

6^{ème} FORUM DES RASED , 5 DECEMBRE 2015
RASED, entre passages et rupture
« faciliter les passages tout au long de la scolarité, un des rôles du RASED dans
l'Education nationale »
INTERVENTION DE ALAIN NOBLE, INVITE FNAME

Pour éviter que la séparation prenne le chemin de la rupture

Alain Noble

Imaginons un bébé qui apprend à marcher ! Après avoir fait ses premiers pas, le bébé prend possession du monde qui l'entoure avec jubilation. Mais ceci n'est pas sans crainte du côté de l'enfant et de la Mère. Régulièrement, il revient vers elle pour une réassurance étayante dans laquelle il vérifie qu'il est bien autorisé à partir à la conquête ; à prendre de l'autonomie, à se séparer sans rupture qui impliquerait l'abandon. Dans cette danse inter active entre l'enfant et sa Mère, l'enfant éprouve une satisfaction en partageant le fruit de ses expériences lointaines. Il offre à l'autre quelque chose qu'il a et non plus lui-même. Il s'ouvre à la dialectique de l'être et de l'avoir. Le monde de la symbolique s'ouvre à lui. Ainsi, au fil des jours, rassuré sur une possibilité de retour, il s'éloigne pour enfin quitter le foyer familial.

Cette description se fonde sur l'apport de Margaret Mahler (1980) et son équipe. Revenons à ses recherches. Dans un cadre précis, celle-ci a observé des couples mère-enfant. De ces comportements, elle a inféré sous forme d'hypothèses le processus de séparation-individuation. *" C'est vers la fin de la première année et dans les premiers mois de la seconde que l'on peut voir clairement qu'il y a, dans le processus intrapsychique de séparation-individuation, deux lignes de développement, entremêlées, mais n'ayant pas toujours une même ampleur ou une progression proportionnelle. Une de ces lignes est l'individuation, l'évolution de l'autonomie, de la perception, de la mémoire, de la cognition, de l'épreuve de réalité ; l'autre est la ligne intrapsychique de développement de la séparation qui entraîne la différenciation, la distanciation, la formation des limites et le détachement de la mère"*. Il est à souligner qu'une mauvaise ou absence de l'individuation, signe d'inachèvement de celle-ci, renvoie à un sentiment d'identité individuelle non formée. La formation de cette dernière suppose les deux pré requis que sont la structuration du moi et la neutralisation des pulsions.

Pour information, ce processus de séparation-individuation se décompose en plusieurs phases qui se chevauchent :

Phase d'autisme normal¹ : le premier mois; Phase symbiotique: du deuxième au quatrième ou cinquième mois; Phase de séparation-individuation du quatrième ou cinquième mois au trentième ou trente-sixième mois, avec 4 sous-phases: sous-phase de différenciation et développement du schéma corporel; sous-phase d'exercices ou d'essais; sous-phase de rapprochement; sous-phase de consolidation de l'individualité et de début de la permanence de l'objet affectif, qui commence avec la troisième année et n'a pas de fin.

Ce qui est observé, c'est la capacité croissante de l'enfant d'accepter d'être séparé de la mère ou de se séparer d'elle. Il s'agit essentiellement de l'observation de comportements, ceux de l'enfant et ceux qui se déroulent dans l'interaction entre mères et enfants. De ce fait, sur un plan descriptif, il est possible de rendre compte de l'évolution d'un enfant sur cet axe, mais de vouloir expliquer les ratages de ce processus par la simple description comportementale serait une erreur. Le champ de la psychanalyse, en amenant l'épaisseur de la psyché humaine, est à même d'apporter une réflexion concernant les ratages de ce processus.

¹ La plupart des auteurs émettent l'idée qu'il n'est plus guère possible de penser que le premier mois de vie du bébé est une phase d'autisme

Je cite Roussillon (2012) : « *Selon le modèle de l'épigenèse interactionnelle, le plus pertinent à l'heure actuelle, le bébé apparaît comme doté d'un ensemble de (...) « potentiels » (...) qui se présentent comme des capacités virtuelles qui vont se développer et être utilisables pour autant que leur environnement leur fournisse les réponses complémentaires nécessaires à leur appropriation. Il est donc clair que la valeur messagère potentielle des élans psychiques premiers dépend de la « réponse » de l'environnement (...)* ». Pour enfoncer le clou, les recherches récentes confirment la structuration de la base de la conscience de soi dans la période pré-verbale, c'est-à-dire avant la naissance de la représentation et donc de la conscience.

