

# 6ème Forum des RASED

organisé par l'AFPEN, la FNAME et la FNAREN

Samedi 5 décembre 2015

Salle Croizat Bourse du travail  
3, Rue du Château d'Eau - Paris Xème



**RASED, entre passages et ruptures.**

*“Faciliter les passages tout au long de la scolarité,  
un des rôles du RASED dans l'Éducation nationale”*



# Sommaire

**Editorial**

**Programme**

**Présentation du thème 2014**

**Le Café Pédagogique du 8 décembre 2014**

Invité AFPEN :

Invité FNAREN : **Emmanuelle PLANTEVIN-YANNI**

Invité FNAME : **Alain NOBLE**

**Table ronde**

# Editorial

*La vie c'est le passage. Dire qu'elle est passage revient à dire qu'elle est action.*

Telle en témoigne cette citation de Gaston Berger, où la vie est à considérer comme un éternel passage. Chaque seconde qui succède à la précédente s'ouvre sur un passage clouté que les enfants empruntent tel un passage-relais, d'un pas-sage, à pas chassé.

Ce couloir obligatoire, passage-piéton parfois passage-souterrain, n'est pas toujours passage-protégé. Il arrive parfois pour ne pas dire fréquemment que ce passage fort étroit revête l'apparence d'un passage à tabac psychologique pour lequel, le passage ressemble à un passage-impasse et/ ou à un passage interdit.

L'enfant très tôt, emprunte à l'école un passage à niveau dont le rituel dans le message de passage s'inscrit dans un pass-âge dirigé vers l'autonomie, l'acte, l'action de grandir. Malheureusement, le franchissement de ce passage pour certains élèves peut s'avérer turbulent, dangereux et engendrer une rupture où l'obstacle devient barrière insupportable, insurmontable, source de déséquilibre.

*L'avenir s'édifie sur des ruptures et des renouements naturels qu'aucun homme n'est capable d'éviter.*” Robert Mallet

Chaque passage à venir se construit sur une rupture qui se reconstruit sur la déconstruction de la précédente.

Dans ce contexte où l'équilibre devient déséquilibre, l'enfant doit se déséquilibrer pour se rééquilibrer.

C'est dans cet entre-deux que le RASED constitue un pont entre deux passages-ruptures auprès des enfants, des parents et des enseignants qui témoignent de ce déséquilibre.

Tel un pont suspendu, le RASED offre, le raccordement indispensable par sa vocation tri partique d'accompagnement, d'analyse, de remédiation... par son inscription dans une école inclusive orientée vers la réconciliation.

Il nous est souvent reproché  
Nous, RASED éclairés  
D'entretenir une part de mystère  
Sur nos missions pour rester prospères  
Mais il n'en est rien  
Le destin est en chemin  
De ces dix lettres qui tiennent dans les mains  
Le passage vérité reste souverain...  
FORUM des RASED

Marc LORET

# Programme

**10H00 – 11H00 / Invitée FNAREN : Emmanuelle PLANTEVIN-YANNI**

Psychologue clinicienne et Docteur en Sciences de l'éducation, membre du comité scientifique de la FNAREN.

**« Accompagner le passage...pour aller où ? »**

**Lorsque les difficultés des enfants rencontrent la difficulté des adultes à penser le monde dans lequel ils vivent.**

Et si la difficulté que rencontrent ces enfants face aux changements n'était pas aussi la nôtre, notre difficulté à donner du sens et à prendre appui sur des systèmes de valeurs, de pensées qui se désorganisent. Comment dans ces conditions construire un espace sécurisé ? Pourquoi voulons-nous éviter que ces changements fassent "crise" dans la vie de l'enfant alors que, comme le dit Kaës, "c'est par la crise que l'homme se crée homme" ? N'est-ce pas plutôt la désorganisation qu'elle provoque en nous que nous voulons éviter ? Comment trouver des appuis dans l'environnement intersubjectif pour transformer ces éléments destructeurs que l'enfant dépose ou réveille en nous ?

De même, nous vivons dans une société en crise qui paradoxalement ne tolère aucune crise de la part des individus qui la composent. Comment pouvons-nous dans ce contexte réaffirmer les valeurs qui fondent nos métiers pour faire entendre la parole de l'enfant ?

**11h00 – 12H00 / Invitée AFPEN : Agnès GINDT-DUCROS,**

Médecin de santé publique et sociologue. Enseignante-chercheuse à l'école des hautes études en santé publique EHESP Rennes, Sorbonne Paris Cité.

Responsable de la formation initiale des médecins de l'éducation nationale.

Ses travaux de recherche en sociologie portent sur cette profession et sur la santé des enfants et des adolescents en milieu scolaire.

Chercheuse associée à l'UMR CRAPE Centre de Recherches sur l'Action Politique en Europe, 6051.

