur Darcos confond les logiques spatiales et temporelles, confond l'exercice des pulsions avec celui de la liberté et n'a pas structuré son action, etc. Je vous récite du Rousseau élémentaire et voire même du Platon et du Descartes, Descartes notamment sur les libertés auxquelles je faisais allusion tout à l'heure.

Effectivement, il ne s'agit pas ici d'un débat d'opinions, il s'agit de ce qui structure la possibilité même d'un débat d'opinions, à savoir en effet, ou

bien j'entérine la violence dans les rapports interhumains ou bien, grâce à l'interdit de la violence, nous pouvons parler ensemble. Or, si je dis à quelqu'un : « Ta liberté s'arrête là où commence celle de l'autre », nous avons deux libertés en guerre l'une avec l'autre. Nous sommes impérativement confrontés à cette situation des frictions aux frontières. D'abord pourquoi la liberté s'arrêterait-elle ? Lorsque j'ai étudié le piano pendant dix ans et que je maîtrise le solfège, je fais ce que je veux dans le piano, sans limites. En mathématiques, qui sont la discipline la plus rigoureuse, la plus soumise à des contraintes extrêmement précises de raisonnement et de construction, il s'invente tous les ans trois cents nouveaux théorèmes. La capacité de création humaine est sans limites.

*Fethi Benslama* – On est dans la confusion. Cette liberté n'est pas totale, elle est bordée par la liberté de l'autre.

*Bernard Defrance* – Elle est structurée par la liberté de l'autre. La structure de la liberté d'autrui structure la mienne. Pour jouer au foot, il faut être vingt-deux, et si les arrières ne font pas leur travail, ce que font les avants n'a plus de sens. Et les avants ne peuvent éprouver le plaisir qu'ils viennent chercher dans l'activité que lorsque les arrières viennent eux aussi chercher le même plaisir. C'est dans l'action articulée que nous pouvons nous construire mutuellement. Je prends un exemple. Cela se passe en CE2. Les groupes sont au travail

(pédagogie institutionnelle, pédagogie Freinet, classes coopératives). Il y a un élève de huit ans... Catherine Pochet est l'institutrice de la classe, je suis en train de travailler avec un autre groupe, Fernand Oury avec un autre. Catherine regarde cet élève et lui dit qu'elle est occupée avec un groupe, et qu'il doit aller voir Manuel au fond de la classe : « Il sait faire, il va t'expliquer ». Et Manuel qui avait entendu, répond : « Ah non, Madame, il pue ». Combien y a-t-il d'élèves à se lever seuls le matin dans les familles, parce que les grands frères ont vaqué à leurs occupations nocturnes, parce que la mère est rentrée à cinq heures du matin des ménages qu'elle fait à Boulogne Billancourt pour loger et nourrir ses enfants, etc. On s'attendait à ce que Catherine ait la réponse spontanément, la réponse humanitaire : « Oh, ce n'est pas gentil, le vilain garçon. Tu sais bien que ce n'est pas de sa faute, il faut se pencher sur les exclus, etc. ». Là, Catherine a eu une réponse qui nous a fait sursauter par sa violence : « Je ne demande pas ton avis, tu vas l'aider et si tu n'es pas content, tu le diras au conseil. »

Dans le cours de l'action la loi ne se discute pas. Pourquoi je peux imposer le caractère indiscutable de la loi ? Parce qu'elle se discute. Je ne peux imposer le caractère indiscutable de la loi que parce qu'en même temps je signifie que telle interdiction est simultanément autorisation : « Si tu n'es pas content, tu pourras le dire au conseil. » Et le vendredi, Manuel n'a pas rapporté l'affaire au conseil. Pourquoi ? En discutant avec lui, j'ai appris pourquoi : c'est parce qu'en expliquant à son petit

camarade ce que lui-même avait compris, il se rendait compte qu'il le comprenait encore mieux, que le savoir dans la transmission, c'est ce qui demande de se donner. Autrement dit, je ne peux véritablement m'approprier ces expériences que nous avons tous faites qui consistent à maîtriser un savoir et à le transmettre – c'est du Bachelard que je vous récite – et donc, effectivement, je ne peux m'approprier que ce que je donne et quelquefois pardonne. Donc, il y a là quelque chose de tout à fait fondamental dans la transmission, dans la fécondation réciproque des libertés. Je ne peux pas être libre – c'est du Proudhon que je vous récite – si l'autre n'est pas également libre.

*Élisabeth Roudinesco* – C'est exactement ce que dit la maxime.





## *Après-midi – Modérateur : Jack Droulout*

### Ouverture

*Jack Droulout*

Nous allons commencer notre séance de l'après-midi.

Préalablement, je voudrais demander à toutes les personnes qui sont invitées et qui souhaiteraient recevoir les actes de cette journée de travail, que nous allons réaliser dans les mois qui viennent, à partir des enregistrements qui ont été effectués, de nous laisser leurs coordonnées sur une feuille qui est mise à leur disposition au fond de la salle. Les actes de cette journée seront constitués à la fois des différentes interventions qui auront eu lieu mais aussi dans la mesure du possible du contenu de la discussion de ce matin et de la discussion que nous aurons cet après-midi.

Cet après-midi se présente de la façon suivante : Un premier temps cet après-midi sera consacré à deux interventions, l'une de Laurent Ott qui est éducateur, enseignant, formateur à l'E.F.P.P.<sup>25</sup>, chercheur en travail social, auteur de l'ouvrage *Rendre l'école aux enfants*, et l'un des membres actifs du mouvement de la pédagogie Freinet. Son intervention s'intitule : *Faire milieu éducatif dans et hors l'école*.

Olivier Douville lui succédera, pour nous parler sur le thème *Naître en exil, naître à l'exil*. Olivier Douville est psychanalyste, administrateur de

---

<sup>25</sup> E.F.P.P. : École de Formation Psycho Pédagogique – Paris.

l'association Jenny Aubry et maître de conférence à Paris Ouest Nanterre-La Défense

Place sera faite ensuite à des représentants de l'équipe du C.A.F.S. de l'association, sur le thème : « Le C.A.F.S., lieu d'accueil des transferts, possibilités et limites ».

Prendront la parole, Véronique Jouvel, Psychologue Clinicienne qui nous demandera « Où est passé Charlie ? », suivie de Paquita Burot, Assistante Familiale, Michel Muselli, Psychologue Clinicien, Sylvia Pezzotti, Éducatrice Spécialisée, sur le thème de « L'équipe référente : les malentendus nécessaires ».

Après un temps de discussion entre nous, Élisabeth Roudisnesco nous fera part de sa synthèse et de ses conclusions avant que nous puissions nous retrouver autour d'un apéritif-cocktail.

Je donne maintenant la parole à Laurent Ott.

## Faire milieu éducatif dans et hors de l'école

Laurent Ott<sup>26</sup>

*Depuis le début des années 80, l'école a adopté une double tendance qui consiste, d'une part, à renvoyer la question des problèmes éducatifs vers « l'extérieur » et, d'autre part, à mettre « cet extérieur » au service de ses objectifs internes. Comment dès lors penser une cohérence éducative, globalement autour de l'enfant ? D'autre part, la disparition des milieux socio-éducatifs traditionnels autour des familles a renforcé la solitude et la fragilité de celles-ci au moment où la « parentalité » devient affaire d'État. Comment dès lors penser une coéducation ?<sup>27</sup>*

Ma présentation est un peu longue, car j'ai été tour à tour animateur, éducateur spécialisé, j'ai été enseignant pendant seize ans dans des écoles de banlieues, en écoles élémentaires de différents niveaux, généralement en Z.E.P.<sup>28</sup> Par ailleurs, sur la fin, j'étais directeur de mon école. C'était pratique, car c'était la seule façon que j'avais trouvée pour ne pas avoir un directeur qui vienne m'enquiquiner au-dessus de moi. Depuis six ans, je suis retourné à mes anciens amours, c'est-à-dire le travail social, et

---

<sup>26</sup> Laurent Ott est éducateur, enseignant, philosophe social, formateur/chercheur en Travail Social. Auteur notamment de *Rendre l'école aux enfants* (2009, Fabert).

<sup>27</sup> Retranscription intégrale et littérale de l'intervention de M. Laurent Ott.

<sup>28</sup> Z.E.P. : Zone d'Éducation Prioritaire.

je suis formateur, responsable de projets à l'E.F.P.P. qui est une école d'éducateurs parisienne qui forme des éducateurs spécialisés, des éducateurs de jeunes enfants, qui fait aussi de la formation supérieure, qui se lance dans la recherche, et qui fait également de la formation continue. J'interviens pas mal aussi dans les établissements médico-socio-éducatifs sur des projets qui peuvent nous être demandés.

Ici, j'ai pu tour à tour avoir tant de mal à voir choisir le métier d'animateur, le métier d'instituteur, mot que je préfère à celui qui est « professeur des écoles », ou le métier d'éducateur, parce que je n'y voyais pas de clivage fondamental et, en y réfléchissant, parce que j'ai oublié de vous dire que j'avais suivi une formation en philosophie, je suis également docteur en philosophie et j'ai fait une thèse sur la question de la famille et de la question de l'hypothétique crise de la famille, à partir entre autres de la question de savoir si la famille doit éduquer : est-elle là pour éduquer ? Toute cette réflexion sur l'éducation m'a amené finalement à me dire qu'il y a trois dimensions qui sont inséparables et qui nous concernent, nous travailleurs sociaux.

La première dimension est celle d'éduquer, parce que nous sommes travailleurs sociaux, c'est évidemment dans cette optique de pouvoir éduquer. Mais il ne peut pas y avoir d'éducation sans transmission, donc la question de transmettre se pose aussi. Et dans la question de transmettre, il y a également les apprentissages. J'ai toujours vécu, j'ai toujours vérifié en tant qu'enseignant comme en

tant qu'éducateur que l'on ne peut pas éduquer sans transmettre. De même, on ne peut pas transmettre sans éduquer, et les professeurs qui s'imaginent qu'ils ne seraient que des transmetteurs, que des diffuseurs de connaissances ou de savoir, sont évidemment dans la méconnaissance de ce qu'ils font et ignorent ce qu'ils produisent, c'est-à-dire qu'ils produisent une éducation, mais j'ai bien peur qu'il ne produisent pas une éducation qui soit digne d'être reçue. On ne peut pas transmettre sans éduquer ; on ne peut pas éduquer sans transmettre. Mais, on ne peut pas non plus transmettre sans transformer, car il est vrai que tout ce dont l'on hérite, que ce soit un héritage culturel, un héritage familial, un héritage lié à notre vécu, à notre expérience, à notre itinéraire, tout ce dont nous avons hérité, fondamentalement, nous ne pouvons nous l'approprier qu'en le transformant. On ne peut pas transmettre sans transformer. Et, c'est pour cela d'ailleurs qu'il faut transmettre les cultures. C'est pour cela d'ailleurs qu'il faut transmettre les racines. C'est pour cela d'ailleurs qu'il faut transmettre les origines. C'est justement pour pouvoir s'en sortir. C'est fondamental. La transmission est nécessaire, mais la transformation l'est plus encore. Je pense que je succède à Bernard Defrance, donc il y a un certain nombre de choses dans lesquelles on se retrouve. Bernard est un vieil ami. Mais, en particulier, sur cette double fonction de l'école, l'école a effectivement une fonction patrimoniale, c'est-à-dire qu'elle va conserver un certain nombre de savoirs, elle va conserver une

certaine culture, mais elle a aussi une fonction révolutionnaire, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas assurer cette fonction sans, en même temps, mettre en cause, transformer et justement modifier ce qui est donné.

De fait, si je viens vous parler de la question de « faire milieu éducatif », c'est parce qu'une question m'interpelle : est-ce que l'école peut encore aujourd'hui faire milieu éducatif ? Et c'est une question que pose la pédagogie Freinet depuis son origine. Depuis son origine, la pédagogie Freinet pose à l'école la question de savoir si elle va être un milieu éducatif, pour l'enfant, mais pas seulement, pour tout le milieu qui l'environne. Justement, l'enfant dans sa famille, dans sa rue, dans sa cité, dans son pays, dans l'Europe, dans le Monde. Est-ce que l'école peut faire milieu éducatif ? C'est une véritable question et c'est une question dont les réponses aujourd'hui nous effraient considérablement, en tous cas m'effraie considérablement. C'est-à-dire que je pense qu'aujourd'hui l'école ne peut plus ou n'arrive plus à faire milieu éducatif.

Alors, pour dire très vite aux personnes qui ne connaîtraient pas la pédagogie Freinet, de quoi il s'agit, je n'ai pas le temps de vous raconter ce qui a été formulé, parce que c'est en soi toute une histoire, toute une vie, tout un mouvement, je peux seulement vous parler de la critique fondamentale que Freinet adressait et finalement adresse toujours à l'école aujourd'hui, qui est que, pour que les savoirs puissent être reçus par les enfants, il faut qu'ils aient une valeur sociale. On ne peut pas apprendre en milieu artificiel, on ne peut pas faire

semblant d'apprendre, on ne peut pas apprendre à faire semblant de lire pour un jour peut-être lire, on ne peut pas apprendre à faire semblant d'écrire pour un jour peut-être écrire, on ne peut apprendre qu'en faisant des objets qui ont une valeur sociale immédiate. C'est-à-dire que, dans une classe Freinet, on ne fait pas de français, on ne fait pas de maths, on ne fait pas d'histoire, on ne fait pas de géographie, on n'enseigne pas les matières, on ne note pas, on n'évalue pas, on ne punit pas. Dans une classe Freinet, on produit, on travaille. Le travail est au centre de la pédagogie Freinet. C'est le travail qui est fondamental et on est une classe de travailleurs et on produit des choses qui ont une valeur sociale (des journaux, des revues, des recueils de poèmes, des spectacles, des expositions, des sites Internet, des blogs, etc.), des choses qui vont avoir une valeur, et d'ailleurs on n'hésitera pas à les vendre, si on peut aussi, pour avoir la valeur économique de cette valeur de ce que l'on produit, car l'enfant est un producteur, il doit pouvoir trouver sa place ici et maintenant dans une société de producteurs. Malheureusement, nous vivons dans une société où l'on nous dénie de plus en plus le pouvoir de produire et où on veut nous réduire à n'être que de vulgaires consommateurs.

Cette critique fondamentale de la pédagogie Freinet, qui dit finalement, à force de faire semblant d'apprendre, la seule chose que l'on apprend c'est à faire semblant, elle semblait pouvoir être soluble dans l'école jusqu'au début des années quatre-vingt. Jusque-là, on avait une école massivement réactionnaire, on s'en souvient, on la connaît, moi



je l'ai vécue. La dernière année, en 1969, j'ai encore eu le droit à la blouse, à la non-mixité, à la plume et au bonheur de l'encre violette, étant donné que j'étais gaucher contrarié et contrariant, cela m'a valu beaucoup d'histoires, je me souviens assez bien de ce passage dans cette école traditionnelle. Mais, malgré tout, l'école, jusqu'au début des années 1980, était une école qui semblait vouloir rattraper son manque vis-à-vis de la pédagogie Freinet. Freinet, mort en 1966, et donc que l'on ne saura pas traiter de soixante-huitard, pouvait être mort sur ses deux oreilles, il pouvait espérer que l'école, qui avait un certain retard, finirait par redécouvrir sa pédagogie et s'ouvrir à sa pédagogie. Elle semblait s'ouvrir à sa pédagogie puisque l'on voyait ici ou là fleurir des textes libres, des classes promenades, des activités de langages mathématiques.

Toutes sortes d'activités apparaissaient et fleurissaient dans une école qui certes, dans son ensemble, ne gardait encore rien des vestiges réactionnaires. Ceci est bien évident. Mais, malgré tout, les réactionnaires dans les années soixante-dix avaient au moins cet avantage, c'est qu'ils savaient qu'ils étaient de vieux réac' et qu'ils ne l'ouvraient pas trop. Ils essayaient juste de continuer à fonctionner, comme ils l'avaient toujours fait dans une école, sachant que le mouvement allait ailleurs.