Et l'école dans tout cela ? L'école est une obligation à la séparation intra-psychique aussi bien du côté parental que de l'enfant. L'enfant est-il autorisé et donc s'autorise-t-il à devenir élève à l'école et continuer à grandir dans sa famille ? L'enjeu est de taille humaine. L'entrée en maternelle est un moment charnière qui peut prendre figure de la rupture. Comme le rappelle Malandain (1997), « *Avant toute intervention pédagogique l'action de l'institution scolaire s'exerce par le seul fait de l'intégration de l'enfant dans un groupe classe, structurellement différent du milieu familial (...) Elle se fonde sur la communauté d'âge (...) Elle a pour fonction d'amener l'enfant à une relation différente de celle à sa mère* ». Nous rappelant au passage que la capacité de l'enfant à supporter la séparation lors de la scolarisation est en étroite relation avec le vécu et notamment dans les deux premières années de la vie, avec la qualité du lien avec l'environnement familial. L'enfant bien adapté pourra vivre la séparation sans angoisse excessive. Ajoutons que les différences de ces deux environnements concernent les lieux, les temps, la culture, les coutumes et les modalités d'apprentissage. Dans la famille l'enfant apprend par identification à l'autre, à l'école l'apprentissage est formalisé.

Il est essentiel de rappeler le principe fondateur de l'institution scolaire qui consiste à transmettre des savoirs à la génération suivante. Ceci induit de fait d'une part la notion de savoirs établis sur plusieurs générations et partagés par la collectivité et d'autre part l'acceptation d'une double séparation ; celle entre les générations (enseigné et enseignant) et de lieu (familial et social). Elle introduit les notions de sujet et de responsabilité. En effet, apprendre consiste alors à admettre le rapport dissymétrique enseignant-enseigné et donc ainsi à accepter la loi du générationnel. Apprendre, c'est se séparer. Dans cette optique, l'appropriation des objets scolaires rend compte du désir d'inscription de l'enfant dans le "monde des adultes". Cette hésitation dans l'inscription dans le monde culturel forme un symptôme du côté de l'école.

Un premier constat en découle et concerne la formation des enseignants. L'éclairage sur le processus de séparation apporterait une réflexion féconde sur les pratiques pédagogiques. Pour les enfants de petite et moyenne section, la qualité du processus de séparation conditionne la scolarité future et l'accès à la fonction symbolique. L'enjeu sur le plan psychologique de ces premières années de maternelle est d'accompagner les enfants sur cet axe de la séparation-individuation. La scolarisation pour certains d'entre eux est une aide alors que pour d'autres elle représente un écueil aux accents parfois catastrophiques. L'appui sur la connaissance des processus psychologiques du développement de l'enfant et notamment ceux qui concernent la période œdipienne (école maternelle) permettrait d'orienter les apprentissages et serait une aide pour atteindre les objectifs assignés par les textes de l'Education nationale² tout en assurant au

² [BO hors-série n°3 du 19 juin 2008](#) : Programmes de l'école primaire. « L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il **devient progressivement** un élève. » (Souligné par moi).

mieux un accompagnement averti dans le processus de subjectivation de ces enfants. Comment aider un enfant dans les premiers jours de scolarisation, accroché de toute l'énergie du désespoir à la grille de l'école et hurlant sans saisir ce qui se joue pour lui et ses parents ?

A la condition de cet accompagnement averti, la très grande majorité des élèves de maternelle prendra son envol à son rythme dans ce long et complexe processus d'élève.

L'entrée à l'école élémentaire, le CP est le grand moment attendu par la famille. « *Maintenant, c'est sérieux* ». En vertu de ce que nous venons de voir, l'éclairage est à porter du côté de ces élèves qui ont bien du mal à entrer dans les apprentissages de l'écrit, enjeu majeur du cours préparatoire. Toute la question se centre sur le désir de s'inscrire dans le générationnel, d'accepter le rapport enseignant/enseigné, de respecter les règles de l'adulte.

Esquissons un portrait de quelques élèves qui refusent en général le passage à l'écrit tels qu'il se révèle lors des concertations RASED avec les enseignants. Ils ne montrent pas ce qu'ils savent. Ils jouent avec les règles. L'immatunité affective est de mise. Ces enfants souvent très sympathiques, voire séducteurs et ce grâce à un langage oral assez fluide, recherchent la proximité de l'adulte en ne travaillant qu'en leur présence. Une instabilité comportementale est souvent associée avec, dans la plupart des cas, des difficultés de concentration (à ne pas confondre avec l'attention).

Quelques vignettes cliniques très brèves.

- Une enfant de 7 ans et demi, lectrice, a une orthographe lexicale qualifiée de « délirante » par l'enseignante. Elle discute d'égal à égal avec la maîtresse de maquillage. Elle possède les derniers crayons à la mode ; le reste ne suscite aucun intérêt.