**« Une école pour tous, un regard sur chacun :  
place et rôle des « services » d'aide, RASED, santé scolaire, service social ... »**

1. Discussion des concepts et de leurs enjeux Rupture/continuité
2. Le développement de l'enfant, un processus continu
3. L'école pour tous, un égard sur chacun, comment y répondre en tant que professionnel, le principe d'universalisme proportionné
4. Les enjeux du partenariat

**14h00 – 15H00 / Invité FNAME : Alain NOBLE,** ancien psychologue scolaire, psychanalyste

**« Pour éviter que la séparation prenne le chemin de la rupture »**

Avant de tenter d'amener quelques réponses sur les modalités d'intervention des RASED à propos des difficultés d'apprentissage scolaire nous partirons de l'hypothèse que celles-ci rendent compte d'une entrave sur l'axe de séparation-individuation. L'école n'est que le cristallisateur de cette dernière. La différence des lieux, des temps et des modalités d'apprentissage entre l'école et la famille qui engage à la séparation devient dans ces conditions rupture dans les moments clés de la scolarité. La réflexion sur ces dernières en équipe pluri-professionnelle où les parents tiennent une place centrale est la proposition d'un cadre apte à accompagner l'élève dans la résolution des difficultés d'apprentissage. Autrement dit, cette alliance est le substrat qui soutient le développement du processus de subjectivation en permettant à l'enfant de devenir écolier tout en continuant de grandir dans sa famille.

**15h15 -16H30 / Table ronde**

Différents intervenants d'associations partenaires des RASED, répondront et échangeront autour de la question : **« Quels accompagnements dans l'école pour favoriser les passages et éviter les ruptures ? »**

## Présentation du thème de ce 6ème Forum des RASED

RASED, entre passages et ruptures “Faciliter les passages tout au long de la scolarité, un des rôles du RASED dans l’Éducation nationale”

Certains passages que vit un enfant dans sa scolarité marquent des étapes : entrer à l’école maternelle, passer au CP, en sixième... Ces moments constituent des rites de passages obligatoires dans la vie de l’enfant et lui permettent progressivement de grandir, de changer de statut dans sa vie familiale, scolaire et sociale. Lorsque ces passages constituent des ruptures, la déstabilisation qu’elles génèrent peut devenir un obstacle à l’adaptation à l’école et aux apprentissages. Entrer à l’école maternelle, c’est pouvoir se séparer de son cadre familial aux codes et attaches culturelles spécifiques, pour accéder à un autre cadre au fonctionnement souvent trop peu explicite. Ce nouveau rapport aux autres et aux objets deviendra support d’apprentissage. Une adaptation en maternelle réussie est un facteur essentiel de prévention d’un risque de désaffection et/ou décrochage dans la suite de la scolarité. Un certain nombre d’adolescents décrocheurs n’ont jamais connu ce bon « accrochage » scolaire. Cette prévention, prévenante et non prédictive, considère l’enfant comme sujet à part entière, dans l’unité et la globalité de son développement corporel, cognitif, affectif, social... Elle vise à mettre en œuvre les conditions de son bien-être. L’accompagnement des familles dans les différentes étapes de la scolarisation de l’enfant facilite l’accès aux codes et exigences implicites de l’école. Il valorise les compétences parentales permettant à l’enfant de devenir un sujet autonome et apprenant. Récemment, le programme de l’école maternelle, réaffirme que l’école doit prêter une attention particulière aux transitions vécues par les enfants et conduire ce travail d’accompagnement des familles. Le passage dans la continuité entre l’école maternelle et l’école élémentaire est un élément déterminant pour la réussite scolaire. Jacques Lévine évoquait la déstabilisation émotionnelle et cognitive possiblement vécue par l’enfant à l’entrée au CP. Cette transition d’une école à l’autre constitue un rite initiatique, une invitation à grandir, un seuil symbolique à franchir vers plus d’autonomie sur le chemin des apprentissages et de la vie. Une attention particulière y sera portée afin que ce passage depuis la maternelle présente plus de bénéfices que d’inquiétudes et de pertes pour l’enfant. Avec l’entrée au collège, l’élève vit un passage où là encore, il peut être chahuté dans ses repères, savoirs et habitudes. Bien étayé, il saura franchir le pas et trouver un nouvel équilibre entre intégration scolaire et sociabilité adolescente. Comment faire pour que ces séparations successives représentent autant de passages réussis ? Comment les personnels spécialisés et les psychologues des RASED peuvent-ils aider les élèves et leurs familles à mieux comprendre et mieux vivre les étapes sensibles du parcours scolaire ?

Notre 6ème Forum des RASED se tiendra samedi 5 décembre à la Bourse du travail à Paris 10ème. Au carrefour de champs théorique et pratique, il sera l’occasion de réfléchir, grâce à l’éclairage de nos intervenants, à la mission de prévention de la difficulté scolaire et aux leviers d’actions du dispositif RASED, au sein de l’école, au moment des passages d’un milieu de vie et d’apprentissage à un autre au cours de la scolarité. Nous nous inscrirons dans une réflexion institutionnelle globale, dans le contexte d’une école inclusive dont les dispositifs et les missions sont en pleine évolution.