Pour donner une petite idée, parce que la société des années soixante-dix n'est pas une société révolutionnaire. En 1977, sous Giscard, il y a eu des instructions officielles de l'Éducation nationale qui annoncent avec beaucoup d'assurance que le but de

l'école, c'est d'« épanouir les enfants ». Essayez, aujourd'hui, d'utiliser le verbe épanouir si vous voulez rentrer aux concours, non plus de l'I.U.F.M.<sup>29</sup> – il n'y en a plus -, pour devenir enseignant ou professeur des écoles, de dire que vous avez envie d'épanouir les enfants. Ce n'est pas la peine de revenir après, c'est terminé pour vous et, si vous êtes un homme, on appelle la police. Donc c'est clair. Voyez la distance qui nous sépare, et les instructions officielles de 1977 ne s'arrêtent pas là. Elles disaient que les apprentissages à l'école élémentaire avaient pour vocation d'éveiller l'appétit d'apprendre, de donner à l'enfant l'envie de connaître et de grandir. Elles disaient que le but de l'école n'était pas d'apporter des savoirs fondamentaux, mais plutôt d'apporter de l'éveil et on parlait de démarche d'éveil, de matière d'éveil. L'éveil était le maître mot. Et puis, il y a eu un virage fondamental et extrêmement situable. C'est situé en 1984, comme l'avait peut-être prédit d'une certaine façon le pauvre Georges Orwell. En tout cas, en 1984, Monsieur Jean-Pierre Chevènement, le ministre de l'Éducation nationale siffle la fin de la récréation. Et, dans des instructions officielles qu'il publie en livre de poche, montrant bien là qu'il s'agissait plus d'un message politique que d'un message pédagogique, il affirme que le but de l'école ce n'est pas du tout cela, ce n'est pas du tout d'éveiller les enfants, ce n'est pas du tout de les éduquer, ce n'est pas du tout de les épanouir, c'est de leur apprendre à lire, écrire, compter. Il se revendique de l'héritage de Jules Ferry ; il dit lui-

---

<sup>29</sup> I.U.F.M. : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

même : « Je suis l'ombre de Jules Ferry ». En effet, il n'en était que l'ombre. Toujours est-il que, après lui, tous les ministres de l'Éducation nationale, tous, avec une demi-exception sur laquelle nous reviendrons, qu'ils soient de droite ou de gauche, peu importe, ne feront que bégayer le même verbiage : diminuer les contenus à l'intérieur de l'école en les renvoyant à des soi-disant fondamentaux, et petit à petit retirer à l'école toute mission qui pourrait être la mission de constituer un milieu éducatif possible. Tous les ministres y contribueront sauf peut-être Lionel Jospin, ministre en 1989, qui, très ambigu et très ambivalent, d'un côté, sort une loi d'orientation qui semble redonner un peu de souffle et de liberté à l'école, c'est la fameuse loi des cycles qui disait que l'enfant pourrait peut-être prendre plus d'un an et pourrait peut-être avancer un petit peu à son rythme, dans des proportions quand même très serrées. Mais, c'est aussi lui qui nous sort les premières évaluations nationales qui, aujourd'hui, embolisent tous les niveaux, et finalement, font que l'école aujourd'hui se prépare à n'être que la préparation aux évaluations, c'est-à-dire à ne plus être du tout ni de l'éducatif ni un véritable apprentissage, mais juste une hypothétique préparation à des évaluations. C'est ce qu'elle est déjà aux États-Unis. C'est déjà le fonctionnement actuel américain de l'école.

Donc il y a vraiment un mouvement très net, et ce mouvement est datable : 1984 (Jean-Pierre Chevènement). On trouvera le même mouvement à partir de la question de l'invention de la parentalité

et, à ce moment, on trouvera également la coïncidence du fait qu'un nouveau concept sort dans l'espace politique français, celui de la sécurité intérieure, au même moment que le concept de la parentalité, en 1997. Et, à l'époque, le ministre de l'intérieur s'appelait aussi Jean-Pierre Chevènement. La première conférence sur la sécurité intérieure, c'est-à-dire la première fois où on nous explique qu'au fond il y a une ligne droite qui va du crachat dans la cage d'escalier vers Al-Qaida. C'est cela le concept de sécurité intérieure, ce n'est pas autre chose que cela, cette ligne droite qu'ont d'ailleurs citée des députés comme Jacques Alain Bénisti dans deux rapports différents. Il dit : « Vous commencez à parler bamboula chez vous – bamboula est le terme qu'il applique, c'est lui-même qui dit ce terme, il préférerait sans doute dire bambara mais il préfère dire bamboula -, et après vous posez des bombes ». Cela va comme ceci.

Donc il y a eu ce changement. Et comment peut-on caractériser ce changement ? Ce changement se caractérise par un double mouvement et cette idée – je l'emprunte à Philippe Mérioux qui l'avait très bien expliquée. Le premier mouvement dans l'école à partir de 1984, c'est l'éjection. Retirez-moi de l'école ces problèmes que je ne saurais voir. L'école ce n'est pas un lieu de soin. Les problèmes de la cité ne doivent pas rentrer à l'école. Les problèmes de la famille ne doivent pas rentrer à l'école. Les problèmes du quartier ne doivent pas rentrer à l'école. Les problèmes d'immigration ne doivent pas rentrer à l'école, etc. Aucun problème ne doit rentrer à l'école. On se demande même ce qui peut

encore y rentrer. C'est-à-dire que plus rien ne peut rentrer à l'école, rien qui ne puisse faire problème. D'ailleurs Bayrou, le premier, repris plus tard par Sarkozy, déclare que l'école doit être « un sanctuaire ». Souvenons-nous qu'un sanctuaire, c'est avant tout une tombe. Donc c'est très clair, rien n'est vivant, rien en crise ne peut rentrer dans une tombe. C'est certain.

C'est le premier mouvement : les problèmes doivent se traiter à l'extérieur, pas à l'école, l'école n'est pas là pour cela. La deuxième tendance de l'école, tout à fait complémentaire, mais qui vient d'une certaine façon parfaire le piège, c'est celui de l'annexion. La même école qui dit n'être là pour ne résoudre aucun problème, la même école prétend qu'elle est au centre de tout. Voilà l'école qui devient le centre de la vie de la famille, le centre de la vie de la société. Et qui dit : « Venez m'aider, au secours ». L'école va dire : « Il n'y a plus d'autorité ». Les enfants se conduisent tous comme des monstres, des barbares, nous sommes envahis par des hyper actifs, etc. Il faut absolument que tout le monde vienne aider l'école à remplir sa mission. On fera d'abord appel aux grands frères, aux aides éducateurs, aux médiateurs scolaires. Souvenez-vous de tout ce à quoi on a fait appel pour venir en aide à l'école. La dernière création en date s'appelle Réussite Éducative, c'est-à-dire que l'on a exporté sur la politique de la ville un travail qui n'a qu'une seule mission, c'est de venir en aide à l'école et de venir en aide aux apprentissages jugés fondamentaux à l'école. Donc on n'a pas cette vision d'une école qui renvoie les problèmes sur

l'extérieur, au même moment où elle mobilise, tel un général, toute la société autour d'elle pour qu'on lui vienne en aide. Évidemment, le soin, qui ne fait pas exception, est mobilisé aussi pour aller à l'école, les éducateurs de prévention ont des salles qui leur sont réservées dans les collèges. On voit cette mobilisation générale qui s'opère directement autour de l'école.

Donc, on a ce double mouvement qui, petit à petit, va faire que l'école va se vider de tout possible espace éducatif qu'on *ne peut plus créer*, c'est-à-dire que l'école devient le lieu de l'évaluation, le lieu du repérage, le lieu de la sanction, le lieu du suivi, le lieu où l'on va bientôt remplir des L.P.C., des Livrets personnalisés de Compétences, la genèse qui va permettre de bien rentrer tout cela et de faire la chasse aux sans-papiers. On a tout un système où l'école devient un lieu, c'est-à-dire que cela devient aussi une école de classe. Au fur et à mesure que l'école diminue. Et, elle diminue dans le temps qu'elle prend aux enfants, elle abandonne le samedi matin, qui ne sera récupéré que pour quelques enfants sur le temps du midi et sur le temps du soir. C'est le soutien. Et également, cette école qui prend de moins en moins de place dans la vie des enfants, eh bien ! en prend de plus en plus dans la vie des enfants pauvres, des enfants fragiles, des enfants en difficulté. Plus ils sont mal à l'école et plus l'école prend de place. Pour les autres, pour ceux qui ne vivent pas mal l'école, ils pourront chercher l'éducation là où elle est, c'est-à-dire pas à l'école, et pourront à l'envi se payer et s'offrir des

expériences éducatives privées, payantes, en dehors de l'école. Je n'aurai forcément pas beaucoup le temps, mais je pourrais vous expliquer comment cette clôture de l'école n'est pas la seule clôture que nous avons connue.

Tout le milieu de l'éducation populaire a connu la même clôture. Un exemple : le patronage devenu centre aéré et encore devenu centre de loisirs, petit à petit est devenu un lieu d'une étonnante technicité avec des animateurs mieux formés, avec du matériel, avec des intervenants spécialisés. Le fonctionnement des centres de loisirs aujourd'hui singe l'école. On y est divisé en groupe d'âges, on y va à des activités animées par un animateur spécialisé. On est sur un fonctionnement quasi scolastique. Mais, au même moment, dans beaucoup de villes de banlieues, en milieu urbain, les enfants pauvres n'y ont plus de place. Car les places des centres de loisirs sont réservées en priorité, dans la plupart des villes, aux enfants dont les deux parents travaillent. Les parents privés, exclus de la vie économique, ne peuvent plus sauf à payer des majorations, c'est le cas dans ma commune, la commune de Nathalie Kosciusko-Morizet, ils doivent payer une amende, ces parents ; s'ils veulent envoyer leurs enfants à l'école, ils payeront la même amende, s'ils veulent envoyer leurs enfants à la cantine. Bien entendu, cela ne s'appelle pas amende ; bien entendu, c'en est une. Et, ce centre de loisirs, vous voyez que l'image devient de plus en plus technique, de plus en plus enviable, de moins en moins éducative, et il tourne le dos aux populations pour lesquelles il a été créé, c'est-à-dire

la population des enfants pauvres. De la même façon, nous pouvons dire de la cantine où l'on mangeait ce qu'il y avait dans l'assiette sans savoir ce que c'était qu'il n'y avait pas le choix. C'était souvent une personne mal aimable qui nous servait cela à coups de louche. Il n'y avait aucune négociation possible, ni sur la place à occuper ni sur ce que l'on avait, mais cette bonne vieille cantine a été remplacée par des restaurants scolaires. Et les restaurants scolaires sont devenus des selfs et les selfs sont devenus bio, comme dans ma commune où maintenant, grâce au ministre de l'écologie, il y a ou bien un yaourt bio ou bien une pomme bio, tous les jours à la cantine. Mais le self a beau être devenu bio, pour autant il tourne le dos aux enfants qui ne mangent plus, tout simplement, parce que ceux-là mangeront un paquet de chips, ils mangeront ce qu'il y a à la maison, il n'y a pas forcément de repas à la maison, le plus souvent il n'y en a même pas. S'ils ont cinq euros, ce sera peut-être un kebab.

Ce qui est extraordinaire dans toutes les entreprises d'exclusion, c'est que l'on s'arrange pour que les exclus se pensent acteurs de leur propre exclusion. C'est-à-dire que, là encore, les enfants qui ne mangent pas à la cantine vont nous expliquer qu'ils ne voudraient pas y aller, parce que c'est disciplinaire, parce que ce n'est pas halal, parce qu'ils préfèrent faire ce qu'ils veulent. On a toujours l'impression, lorsque l'on est exclu de quelque part – c'est un tour de passe-passe extraordinaire et on a besoin aussi peut-être de se le dire – que l'on est acteur de sa propre exclusion.



C'est pareil pour le centre de loisirs. Les parents en difficulté, qui n'envoient plus leurs enfants au centre de loisirs, vous diront qu'ils n'ont pas besoin de faire garder leurs enfants puisqu'ils sont là. Pourquoi les enverraient-ils dans un quelconque système de garde ?

C'est face à cette réalité-là, d'une école qui n'éduque plus, d'une éducation populaire qui n'éduque plus qu'il ne reste plus, à ce moment-là, que les parents. Et alors, on invente la parentalité. Heureusement, cela va permettre de renvoyer aux parents toute la responsabilité éducative que la société ne tient plus. La boucle est bouclée. Ce seront eux les fautifs. Les pauvres payeront la note, ils en ont l'habitude. C'est toujours ainsi qu'il en est. Toujours est-il qu'on va mettre ces parents sous contrat, parce qu'ils renâclent, les bougres. Ils renâclent. On a beau les persécuter à coup de sms quand un de leurs enfants sèche un cours au collège, on a beau les obliger quasiment, en attendant que le gendarme les y entraîne, à aller chercher eux-mêmes le bulletin en mains propres pour se faire engueuler par les bons soins du principal ou du conseiller principal d'éducation ou du professeur principal qui fait ça en général en série. Les parents font la queue pour se faire engueuler. Vous connaissez le système ? Cela se voit très bien dans les collèges. Ces parents-là sont le dernier maillon de la chaîne à qui l'on renvoie toute la mission, toute la responsabilité, tout l'enjeu éducatif.

Et, au même moment, il faut aussi se poser la question de ce qui est arrivé aux familles, pendant toute cette période, où les institutions se sont

repliées. Vous voyez que ce n'est pas de démission parentale, dont il est question, alors que nous en avons tellement entendu parler, depuis les années 1980. C'est la démission des institutions. Celle-ci, par un magnifique tour de magie, est transformée en démission parentale. Mais, justement qu'est-il donc arrivé à ces parents ? Ces parents en fait... la question c'est : qui éduquait les enfants avant la fin du XXe siècle, avant le dernier tiers du XXe siècle ? Qui éduquait les enfants dans la société ? Dans la société, il y avait trois milieux où les enfants s'éduquaient. Il y avait le milieu paysan. Il y avait le milieu ouvrier. Et il y avait le milieu bourgeois. Le milieu paysan réunissait des enfants qui étaient de même nature qui avaient souvent le même avenir, qui avaient souvent les mêmes conditions d'existence, qui partageaient le temps de travail, à aider leurs parents sur des tâches similaires et souvent ensemble, mais qui partageaient aussi les mêmes temps d'apprentissage dans les écoles, les mêmes cursus, les mêmes parcours. Ces enfants avaient l'expérience que n'ont plus aujourd'hui les enfants, c'est-à-dire cette expérience d'une communauté de destin qui, aujourd'hui, n'existe plus, même et surtout dans les quartiers populaires où l'on a l'impression d'être au contraire complètement différent de l'autre, radicalement coupé de lui et voire même en concurrence plus qu'en communauté de destin. La lutte des places a remplacé la lutte des classes, comme vous le savez bien, surtout pour les pauvres.

Je voudrais juste terminer en trois minutes pour dire que ce milieu paysan a été détruit : 60 % de la

population dans les années soixante, plus de 3 % aujourd'hui. Et le milieu ouvrier avait créé ses propres structures : l'éducation populaire, j'en ai parlé. L'éducation populaire, aujourd'hui, est décédée. Il faut bien le dire. Il restait un milieu qui savait éduquer ses enfants avec ses propres traditions, des traditions différentes. Cela s'y prêtait beaucoup. On envoyait à l'étranger. On envoyait faire des stages. C'était le milieu bourgeois. Le milieu bourgeois, lui, va à merveille. Et même, il fait la morale, la leçon à tous les autres milieux. J'avais lu un titre dans *L'Expansion* : « Comment faisons-nous pour réussir aussi bien nos enfants ? ». C'est vrai, comment la bourgeoisie fait-elle pour réussir si bien ses enfants ? C'est extraordinaire et c'est vrai que la question aujourd'hui qui est posée aux parents de milieux populaires, c'est : « Comment faites-vous pour les rater à ce point-là ? »

Mais, il y a un milieu. Aujourd'hui, je suis engagé dans le mouvement Freinet, à la lisière de l'école. On commence à se dire que l'on ne pourra pas rester dans l'école. L'école nous met dehors, les uns après les autres. La question est : « Où va-t-on faire milieu éducatif ? Où va-t-on faire ce travail qui manque aujourd'hui ? » En ce qui me concerne, je pense que ce travail doit se faire dans les espaces publics, dans les pieds d'immeubles. C'est ce que fait mon association qui s'appelle *Intermède Robinson*. Elle fait des ateliers de rue, elle pratique la pédagogie sociale et travaille la pratique du développement social communautaire, du travail communautaire, du communautaire pour lutter contre le communautarisme. Je pense qu'aujourd'hui,

c'est dans les espaces en friche, dans les lieux où il est dit qu'il ne peut rien se passer que de l'incivil, que la véritable richesse, que la véritable éducation peut naître et peut fleurir. Je pense qu'aujourd'hui, le risque qui menace l'école est bel et bien de devenir un sanctuaire.

Je vous remercie.



## Naître en exil, naître à l'exil

Olivier Douville<sup>30</sup>

*L'Exil a bouleversé les relations familiales, mais, surtout, il a bouleversé le lieu d'expression de ces relations dans les rapports politiques et sociaux de la cité ; le familial, l'étrange, le natal et l'étranger, le lieu psychique et la place du sujet, rentrent dans un ballet et parfois dans une concurrence. L'exil est le nom d'une expérience, c'est le nom d'un éprouvé, d'un éprouvé où se trouve maintenant, de façon expresse, la dimension de la transmission, la traduction de la transmission. Qu'est-ce qui est transmis par mes parents ? Qu'est-ce que mes parents peuvent me transmettre de leur histoire ?*

Le titre que j'ai retenu, que j'ai choisi « Naître en exil, naître à l'exil » renvoie au travail que je mène avec des adolescents que nous recevons à l'hôpital où je travaille, l'hôpital de Ville Evrard, et, aussi à la pratique également d'accompagnement d'équipe de soin en direction des mineurs en danger dans la rue, sur les terrains africains, en particulier à Bamako. Cette question de l'exil nous avait réunis, Fethi Benslama et quelques autres, à un moment où nous étions harassés, accablés presque, par deux façons de parler de la migration. Ce terme de migration, nous l'avons déjà dit mille fois, désigne aussi bien des animaux que des oiseaux. Nous

---

<sup>30</sup> Olivier Douville, Administrateur de l'Association Jenny Aubry. Psychanalyste, Maître de conférences.

avons aussi, face à nous, ce courant dit de psychopathologie de l'immigration qui m'a toujours semblé une ineptie, en cela que les cultures humaines ne se sont jamais façonnées dans l'autochtonie la plus radicale, qu'il y a toujours une part de crise en elles – j'indique, à cet égard, que la notion de l'identité culturelle, ce terme slogan, me laisse un peu perplexe parce que la culture, c'est aussi ce qui permet de se désidentifier. Nous étions donc plus que réticents à l'accord trop vite fait entre des termes de psychopathologie et les termes de migration. De même, certains parmi nous étaient proches ou seulement concernés par la démarche de Georges Devereux, et nous trouvions regrettable que l'ethnopsychiatrie et l'ethnopsychanalyse se dévoient en psychologie ethnique, enfermant le sujet dans des appartenances culturelles, la plupart du temps fantasmées à leur place. Donc, d'une certaine façon, la notion d'exil s'est imposée à nous. Elle s'est imposée, mais sur fond de ce savoir immémorial de l'exil, le nom de la subjectivation de tout être humain. Devenir sujet suppose la perte, devenir sujet suppose la séparation, enfin, devenir sujet suppose la traduction. J'ai envie de dire aussi qu'une des fonctions du père, ce n'est pas simplement de faire la loi, et en ça c'est terrible, mais d'ouvrir le cœur de ses fils et ses filles à l'amour de l'exil. C'est une des définitions que je pourrais donner de la métaphore paternelle.