- Un enfant de CE2 refusant le passage à l'écrit m'explique qu'il est comme dans un igloo et qu'il attend que quelqu'un frappe à la porte pour l'encourager à sortir. Il ne travaille qu'en présence de l'adulte et attend les félicitations pour travailler.

- Un enfant de CE1, pour lequel l'enseignante se pose la question de ses capacités de compréhension. Elle le décrit comme ne travaillant que lorsqu'il veut, instable en classe et ne sachant pas lire. Autre particularité, il écrit à l'envers. Au cours de l'entretien, je serai amené à proposer un texte de lecture simple à cet enfant qu'il lira sans problème. À la fin de l'entretien avec ses parents, je lui demande de commenter son dessin représentant un arbre suspendu en l'air, d'une qualité médiocre. Il ajoute *Papa Maman* écrit à l'envers. Je le lui fais remarquer. Il me répond : « J'écris ça parce que j'ai envie. »

Comment comprendre ce qui se joue en ne restant que sur le descriptif ?

A l'école élémentaire, l'apprentissage est formalisé. La distinction d'acquisition entre les langages oral et écrit éclaire sur les différences d'apprentissage entre le milieu familial et l'école élémentaire. Le langage oral s'acquiert dans une relation d'identification en miroir avec l'adulte dans le cadre de la communication et non pas d'un apprentissage. « *L'enfant s'introduit sans professeur dans le langage qui lui préexiste : il habite le langage* », écrivait Laplanche (1987, p.124). Acquérir le langage oral revient à s'approprier la puissance de l'adulte, écrivait Diatkine (1985). La situation de l'élève de cours préparatoire est totalement différente de celle de l'enfant de maternelle lors de l'apprentissage du langage écrit. Il apprend dans une relation asymétrique avec l'adulte et il doit prendre conscience des règles de la langue. L'apprentissage de l'écrit n'est pas l'acquisition d'une seconde langue, mais une remise en ordre de la langue maternelle. C'est une reprise active et consciente de ce qu'il avait acquis dans un rapport d'intimité avec l'autre. C'est un phénomène de désillusion de l'enfance. L'enfant est invité à perdre sa toute puissance et aussi l'espérance d'une complétude absolue de communication avec l'adulte aimé. L'école interroge l'enfant sur son rapport à la réalité. La prise en compte de celle-ci l'amène à abandonner sa toute-puissance, à mettre de côté son omnipotence. De la vivacité du principe de réalité dépend l'adaptation en classe qui n'est pas qu'un simple effet de croissance. Pour devenir écolier, il est nécessaire d'accepter son non-savoir, d'accepter la loi de l'adulte. En d'autres

termes, accepter d'ajourner son plaisir pour obtenir plus tard une légère satisfaction. Entre parenthèses, les apprentissages ont un rapport très étroit avec la genèse de la temporalité. La castration inhérente au scolaire est partageable grâce au jeu des identifications entre pairs dans le groupe soulignant l'importance de l'organisation des relations intersubjectives avec l'adulte et les pairs. Alors l'entrée dans le monde culturel par le biais de l'apprentissage de l'écrit représente un choix lourd de conséquence où le mot séparation pèse de tout son poids. Il a la couleur de l'allégeance à l'adulte et d'irréversibilité.

En partant de ces constats, la prise en compte des processus de séparation dans les difficultés des apprentissages scolaires met en valeur le travail en équipe pluri-professionnelle³ dans le cadre de l'alliance comme réponse adaptée aux difficultés d'apprentissage, et aussi comportementales. Comment accompagner l'évolution d'un élève en difficulté scolaire sans le « *partenariat* » des parents ? Pour la plupart des psychologues scolaires, il est clair que toutes les situations où les parents ne sont pas parties prenantes, où ils sont sommés par les enseignants d'agir « *dans l'intérêt de leur enfant* » sont non seulement vouées à l'échec mais surtout elles deviennent la source de conflit de loyauté dans lequel l'enfant subit des pressions psychologiques néfastes à son développement⁴.

Enfin, nous arrivons à la question : Comment un RASED pourrait accompagner ces élèves en panne dans les apprentissages scolaires ? Dans le cadre de la séparation-individuation, il n'est pas possible d'indiquer le comment faire. L'individu doit se l'approprier par lui-même. Par contre, le tissage d'une toile de fond, d'une trame rassurante mais non enfermante permettant de s'étayer est dans le domaine du possible. Ce monde de l'aide spécialisée reste à découvrir. Comment aider ? La réponse est simple et sa mise en œuvre fort complexe : Aider l'enfant dans son rapport à la réalité. Comment transformer cela en termes pédagogiques ? La conséquence de l'entrave de la ligne de l'individuation (Mahler, 1980) se rend compte par des capacités cognitives dysharmoniques que Gibello (1984) désigne par dysharmonie cognitive pathologique⁵. Elle présente un tableau dans lequel se notent des troubles importants de la symbolisation du temps et de la durée, de l'espace et des représentations mentales, constituant à des degrés variables un mélange de symptomatologie dyschronique, dyspraxique et dysgnosique.