## Ouverture forum des RASED 2015

Bonjour à tous et merci d'être présents à cette 6ème édition du forum des RASED.

Nos trois associations travaillent dans une étroite collaboration pour la reconnaissance et la défense des RASED.

Ce combat est fédéré autour du collectif RASED qui vient d'adresser un courrier aux recteurs pour faire suite aux renvois réguliers du Ministère vers les instances locales pour la gestion de la carte scolaire.

Le Collectif y réaffirme la nécessité d'un cadrage national de re-créations de postes et de départs en formation.

Cette nécessité d'ouverture de postes correspond aux recommandations de la députée Barbara Pompili, rencontrée par la FNAME, la FNAREN et l'AFPEN le 21 septembre dernier, et qui a écrit dans son avis pour la Loi des Finances 2016, secteur enseignement scolaire "il faut continuer dans la restauration des effectifs des RASED – pour revenir à minima à ceux de 2007 – et (qu') il est essentiel d'opérer un rééquilibrage de leur présence dans les académies."

En introduction, elle précisait "Les RASED assurent des missions absolument fondamentales dans la prise en charge des difficultés scolaires les plus lourdes."

Il est évident que ces missions fondamentales requièrent la présence de psychologues et d'enseignants spécialisés en nombre suffisant dans tous les secteurs.

Notre combat pour la défense des RASED est un combat pour la défense des élèves les plus démunis et une meilleure prise en compte de leurs besoins.

Cette année, nos trois associations professionnelles vous invitent à réfléchir autour du thème: **RASED, entre passages et ruptures** "Faciliter les passages tout au long de la scolarité, un des rôles du RASED dans l'Éducation nationale"

Entrer à l'école maternelle, c'est se séparer de ses parents et de son cadre familial avec ses codes et attaches culturelles propres, pour:

- entrer dans un autre système organisé autour de nouveaux codes, souvent trop peu explicites pour un grand nombre d'enfants.
- entrer dans un autre rapport aux autres et un nouveau rapport aux objets qui deviendront supports d'apprentissage.

Une bonne adaptation à l'école maternelle est un facteur essentiel de prévention d'un éventuel décrochage dans la suite du parcours scolaire .

Pour autant, cette prévention ne doit en aucun cas devenir prédictive mais elle doit être prévenante, considérant l'enfant en tant que sujet, dans l'unité et la globalité de son développement corporel, cognitif, affectif, social...

Une prévention qui crée les conditions nécessaires à la réussite de tous et de chacun ne peut pas faire fi d'un accompagnement des familles dans les différentes étapes de la scolarisation de l'enfant, afin de faciliter l'accès à l'implicite de l'école et de prendre en compte la préservation des compétences parentales qui autoriseront l'enfant à devenir un sujet autonome et apprenant.

Le passage, dans une continuité, entre l'école maternelle et l'école élémentaire apparaît comme un élément déterminant de la réussite scolaire.

Jacques Lévine évoquait la déstabilisation émotionnelle et cognitive possiblement vécue à l'entrée au CP. Cette transition d'une école à l'autre s'apparente à un rite initiatique, une invitation à grandir, un seuil symbolique à franchir vers une autonomie plus grande, ainsi que vers la maîtrise de la lecture qui pourra conduire à la liberté.

Cette transition doit être valorisée afin que la rupture avec l'école maternelle, présente plus d'envies et de bénéfices que d'inquiétudes pour l'enfant.

Un processus un peu similaire est à vivre lors de l'accession au collège.

Là encore, l'élève doit franchir un pas et trouver un nouvel équilibre entre intégration scolaire et

sociabilité adolescente.

Alors nous, enseignants , enseignants spécialisés et psychologues de RASED interrogeons :

. Comment faire pour que cette succession de ruptures devienne plutôt une succession de passages réussis ?

. Comment les personnels spécialisés peuvent-ils aider les élèves et leurs familles à mieux comprendre et mieux vivre les différentes étapes du parcours scolaire ?

Pour éclairer cette journée de réflexion, Emmanuelle PLANTEVIN-YANNI, Psychologue clinicienne et Docteur en Sciences de l'éducation, membre du comité scientifique de la FNAREN nous interrogera : « Accompagner le passage...pour aller où ? »

Lorsque les difficultés des enfants rencontrent la difficulté des adultes à penser le monde dans lequel ils vivent. Et si la difficulté que rencontrent ces enfants face aux changements n'était pas aussi la nôtre, notre difficulté à donner du sens et à prendre appui sur des systèmes de valeurs, de pensées qui se désorganisent.... nous en saurons plus tout à l'heure.

Agnès GINDT-DUCROS, Médecin de santé publique et sociologue. Enseignante-chercheure à l'école des hautes études en santé publique, présentée aujourd'hui par l'AFPEN, prendra ensuite la parole pour « Une école pour tous, un regard sur chacun : place et rôle des « services » d'aide, RASED, santé scolaire, service social ... »

Ses axes de son intervention” s'articuleront autour des concepts Rupture/continuité, puis du développement de l'enfant comme processus continu, et enfin sur l'ambition d'une école pour tous avec un regard sur chacun, comment y répondre en tant que professionnel ? Quels enjeux du partenariats ?