Une des questions qui se pose à nous, maintenant, aujourd'hui, et dans un contexte qui n'est ni mythologique, ni métaphysique, ni tout uniment culturel – car nous avons trop facilement

tendance à badigeonner la cruauté du politique sous terme culturel – la question qui se pose à nous, c'est celle du rapport de l'exil à l'avenir. Qu'est-ce qui aujourd'hui fait l'avenir de l'exil ? Cette question n'est pas négligeable. Elle n'est pas négligeable à l'échelle politique en France, où l'étranger est de plus en plus épinglé sous la figure de l'intrus. Elle n'est pas négligeable au niveau mondial. Les processus dits de mondialisation ou de globalisation aboutissent trop souvent à des processus de mise au ban. L'exil, nous l'avons vu, c'est une situation du sujet où nous sommes pris chacun avec des engagements divers, des parcours divers, où parfois on se retrouve avec bonheur. L'exil, nous l'avons vu se rejouer ensuite dans cet autre opérateur qui est la génération.

Nous parlons maintenant des effets d'exil dans les générations. Qu'est-ce que cela veut dire ? Il ne faut pas oublier, dès que l'on parle d'exil et des générations dans des milieux comme les nôtres, comme le vôtre, la contribution extraordinaire des enfants de l'immigration au symbolique et à la vie culturelle de l'ensemble de la culture. L'exil interroge la question du corps, la question de la langue, la question du lieu, la question de ce qui appartient en propre mais c'est-à-dire de ce qui appartient avec. On n'interroge pas l'identité. L'exil n'interroge pas l'identité, l'exil interroge l'altérité, les processus d'altérisation, les processus d'altérité. Voilà ce qu'interroge l'exil, et non pas la question, la question mutique, froide et close de l'identité. Elle interroge donc la question de la filiation. Ce n'est pas un luxe que de le dire, tant il importe de



considérer que cette fonction d'exil est la plupart du temps empêchée là où ça souffre, là où ça fait mal, là où les générations ne se posent pas comme des cellules de transmission, là où la désaffiliation et l'illégitimité accablent les familles dans la course du temps dans cette lutte parfois éreintante qu'elles ont à mener pour se faire reconnaître comme pouvant être capables d'articuler la dimension de l'existence avec la dimension du lieu. C'est pour cela qu'il est encore temps, très certainement, de considérer comme le faisait parmi d'autres Alice Cherki, que ce que l'on nomme aujourd'hui indistinctement exil ou errance, désigne plus exactement des empêchements d'exil et des empêchements d'errance. C'est la face négative, oppressante de l'exil qui est le bannissement, la face oppressante de l'errance qui est cette résidence impossible dans des non-lieux qui nous concerne.

Ladite origine est quelque chose d'éminemment peu supportable pour beaucoup d'enfants et pour beaucoup d'adolescents. C'est peu supportable, parce que naître de l'exil, ce n'est pas généralement être situé dans la continuité d'une histoire d'origine. Être né de l'exil, oui, nous sommes tous nés de l'exil, mais être né d'une désaffiliation, voilà ce qui semble le plus difficile. Donc ce qui, je ne dirais pas explique, mais situe pourquoi, pour beaucoup de jeunes – et pour beaucoup de parents aussi – le rapport à la loi se fait dans un rapport de déchirement.

Je me souviens souvent de cette équipe de travailleurs sociaux – j'étais superviseur -, ils me

disaient avoir fait une bonne prise, comme on a ramassé du bon poisson. Ils disaient à quel point ils avaient été contents, heureux, qu'enfin un homme africain, Wolof, s'adresse à eux, en leur disant cette chose très simple : « Je n'ai pas pu faire passer à mon fils les lois de ce pays ni les lois de mon pays, alors je vous le confie, parce que vous saurez faire ce qui faut et que je n'ai pas pu faire ». Or, son fils, il n'avait pas deux ans, il avait dix-sept ans ! Et l'équipe d'éducateurs avait enfin trouvé, vous savez, cet homme que l'on aime bien, l'homme, le père qui ne se prend pas pour le père. Ce n'était pas du tout ça, ce n'était pas le père qui ne se prend pas pour le père, c'était un homme gravement mélancolique. Et il avait posé une négation sur ce qu'il avait pu faire passer, et sa culture et, surtout, il n'avait pas pu faire passer ce qui avait quand même été pour lui un désir de franchissement. Donc, il y a une négation. Que faire ? Rien d'autre que de demander à cette équipe de réfréner son enthousiasme, car il lui fallait bien davantage retrouver ce père et parler avec lui de sa mélancolie, de sa dépression, et l'aider à retrouver son fils, l'adopter à nouveau. La question de l'empêchement de l'exil au cœur même des générations, c'est donc fondamentalement la question de la désaffiliation.

On supporte en ce monde que les émigrés soient conformes à l'idée imaginaire et folklorique que l'on s'en fait. Et je rends aussi hommage aux associations de femmes africaines du Val d'Oise, qui, au moment où Edouard Balladur supprime toutes les subventions pour les associations

militantes africaines, antillaises, maghrébines, et donne beaucoup d'argent pour les associations doudouistes, pour le folklore, ont continué à avoir des subventions, parce qu'elles ont dit qu'elles allaient aussi militer pour le rapprochement entre les peuples par la cuisine. C'est vrai que cela rapproche. Donc, il y a quelque chose évidemment d'imaginaire mais l'imaginaire ne suffit pas. Et Kafka a formidablement raison de dire que, dans le château, on ne repère un étranger qu'à certains moments, qu'à ceux-là qui veulent se rendre plus conformes à la norme que ne le fait l'autochtone.

Les enfants, eux, interrogent le matériel symbolique. Il y a une lecture qui est très importante sur ce rapport au symbolique. C'est ce que l'on appelle le mutisme de l'enfant migrant. Ce fait est connu. Ils y vont fort. En ethnopsychiatrie. Il y a une armada de gens qui nous ont dit que l'immigration ça fait des autistes. C'est quand même fort. On a beau leur rappeler que, dans les observations de Léo Kanner concernant les autistes, une bonne partie de la file des gamins parlaient, même assez couramment, cela ne les dissuade pas. De même que les violences des banlieues s'expliquent parce que les sujets n'ont pas accès aux mécanismes de défense de la culture française. Si vous vous ne tapez pas la tête contre les murs, c'est que vous n'avez pas trouvé de murs. C'est aberrant. Il n'y a pas d'actes du sujet, il n'y a pas de parole du sujet. Il n'y a pas de sujet. Ils vivent entre eux, ne peuvent pas avoir accès au prodigieux matériel symbolique et aux mécanismes de défense de la culture française, qui, apprend-on, doivent être les mêmes à Versailles qu'à Aulnay-sous-Bois.

Les mêmes mutiques à l'école, cela existe, il y en a beaucoup. Ils ne sont pas plus autistes que je suis archevêque, ils sont pris dans une espèce de nostalgie incantatoire, parfois d'autant plus sacrificielle qu'elle est mutique. Sur ce plan-là et, peut-être, sur l'autisme et sur la ré-écriture de l'autre qu'il y a dans l'autisme, sur le fait que ce que nous demande l'autre est terrorisant. C'est cela l'autisme. Nous prenons le mutisme de ces enfants, au contraire, comme une attente de la demande de l'autre. Ce que nous devons lire à travers ces cercles de génération – il faut peut-être trois générations pour faire un psychotique, il en faut peut-être trois pour faire un exil. Comme si, au fond, leur silence, loin d'être le refus de la langue de l'école, était une façon de rester fidèle non pas à la langue d'origine, laquelle est toujours traversée par des équivoques, par des possibilités de voyages, par des possibilités de traductions et de translations, mais de rester fidèle à une mélodie insue de l'origine, empêtrée, piétinée, encapsulée dans la nostalgie parentale. Mais cela interroge également le rapport entre la famille et l'école. Lorsque j'avais été, il y a longtemps de cela, un des acteurs d'une politique de développement social des quartiers – cela ne se fait plus maintenant, parce que, maintenant, on traite les non lieux avec l'imaginaire de la guerre, il ne faut pas oublier que l'on a tenté de mater les émeutes des banlieues en revenant à des lois qui étaient des lois de la répression pendant la guerre d'Algérie. On a un imaginaire de guerre. Donc, le développement social des quartiers ne se fait plus. C'était dans l'île de la Réunion. C'est folklo ? Pas

trop à vrai dire J'étais invité sur un thème : faut-il laisser entrer le créole à l'école ? Drôle de question ; à la Réunion, sur les tombes, c'est en créole, les berceuses, c'est en créole, les engueulades, aussi. Il est là le créole, chevillé au corps, même si refoulé, banni. Ce n'est pas comme si l'on demandait : faut-il laisser entrer le mandchou septentrional à l'école ? Ce n'est pas pareil. Ces enfants sont bercés dans le créole. J'ai vu qu'il était possible de poser la question autrement. Avec des amis réunionnais, nous décidons que l'on peut tenir des réunions avec des parents à l'école et qu'on va y entendre et y parler la langue créole. Pendant une semaine, on va faire venir les parents, ils vont parler créole. À partir du moment où devint évident que le créole est déjà à l'école mais sous une forme, on va dire honteuse, ravalée, on a pu faire place à quelque chose d'autre. À une histoire et une présence de légitimité des parlers et de légitimité des accents. N'importe quel psychanalyste sait bien qu'à partir du moment où, comme par effraction, par surprise, avec une honte qui très vite se transforme simplement en étonnement, avec une jubilation qui, plus tard, se fera matériel d'une perplexité féconde, eh bien, nous voyons les patients entamer quelque chose de leur trop psychanalytiquement correct. Ce que surgit, dans leurs paroles, d'accent du père, du grand-père, de la grand-mère, etc. insoupçonné, ignoré, plutôt méconnu de leurs oreilles, cela permet que redémarrent des tranches absolument incroyables de mémoire. À la Réunion, les parents n'ont plus considéré l'école comme un antagonisme, comme un lieu étranger, les excluant.

Lorsque j'ai eu le bonheur de faire mon premier stage de psy chez le Professeur Colomb à Dakar, j'étais parti pour un mois. J'y suis resté un an. À l'époque, ce qui nous alertait c'était cette proximité entre l'enfant et l'ancêtre. Certains enfants étaient définis comme des enfants-ancêtres. Maintenant, on façonne beaucoup plus de gamins dits *enfants-ancêtres* à Bobigny qu'à Dakar, Bamako Niamey, Lomé, réunis. C'est quand même étrange l'efficacité ethnopsychiatrique à fabriquer de l'*enfant-ancêtre* de façon industrielle !

Et qui plus est – je parle là de la première patiente que j'ai suivie dans mon parcours de clinicien – cette histoire-là, les enfants dits *enfants-ancêtres*, c'est vraiment une explication forcée. Je prends, par exemple, ce qui me revient de cette patiente, le service de psychiatrie est alerté par la maternité. On nous dit : « Ça ne va pas. Il faut voir, il faut rencontrer cette jeune femme. Elle dit : "Cet enfant n'est pas mon enfant", elle ne le regarde pas, elle ne s'en occupe pas, etc. ». Elle, la patiente, regarde son enfant avec un sentiment, du reste très étonnant, je l'ai vue avec son enfant, cette petite fille, très étonnant parce que ce n'est pas un sentiment d'effroi, c'est un sentiment de perplexité. Durant son hospitalisation en psychiatrie, la famille s'occupe bien d'elle, s'occupe bien de l'enfant, pas d'inquiétude pour l'enfant. Ce n'est pas l'enfant qui nous inquiète, c'est elle. Puis, peu de temps après, c'était la saison des pluies là-bas, le soir descend, tout le monde voit se lever du sol des compositions de brumes un peu moirées. Sauf elle. Dans ce qui nous apparaît comme un phénomène climatique

plutôt esthétique et prometteur de la flotte qui va tomber, ce qui réjouit les Africains et décourage les Européens, elle voit dans ces brumes des masques ancestraux qui lui disent d'aller vers la cité, Dakar, chercher son vrai enfant. Je la vois partir, se déplacer comme une somnambule, je m'inquiète un peu. Si elle veut se promener, on va donc prévenir à la grille. À la grille, on nous fait signe un jour, car on trouve cette patiente qui dit vouloir aller dans la ville de Dakar retrouver son enfant mort. C'est-à-dire que le thème mélancolique était évidemment au premier plan. On la soigne, on arrête les antipsychotiques, ils ne servaient à rien sauf à créer cette confusion et on met à la place des antidépresseurs. Ça peut être utile, de toute façon cela avait été un traitement inapproprié donc remplacé par un autre qui semble a priori mieux indiqué. Bon, ce qui est utile c'est qu'on parle. Ça permet, le fait des médicaments, permet de parler avec cette femme et l'effet de la parole rend plus sensible le corps ou le psychisme ou le cerveau au médicament. C'est quelque chose que les cliniciens connaissent bien : si les médicaments aident parfois la parole, la parole aide en revanche énormément à l'effet du médicament. Pour des raisons que nous ignorons complètement parce que je crois qu'il n'est pas de plus grande énigme pour l'homme que l'homme. Ce n'est pas l'univers qui est une énigme, c'est l'homme. C'est une énigme dont la plupart des gens tiennent à se débarrasser, on a encore besoin de temps pour y voir quelque chose. Deux faits, parce que, pour l'instant, je suis plutôt contenant et observateur et, de toute cette observation, je ne

serai là que contenant et observateur. Elle va mieux, je dois dire que le grand agent thérapeutique c'est aussi la famille. Exceptionnelle d'intelligence, de prévenance, et il y a de l'amour entre elle et son mari. Ça aide quand même parfois à aller mieux... Enfin, très souvent ça aide à aller mieux, il ne faut pas désespérer, quoi ! On va voir un épisode assez étonnant, qui se joue dans ce que nous avons l'habitude, plusieurs fois par semaine, de mettre en place : des réunions de patients. Ça se fait là-bas comme ça se fait ailleurs, mais enfin, là-bas, ça marche, les patients, on n'est pas obligé de les traîner à la réunion de patients. Ils y vont, ils nous attendent. Cette réunion a quelque chose du palabre, elle est précédée par des tambourineurs locaux, des joueurs de djembé comme on dit maintenant dans les clubs branchés. On continue... Dans cette réunion de patients, nous rejoignait fidèlement une espèce de bonhomme hétérogène, lui-même très folklorique, sans doute une espèce de fou errant qui s'est soigné tout seul en faisant un petit commerce de thé à la menthe pour quelques francs CFA. Donc, il fait son commerce, il gagne deux ou trois bricoles en vendant du thé à la menthe à un tarif absolument concurrentiel à côté des buvettes alentour. Ce jour-là, ayant appris, comme j'avais discuté avec ce type – les paraphrènes sont sympas et enclins à la causerie –, qu'il était du même village ou du village voisin de ma patiente, je m'adresse à lui à la réunion. Dans ces réunions on parle un peu wolof, sérère, lébou, français... Je lui demande comment les bébés viennent au monde chez eux en Casamance, dans



ces villages ? Cette patiente, je l'ai appelée dans mes écrits Awa, donc nous allons continuer de l'appeler Awa. Je demande donc : comment vient-on au monde dans votre pays ? Et il dit : voilà c'est très simple : on enterre le placenta. Awa est bouleversée. Et ça, pendant tout le temps de l'évocation de ce rituel par ce vieux, lors de la réunion en question. Vous savez, quand on évoque un rituel, ça touche complètement à la racine corporelle de notre imaginaire, de sorte qu'on a le sentiment, pas tout à fait à tort, que l'énoncé d'un rituel nous soignerait. Si on suivait des rituels, on serait mieux. C'est peut-être très naïf. Enfin ça touche à notre image du corps, l'énoncé d'un rituel. Une fois la réunion terminée, je trouve une Awa détendue, qui voit la famille peu après et qui, après tout, semble consentir à ce que cet enfant soit le sien, du moins, pourquoi ne pas s'en occuper. Elle n'a pas une haine de cet enfant, elle n'a jamais eu de haine de cet enfant. La haine de l'enfant est très grave, dans la psychose puerpérale, c'est un critère distinctif selon moi. Une perplexité, un égarement, mais point de haine. Bon, je dis quand même à l'équipe qu'Awa a quitté la Casamance : ce n'est plus une Casamançaise pure sucre, en quelque sorte. Elle vit avec un Wolof, essayons de comprendre ce qui s'est passé. Depuis cette réunion, elle était extrêmement détendue ; parler d'elle, elle aimait bien, l'entretien avec moi, elle aimait bien. En plus, mon côté un peu jeune blanc égaré au Sénégal ça la faisait rigoler, gentiment, mais ça la faisait rigoler. Donc, ça l'amusait bien de me causer, on va dire ça comme ça. Et ce qu'elle me