D'abord et avant tout, le travail avec les parents est une condition *sine qua non* pour avancer dans les aides et cela dans le cadre de l'alliance qui concerne aussi bien les professionnels que les parents. Donc, nous sommes dans une réflexion d'une équipe multi-disciplinaire.

Revenons sur ce point avant de dégager des pistes : En grande majorité, le public concerné par les aides spécialisées se compose d'enfants pour qui le diagnostic de dysharmonie cognitive pathologique est à envisager.

- Ainsi une alliance enseignants spécialisés et psychologue est primordiale et cette équipe est bien repérée comme partenaire et dans sa spécificité dans les écoles, même en dehors du temps thé/café.
- Cette équipe est à même de recontextualiser les apprentissages des élèves auprès des enseignants. N'oublions pas que l'acte d'apprendre est « *indissociable des*

³ Que nous retrouvons dans le cadre des concertations d'école, des équipes pédagogiques, des équipes de suivi de la MDPH...

⁴ Je n'évoque pas les tensions entre professionnels et entre la famille et l'école.

⁵ Pour Gibello les troubles intellectuels se distinguent sous trois aspects : l'inhibition intellectuelle, les anomalies de la capacité et les troubles de la structuration des contenants de pensée. Ces troubles intellectuels sont dus à un retard d'organisation du raisonnement (r.o.r.).

représentations que l'enfant se fait de l'école, des attentes d'autrui, de la représentation de soi comme écolier, de l'objectif qu'il s'agit d'atteindre, etc. » (Brossard, 1989).

- Pendant les concertations, une synthèse approfondie permet de rendre compte des différences de fonctionnement psychique apparaissant sous les mêmes modalités symptomatiques. De ces synthèses se dégagent les stratégies de prise en charge des difficultés scolaires pour chaque enfant et les articulations des interventions de type G, E, psychologue et de l'enseignant de la classe.
- Supervision d'équipe
- Classe comme espace et temps bien structurée.
- Le travail spécialisé comme proposition d'une aire transitionnelle permettant l'appropriation rassurante d'un monde vécu comme dangereux.
- Groupe d'enfants réduits : Relation proche, étayante, fiable, prévisible avec les enseignants mais non fusionnelle.
- Un groupe de plusieurs enfants est une condition **fondamentale** pour permettre des expériences en miroir qui favorise le jeu des identifications, des introjections et projections qui aboutissent à créer des objets de pensée fiables et communicables.

En tenant compte de notre propos, il est aisé de déduire que la très grande majorité de ces élèves sont en grande difficulté avec la pensée. Ce sujet mériterait à lui seul un long développement pour saisir sa genèse et son étroite relation avec l'axe de la séparation-individuation. Pour conclure rapidement et provisoirement, je terminerai par ces trois points.

- Repérage du niveau de catégorisation de chaque élève pris en charge. Travail sur la catégorisation, opérations logiques à partir de la manipulation pour aller vers l'induction.
- Le travail par procédure calculée et évolutive permet à l'enfant dans un cadre précis et rassurant auprès de l'enseignant de risquer la possibilité de prévoir et d'effectuer une tâche préalablement définie. Ainsi les jeux, entre autres, offrent ces possibilités. D'où la nécessité de la pédagogie par le jeu dans les classes maternelles. (Langage égocentrique vers langage intériorisé)
- L'appui sur du matériel concret, manipulable et diversifié pour aller vers une abstraction qui implique la perte du regard sur l'objet (condition *sine qua non* de la symbolique).

Bibliographie

- Brossard M. (1989). Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne. *Enfance*, Paris. Tome 42, n°1-2, 49-56.
- Diatkine R. (1985). Les troubles du langage. *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, PUF. (1559-1634. (2^{ème} éd. 2004).
- Gibello B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Editions du Centurion, Paris.
- Laplanche J. (1987). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris, PUF.
- Mahler M., Pine F., Bergman A. (1980), *La naissance psychologique de l'être humain*, Payot, Paris, p.85.
- Malandain C. (1997). *Scolarité et développement de la personnalité*. Rouen, Publications de l'université de Rouen.
- Roussillon R (2012). On souffre du non approprié de l'histoire : on guérit en l'intégrant. *Le Carnet psy* 167, 36-41. Citation p.38.