Après une pause de 12h à 14h, nous reprendrons avec l'invité de la FNAME : Alain NOBLE, ancien psychologue scolaire, psychanalyste, « Pour éviter que la séparation prenne le chemin de la rupture ».

Avant de tenter d'amener quelques réponses sur les modalités d'intervention des RASED à propos des difficultés d'apprentissage scolaire nous partirons de l'hypothèse que celles-ci rendent compte d'une entrave sur l'axe de séparation-individuation que l'école ne fait que cristalliser. La différence des lieux, des temps et des modalités d'apprentissage entre l'école et la famille engage à la séparation, peut devenir dans certaines conditions rupture dans les moments clé de la scolarité. La réflexion sur ces dernières en équipe pluri-professionnelle permet d'accompagner l'élève dans la résolution des difficultés d'apprentissage.

Notre table ronde réunira ensuite Catherine CHABRUN de l'ICEM, Stéphanie FOUQUET du GFEN, Geneviève CHAMBARD de l'AGSAS qui répondront et échangeront autour de la question :

« Quels accompagnements dans l'école pour favoriser les passages et éviter les ruptures ? »

Nous vous souhaitons à tous une belle journée de réflexions partagées.

## **Le Café Pédagogique du 8 décembre 2014**

Psychologue clinicienne et Docteur en Sciences de l'éducation, membre du comité scientifique de la FNAREN.

**« Accompagner le passage...pour aller où ? »  
Lorsque les difficultés des enfants rencontrent la difficulté des adultes  
à penser le monde dans lequel ils vivent.**

Lorsque Sandrine m'a exposé la thématique de ce forum, et à la lecture de l'argumentaire, deux idées me sont venues en tête :

A propos de la notion de transition et de son interprétation et à propos de l'idée de passage. Et puis les « évènements » parisiens ont surgi, donnant une résonance encore plus forte au titre que j'avais lancé un mois plus tôt. Il a fallu mettre en lien tout ça, je vous soumet donc aujourd'hui mon analyse.

Tout d'abord, je me suis dit que la transition dans le cadre scolaire prenait des formes très éloignées de la conception de Winnicott, Dans le cadre scolaire, du côté des apprentissages, la transition est assimilée au terme progression. L'organisation des apprentissages et les formes pédagogiques qui lui sont associées, sont marquées par une temporalité forte et par une vision de la transmission des savoirs ordonnée allant du simple au complexe tout au long de la scolarité. Il s'agit donc de faciliter le passage d'un niveau à un autre, d'une organisation scolaire à une autre, et de décomposer suffisamment les compétences pour que ce passage se fasse dans la continuité, sans heurt, sans crise. Pour établir cette progression, on définit des étapes, on décompose les notions, on les désosse dans l'idée qu'une notion est plus facilement assimilable petit bout par petit bout, que lorsqu'elle est abordée dans sa globalité. C'est la lutte entre la méthode globale et le B.a.ba, l'approche syllabique. Tout cela nous semble évident, mais pourtant, le retour au b.a-ba, à la lecture comme outil à maîtriser plutôt que comme moyen pour connaître, ce glissement est symptomatique de notre époque. De même, nous voyons se multiplier les grilles d'observations, d'évaluations qui ont comme objectif d'appréhender la difficulté de l'enfant ou de mesurer de manière objective son évolution. Ces approches morcellent le sujet, et rendent impossible une approche globale de sa problématique, ou de son évolution dans les apprentissages. Par contre elles permettent des réponses immédiates, ciblées et rationnelles, point par point : dyslexie :ordinateur, photocopie, déficit attentionnel : AVS etc...(Il ne s'agit pas d'un retour en arrière mais d'une reprise en main de la pensée de l'autre). Au niveau sociétal, il en va de même, juste un exemple pour illustrer ma pensée, vous avez sans doute remarqué que tous les discours sont aussitôt réexpliqués par un journaliste ou un expert , on nous dit clairement : voilà ce qu'il faut comprendre de ce que X vient de dire...Pourquoi, notre époque a-t-elle besoin de guider à ce point la pensée d'autrui, pensée du citoyen, du professionnel de l'éducation, de l'enfant, pourquoi construisons-nous des procédures , des modes de communications qui ne laissent pas le temps à l'individu de penser ? Pourquoi pour continuer dans le même sens, construisons-nous des protocoles pour faire face à toutes les situations ? Nous pouvons faire plusieurs hypothèses ? nous ne sommes plus capables de penser par nous même une situation ? nous ne sommes pas capables de juger par nous même le bien fondé d'un discours ? les enfants ne sont pas capables de prendre eux même des repères pour appréhender une difficulté dans sa globalité ? Nous n'avons plus de mots pour rendre compte de notre travail ? plus de cadre éthique, théorique, professionnel suffisamment solides pour soutenir notre réflexion ?