dit n'est pas si folâtre. Elle me dit pourquoi elle est à Dakar, une question que je lui ai posée, une question simple. Je crois utile : vous êtes née quelque part, vous vivez ailleurs. Qu'est-ce qui s'est passé dans ce déplacement ? Elle dit qu'elle a suivi son frère aîné parti faire des manœuvres militaires à Saint-Louis du Sénégal. Pour vous situer géographiquement les choses, Saint-Louis c'est au nord, Dakar c'est au centre. Voilà. La Casamance est au sud. Puis, une fois arrivé à Dakar, le frère, il n'était pas très impatient d'aller faire l'armée. Dakar, il connaît : il y a de la musique, il y a des femmes, il y a des copains... « Bon, petite sœur, on va sortir un peu ! » Faudrait pas qu'elle encombre trop la petite sœur, de fait, elle n'a pas encombré longtemps, parce qu'ils vont danser une fois, deux fois. La deuxième fois, c'est une très jolie fille notre Awa, elle se fait remarquer par un Wolof, son futur mari. Puis ça se passe humainement, c'est-à-dire qu'ils s'aiment bien, ils se testent, ils se goûtent, ils se trouvent plaisants, ils se marient ! Le grand frère part tout seul à Saint-Louis du Sénégal, il épouse la carrière militaire et elle épouse le Wolof. Moi, ça m'intéressait cette affaire. Les Wolofs sont musulmans, elle est animiste, après tout il y a peut-être une envie de se débarrasser des fétiches. Donc je pose la question, tout ça dans le même entretien, je demande si, au fond, ça ne lui permettait pas d'être un peu plus tranquille par rapport au village. Et alors là elle me déballe tout le paquet : qu'au village, ce sont des salauds, ce sont des cons. Elle connaît les mots français qui permettent de dire qu'on n'est pas d'accord avec le reste de l'opinion

et les fracas de la rumeur. Pourquoi une telle colère ? Elle va me parler de son propre père, très vieux par rapport à elle, si on prend nos échelles européennes ; alors, on tombe sur un décisif, son propre père il a été exclu de l'héritage au moment de la mort de son père. Entendez par là, le grand-père de la patiente ou l'arrière-grand-père du petit bout qui est venu au monde. Alors, qu'est-ce qu'il a fait ? Il n'est pas resté dans le village, il est allé à Dakar rejoindre l'armée française (voilà du signifiant qui arrive) dans les services de santé à Dakar. Et elle accouche à l'hôpital. Là, elle me parle de ce père qui est mort quand elle était jeune, papa de 65 ans, elle devait avoir 10 ou 11 ans quand il est décédé. C'est le père de l'hystérique, c'est le père à qui tout est dû. À qui tout est dû pour l'encombrer et lui pourrir la vie dans l'au-delà, certes, mais à qui tout est dû. Alors là, je révisé un peu mes axiomes et je fais un virage épistémologique en épingle à cheveux, il ne s'agit pas de considérer qu'elle fait une dite bouffée délirante puerpérale parce qu'il n'y a pas eu de rituel, mais plutôt qu'il s'agit de garder et éterniser l'enfant imaginaire, pour faire un cadeau du père. On voit très bien là, la lutte épistémologique entre les idées de l'ethnopsychiatrie qui sont au fond, terriblement conservatrices : si tu quittes ton village, tu vas souffrir parce que tu n'auras pas donné le corps qu'il faut et le lieu qu'il faut auquel le grand Autre est fixé une bonne fois pour toutes. C'est ignare et persécutif : l'Autre est fixé. Pour la raison psychanalytique, l'Autre n'est pas fixé, on invente toujours le rapport qu'on a avec lui, ça, ce sont les lumières modernes. C'est un vieux débat.

Fort de cela, je me remets de mon virage en épingle à cheveux, épistémologique et clinique. S'il est décidé qu'elle va faire un petit rituel en Casamance, elle va l'inventer à sa façon. Pour le reste, à partir de là, elle se débrouille. C'est un peu compliqué parce que cet enfant qui naît à l'hôpital, est-ce que c'est nulle part, est-ce que c'est à l'hôpital des Blancs, est-ce que c'est vraiment en terre étrangère ? Je n'ai pas saisi immédiatement cela, c'est le moins que je puisse dire. J'ai utilisé un moment cette hypothèse qui relie psychose puerpérale et éclosion subreptice d'un enfant-ancêtre. Plus tard, je me suis posé la question de savoir s'il n'y avait pas dans mon histoire d'*enfant-ancêtre* une espèce d'idéologie qui provenait du transvasement de l'anthropologique dans la clinique selon le schéma suivant : la mère va mal, l'enfant va mal, parce qu'il n'y a pas eu assez de ritualisation ancestrale. Or, à mesure que j'entendis mieux cette jeune maman parler des accidents dans son lignage, je compris enfin qu'il se jouait une forme « d'œdipianisation » d'un monde qui, au travers de cette jeune femme, faisait qu'elle avait tricoté un pont entre l'enfant à naître et la métaphore paternelle ; son propre rapport à la métaphore paternelle passait par cette naissance pour qu'elle soit réalisée. C'est du moins une hypothèse possible. La naissance de l'enfant, c'était pour elle un temps logique dans son propre trajet où elle redoublait la liaison avec l'étranger (son mari wolof, son accouchement à la « moderne ») pour lire ce qui lui avait été transmis d'hétérogène et auquel elle tenait, tout en voulant aussi s'en défaire.

Des exemples comme ça, il y en a beaucoup. Je me suis rendu compte que, quand bien même on était parti – pour certains beaucoup plus prestigieux – à Dakar avec, en poche, de très belles choses du reste de Devereux, dès lors que l'on réduisait l'inconscient à un inconscient dit culturel ou ethnique, eh bien, forcément, ce que l'on évitait, c'était la question de la rencontre. Pourquoi évitait-on la question de la rencontre ? Parce qu'on faisait de chacun de nos patients le représentant exemplaire, puisque souffrant, de sa supposée culture. On faisait de chaque patient le représentant d'autant plus exemplaire parce que souffrant de sa supposée culture, dont finalement le contrechamp ou la vérité s'exprimerait beaucoup plus dans les œuvres de la déroute psychique ou de la détresse psychique que dans les œuvres symboliques sur lesquelles les anthropologues du social et de la culture font des études tout à fait dignes d'éloges. L'ethnopsychiatrie repose sur un fantasme matriciel de l'anthropologie : se faire le dernier témoin des savoirs ancestraux et des parlers en voix de disparition, et elle milite avec ce fantasme au prix de faire de ses patients les derniers témoins qui, dans leur calvaire, expriment le plus atemporel du « culturel » dont ils sont les produits ultimes.

Mais, à cet égard, on avait – et comme c'est encore le cas avec quelque chose qui s'appelle à mon avis par imposture ethnopsychiatrie et par bévue ethnopsychanalyse – fait du symptôme une réalité monolingue, c'est-à-dire quelque chose qui parle tout à fait la langue secrète en quelque sorte

du fonds culturel ou du fonds ancestral. Or, la plupart des patients qu'on rencontre, ou que je rencontre encore quand il m'arrive de travailler en Afrique, ou même ici bien sûr, on ne peut pas dire que ce soient des étrangers, des exotiques à 100 %, un point c'est tout.

Maintenant, est-ce que l'exil, l'immigration, ce n'est pas simplement une histoire d'Africains qui viennent en France, etc. cela se passe partout. Qu'est-ce qui ravage l'Afrique ? Ce sont les guerres. Il y a un ravage intergénérationnel. Pour qui, tout comme moi, s'occupe d'enfants ou d'adolescents qui sont à la guerre, *l'enfant-ancêtre* n'est plus à l'ordre du jour. Ce qui est à l'ordre du jour, c'est l'enfant sorcier. Pourquoi vous dire ça ? Parce que ce qui occasionne les plus grands malheurs psychiques, les plus grands périls psychiques sont ces situations du lien exil-asile. Là, pour les enfants tout à faits désaffiliés, et supposés être sorciers, le partenaire du sujet, ce n'est pas au fond la parole des parents au sens large. Ce n'est pas la parole de l'adulte qui réinterprète ce qui est le meurtre, ce qui est l'amour, ce qui est l'origine. Le partenaire du sujet devient une espèce d'origine, d'ancestralité opaque, et obsédante, cruelle et intimante. On peut voir cela aussi bien dans certaines banlieues qu'en Afrique, et ces sujets ravagés par ces guerres qui ont détruit les pactes de solidarité, non seulement entre les générations d'une lignée, dans quelque chose de diachronique, mais entre les générations de même rang, de deux lignées différentes, dans quelque chose de synchronique. Ces sujets ont affaire avec la face obscure de leur origine dès qu'ils

sont confondus avec ces formes d'ancestralités cruelles qu'on appelle le sorcier. Mais ce n'est pas le sorcier au sens de celui qui vous arrange vos affaires, c'est la racine la plus terrible, la plus intraitable du sorcier, celui qui veut vous détruire.

Bien sûr, j'évoque ici des situations limites. Elles servent un peu de paraboles, même si pétrées de réel. Elles nous renseignent cruellement sur ceci : celui qui est désaffilié se retrouve figé devant le plus intraitable du surmoi, celui qui ordonne la pétrification, et le soin que nous pouvons alors assurer est non pas de restaurer une identité culturelle figée, mais de prendre soin de ce qui sauve de cette pétrification le sujet, soit le désir d'exil et d'altérité.

Ce qui serait là au centre de mon propos pour ouvrir sur la dimension de l'institution serait également de prolonger ce que j'ai dit sur les moments de catastrophe du lien « asile-exil » qui fabriquent des sujets à peu près orphelins de transmission qui se retrouvent comme logique de référence : être les captifs d'un point d'origine extrêmement surmoïque, extrêmement ravageur. Là, sur ce point-là, nos institutions ont du travail à faire, et elles ne pourront le faire que si elles arrivent et que si elles consentent à prendre soin du lien, c'est-à-dire des potentiels de déplacement de traduction que toute personne possède en elle, pour dire ce qu'est son humanité, à savoir son attachement ambivalent à sa dite appartenance et son attachement inconditionnel à un principe fécond d'exogamie.

Voilà les quelques mots que je voulais vous dire et je vous remercie de votre attention.

## Parole à la salle

Aucune question ou intervention de la salle, la parole est à l'équipe du C.A.F.S.





Intervention d'une équipe du C.A.F.S.

Le C.A.F.S., lieu d'accueil des transferts,  
possibilités et limites

Où est passé Charlie ?

*Véronique Jouvel*<sup>31</sup>

## Introduction

Je suis arrivée au centre d'accueil familial Jenny Aubry il y bientôt cinq mois. Comme à chaque arrivée dans un lieu, j'ai été particulièrement sensible à la culture qui y règne, à l'ambiance qui s'en dégage. En parlant de culture, je me réfèrerais ici à celle évoquée par Winnicott dans *Jeu et réalité*<sup>32</sup>, qui met l'accent sur « la tradition dont on hérite »: « Quelque chose qui est le lot commun de l'humanité, auquel des individus et des groupes peuvent contribuer et d'où chacun de nous pourra tirer quelque chose, si nous avons un lieu où mettre ce que nous trouvons ». Pour lui, la culture est indissociable des « expériences culturelles », qui sont elles-mêmes « en continuité directe avec le jeu ». J'ai eu la surprise de retrouver au centre, lorsque les enfants sont là, un espace de vie proche de celui que j'avais connu dans un lieu d'accueil pour tout petits, plusieurs années auparavant, qui

---

<sup>31</sup> Véronique Jouvel, Psychologue Clinicienne.

<sup>32</sup> Winnicott, D.W.. *Jeu et réalité*, p. 184.

fonctionnait selon le principe des maisons vertes de F. Dolto. C'est-à-dire un lieu où les enfants, non seulement passent, mais se posent, vivent, circulent, jouent... Un espace de vie en lui-même, que tous, professionnels et usagers, appellent « le placement », comme si la nécessité institutionnelle justifiait le glissement sémantique d'un acte juridique à la désignation d'un lieu. Un lieu où les enfants peuvent s'appuyer pour vivre leurs expériences, d'un espace à l'autre, d'une famille à l'autre, et essayer de grandir dans le chaos qui est le leur. En témoignent les propos d'un enfant qui s'amuse à courir, en se cachant dans le centre, pour être cherchée : « Je suis bien, moi, au placement ! ». Dans ce mouvement vivant, j'ai découvert un livre, constamment utilisé par les enfants, qui s'intitule : *Où est Charlie ?*. Un livre-jeu que ces enfants, marqués par l'absence, affectionnent particulièrement, comme s'il leur permettait de parler de manière ludique, de choses dramatiques. Entre le centre que représente « le placement », et l'absence qui s'y inscrit en toile de fond, les enfants cherchent Charlie. Ce sera mon plan. Avec comme fil directeur cette phrase de Michel Leiris cité par Pontalis dans sa préface de *Jeu et réalité* : « cette capacité de muer en terrain de jeu le pire désert ».

### Le C.A.F.S., lieu d'accueil et de circulation

L'ambiance qu'on trouve au centre J. Aubry, quand les enfants sont là, me paraît proche de ce que j'ai pu rencontrer au début de mon expérience

professionnelle dans un lieu d'accueil parents-enfants à Épernay, qui se nomme *La Passerelle*. Selon le principe des maisons vertes, la démarche des parents à *La Passerelle* est libre, et l'anonymat de règle : seul le lien entre l'enfant et son (ou ses) accompagnant(s) est inscrit. Les professionnels, psychologues, éducateurs, médecins, le plus souvent psychanalystes, sont désignés par un seul terme : « accueillants ». Ce terme d'accueillant, alors que j'étais jeune psychologue, m'avait beaucoup questionnée. Qu'est-ce que cela voulait dire ? Accueillir, être accueillant ? Se tenir là, vivant, attentif à ce qui se passe dans le lieu, entre les enfants et leurs parents, repérer les enjeux, les jeux, jouer, écouter, vivre avec. Nous n'étions là ni pour assurer des psychothérapies, ni pour donner des conseils psychologiques, éducatifs ou sociaux, ni pour « accompagner ». Juste pour « accueillir », le lien entre l'enfant et son parent. Un lieu, en marge des lieux habituels, qui accueille un lien. Un lien, dans lequel l'enjeu serait pour chacun de trouver sa place. Ce n'était pas évident, mais ce fut une des expériences les plus fécondes que j'ai connues pour la clinique qui s'y déployait et pour la convocation permanente qu'elle impliquait à ne pas être justement à notre place habituelle.

Interrogé sur son cinéma en marge des autres, Godard avait répondu : « La marge, c'est ce qui tient les bords ». Cette marge, cet espace entre les bords, qui sépare en reliant l'intérieur et l'extérieur, ne serait-elle pas proche de l'aire transitionnelle décrite par Winnicott ? Entre la réalité extérieure à l'individu, et la réalité psychique intérieure,

Winnicott identifie un troisième lieu, mis à notre disposition pour ce qu'il appelle le troisième mode de vie, lieu où se situe l'expérience culturelle ou le jeu créatif<sup>33</sup>. Une aire transitionnelle qu'il décrit aussi comme « aire de l'informe », où se joue le paradoxe de « ce qui sépare relie en même temps ». Il me paraît important de rappeler que Winnicott désigne le jeu par « playing », comme expérience créative, en opposition à « game », où règnent des règles organisées, qui tiennent à distance l'aspect effrayant du jeu. Le participe présent de « playing » me paraît renvoyer à la même idée que celui d'« accueillant » : celle d'une disposition active qui assure le passage d'un espace à un autre.

Le C.A.F.S., qui fonde sa légitimité sur un acte juridique, celui du placement, n'obéit pas aux mêmes règles d'inscription. Et pourtant, dans la façon qu'ont les enfants de l'utiliser, il se transforme en espace d'accueil informel, une aire transitionnelle entre l'intime de leur tragédie et le monde qui les entoure. Les enfants viennent au C.A.F.S. pour plusieurs raisons, mais le plus souvent ils sont dans un moment de passage. Le dispositif est conçu de telle manière que, dans leurs déplacements, ils passent par le centre. Cela leur évite de se trouver dans l'errance. La question du placement est alors toujours au cœur des trajectoires de ces enfants, et de la nôtre, nous qui les accompagnons. Elle est particulièrement aiguë, lorsque les enfants viennent pour les médiations thérapeutiques : ils passent d'une mère à l'autre,

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 197.

avec tous les enjeux de séparation et de rencontre que cela convoque. Comment s’y retrouvent-ils, surtout les petits, quand ils quittent leur assistante familiale qu’ils appellent parfois « maman », pour aller retrouver leur mère qu’ils ne parviennent pas toujours à nommer ? La disposition même du C.A.F.S. tient compte de cette trajectoire interne, avec deux entrées opposées géographiquement, une pour les enfants et leur famille d’accueil, une pour leur famille naturelle. Comment mettre en mots l’angoisse de l’attente de ces enfants quand ils arrivent pour voir leurs parents, et celle de la traversée du centre qu’ils doivent faire d’un point à l’autre ? Traversée d’un entre-deux lieux, entre-deux familles, entre-deux histoires, entre-deux mères, où se joue pour eux la question de leur origine. Or, comme le décrit Sibony, dans *Entre-deux, l’origine en partage* : « L’entre-deux implique l’origine, il appelle à “y aller voir de plus près”. Pour passer l’entre-deux, et recoller quelques morceaux, il faut faire le voyage de l’origine, alors même que l’origine, ce n’est pas fait pour y aller, mais pour en partir ».

## À la recherche de Charlie

Charlie est un personnage de bande dessinée, qu’il s’agit de trouver à chaque page parmi une foule d’autres personnages. Le succès de ce livre est tel qu’il a été décliné en plusieurs versions, mettant en scène Charlie dans différentes situations, remontant le temps ou voyageant dans des lieux réels ou fictifs. Des « faux » Charlie sont apparus au

fur et à mesure des éditions, sa copine, ses amis, des « sosies », complexifiant la recherche du personnage principal. Il y a plusieurs livres de Charlie au centre, mais l'intérêt particulier qu'y prêtent les enfants ne m'est apparu qu'en médiations. J'évoquerai deux exemples cliniques pour l'illustrer, un qui concerne un enfant de 10 ans, que je nommerai Arthur, et l'autre un jeune adolescent de 13 ans, que j'appellerai Victor.

Arthur est un enfant calme, sage, silencieux et attentif, que je rencontre pour la première fois en médiation fin janvier, soit une semaine après mon arrivée au C.A.F.S. Distant avec sa mère, qu'il observe attentivement au début de la visite, Arthur s'en rapproche à la fin, et l'invite tendrement à s'asseoir à côté de lui, à lire un *Où est Charlie ?*. Parallèlement à cette recherche commune de Charlie à travers les pages du livre, est évoquée au cours de la médiation l'interdiction de l'Aide Sociale à l'Enfance de laisser partir les enfants au Maghreb, suite aux mouvements arabes de libération de janvier. Cela implique pour Arthur, qui est placé dans une famille d'origine tunisienne, une séparation avec son assistante familiale pendant les vacances de février pour aller chez une famille « relais ». Arthur est déçu, mais semble assez bien accepter la réalité. La maman elle-même est rassurée. Avant de quitter la salle, et tout en quittant sa mère, Arthur prend le livre *Où est Charlie ?* et me demande s'il peut le garder jusqu'à son retour de vacances. J'hésite, interroge l'éducatrice présente : « À qui appartient *Charlie ?* ! » Dans la salle d'attente, Arthur retrouve son

assistante familiale qui semble très anxieuse à l'idée de partir en Tunisie sans lui. Il s'agit en effet de la première longue expérience de séparation qu'il leur est donné de vivre, alors que l'attachement qui les unit est visible. Arthur serre alors le livre contre lui et m'assure qu'il le ramènera à son retour de vacances, comme un « donnant-donnant », par rapport à ce dont on le prive. Un livre, où l'enjeu est de trouver le personnage où qu'il se trouve... Dans le déplacement qui lui est imposé, Arthur semble avoir besoin de « Charlie » comme viatique, sorte d'objet transitionnel qui semble le relier au centre et aux figures maternelles qui sont les siennes, et lui garantir son retour en échange : un prêté pour un rendu. Arthur utilise le livre, ce qui est le signe de sa capacité de jouer et d'inventer dans les nouvelles expériences qui lui arrivent. Ce n'est pas rien chez un enfant qui, d'après son assistante familiale, « s'endormait à la pouponnière au moment du biberon », est resté mutique longtemps et qui garde un aspect figé. Un enfant dont on peut facilement imaginer que toute nouvelle épreuve de séparation lui fait frôler le précipice où il pourrait se perdre lui-même, jusqu'à disparaître...

À la médiation suivante, quinze jours après, la séparation des vacances scolaires est de nouveau évoquée avec la maman. Elle soutient ce projet, aidant son fils, là où elle-même a manqué... Elle arrive, toute contente d'avoir trouvé un nouveau cadeau à son fils, non pas un livre scolaire comme à son habitude, mais un livre de « Charlie » ! Elle propose d'ailleurs à son fils d'emmener ce Charlie avec lui pour y jouer pendant ses vacances. S'ensuit



alors tout un jeu entre eux autour de « Mais où est Arthur ? », avec Arthur qui se cache dans l'igloo en toile de la salle et qui s'amuse beaucoup d'entendre sa mère faire semblant de le chercher. Il invite alors sa mère à entrer dans l'igloo, pour y lire le livre qu'il n'a pas quitté. Après une résistance formelle, la mère d'Arthur finit par s'installer à quatre pattes sur le bord de l'igloo, le haut du corps dedans et le reste dehors, pour lire avec son fils. Proviennent alors de l'igloo, hors du regard extérieur donc, des exclamations enjouées telles que : « Oh mais où est Charlie ? » « Ah ! ce Charlie il se cache toujours ! » « Bravo ! Tu l'as trouvé ! » etc. Arthur sort ravi de l'igloo et, pour la première fois, semble-t-il, quitte la salle de médiation pour jouer avec un ballon dans le couloir, invitant ensuite sa mère à jouer avec lui. Il lui donne le rythme, la stimule, entrant et sortant de la salle, ou s'aventurant plus loin, très à l'aise, jouant avec les espaces et attentif à sa maman. Avec « Charlie », Arthur s'offre-t-il une garantie de se retrouver dans le voyage qu'il entreprend vers sa mère ? À travers les jeux qu'il instaure avec elle, de l'igloo à l'exploration progressive de l'espace autour, Arthur semble en effet créer les conditions de la mise au monde de leur relation qui n'a jamais pu se vivre.

Victor est un jeune adolescent qui affectionne particulièrement les livres de « Charlie », mais qui, contrairement à Arthur, a beaucoup de mal à en jouer avec sa mère. Il est révolté par la séparation, et vit dans l'attente imaginaire d'un retour chez elle. Il me demande souvent de m'asseoir à côté de

lui à l'accueil, pendant que nous attendons sa mère ensemble, pour qu'on cherche « Charlie », avec le défi de celui qui le trouvera le premier. C'est un jeune adolescent qui « cherche » sans cesse sa mère pendant les visites, alternant entre demande affective régressive et provocation. Lors d'une d'entre elles, il vient s'asseoir à côté de moi pour me proposer un nouveau défi avec « Charlie » et cherche à gagner à toute force : on est ex-æquo à la fin. Il insiste pour commencer un deuxième livre et, face à mon refus, me provoque en disant : « La dame, elle a peur », avant de retourner s'asseoir près de sa mère.

Au retour d'une mes absences, pendant une visite, il s'exclame : « La dame, elle n'est pas là ! » Victor jouerait-il avec moi, par le truchement d'un début de transfert et devant les yeux de sa mère, ce qu'il ne peut vivre avec elle ? Après l'attente de son arrivée qu'il habite de la recherche de Charlie, il s'amuse, par les questions qu'il pose sur ma présence véritable, à interroger celle de sa mère. Sans le C.A.F.S., leur lien n'aurait en effet certainement jamais trouvé de lieu pour se dire. Tenu hors de la chambre que sa mère lui avait faite sans jamais pouvoir le recevoir, Victor la cherchait partout dans les lieux publics. Leur relation, sorte de « je t'aime moi non plus » alterne, depuis, entre des moments de retrouvailles idéalisées, où Victor tend à être l'enfant sage qu'il suppose que sa mère attend, et des moments de rejet qu'il supporte en rejetant à son tour tout ce qu'on attend de lui. Le comportement de Victor se dégradant de plus en plus à l'école et à l'extérieur, sa mère se fâche lors

d'une médiation. Consciente de la sorte de chantage qu'il exerce, elle lui demande si « elle peut faire quelque chose », « ce qu'il attend d'elle ». Victor ne répond pas et se plonge dans la lecture de deux *Où est Charlie ?*. Sa mère, s'adressant à nous, dit « comprendre aussi pourquoi il est comme ça », « qu'il n'a pas de père », « que la situation n'est pas facile, mais qu'elle fait tout ce qu'elle peut ». Face à la passivité provocatrice de son fils, qui ne fait que ponctuer son silence de « je m'en fous », la mère monte d'un ton, et Victor se renferme. Elle lui demande s'il l'écoute et il tend alors les livres devant elle avec un regard noir, en lui mettant l'inscription « Où est Charlie ? » sous les yeux ! Agacée, elle lui enlève des mains, en disant « et puis tu m'énerves avec tes livres ! » Victor, acculé, perd alors son expression ironique pour un regard triste et vide. Elle lui demande « si c'est parce qu'elle lui manque », « s'il voudrait être avec elle tout le temps, la voir plus ». Il finit par dire oui, mais sa mère de nouveau se défend de ne pouvoir répondre. Dans sa manière d'imposer « Charlie » entre sa mère et lui, Victor semble tenter de se protéger du lien incestuel dans lequel il est pris, tout en l'interrogeant de façon moins dangereuse que s'il posait directement les questions qui le hantent : « Où est mon père et où est ma place là-dedans ? »

## Vers les figures de l'absence

Une éducatrice stagiaire a repéré un « désir inassouvi » dans le jeu de chercher Charlie chez les enfants : « Ils ne s'en lassent pas ! » Charlie s'offre

comme un support identificatoire multiple, comme figure parentale ou représentation de soi-même. Le livre met en jeu la disparition et l'apparition de l'autre, avec la tentative de maîtrise de l'angoisse liée à la séparation que cela réactive. Ce n'est pas sans rappeler le jeu célèbre de la bobine de Freud. L'enjeu de la perte est rejoué à chaque déplacement de Charlie dans un nouveau décor, mais avec la certitude en même temps renouvelée de le trouver. Charlie n'est jamais à la même place dans le monde, mais il y habite. L'objet transitionnel, rappelle Pontalis, ne peut être réduit à l'objet en lui-même. Winnicott, en orientant toute sa démonstration vers l'existence d'une « troisième aire qui assure une transition entre moi et non-moi, la perte et la présence, l'enfant et sa mère, a fait de l'objet transitionnel le signe tangible de ce champ d'expérience ». Il rappelle que la clinique de Winnicott a été marquée par la rencontre de ce qui, dans la psychanalyse, nous conforte « aux limites de l'analysable », avec ce qu'il a appelé « la crainte de l'effondrement ». L'effondrement est entendu par Winnicott comme quelque chose qui a déjà eu lieu, mais au contraire d'un traumatisme enfoui dans la mémoire, il n'a pas trouvé son lieu psychique. « Il n'est déposé nulle part ». Cet effondrement, nombre d'enfants placés au C.A.F.S. l'ont vécu ou frôlé avec l'absence précoce de la mère.

Jenny Aubry, dans ses *Études cliniques des enfants séparés*, distingue à l'origine des troubles sévères de ces enfants, soit une séparation traumatique, soit une carence de soins maternels. On peut faire l'hypothèse que l'incapacité de leur

mère à être là psychiquement a laissé chez la plupart d'entre eux un blanc, un « espace désertique » qui est, comme le décrit Winnicott, « dans sa présence-absence, témoin d'un non-vécu, appel aussi à le faire reconnaître pour la première fois, à entrer en relation avec lui ».

La mère d'Arthur, en grande souffrance psychique, a déclenché une psychose puerpérale à la naissance de son fils. Placé en pouponnière, ce fut la rencontre avec son assistante familiale qui a alors ramené Arthur à la vie. Grâce au rythme régulier des médiations, Arthur et sa mère apprennent à entrer en relation. Aidé de Charlie, Arthur parvient même à surmonter la peur que la douce folie du rire de sa mère lui inspire.

La mère de Victor l'a gardé plusieurs années avant qu'il ne s'enfuie et ne soit trouvé dans la rue, mais elle n'a jamais réussi à l'accueillir, au sens de « lui faire une place en elle ». C'est à cette impossibilité qui ne parvient pas à se dire, redoublée de l'absence de son père nommée telle quelle par sa mère, que Victor se heurte sans cesse. Actuellement habité par sa révolte, Victor repousse tous ceux qui tentent de l'aider, dont son professeur principal à qui il a pu dire : « T'es pas mon père ! »

La stagiaire éducatrice que je citais précédemment, m'a rapporté une dernière séquence mettant en scène Charlie, avec laquelle j'aimerais conclure. Il s'agit cette fois d'un jeu collectif autour du livre, pendant que les enfants attendent une rencontre médiatisée avec leurs parents.

Voici ce qu'elle raconte :

« Première lecture, nous cherchons Charlie, tous ensemble : quête commune. Je donne des indices.

Deuxième lecture : nous répondons à la demande de Charlie : trouver les objets (appareil photo, canne, duvet...) qu'il a perdus, tout au long de son périple. Les enfants sont en compétition. Chacun veut montrer qu'il sait. Un frère et sa sœur se disputent l'image pour empêcher l'autre de participer à la recherche. Le petit garçon dit : « C'est facile... », tandis que sa sœur s'impatiente : « Laisse-moi voir ! Je vois rien » « Si tu vois ! » Un moment elle se plaint : « C'est long », « On attend quoi ? » « On est là depuis des heures ! » Son frère répond alors : « Je sais qui on attend. On attend maman. Je l'ai vue dans le couloir quand je montais. » « De toute façon je suis sûr qu'on la verra pas ».

La mère de ces enfants est gravement mélancolique. Au fur et à mesure des médiations, ce petit garçon a compris que sa mère, absente à elle-même, ne peut être trouvée. Il se met hors de la tension des autres, il sait que sa mère est « là », mais il ne croit plus en la rencontre.

« La solitude, douce absence de regards », dit Kundera dans *L'immortalité*. Être vu ne signifie pas être regardé, c'est ce que cet enfant semble avoir compris. C'est le même qui, en sortant d'une audience quelques semaines après, complètement perdu, demandera à son éducatrice d'acheter un jeu de Charlie au kiosque à Journaux pour l'accompagner pendant le trajet jusqu'au placement...

## Conclusion

Sibony, dans *Entre-deux, l'origine en partage*, dit : « Lorsqu'il ne trouve pas sa place, le corps souffre d'être réduit à lui-même, il ne tient pas en place ». Charlie est un voyageur. Il se déplace d'un lieu à un autre, changeant sans cesse de personnes et de décors, mais il n'est pas dans l'errance. Il a acquis cette « mêmeté d'être » comme le disait F. Dolto, qui fait qu'il peut même se permettre d'égarer des objets sans se perdre au cours de ses voyages. Du vide terrifiant à la constitution d'une présence, par le jeu de l'alternance entre la présence et l'absence de leur mère, et des rencontres transférentielles multiples qu'il offre, le dispositif du C.A.F.S. permet à ces enfants dé-placés de trouver des places partielles. C'est le lien entre ces places, s'il est accueilli et travaillé au centre, qui peut leur permettre de ne pas errer, mais d'habiter le monde. Par les déplacements que ces enfants nous font faire, et les risques qu'ils nous demandent de prendre avec eux, ils osent approcher le trauma qui les hante, à condition que nous soyons suffisamment solides entre nous pour les accueillir là où ils n'ont pu l'être. Cela dépend évidemment de notre manière à nous d'habiter le lieu ensemble, sans perdre de vue notre objet (jeu ?) de travail commun. En ce sens, j'espère que nous n'avons pas fini de chercher Charlie.

## Introduction aux interventions de Paquita Burot, Michel Muselli et Sylvia Pezzotti

*Michel Muselli*<sup>34</sup>

Cette intervention à trois voix que vous nous soumettons aujourd'hui distingue une pratique, une expérience clinique parmi d'autres, dans l'institution, et qui repose sur un dispositif que nous appelons l'Équipe Référente.

Un dispositif au plus près d'une adolescente que nous nommerons Églantine et qui convoque trois professionnels, trois discours, celui de l'assistante familiale, celui de l'éducatrice, celui du psychologue clinicien en une rencontre qui a changé, de notre point de vue, notre façon d'accueillir les symptômes, les attentes à être et le besoin de nous affecter, porté par Églantine dans ses mises en scène et changement de position subjective dans le transfert.

Une rencontre convoquée qui nous amène chacun à penser, à partager avec l'autre sa partie prenante des processus engagés avec cette adolescente. Une rencontre qui nous invite à poser nos prescriptions et leurs conséquences à son égard, à interroger les répétitions, les siennes, les nôtres, à les suspendre, à accepter nos impasses... pour un passage, une ouverture, une autre expérience de la rencontre possible.

Avec cet enjeu toujours délicat de nous approcher d'une compréhension qui ne soit pas une

---

<sup>34</sup> Michel Muselli, Psychologue Clinicien au C.A.F.S.



interprétation, de proposer une réponse qui ne soit pas une approbation, ni une condamnation.

Cette rencontre en Équipe Référente, lieu de nos trois discours, soutenu par nos places, nos statuts, nos fiches de postes, ouvre à l'épreuve de traverser nos malentendus, nos contradictions, nos conflits décisionnels.

Ceux-ci nous semblent nécessaires pour transformer notre compréhension affectée par la relation à Églantine en une compréhension qui prend le temps d'accueillir et d'accompagner Églantine au moment où ses mises en scène sont pour le moins bruyantes et où elle teste nos dispositifs et les interdits.

Travailler et accepter le malentendu dans les échanges professionnels seraient, c'est notre hypothèse, le fondement d'une relation à une extériorité, à un exil qu'il suppose, le chemin d'une vérité qui se balade chez Églantine.

Laisser se manifester le malentendu et ses équivoques serait une exigence pour que le champ de la rencontre reste imprévu avec Églantine, qui est contrariée dans ses symptômes par le défaut de réponses trop convenues de notre part que nous serions susceptibles de lui proposer. Cette hypothèse du malentendu nécessaire va être déclinée à trois voix, trois discours, qui parlent d'Églantine, de nos liens et de notre lieu de pratique.