Si nous revenons à notre question autour de la transition, nous voyons bien que toutes ces organisations tendent à réduire ce que Winnicott appelle lui l'espace transitionnel, c'est-à-dire, cet espace de rencontre entre la pensée du sujet et la réalité. Ces organisations ignorent la question du

lien entre les choses, nous allons essayer de voir pourquoi.

Revenons à Winnicott, qui éclaire notre travail à tous depuis longtemps, la transition n'est pas un passage. Pour Winnicott, la transition est un espace. Un espace construit par l'enfant, un espace créé par l'enfant, garanti et protégé par l'adulte. Dans cet espace, l'avant et l'après cohabitent, la présence et l'absence aussi. Personne ne peut le décréter, ni le fabriquer de l'extérieur. La seule chose que nous pouvons faire, c'est créer un espace sûr, stable pour que l'enfant crée et construise son rapport au monde, s'approprie les changements, créer un espace de rêverie... L'espace transitionnel est un espace permanent et non transitoire, où le conflit psychique que rencontre l'enfant est mis au travail. Ce n'est pas un lieu d'adaptation progressive mais plutôt un lieu psychique d'appropriation créatif et ludique des réalités nouvelles.

Cette capacité de l'enfant à jouer avec ce qui résiste à son entendement comme dit Boimare, cette capacité, se construit lorsque son entourage premier a joué sa fonction conteneur. Autrement dit lorsque les projections de l'enfant ont pu être accueillies par la mère, pensées, transformées puis restituées à l'enfant de manière apaisante. Ce travail de rêverie, comme dit Bion, intériorisé par l'enfant va lui permettre de tisser des liens entre ses différences expériences psychiques et éviter la mise en crise ou plutôt éviter que les crises se transforment en rupture.

Lorsque cet espace transitionnel est à l'œuvre chez l'enfant, mais aussi chez l'adulte, nous avons l'impression de l'extérieur que l'individu change sans s'en rendre compte, sans heurt alors qu'au contraire l'enfant est très actif dans ce processus de changement et ce qu'il construit lui est propre.

Lorsqu'un enfant passe sans problème de la maternelle au CP, c'est le résultat de plusieurs choses : l'enfant lui-même est capable de construire des représentations qui vont lui permettre de penser ce changement, mais aussi les adultes sont capables de penser avec cet enfant dans ce passage, je dis bien penser. C'est-à-dire qu'ils peuvent dans cette situation nouvelle qui fait ou peut faire crise chez l'enfant, accueillir les projections de l'enfant, et y répondre de manière contenante.

Nous voyons donc deux choses, la première que l'enfant se construit en interaction permanente avec et à partir de son environnement, la deuxième que son environnement doit pouvoir accueillir et transformer ses projections, les éléments bêta décrits par Bion. Ces éléments bêta étant les éléments impensés ou impensables par l'enfant.

Pour aller plus loin, Je suis allée prendre racine dans les écrits de Kaës ( Crise, rupture et dépassement chez Dunod et conférences) ,qu'à partir d'un déjà là, autrement dit, qu'à partir d'un espace sûr qui nous précède et qui nous accompagne. Vous allez vite comprendre , pourquoi j'insiste là-dessus ! Il décrit comment la psyché de l'enfant est influencée par l'extérieur. Il compare l'individu à un oignon aux multiples enveloppes.

La première, centrale correspond au sujet dans sa dimension intra-psychique, c'est-à-dire sa propre pensée, ses propres expériences intériorisées.

la seconde enveloppe représente son environnement méta-psychique c'est-à-dire le groupe premier constitué par la mère et l'environnement proche. Cet environnement porte non seulement l'expérience présente mais aussi les expériences passées des membres de ce groupe. Autrement dit ce groupe va interagir au quotidien avec l'enfant, mais en plus, à travers leur manière d'être avec l'enfant, les membres du groupe premier vont lui transmettre leurs propres expériences relationnelles passées. Le groupe premier inscrit ainsi l'enfant dans l'expérience groupale, il devient à son insu, l'héritier des expériences de résolution de crise ou des expériences de rupture du groupe premier et de la mère en particulier.

La troisième enveloppe représente l'organisation sociale et politique, c'est-à-dire la manière dont les individus sont inscrits dans les rapports entre eux au sein de la société, rapports de pouvoir, de dépendance, de solidarité, de reconnaissance etc..

Enfin la quatrième peau, représente celle des valeurs générales qui organisent notre société : valeurs démocratiques, judéo-chrétiennes, etc....

Toutes ces dimensions constituent donc une intersubjectivité dans laquelle l'enfant va se construire.

Ces différents niveaux d'expériences sont en permanence actifs chez le sujet, lorsqu'il est confronté à un conflit interne, il va prendre appui sur ces expériences à deux niveaux :

- au niveau intrapsychique il va s'appuyer sur ces expériences intériorisées et les utiliser comme des ressources propres construites depuis son enfance en interaction avec son environnement affectif, intersubjectif, social etc...
- au niveau intersubjectif, il va prendre appui sur son environnement qui va venir étayer et enrichir son propre travail intra-psychique en constituant ainsi un cadre inter-subjectif sécurisant.