Je suis l'assistante familiale d'Églantine et on avait donc parlé d'un malentendu. Quand on parle de malentendu on sait qu'ils existent au quotidien dans la vie, mais particulièrement dans le cadre de la prise en charge d'un enfant tiraillé, partagé par un nombre quelquefois considérable d'adultes référents qui occupent chacun une place très différente par rapport à cet enfant. Et ces malentendus sont générés par des situations compliquées où se mêle une pléiade de ressentis, de toutes natures, vécus par chacune des parties concernées. Ce qu'il me semble c'est que lorsque l'on dit « malentendu », on dit aussi *mal entendu*. Par exemple, pour parler d'Églantine, une séparation qu'elle a vécue, lorsqu'elle était plus jeune, c'est une situation qui a sûrement été travaillée, lorsqu'elle était plus jeune, dans les règles de l'Art. Il apparaît cependant que ce qui est resté des échanges avec les adultes de l'époque, c'est que cela n'a pas apporté la réponse qu'elle attendait. Ce qu'elle confirme par plusieurs années à lancer des appels, à acter son malentendu, ce qui prouve que cette séparation n'est toujours pas transformée. En tout cas, le deuil n'était pas fait et ce qui a été dit à ce moment-là, c'était : « Est-ce que nous, nous avons bien entendu ce qu'elle disait de son ressenti, de ce qu'elle comprenait ? » Chacun de notre côté, œuvrant pourtant sûrement le plus sincèrement et le plus consciencieusement possible, selon nos compétences et nos places

---

<sup>35</sup> Paquita Burot, Assistante Familiale au C.A.F.S.

professionnelles individuelles. Sûrement pas, si l'on considère les nombreux dysfonctionnements actés par cette jeune, qui l'amenaient à quitter successivement plusieurs familles d'accueil, ensuite le milieu scolaire traditionnel, pour une prise en charge en I.T.E.P., en internat donc, avec une scolarité allégée, mais qui a une nouvelle fois échoué, de façon à l'époque presque dramatique. J'ai eu des passages à l'acte importants.

À ce moment-là, dans d'autres établissements, s'est mise en place cette triangulation qu'on appelle l'Équipe Référente. Pour moi, cela faisait une suite logique à la relation que l'on avait mise en place, à plusieurs voix, progressivement entre l'I.T.E.P., le C.A.F.S., l'enfant et moi-même. Du coup, à partir de là, il devenait possible de faire quelque chose de ce que nous entendions chacun de notre côté. Nous avons procédé de la même façon dans cette situation, quand Églantine est restée à temps complet avec moi, au C.A.F.S. Maintenant, la place de chacun est au même niveau. On a aboli les positions hiérarchiques, expérimentales ou sociales de chacun. Et le seul but de ces rencontres est de donner l'intérêt de l'enfant par la confrontation et les éclaircissements de ce que nous entendions, chacun à notre place et de ce qu'elle semblait nous dire, ce que nous acceptions ou pas, déposant ainsi nos angoisses, notamment au niveau de l'assistante familiale, qui occupe, comme chacun sait, une place bien périlleuse, à différents niveaux, par exemple, celui de l'équilibre de sa propre famille, les risques innombrables liés à la présence d'un enfant « étranger » (non pas au sens de sa provenance,

mais étranger aux membres de la famille proche) et dont les actes peuvent se révéler parfois menaçants ou dangereux, pour les autres et pour elle-même aussi. On dépose aussi nos inquiétudes, nos espoirs, nos déceptions et nos doutes, cela avec le plus de naturel et de franchise possible et dans le respect des uns et des autres. Finalement, de rencontre en rencontre, nous avons pu prendre confiance dans nos échanges au cours de ces Équipes Référentes, et éclairer la vision des différentes situations présentées par le regard et la compréhension de l'autre, c'est-à-dire de chacun des membres tour à tour.

Par exemple, lorsque Églantine revendique son autonomie par des demandes de sorties, d'élargissement d'horaires libres et qu'elle obtient, et, c'est un exemple, une réponse négative qui ne correspond pas à ses attentes, là, elle se livre à des passages à l'acte qui souvent mettent à mal l'équilibre de l'accueil : la remise en question de l'autorité de l'assistante familiale, les attitudes et risques encourus par l'enfant et l'assistante familiale, etc.

Ce genre de situation, s'il ne peut pas être dédramatisé, parce que, sur le coup, c'est toujours très difficile à vivre en famille et, apparemment, c'est souvent ce qui s'est passé dans les différents accueils qu'elle a vécus, il en résulte immédiatement un échec, acté par l'incompréhension de ce qui se joue de part et d'autre. Or, lorsqu'ils sont débloqués, même souvent décortiqués, individuellement dans un premier temps, donc peut-être un peu chacun de

son côté, et puis ensuite en groupe, cela devient plus supportable, et en définitive on s'aperçoit que c'est plutôt constructif. Car, depuis que nous avons pris l'habitude, qui me semble être une nécessité incontournable, de nous réunir systématiquement, nous avons constaté une amélioration concrète des réactions de cette enfant qui, de colère intériorisée, violente quelquefois, est passée à des réactions beaucoup plus posées et réfléchies. Les passages à l'acte sont de moins en moins fréquents, et surtout ils sont de moins en moins violents et moins dangereux pour la sécurité de tout l'ensemble familial.

Du coup, nous pouvons temporiser de cette façon la réaction de chacun en amont, lorsque nous évoquons l'évolution de cette jeune, en faisant abstraction du rôle purement professionnel de chacun et en ouvrant plutôt comme un noyau familial. Nous nous permettons de comparer nos impressions, ce que nous entendons par les actes et les comportements d'Églantine. Tantôt nous sommes patients, tantôt inflexibles ou le contraire, et nous nous rappelons les incidences passées de certains événements ou celles à venir. Et cela nous permet de statuer sur une position que nous occupons, unanime, face à l'enfant. Avec une attitude cohérente, en réponse à ses actes. Il me semble que, de cette façon, nous avons réussi à devenir plus fiables et contenant. Une des perspectives d'une possible vie future pour l'enfant, c'est d'être dans le respect des autres et d'elle-même, et cela me semble indispensable à l'équilibre relationnel.

De plus, il y a une autre situation que j'ai vécue. À l'époque, les travailleurs sociaux qui sont arrivés dans la situation, après la prise en charge d'une enfant par une assistante familiale, moi en l'occurrence, me confortent dans la conviction de ce que ces Équipes Référentes sont vraiment une nécessité, parce que cela nous permet de comprendre de façon élargie des malentendus, parce que c'est bien de cela qu'on parle. Dans ma situation, les intervenants de l'époque réagissaient naturellement, de sorte que leur observation et la compréhension de la situation de cette jeune fille étaient partielles, de par leur position par rapport à l'environnement quotidien de cette enfant.

Cependant, à la mise en place de nos Équipes Référentes, à ce moment-là, est venue la question d'élargir le faisceau de la connaissance de l'enfant, de sa situation, de l'expérience vécue par l'assistante familiale et celle de l'équipe précédente, ainsi que celle de la situation de la propre famille de l'enfant. Chacun fait abstraction encore de sa place hiérarchique, professionnelle propre, sociale ou personnelle, et chacun s'ouvrant le plus sincèrement possible et professionnellement à la fois, pour finalement ne plus former qu'un pôle éducatif et thérapeutique conjoint vis-à-vis de cette situation, vis-à-vis de l'enfant, permettant d'échanger entre nous avec une grande liberté, ce qui a, là aussi, laissé de la place au tissage des échanges entre nous, à partir duquel cette enfant-là a démarré l'évolution qui n'était peut-être pas spectaculaire, mais très satisfaisante et maintenant pleine d'espoir.

Finalement, en conclusion, je dirai que c'est à partir des malentendus qui souvent sont bien écoutés, que nous avons réussi à démêler l'écheveau du mal être de nos enfants. Nos enfants deviennent nos enfants à ce moment-là. Pour le restituer avec une trame avec laquelle ils peuvent évoluer et tisser eux-mêmes leur avenir, avec plus de sécurité, de cadre, de référence, donc de confiance. Et c'est justement parce qu'ils auront confiance en eux et en ceux qui les encadrent que ces enfants auront une promesse d'un avenir meilleur.

Pour résumer ma pratique de psychologue clinicien en Équipe Référente, j'avancerai que mes difficultés tiennent au fait que, quand nous nous rencontrons; nous échangeons fréquemment dans un contexte d'Actes (Acting Out, Passage à l'acte) posés par Églantine et que nous nommons, pour certains, transgressions.

Églantine dans ses conduites, ne ravale pas des « dire » qu'elle assène avec agressivité, violence, en prenant une voie que le refoulement lui impose alors qu'elle veut se faire entendre... Elle erre d'un masque à un autre, celui de la cruauté, de la méchanceté, de la tendresse au seuil d'une « vérité » dont l'émergence suscite chez elle crainte et passion.

Les questions qui nous viennent sont simples : comment répondre ? Que faire ? Quelles sont nos possibilités et limites à supporter l'attaque des liens et des lieux ? (famille d'accueil, collègue, C.A.F.S.)

Je résumerai nos possibilités d'interventions et de réponses, qui sont aux nombres de trois :

– La première possibilité serait de condamner les actes, les transgressions, les comportements et les échecs au collègue. Cette condamnation de la transgression situe le professionnel comme représentant de la Loi dans le jugement moral et la sanction.

En Équipe Référente, notre approche est de nous inviter réciproquement à interroger cette réponse, qui veut, ou peut méconnaître les processus psychiques qui sous-tendent les actes d'Églantine. Elle veut éviter de porter vers une clinique de l'aveu et de la faute commise : « Églantine, qu'as-tu



fait ? » vers une clinique de l'impératif qui suppose un « Savoir de tout » ce qu'il faut à Églantine, une position de maîtrise de la part des professionnels.

– La deuxième possibilité serait de donner de la signification à la transgression, au passage à l'Acte. Églantine agit... parce qu'elle est déçue de son week-end chez sa mère et sa grand-mère ou parce qu'au Collège, Arthur ne lui a pas fait le clin d'œil qu'elle attendait...

Certes, cela suppose une construction d'une représentativité possible pour Églantine mais c'est notre représentation d'un bien possible pour elle que nous mettons en avant.

Si ces conditions avaient été différentes, elle n'aurait pas agi de la sorte... Ceci est une façon assez subtile de rester dans le registre de la morale.

– La troisième possibilité est une voie indiquée par l'Éthique où il s'agirait, pour reprendre les termes de G. Pommier, de « trouver le mot juste qui ne soit ni approbation ni condamnation, mais renvoie le sujet à son désir. Les règles de l'institution sont alors à entendre comme des repères délimitant un cadre, une parole et surtout un transfert. Cette voie est la plus difficile, surtout lorsque les règles transgressées mettent réellement, imaginativement les dispositifs en péril».

Cette possibilité suppose le respect du transfert et ses effets installés entre Églantine et un professionnel, même si l'équipe peut produire ses propres valeurs normatives et est censée guider les adolescents vers le bien recherché. En cela l'équipe peut s'opposer et même imposer à chacun de ses membres un modèle de conformité.

Je pense que deux conditions sont nécessaires en institution pour qu'une pratique de professionnel reste ouverte au transfert et à ses effets :

- Sans doute faut-il que le professionnel face abstraction, à un moment, du savoir qui le fait professionnel, faut-il qu'il cesse à un moment de produire le conseil, l'indication... ?

- Sans doute, aussi, faut-il qu'il se dégage de la pression de l'Équipe Référente tout en restant en lien et en bénéficiant de son étayage.

## Conclusion

Nous sommes donc éloignés de la tentative d'expliquer et de coller des significations aux actes d'Églantine hors transfert à ses actes et de rappeler le bien fondé des règles de l'institution pour elle, pour son bien-être (position de savoir). Nous sommes éloignés de questionner et de rappeler l'interdit (position de maître). Au contraire, la suspension momentanée des discours qui organisent l'institution semble ouvrir un espace de parole et d'écoute à Églantine, un passage à un récit qui la change et qui se cherche dans l'acte. Le malentendu nécessaire tiendrait du fait que, dans l'institution, « nous n'avons à nous soutenir d'aucune identification idéale, d'aucun accrochage à un signifiant maître et d'aucune prétention de Savoir... Contentons-nous de ne pas faire ces trois choses-là pour donner de grandes chances à ce qu'il y ait effectivement une possibilité à l'hypothèse de l'inconscient. » (F. Leguil)



## L'équipe référente : les malentendus nécessaires

*Sylvia Pezzotti*<sup>36</sup>

Je voulais déjà remercier les collègues qui ont bien voulu travailler avec moi sur cet écrit.

Afin de vous faire connaître le travail d'Équipe Référente où je parle de mon travail éducatif avec cette adolescente de 15 ans, Églantine, je vais vous relater plusieurs temps d'accompagnement éducatif, de mon point de vue, fondateurs. D'abord, je vais vous décrire brièvement les observations cliniques à partir d'un cheminement permettant à Églantine de parler et, source de discussions animées entre les différents membres (parfois à trois, parfois à quatre avec Églantine). J'explorerai plus particulièrement deux temps forts qui m'ont permis d'appréhender mon travail éducatif en coopération avec les autres membres de l'équipe sous l'angle d'un travail de médiation.

Le premier temps d'accompagnement consiste en une visite à une exposition interactive et ludique sur la sexualité où nous sommes allées ensemble dans un contexte de scolarisation d'Églantine au collège, après un passage en établissement spécialisé, en I.T.E.P., en internat de semaine.

Elle souhaitait faire une sortie avec moi et elle a retenu cette idée que je lui proposais. Elle s'est montrée curieuse, à l'aise pour participer et donner à voir aux animateurs de l'exposition qu'elle était

---

<sup>36</sup> Sylvia Pezzotti, Éducatrice Spécialisée au C.A.F.S.

intéressée. De mon côté, j'étais surprise de son attention et de sa sollicitude, mais aussi des connaissances qu'elle savait, là, valoriser, alors que sur les temps scolaires, elle manifestait peu d'appétence pour apprendre. Je savais qu'elle ne tenait pas en place, passait d'un lieu à l'autre, sans pouvoir se concentrer sur un travail, dormant ou s'agitant, au point de se faire exclure du collègue.

Je découvrais, à ce moment, un potentiel d'expression verbale et écrite chez Églantine que je ne m'étais pas imaginé. J'étais étonnée qu'elle semble sortir de la passivité au moment où son corps se transformait et où elle me donnait l'impression de ne pas savoir qu'en faire. S'approprier cette transformation ? La refuser ou la ralentir ?

À l'époque, je la savais masculine parfois, vêtue à la mode des rappeurs, ou se féminisant d'autres fois, en portant des rajouts de mèches à sa chevelure ou encore des lentilles colorées lui donnant un autre regard. Je sentais que j'allais être invitée à réagir et que mes réactions allaient aussi être interrogées.

Surtout, je la sentais fragile au moment où, dans cette exposition sur le Sexe, Églantine alternait des mouvements d'excitation liés à sa curiosité et des mouvements de gravité, fragile comme on l'est dans un moment de découverte où il est question du corps de l'autre sexué. Nous partagions ces moments et j'avais le sentiment qu'il me fallait rester un témoin engagé, en taisant mes représentations, alors que j'étais aussi sollicitée par ce qu'elle me donnait à regarder.

J'ai ressenti qu'elle changeait de repères, avec une certaine anxiété, et que ce moment inaugurerait pour elle une nouvelle étape.

En effet, ses passages à l'acte et ses retards qui ressemblaient à des fugues, dans la continuité de ce même mouvement, me laissaient penser que, si les repères changeaient, les nouveaux n'étaient pas encore construits. De quelle manière allait-elle aller à la rencontre des garçons ?

Les « passages à l'acte » répétés d'Églantine, de mon point de vue éducatif, m'amenaient à interroger la cohérence de leur prise en compte. Réponses possibles et cohérentes ont été l'objet des discussions et des échanges avec les différents membres de l'Équipe Référente. Je ne pouvais, toute seule, et dans l'isolement, me confronter aux passages à l'acte d'Églantine.

Ces mouvements, dont l'équipe parlait, étaient autant une façon de partager notre impuissance qu'une manière de se passer les informations, pour ouvrir à l'étape nécessaire de la possibilité d'une réponse éducative « entendable » par Églantine.

En effet, nos rencontres en Équipe Référente, sur un mode propre à la dynamique de cette équipe autour d'Églantine, nos échanges épistolaires et téléphoniques, m'amenaient à vérifier que nous étions démunis, seuls, dans la prise en considération des actes posés. Comment reprendre, chacun avec elle, dans l'échange, son agressivité dans la vie relationnelle, dans son environnement quotidien et immédiat dont nous faisons partie, sans nous laisser déborder par l'exacerbation de nos affects ?

Comment attendre un « travail » d'élaboration et de compréhension de sa part quand mes propres processus de pensée sont entamés par ces actes et que ma fonction éducative consiste à lui rappeler le bien-fondé des règles institutionnelles pouvant l'aider. Dans les échanges en équipe référente, j'ai pu vérifier que nous ne nous situons pas dans les recettes, ni dans les conseils. Supporter la transgression sans la condamner ne signifie pas ne pas répondre, tant cette transgression semble menaçante pour l'institution. C'est un moment difficile pour une éducatrice qui attend qu'Églantine reprenne ses actes en pensée et les mentalise lors des échanges.

Ces échanges en Équipe Référente m'ont donné le temps de parler de ma relation à Églantine. Ainsi, je n'ai pas réagi dans l'urgence, j'ai pris le temps qui me semblait nécessaire pour parler à Églantine sans la mettre « sous pression », sans chercher à « coller » mes propres significations sur ses actes posés. Je me suis permis d'occuper ma place de médiatrice en l'interrogeant sur ces passages à l'acte et en lui rappelant fréquemment les interdits qu'elle me semblait avoir mis en jeu. Je me suis sentie à la « bonne distance » avec Églantine, celle nécessaire pour ne pas « approuver » ces actes, ni les condamner, ni lui prodiguer des conseils qu'elle n'était pas prête à entendre.

Dans un deuxième temps, je suis invitée par Églantine à l'accompagner pour choisir des vêtements. Églantine cherche un style, un look correspondant à sa personnalité, qu'elle veut trouver pour l'affirmer et la revendiquer. Ce mouvement se manifeste dans

un contexte de transgressions (consommation de produits toxiques, fugues, visites au domicile de la grand-mère sans autorisation), de provocations (insolence, familiarité avec des inconnus pour obtenir des cigarettes ou de l'argent) mais aussi de passages à l'acte (tentatives de suicide sur les lieux de formation, destruction d'une guitare offerte par sa mère pour jouer dans un cours de musique, « mise en pièces » d'une robe pour assister au mariage du fils de la famille).

Lors des essayages, Églantine choisit des vêtements ne correspondant pas à sa corpulence ; ce refus de choisir des vêtements à sa taille l'amène vers des vêtements unisexes, sans taille, larges, « des sacs ». Elle prend soin d'animer, dans le choix des couleurs, la question de ses représentations féminines et masculines.

Cette expérience l'a amenée progressivement à supporter et à accepter le regard des autres et à se trouver « aimable » à ses propres yeux, alors que, jusque-là, elle n'avait jamais pu s'exposer à aller dans des magasins pour y faire des choix de vêtements.

Au cours de cette sortie, j'ai redouté qu'elle s'effondre. Je la sentais angoissée. Elle s'est appuyée sur moi, presque physiquement, dans une proximité dont elle s'est départie après avoir apprivoisé l'espace du magasin. Sans me quitter du regard, elle attendait que je la réassure et que je légitime ses choix. J'ai su taire mes propres goûts vestimentaires et elle est revenue de cette aventure, qu'elle a su traverser, avec une nouvelle assurance. J'avais le sentiment qu'elle s'était redressée, verticalisée...



Au moment où Églantine s'est engagée dans ces expériences, elle a entamé un processus de séparation dans la relation à sa mère.

Durant les rencontres médiatisées, la mère vivait sous le toit de la grand-mère et avec elle, cette dernière venait et intervenait dans la relation mère-fille. Des rencontres médiatisées se sont organisées au domicile de la grand-mère. Églantine y a découvert des albums-photos avec des traces de photos manquantes, marquant une absence qu'elle a interrogée. Églantine a respecté ce que sa mère ne pouvait nommer.

Pendant les médiations, Églantine pouvait rester lovée contre sa mère dans un corps à corps fusionnel, parfois sous le regard de sa grand-mère.

La grand-mère obligeait Églantine à ravalier ce qu'elle avait envie de dire pendant ce temps. Elle refusait la puberté d'Églantine alors que celle-ci, progressivement, commençait à raconter ses inquiétudes de se voir « changer », alors que mère et fille s'approprièrent un espace d'expression à partir de ces inquiétudes. La mère d'Églantine était fascinée par les récits de sa fille et commençait à historiciser des éléments de sa propre histoire adolescente et à remarquer les différences.

C'est à ce moment, dans le lieu des médiations, alors qu'elle subissait l'agressivité de sa grand-mère qui ne supportait pas ces changements relationnels, qu'Églantine s'est opposée à sa grand-mère et l'a mise à la porte de la salle de médiation en l'invitant à un dialogue dans le couloir. Sollicitant ma présence, elle s'est autorisée à lui reprocher d'être dans la confusion des places, d'être à l'origine des

troubles de sa mère. « Tu es la mère de ma mère. Je suis ta petite-fille et non ta fille. Tu es ma grand-mère » a-t-elle asséné et peu après, elle a pu demander au juge des enfants de tenir sa grand-mère à l'écart des médiations avec sa mère. Il me semblait que les médiations devenaient apaisées et qu'Églantine se satisfaisait de ne plus voir sa grand-mère... Cependant, j'ai été surprise de la destination d'une fugue, un week-end où elle s'est rendue chez sa mère et sa grand-mère. Cette fugue bruyante nous a tous inquiétés, car nous avons su tardivement l'endroit où elle se trouvait, et nous étions tous en repos hebdomadaire et indisponibles. Peu de temps après les moments d'émoi passés en équipe pour comprendre et savoir quoi faire, Églantine m'a dit, et cela semblait être sa vérité du week-end, qu'elle n'était plus dupe des manques de sa mère et de sa grand-mère, manques, dont toutes deux ne voulaient rien savoir. Admettant leurs défaillances, Églantine dit qu'elles sont à l'origine de sa souffrance.

Les conduites d'Églantine m'ont amenée à partager en Équipe Référente des questions que je ne parvenais pas à me poser spontanément. Il m'arrivait de ne pas la comprendre tant ses sollicitations dépassaient le cadre de ce que je crois être mes compétences.

Ses confidences qui précédaient ses passages à l'acte, mes sentiments mitigés à son égard, mes doutes et ma lassitude, mon apaisement quand elle semblait avoir trouvé des issues à ses crises répétées me donnaient l'impression d'être débordée.

C'est dans les rencontres avec les collègues de l'Équipe Référente que j'ai pu faire part de ce qui m'arrivait.

Ces moments m'ont parfois mise en difficultés et il me semble que j'ai pu les traverser parce que je n'étais pas seule mais soutenue par le groupe Équipe Référente.

Cette écoute mutuelle s'animait parfois de malentendus. Nos regards sur Églantine se croisaient, différents, nécessaires jusqu'au conflit. Toutefois, cette dynamique m'a permis de tenir une place singulière auprès d'Églantine et j'ai pu vérifier que le respect et le soutien par l'équipe de cette place occupée, ont permis à Églantine et à moi-même de traverser les tempêtes où j'ai eu l'honneur d'être convoquée.

## Parole à la salle

### Discussion

*Dominique Bohème* – Je disais qu'à un moment donné, c'est pas mal que le professionnel se dégage de l'Équipe Référente et je me demandais quel professionnel... Est-ce que ce ne sont pas les trois qui doivent se dégager des trois autres pour quelque chose ? Finalement oui, ils se dégagent. C'est ce que l'on dit depuis ce matin.

*Michel Muselli* – Je parlais de pression, le discours éducatif, celui du maître, on a le sentiment maintenant que pour atteindre le bien-être il faut passer par là. Le problème c'est que les adolescents ne passent pas par « le chemin », et tant mieux d'ailleurs. À un moment donné, le professionnel, alors qu'il nous parle de ses inquiétudes, doit entendre de la part d'autres collègues que, peut-être, il faut vraiment mettre en avant des cadres, des limites, qu'il faut agir. Je suggérerais, en tant que professionnel, d'attendre, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de cadre. On ne parle simplement pas du même cadre. L'Équipe Référente, c'est un point de vue qui permet à chaque professionnel d'élaborer à partir de ce qui résonne en lui et doit trouver une forme de pratique qui est la sienne. Que ce soit ma collègue, une psychologue aussi, car nous ne sommes pas à l'abri. Certains psychologues acceptent aussi, parce que, dans les discours du bien-fondé, on sait

ce qui est bon pour l'enfant, chaque jour il y a des collègues qui acceptent de prendre en thérapie des gamins, ce qui me semble de mon point de vue complètement aberrant. C'est une difficulté de travailler dans une équipe médico-socio-éducative. La place du thérapeute ou de l'analyste n'est pas simple.

*La salle* – On n'a pas compris ce qui concerne la thérapie.

*Michel Muselli* – J'ai dit qu'à une époque dans cette institution – je suis arrivé fin 2002 -, j'étais le thérapeute des enfants, et mon travail consistait à rester dans un bureau et à recevoir les enfants avec l'indication d'une thérapie à poursuivre. Et, quand j'ai essayé de travailler, en tout cas de comprendre comment ces enfants venaient là dans mon bureau, j'avais comme réponse : « C'est pour son bien, c'est une thérapie, cela fait partie du protocole ». C'était un discours qui se tenait au nom du bien-être de l'enfant. On a mis fin à ces histoires-là. Ce que je disais pour comparer ma situation à celle de mes collègues, je disais que même le psychologue pouvait être pris dans ses « résignations », dans ses commandements institutionnels et c'est difficile de travailler, pas comme psychologue, mais avec la question du transfert, car il se joue dans les règles de la superstructure de l'institution, l'institution est là, et il faut à chaque fois être vigilant pour respecter les places de chacun et les sujets qui sont accueillis et qui travaillent.

*Une femme dans la salle* – Bonjour, je suis psychologue. Je voulais dire un mot par rapport à l'ensemble des interventions de cet après-midi et de ce matin. Il m'a semblé qu'il y avait en trame comme cela, sauf peut-être dans l'intervention de Véronique Jouvel, une interrogation sur les institutions de l'école, que ce soit des institutions politiques et des effets sur la façon dont on devrait traiter l'exil. D'une certaine façon, là, vous reposez la question de comment tenir une place singulière et libre permettant d'accueillir l'autre dans sa parole et sa souffrance personnelle sans être gêné, freiné, limité, par le pouvoir institutionnel.

*Jack Droulout* – Qui veut tenter une réponse ou une continuité par rapport à cette interrogation ?

*Fethi Benslama* – Ces pratiques interviennent au moment où l'on avait commencé avec quelques collègues à nous occuper de ce qui n'était pas encore l'association Jenny Aubry – qui s'appelait ARP-PFS et que nous avons fait devenir Jenny Aubry – historiquement, ce qu'on appelle aujourd'hui le C.A.F.S., a été fondé dans les années cinquante par Jenny Aubry... Avec la pratique et le temps, les institutions subissent des aléas. J'ai donc suivi de près les bonnes approches mises en place, et le lien que je vois entre l'intervention de Véronique Jouvel et l'intervention des trois ensemble, me paraît très importante dans le changement que tu as soulevé, Michel, qui est de ne plus rester dans son bureau au nom d'un cadre thérapeutique et attendre que la demande vienne

de l'enfant, pour faire avec lui un travail thérapeutique. Et il s'agit de penser aussi ce qui est thérapeutique, non pas en un seul moment, mais en un dispositif avec une multiplicité d'interlocuteurs, parce que ce qui va se passer ne va pas se passer avec l'un d'eux, mais je dirais *entre* les uns et les autres. C'est cet *entre* qui est intéressant. C'est là où se construisent beaucoup de choses. Ce n'est pas l'éducateur qui est en jeu. Ce n'est pas le psychologue qui peut aussi avoir un temps spécifique pour ladite psychothérapie. Mais cela va se passer entre ces espaces-là. Et il y a à ce moment-là l'*ouverture*, comme un espace qui s'ouvre, où l'enfant n'est plus assigné à être dans un endroit, assigné à être avec le psychologue, assigné à être avec l'assistante familiale. Cette histoire d'« Où est Charlie ? », c'est intéressant qu'elle vienne maintenant remplir quelque chose sur, finalement, le type d'institution auquel nous pensons exactement où – vous voyez que « où » c'est le complément de lieu, donc il s'agit du lieu, de la recherche d'un lieu -, et la possibilité pour l'enfant de ne pas trop se trouver dans le lieu qu'on lui assigne, que ce soit le lieu de sa famille malade, de sa mère malade ou que ce soit aussi celui de la mère adoptive. L'enfant n'est donc plus assigné, il est cherché. On le cherche. Cela veut dire qu'il a cette capacité de ne pas se trouver là où on veut qu'il se trouve. Et cela rejoint tout à fait ce que disait Olivier Douville tout à l'heure : « l'empêchement de l'exil », c'est-à-dire l'empêchement de se déplacer, en fin de compte, d'avoir cette possibilité de se déplacer tout le temps

et de ne pas être assignable, donc on ne peut pas être trouvable comme on veut et de pouvoir donc disparaître, de se chercher, etc. Donc, « Où est Charlie ? » pourrait être finalement l'un des noms de cette association Jenny Aubry. La capacité d'être recherché, d'être trouvé ou de ne pas être trouvé, et de soi aussi se chercher. Je vous remercie vraiment. C'est ce que vous dites. J'ai commencé à m'occuper de l'association en 2002, je crois, avec Jack, etc. C'est dans l'optique de ce que nous avons souhaité. Je vous suis très reconnaissant. J'ai l'impression que dans notre travail rébarbatif, d'administrateur, etc., nous trouvons un retour satisfaisant.

*Jack Droulout* – Sur la question que posait Madame, peut-être vais-je mal la retraduire : « Qu'est-ce qui fait loi ? » ou c'est quelque chose de cet ordre-là, parce que vous avez posé la question institution/pas institution. À propos du travail rébarbatif d'administrateur, on se pose constamment la question de savoir ce qui fait loi et ce qui fait institution. Et ce qui permet de chercher Charlie, de se balader et aussi pour chacun de trouver sa place. Peut-être pouvons-nous rebondir sur cette question.

*Christiane Duteil* – Je suis psychologue et psychothérapeute. Je voulais faire part d'une expérience qui ne peut plus se faire actuellement. À l'époque, je travaillais dans un I.T.E.P dans le 77, et nous avons une particularité, c'est-à-dire que c'était un plateau où, en face, il y avait d'autres



bâtiments où se tenaient aussi bien la psychothérapie que l'orthophonie, etc. Et les enfants, pour aller aux séances de psychothérapie ou d'orthophonie devaient traverser la route, et ils n'étaient pas accompagnés. Le portail était toujours ouvert. Ils sortaient de l'établissement. Ils avaient des horaires et ils venaient eux-mêmes au cabinet. Pour vous dire, qu'à une équipe, cela a posé problème lors d'un conflit avec l'Éducation nationale où des enfants, étant sortis de l'établissement, avaient soi-disant racketté une vieille dame. Donc, c'était remonté jusqu'à l'Inspecteur de l'Éducation nationale, et les instituteurs ne voulaient plus envoyer les enfants aux prises en charge. Cela a duré trois mois. Il y a eu un bras de fer. Et finalement, les responsabilités ont été prises au niveau de la C.R.A.M.I.F. qui a donné l'aval pour que les enfants puissent sortir. Donc c'était pour vous citer une expérience qui était très singulière et très particulière, parce que vraiment il fallait que les enfants aient envie de venir, car personne n'allait les chercher.

Et puis il y a une autre expérience actuelle. Maintenant, je fais partie de l'équipe pluridisciplinaire de la M.D.P.H. Je m'interroge et suis surprise par rapport à des invitations qu'on impose pour les thérapies, en disant : « Il faut une prise en charge thérapeutique ». Cela aussi me surprend toujours : une obligation.

*Jack Droulout* – Qui veut prendre la parole ? Quelqu'un veut-il rebondir sur cette question des indications ? Au C.A.F.S. vous devez être confrontés à cette question-là, des indications.

*Michel Muselli* – Je ne vais pas répondre directement, mais M.D.P.H., etc. Simplement, pour parler d'Églantine, en pensant à elle, je me suis rappelé un poème qu'elle a écrit au moment où elle a traversé cette expérience d'aller visiter cette exposition sur le sexe. Elle est revenue avec un poème. Je me suis dit : « Il lui arrive de parler honteusement, avec émotions contenues, de marivauder, du garçon et non du moment ». Ici, quand même il y a une richesse du langage. Je dirais que les mots sont en guise de doigts – elle ne va pas toucher, mais bon. Elle a enroulé ce bonhomme dans ses mots. Elle s'adresse à lui en passant du « tu », à « il », à « nous ». Elle a tenu des propos sur l'amour à une personne à venir. Bref, elle parlait de l'amour pour quelqu'un. Je trouvais cela assez génial. Et, moi je pense que, si l'on se réfère à la grille du DSM 3895, je crois, elle dit que c'est une *psychose infantile*. Avec de telles grilles, on a des traitements qui vont avec. On indique des thérapies, dans une méconnaissance complète de ce que sont ces adolescents et leur évolution. Cela ne m'étonne pas que l'on ait des injonctions de thérapies à partir du moment où il y a des classifications si aberrantes et si lointaines de la réalité clinique des enfants et des adolescents.

*Claude Wacjman* – J'aurai deux remarques. Sur l'institution, d'après ce qu'on a entendu cet après-midi, il est très clair que ce qui fonde l'institution, c'est la parole de l'enfant, parce que la parole de l'enfant est entendue et qu'elle s'éprouve. Il y a une espèce de vérité qui est renvoyée à l'enfant,

lorsqu'on prend en compte sa parole, et c'est un des aspects de tout ce qui est dérivé de la psychothérapie institutionnelle ou des pédagogies institutionnelles. La deuxième chose, c'est sur la prescription des psychothérapies. Il me semble que, lorsqu'on dit prescription, on parle de responsabilité et, dans les établissements, la responsabilité des prescriptions, ce sont les médecins qui l'ont. C'est leur travail d'être responsables en face de la loi, et également en face de l'équipe, d'une prescription qui ne peut être prise qu'avec l'aval qu'ils donnent à ce qui est interprété de ce que dit ou demande l'enfant à travers les réunions de synthèse. Pour généraliser, on peut être inquiet du fait que les établissements médico-sociaux vont avoir du mal à trouver des pédopsychiatres.

*Jack Droulout – C'est déjà le cas.*

*La même femme dans la salle –* Ce que je peux vous dire par rapport aux psychothérapies, selon les institutions, c'est qu'il y a des endroits où les médecins ne sont pas du tout prescripteurs de psychothérapie, et ce sont les cliniciens, le plus souvent psychologues-cliniciens ou psychanalystes, qui décident au sein de leur institution si une psychothérapie peut être adaptée ou pas. Je tenais quand même à le préciser.