Les difficultés de l'enfant prennent alors une autre dimension et leur résolution ne peut plus s'envisager que sous l'angle de l'enfant et de sa famille. Pour deux raisons, Tout d'abord parce qu'un trouble individuel ne peut se dissocier de l'ensemble : par exemple un trouble sexuel est lié à la moral sexuelle de l'époque, le décrochage, l'instabilité, l'errance des jeunes est lié avec le nomadisme généralisé de notre époque, l'hyper-activité est liée avec la difficulté à penser le monde, (on invente des applications !) et à construire un espace transitionnel justement ... ensuite parce que nous devons mesurer comment l'évolution de notre société influence les expériences intersubjectives des individus, comment cela se répercute sur l'enfant et sa manière d'appréhender le monde mais aussi nous devons observer comment cette évolution nous fragilise au niveau de notre propre capacité à soutenir l'enfant et à lui proposer un cadre sécurisant pour dépasser les crises qu'il traverse.

Donc les crises que traversent les enfants ne peuvent être isolées de leur environnement et ne peuvent être résolues sans l'appui de ces multiples enveloppes. Il n'y a pas de crise intrapsychique propre nous dit Kaës, parce que la vie psychique d'un individu se développe sur la base des formations méta-psychiques dans lesquelles il est inséré et auxquelles il contribue. La construction même de sa psyché est encadrée par un environnement qui ne dépend pas de lui mais qui dépend de l'organisation de la vie psychique des sujets qui l'ont précédé et des sujets qui sont ses contemporains.

Nous ne pouvons donc pas dissocier ce qui fait crise chez l'enfant de ce qui lui est transmis par son environnement proche ou sociétal et pour aller plus loin, nous ne pouvons pas dissocier ce qui fait crise chez l'enfant de ce qui fait crise en nous et dans la société. La crise est donc multidimensionnelle et multidisciplinaire.

Cela nous amène à regarder de plus près pourquoi un conflit interne fait crise, et ensuite ce qui est en crise dans notre société.

Tout d'abord la crise apparaît lorsque les conflits internes sont non négociables ou non négociés par le sujet au niveau intra-psychique. La crise est marquée par un changement brusque dans le cours d'un processus, avec une certaine violence qui entraîne une désintégration, un risque mortel pour la psyché. Le terme de crise vient d'Hippocrate, qui définissait par ce mot, le moment charnière dans une maladie où le sujet peut basculer soit vers la guérison, soit vers la mort.

La crise est constitutive de la vie humaine, c'est par la crise que l'homme se crée homme. L'individu est en crise, chaque fois qu'il se confronte à une situation qui remet en cause ses propres organisations psychiques qui garantissaient jusque-là sa sécurité intérieure. Il est en crise, chaque fois qu'il ne peut résoudre seul, en interne, c'est-à-dire en prenant appui sur les expériences intériorisées, les changements qui lui sont imposés.

Cette crise va mettre en scène, donner à voir et à entendre à l'extérieur, ce qui ne peut être négocié en interne. Le sujet en crise va projeter à l'extérieur en passant à l'acte, les éléments destructeurs impensés qui menacent son équilibre psychique. La crise va à travers cette mise en scène, adresser des messages aux sujets concernés mais aussi à ceux qui les représentent et qui sont là en face. Ces messages adressés vont mettre en crise l'environnement en désorganisant quelque chose dans la psyché de ceux qui les reçoivent ; dans l'environnement proche et social.

La crise qu'elle soit individuelle ou sociétale est vécue comme une exposition à la mort, et nous mesurons à quel point aujourd'hui, ce risque de mort lorsqu'il est projeté à l'extérieur par l'individu en crise, devient une réelle exposition à la mort pour l'environnement social.

Qu'est ce qui fait crise dans notre société ?

Nos sociétés post-modernes sont marquées par la confusion et la difficulté à se repérer dans les cultures, les systèmes de pensées, de valeurs, de représentations. Elles sont en proie à des

processus de désorganisation. Kaës emploie l'image d'une société en deuil constant, une société marquée par la mise à mort symbolique ou réelle, mort des symboles, mort de dieu, mort des idéaux, mort des peuples.

Lorsque nous parlons de désorganisation des systèmes de pensée, nous sommes dans la première enveloppe du sujet, cette première enveloppe contenante est aujourd'hui mise à mal. Nous observons de quelle manière, les idéologies politiques ou religieuses sont en perte de sens, comme minées de l'intérieur. Les mots qui les expriment ne sont plus habités, plus assez solidement ancrés dans une pratique, autrement dit, ils sont un peu pris dans une dérive, où les mots ne garantissent plus un système de pensée. Liberté, démocratie, socialisme, solidarité, égalité des chances, droits de l'homme. Le doute s'est installé... Nos sociétés ont engagé un processus de désacralisation, de remise en question de tout ce qui constituait des évidences inébranlables et nous sommes en crise car nous ne savons pas encore si nous allons basculer vers la mort ou vers la vie, nous ne savons pas ce que nous sommes en train de construire.