*Jack Droulout – Qui souhaite intervenir ?*

*S'adressant à l'équipe :* « Pouvez-vous nous dire un mot tous les quatre de ce que cette intervention a été pour vous ?

*Une intervenante de l'équipe C.A.F.S. –*  
J'interviens surtout pour toutes mes collègues, parce que c'est à elles que je pense beaucoup quand je suis là. Je suis juste représentante de toutes mes collègues. C'est un métier extrêmement difficile, passionnant bien qu'éprouvant, souvent dangereux, souvent à la limite. Et certaines n'ont pas toujours la même possibilité qui m'est offerte de pouvoir le dire. On a la chance aussi de pouvoir travailler en collaboration, sans l'étiquette hiérarchique, c'est important.

*(Applaudissements)*

*Jack Droulout –* Je vais demander maintenant à Élisabeth Roudinesco de prendre la parole pour conclure cette première journée d'étude.



## Clôture de la journée

Élisabeth Roudinesco<sup>37</sup>

Je ne vais pas faire une sorte de synthèse de tout ce qui a été dit, parce qu'au fond chacun a pu l'entendre. Mais, d'abord, je voudrais remercier Jack, toute l'équipe et Fethi d'avoir organisé cette première journée, cela permet à tout le monde de se connaître, de se rencontrer. Je trouve que le lieu est très bien choisi. Il se trouve que je connais fort bien, depuis des années, l'espace Robespierre qui est un lieu que j'aime beaucoup, puisqu'on s'est souvent réunis avec une Revue que j'apprécie, qui s'appelle *Action politique*, dans ce lieu, pour organiser, soit des fêtes, soit des bals musettes, soit des dîners. J'aime bien l'Espace Robespierre, si on pouvait le choisir de nouveau, ce ne serait pas mal. D'autant plus que le nom de Robespierre m'est très sympathique. Je vous rappelle, quand même, qu'il n'y a pas de Rue Robespierre à Paris, c'est un véritable scandale, puisque c'est la gauche qui s'y est opposée. Il y a eu un article du *Figaro* qui protestait contre le fait que Robespierre n'avait pas

---

<sup>37</sup> Élisabeth Roudinesco, Psychanalyste et universitaire, fille de Jenny Aubry, créatrice de l'actuel C.A.F.S. Elle est également administratrice de l'Association.

Elle enseigne dans le cadre de l'école doctorale du département d'histoire de l'Université Paris VII-Denis-Diderot (UFR de Géographie, Histoire et Sciences de la Société, G.H.S.S.) et de l'École Pratique des Hautes Études – E.P.H.E.

Jenny Aubry a publié : *Psychanalyse des enfants séparés. Études cliniques* (1952-1986). Paris (2001) ; repris dans Champs-Flammarion (2010). Préface d'Élisabeth Roudinesco.

de rue. Nous sommes dans un drôle de monde aujourd'hui.

Je voudrais dire que ce que j'ai peut-être pu ressentir de tous les exposés, notamment les exposés cliniques, c'est tout à fait dans l'esprit de ce qu'avait voulu Jenny Aubry qui, je le rappelais avec Dominique, est beaucoup moins connue en France que Françoise Dolto, dont elle était contemporaine, puisqu'elle a très peu écrit et que c'était surtout une femme d'institution, médecin des hôpitaux, qui a pu s'occuper tout au long de sa vie de toutes les formes d'enfance en difficulté, difficultés scolaires, problèmes des maternelles, adolescents difficiles, placements et enfants malades, puisqu'elle a eu le service des enfants malades où c'était tout à fait autre chose, puisque là il s'agissait d'enfants hospitalisés et toujours dans un cadre hospitalier. Donc, j'ai bien retrouvé dans ces exposés cet héritage, et l'idée qu'à un moment donné, c'est l'approche pluridisciplinaire qui est nécessaire, Jenny, ma mère, y tenait évidemment beaucoup. L'idée du psychanalyste dans le bureau, qui attend la demande, cela, c'est précisément ce qu'elle contestait déjà dans l'École Freudienne de Paris. C'était un des grands travers de certains psychanalystes, qui avaient transposé dans le domaine de l'institution cette horreur qui s'appelle : « attendre la demande de l'enfant dans son bureau ». Et en effet, ce n'est pas quelque chose d'acceptable. Cela ne l'est même jamais et encore moins aujourd'hui parce qu'il faut aller sur le terrain. Quelque chose que je constate, pour avoir vécu cette époque dans mon enfance, et pour avoir

établi les textes cliniques de ma mère, c'est que, de tout ce que vous avez apporté, il y a une chose certaine, elle est morte avant que, dans tout le travail qu'elle a effectué, il n'y ait le mot immigré. Quand j'ai établi les textes, j'ai trouvé une fois « père nord-africain ». Or, il y avait la guerre d'Algérie, avec tous ces enfants placés. Elle s'est même occupée d'enfants qui avaient des traumatismes de guerre, même d'enfants de harkis, puisque c'étaient tous des enfants dont elle s'occupait. Mais la question de l'immigration, l'origine sociale, l'origine de ces enfants n'était pas du tout la même. Tous les enfants placés, abandonnés, séparés, dont elle s'est occupée, étaient français, et évidemment de toutes origines. Cela ressemblait plutôt à quelque chose comme l'enfance de Genet. Il s'agissait de cette France-là. Aujourd'hui, ce n'est pas la même. Et pourtant, il y a bien des invariants. Ce fait-là a été introduit, pas seulement par elle, mais par la psychanalyse – je vous rappelle qu'elle a quand même introduit les théories d'Anna Freud, de Bowlby et de Winnicott, dont on reparle aujourd'hui beaucoup -, avec la question de l'attachement qui, de ce point de vue-là, n'est pas du tout kleinienne, donc l'engagement social, mais ce qu'elle avait montré très tôt, et c'est cela l'héritage et maintenant on le sait, c'est que la question du besoin ne suffit pas, puisqu'elle a commencé dans ce centre de Parent-de-Rosan où l'on s'occupait fort bien des enfants du point de vue de leurs besoins, avec toutes ces photos d'enfants qui avaient tous leurs tabliers, les petits nœuds dans les cheveux, sauf qu'on ne leur parlait pas.



Donc, même si un enfant est dans une situation de non maltraitance dans l'institution, qu'il vient même s'y réparer, ce qui était important c'était le psychisme. Et là, la question des classes sociales se posait. Bien sûr c'étaient des enfants issus des classes pauvres, mais elle a toujours retrouvé dans toutes les classes sociales la même question : un enfant maltraité, quel que soit le milieu d'origine, c'est un enfant maltraité psychiquement. On ne parlait pas forcément de maltraitance physique. C'était une question : introduire la question du psychisme et du désir, du rapport à la parole.

D'autre part, je crois, une des caractéristiques qu'il faudra peut-être aborder dans une autre journée, c'est que, contrairement à Françoise Dolto, Jenny Aubry était attachée à la valeur républicaine des institutions. Elle n'était pas du tout quelqu'un de réactionnaire, mais de philanthrope, issue de la grande bourgeoisie protestante et juive. Il n'était pas question à aucun moment de mettre en cause la fonction républicaine de la transmission du savoir à l'école, et c'était avant 1968. Cette école que l'on a connue, on y mettait des blouses, il y avait d'un côté les garçons et de l'autre les filles. Elle connaissait les vertus de cette école républicaine. Au fond, elle l'admirait beaucoup. Je le sais, d'autant plus que j'ai été ce que l'on appelle « un enfant turbulente », peut-être aujourd'hui serais-je étiquetée avec nécessité de traitement à la Ritaline, j'en suis convaincue. Et elle s'est aussi occupée des enfants turbulents, notamment de moi, au point de m'envoyer en analyse, donc j'ai connu ce qu'était l'école des années cinquante. On était obligé de

mettre des blouses et, pour les filles, de mettre des pantalons. C'était absolument insupportable. Mais, en même temps, je dirais que l'on peut transmettre quelque chose dans l'inversion à laquelle on assiste aujourd'hui. C'est pour cela que je ne suis pas tout à fait d'accord avec ce qu'a dit Monsieur Laurent Ott. Je pense que les théories de Freinet ont beaucoup trop triomphé. Autrement dit, l'expérience Freinet a été une expérience intéressante à une époque où il y avait quelque chose de figé en effet dans l'école républicaine, mais depuis soixante-huit, et moi je date la coupure de soixante-huit, l'école a complètement changé, et justement il n'y a pas assez de transmission du savoir. En un sens, j'étais plutôt d'accord avec Chevènement sur ces questions-là. Je crois que l'école n'a pas à se substituer à quoi que ce soit de l'ordre thérapeutique psychologique. Il faut avoir cette clarté-là. La crise de l'école, c'est autre chose. Je crois que c'est une crise de la transmission des savoirs et plus du tout une question qui divise les bourgeois et les prolétaires, d'abord il y a la question de l'immigration et la question de l'intégration. Mais Jenny Aubry était très soucieuse de l'ordre symbolique que représentaient une institution hospitalière, l'institution soignante et l'institution scolaire. Elle a eu le souci, toujours, que les enfants dont on s'occupait soient réintégrés un, dans l'ordre familial – avec cette thèse qui était que « peu importe la mère biologique du moment qu'il y a une mère, un substitut ». C'était révolutionnaire, à l'époque, de vouloir faire ces placements. Peu important les défauts de l'école ; ce qui était

important c'était qu'il y ait de l'école et donc moi-même comme enfant turbulente quand je voulais désobéir – puisque j'ai été renvoyée quand même de plein d'écoles – c'était : « Peu importe le maître que tu as, il est le transmetteur du savoir, pour pouvoir le contester acquiers d'abord le savoir qui va te permettre de le contester intelligemment, et non pas comme un rebelle émotif qui va raconter n'importe quoi et faire des rébellions anarchiques. C'est pour cela que j'ai toujours été très anti-gauchiste. Mais, « la révolution, c'est sérieux ». Donc quand on la fait – on parlait de Robespierre -, il faut savoir ce qu'on fait et on ne fait pas n'importe quoi.

D'autre part, je dirai qu'en même temps, elle avait ce culte très extraordinaire de la liberté et donc en effet, pour apprendre à contester – ce n'est pas du tout quelqu'un qui était dans l'ordre établi, il fallait le Savoir pour le faire, et ceci est important : il faut que cela passe par l'intellect. On ne conteste pas avec des émotions. Or, notre époque est ravagée par la théorie de l'émotion, de l'émotivité. Tout cela est antipsychanalytique. « Des neurones qui nous guident » : c'est l'école de la sottise. C'est aussi bête de vouloir développer l'épanouissement, l'affectivité, si ce n'est pas repris par une réflexion. L'homme est un être pensant et là, ma mère n'était pas rousseauiste, elle ne pensait pas qu'il y avait une bonne nature de l'enfant. Elle pensait, comme Freud, que si on laissait les enfants s'exprimer, ils tueraient père et mère, qu'ils étaient guidés par la pulsion de mort et qu'il fallait une éducation, et que l'accès à la civilisation passait en tout cas par la

parole et par l'intellect. C'est bien pour cela d'ailleurs qu'elle a fait de la psychanalyse. Et là, je crois qu'il faut maintenir cette idée. Et justement, aujourd'hui, où l'on est ravagé par toutes sortes de théories stupides, l'épanouissement complet de soi, c'est faire n'importe quoi. Donc c'est une éthique qu'il faut maintenir.

L'école, évidemment, n'est plus du tout ce qu'elle était. Moi, je pense qu'il y a une vraie crise de l'autorité. Je suis absolument anti-souverainiste. C'est là que je me séparerai de Chevènement. Je ne pense pas que l'on puisse, comme le veulent les vrais conservateurs, ré-instituer les souverainetés perdues. C'est fini. Il faut en inventer de nouvelles. On ne va pas remettre la blouse à l'école. On ne va pas remettre la non-mixité. On ne va redemander aux filles d'être en jupes. Aujourd'hui, on veut être en jupe, mais je vous rappelle que de mon temps on voulait être en pantalon. Donc, je plaiderai pour l'idée qu'on s'habille comme on veut, à condition que l'on ne mette pas n'importe quoi. On respecte. On ne vient pas avec une casquette à l'école. Donc, c'est plutôt réinventer des non-réformes d'autorité qui ne soient pas le vieil autoritarisme. Donc là, il y a tout un combat à mener et c'est évidemment valable dans tout ce que vous avez dans ce centre Jenny Aubry, où au fond circulent toutes les approches nécessaires à l'enfant.

Ce que je vois aussi et ce qui me paraît très positif, c'est cette idée que l'enfant est écouté de différentes manières, que toutes les approches de l'enfant sont nécessaires. Je crois que c'est cela, l'école de la liberté, du non-dogmatisme. Je crois,

en effet, que l'idée qu'il y a la psychanalyse, mais pas une école psychanalytique, toute la psychanalyse. Je vois que les références sont de Winnicott qui est probablement le plus grand psychanalyste d'enfants du monde. Ses héritiers, c'est assez compliqué, mais, en effet, je crois que ce sont ces modèles-là qui sont importants et que vous mettez en évidence. Donc je vois bien que, là, il y a cet héritage.

Je constate aussi quelque chose, c'est que la féminisation de la profession est complète. Du temps de ma mère, il y avait une féminisation des équipes, mais on l'attribuait au fait qu'elle était une femme et qu'elle recrutait beaucoup de femmes dans son service. Je crois qu'aujourd'hui ce n'est plus cela, il y a une vraie féminisation de la profession de thérapeute d'enfants, une re-féminisation alors qu'il y a eu un mouvement contraire, puisque, au départ, on a considéré dans l'histoire de la psychanalyse que seules les femmes pouvaient s'occuper des enfants et l'on s'est aperçu que pas du tout. Il y a d'ailleurs eu Winnicott. Et puis, maintenant, de nouveau, je pense que vous recrutez plus de femmes que d'hommes. C'est comme cela. Je le constate partout. Cela veut certainement dire quelque chose.

Je ne peux que vous encourager. Je suis ravie qu'il y ait le nom de Jenny Aubry. Je suis ravie que toute l'équipe et que Fethi se soient occupés de cela. Et je pense que, en effet, ce serait une bonne chose, qu'il faille faire, une fois par an, ou en tout cas avec une certaine périodicité, des journées où l'on puisse rendre compte peut-être de façon plus

clinique encore, de tous les aspects de cette institution, tout en essayant de réfléchir sur l'ensemble d'une situation politique, parce que je crois beaucoup que c'est par la question de l'approche des enfants, c'est une banalité de le dire, que l'on va pouvoir avoir une action politique progressiste dans ce pays. N'oubliez pas qu'on est en pleine bataille quand même, puisqu'il y a toutes les approches régressives. Je pense au combat de « Pas de zéro de conduite ». On essaye de fabriquer des enfants comportementaux, avec des critères d'approche abominables. On met en cause en effet, l'ordonnance de 1945. Il faut se battre contre tout cela, c'est-à-dire que tous les aspects progressistes et républicains sont mis en cause. C'est plutôt cela qu'il faut bien cibler, par cette société que l'on peut qualifier d'ultra-libérale et qui dépasse par certains côtés les grands clivages gauche/droite. Je crois qu'il faut réfléchir à cette question, celle de l'engagement politique au service de ces idées-là. Quelquefois, il se fait à droite ; quelquefois il se fait à gauche. Il se fait évidemment beaucoup plus à gauche. C'est clair puisque la droite, et celle que l'on a aujourd'hui au pouvoir, a quand même toujours véhiculé l'idée qu'on naissait d'une certaine façon et que l'on restait toute sa vie ce qu'on était dans son origine, autrefois origine de classe, aujourd'hui origine biologique. C'est beaucoup plus grave. Donc, ce sont ces théories-là qu'il faut combattre. Alors, qu'à gauche, on a toujours été beaucoup plus social, mais avec aussi une médiation souvent des problèmes de la psyché. On croit qu'il suffit de faire un bon environnement

pour que tout aille bien. Non, il y a une autre composante qui est la subjectivité et c'est celle-là qui nous intéresse.

Je vous remercie. Il y a peut-être encore quelques questions ?

*(Applaudissements)*

*Jack Droulout* – Il n'y a pas d'autres questions. Remercions toutes les personnes qui ont participé à l'organisation de cette journée ainsi que ceux et celles qui nous ont soutenus. Merci à tous.





Achevé d'imprimer en octobre 2012  
sur les presses de ISI PRINT  
15, rue Francis de Pressensé  
93210 La Plaine-Saint-Denis

## L'Association Jenny Aubry

Depuis plus de 40 ans, l'association s'est donné pour mission l'accueil et l'accompagnement d'enfants et d'adolescents en grandes difficultés psychologiques, familiales et sociales.

**Sa fondatrice, Jenny Aubry**, pédiatre et neurologue, s'est intéressée à la psychanalyse dès 1948, discipline dans laquelle elle s'est engagée pour répondre différemment aux souffrances psychiques et aux besoins affectifs des enfants alors « placés » dans les maisons d'enfants.

Aujourd'hui, **l'Association Jenny Aubry a pour objet** : « La prise en charge d'enfants et d'adolescents dont les difficultés nécessitent un traitement psychique, en référence aux valeurs pratiques, théoriques et éthiques de la psychanalyse.

Cette action est ouverte aux autres disciplines qui concourent à cette fin selon l'inspiration initiale donnée par Jenny Aubry. »

**Cette première journée d'étude** de l'association avait pour thème : « Tissage des liens et des savoirs : qu'est-ce qu'on trame ? »

Elle a été un moment d'interrogation partagée avec ses partenaires de terrain sur quelques aspects de ces pratiques qui ne cessent de s'élaborer dans le fil des rencontres avec la clinique au quotidien.