On peut supposer que l'élément historique désorganisateur se trouve dans la réalité de l'holocauste. Notre histoire collective a franchi là une limite en transgressant un des interdits fondateurs de l'humanité qui est l'interdit de meurtre. Nous essayons d'ailleurs toujours de penser cet épisode qui encore aujourd'hui nous sidère. L'holocauste a institué le meurtre, en dehors de tout contexte de guerre, faisant éclater un tabou fondateur et organisateur. En effet, c'est bien le renoncement au meurtre qui permet la construction d'une société, avec comme contrepartie, la sécurité pour chacun. Cette expérience historique traumatique se réactualise depuis, au fil des années, à travers des mises en scène atroces, où des individus organisent le meurtre, et où nous nous trouvons à nouveau pris dans un état de sidération. Nous savons que dans notre vie, la répétition des traumatismes peut être l'occasion de mettre des mots sur l'effroi et de créer de nouvelles réponses pour en sortir. Il faudrait qu'il en soit de même pour nos sociétés, et cette solidarité qui a rapproché les hommes ces dernières semaines face au meurtre institué et que certains veulent réduire à un sentiment d'unité nationale, afin de justifier un appel au meurtre légitime en retour, cette solidarité est beaucoup plus fondamentale parce qu'elle ouvre des espaces de pensée collective qui échappe aux discours réducteurs des médias.

Cette désorganisation des systèmes de pensée et la perte de repères qu'elle provoque, exacerbe les différences qui deviennent les seuls supports d'identité puisque les systèmes de pensée et de valeurs qui pouvaient servir de référence communes sont devenus inopérants. On parle aujourd'hui, d'individualisme, de différencialisme, c'est-à-dire qu'on construit notre pensée et notre identité à partir de ce qui nous différencie, par opposition à l'autre, par l'exception. Cette différence que l'on met en avant, nous définit, nier cette différence, cette place incomparable revient à nier l'identité même du sujet. Ce différencialisme est à l'œuvre partout et toute tentative de faire des liens entre des idées, des mouvements, des histoires, des personnes, c'est-à-dire de travailler sur le commun est rejeté au nom de la différence.

Dans cette quête narcissique de la différence, la rencontre avec l'autre ne peut se faire que dans le conflit, l'opposition : tu n'es pas moi et si tu ne reconnais pas ma différence, tu nies mon existence.

Au niveau sociétal et institutionnel, il y a la même tendance à définir chacun à partir de ses différences. C'est très net à l'école, où les enfants ne sont plus des enfants, mais ils sont hyper actif, dyslexique, etc, en situation de handicap, précoce, surdoué, et j'en passe. Les individus sont nommés par un élément de leur identité qui est mis en avant : musulman, migrants, rom, handicapé, chômeur, délinquant, jeune issu des quartiers populaires etc ..., ces mots les assignent à résidence selon des critères restrictifs excluant tous autres éléments pouvant venir relativiser, nuancer, critiquer, complexifier l'approche de l'autre. Tout est sorti du contexte. Il en est de même pour les faits de société, l'écologie se réduit au réchauffement climatique par exemple.

L'approche globale qui pourrait apporter des nuances, des explications, des éléments d'analyse nécessaires pour rendre compte réellement d'un sujet est devenue difficile car elle implique de croiser plusieurs systèmes de références, plusieurs approches, or, tous ces systèmes sont invalidés.

Les individus, les problèmes de société sont réduits à leurs symptômes, notre société en crise s'affole autour de ses symptômes...

Cette perte de repères et cette exacerbation des particularismes identitaires, provoque un nomadisme généralisé. Pas de repères, pas d'attaches, pas d'ascension sociale, pas d'insertion sociale programmée comme cela pouvait être le cas avant. Autrement dit, une difficulté pour tous de se projeter dans l'avenir, de construire dans le long terme, de s'engager dans des projets, des luttes à long terme. Si vous regardez bien, tous les mouvements et organisations qui structurent la vie sociale, ont du mal à mobiliser sur une durée, les réformes se succèdent sans parfois même avoir le temps de produire des effets analysables, la précarisation du travail contribue aussi au nomadisme, changement de travail, changement de lieu d'habitation, et de vie, rupture des liens amicaux et éloignement de la famille. Cette instabilité nous oblige à rechercher notre équilibre dans une culture de l'instant, du tout tout de suite. Et bien sûr, comme pour comprendre ces phénomènes nous devons porter sur eux un regard pluridisciplinaire, nous ne manquons pas de remarquer que ce nomadisme est fortement lié à notre modèle économique qui tout à la fois le crée, et l'utilise pour assurer sa pérennité. Le décrochage scolaire et l'errance adolescente sont à entendre comme les symptômes de cette impossibilité à s'enraciner mais aussi cette impossibilité dans laquelle nous nous trouvons de les enracer.

Cette confusion, cette perte de repères favorise le développement des discours qui imposent des certitudes indiscutables dans leur lecture du monde. Nous voyons bien aujourd'hui combien le discours fondamentaliste est présent et vient proposer des alliances aliénantes et pathogènes à une population dans l'impossibilité de s'appuyer sur des alliances positives, mais au-delà des fondamentalismes, nous observons que les discours autoritaires, offensifs rassurent, rassemblent, tracent une voie où il n'y a pas de place pour le doute.

Cette situation, n'est pas une fin en soi, elle est à entendre comme le symptôme d'un conflit historique qui pour l'instant i-négociable, qui fait crise et qui nous interroge tous. Kaës dit aussi, et vous allez voir où je veux en venir car je suis quelque'un de très optimiste, « la création est assurément l'alternative de la vie face aux composantes létales de la crise, mais elle utilise les forces de la mort pour créer son chemin... ». La crise est une invitation à la création.

Je voulais témoigner de ma pratique sur ce point. Le travail avec les adolescents m'a amenée à toujours chercher à universaliser leurs désespoirs particuliers, grâce à l'art, la poésie, la photo, les contes, les mythes, dans le partage d'expériences intergénérationnelles autour d'un même but, d'un même objet. C'était pour moi, et ça l'est toujours, la seule issue pour sortir l'individu des retours mortifères de sa propre violence, sauver Narcisse de la noyade.

Donc, la question que vous posez sur le comment accompagner le passage, est fondamentale aujourd'hui. Au regard de tout ce que je viens de dire, la réponse ne peut être que multidimensionnelle. Accompagner l'enfant ne peut se faire sans un questionnement sur ce qui nous fonde, ce qui nous anime dans notre travail mais au-delà dans notre rapport aux autres, Il s'agit pour nous de reconstruire ou raviver notre propre enracinement, indépendamment des discours contradictoires, incessants et changeants qui nous empêchent de dérouler notre pensée. Si nous retrouvons en nous, puis entre nous, le sens des valeurs qui nous fondent, si nous reconstruisons cette enveloppe qui donne sens à notre humanité, alors, peut-être, nous aurons moins peur d'interroger ce qui fait crise, nous aurons moins peur de nommer les choses, de parler de l'enfant, de le projeter dans un devenir où le changement est possible, de nous opposer à ce qui ne va pas dans le sens de la vie, En nous reconstruisant nous-même, nous reconstruirons cette deuxième enveloppe, étayage nécessaire aux enfants dont nous avons la charge. Nous pourrons ainsi accueillir leurs projections parfois destructrices et les transformer avec eux, nous pourrons les aider à grandir car c'est par la crise que l'homme se crée homme.

Enfin pour finir, nous n'aurons pas peur d'habiter les espaces laissés libres dans les nouvelles orientations ministérielles que beaucoup d'entre vous me semble t'il accueillent favorablement, nous prendrons au mot, les mots que nous aimons dans ce discours et nous profiterons du flou de ces orientations, pour créer, proposer, inventer autre chose sans attendre que les consignes des

circulaires viennent refermer la boîte, parce que, comme nous n'avons plus peur, nous savons que les espaces libres ne sont pas des boîtes de pandore qu'il faut tenir fermées.

En guise de conclusion, regardons où nous nous réunissons aujourd'hui. Les bourses du travail sont l'exemple même d'une volonté collective. Elles ont été créées dans une démarche d'éducation populaire, par et pour les ouvriers, afin qu'ils s'instruisent et apprennent à mieux connaître pour mieux lutter ensemble face à la société qui les opprime. Réunissons nous, mettons en commun nos expériences et construisons le demain que nous voulons.

**Compte rendu Isabelle CHARBONNIER**



Association Française des Psychologues  
de l'Éducation Nationale

Invité AFPEN :



**Alain NOBLE**

ancien psychologue scolaire, psychanalyste

## **Pour éviter que la séparation prenne le chemin de la rupture**

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 normal<sup>1</sup> : 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.

---

<sup>1</sup> 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'épigénèse 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 nationale<sup>2</sup> tout en assurant au 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 ?

---

<sup>2</sup> [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. »

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-professionnelle (que nous retrouvons dans le cadre des concertations d'école, des équipes pédagogiques, des équipes de suivi de la MDPH...) 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 développement (Je n'évoque pas les tensions entre professionnels et entre la famille et l'école).

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 pathologique<sup>3</sup>.

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 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.

---

<sup>3</sup> 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.).

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 vygotkienne. *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<sup>ème</sup> 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.

### Table ronde

Catherine CHABRUN de l'ICEM,  
Stéphanie FOUQUET du GFEN,  
Geneviève CHAMBARD de l'AGSAS  
Table ronde animée par .....

« Quels accompagnements dans l'école pour favoriser les passages et éviter les ruptures ? »



*Directeur de publication : Thérèse AUZOU CAILLEMET*

*Rédacteurs :*

*Comité de rédaction : le Bureau National de la FNAME*

*Merci à xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx pour les prises de notes et rédactions des comptes-rendus.*

*Crédits photos :*