

Traumatismes et construction du « moi social » dans la scolarité

Sylvie CANAT

Maître de conférences en sciences de l'éducation et psychanalyse
Université Paul Valéry/IUFM Montpellier
Équipe de recherche CRISES

Responsable académique du Master 2 « Pédagogie institutionnelle adaptée »

Résumé : Peur d'apprendre, phobie scolaire... cet article se donne pour but de distinguer les phobies scolaires liées à l'anxiété et au refoulement secondaire des terreurs du lien ou de la demande scolaire liées à des traumatismes régressifs soumis à des processus de défense très originaux. Dans cette perspective et en appui sur une vignette clinique, sont examinées les conditions dans lesquelles une pédagogie adaptée serait en mesure de créer des espaces scolaires capables de prendre en compte les effets dévastateurs d'une école qui ne saurait pas se mettre à l'écoute des singularités mal défendues ou mal contenues.

Mots-clés : Fonction symbolique - Pédagogie institutionnelle adaptée - Phobie scolaire - Psychanalyse - Refoulement - Singularité - Traumas progressifs et régressifs.

Traumas and the construction of the "social self" at school

Summary: Fear of learning, school phobia...this article enables us to distinguish the school phobias linked to anxiety and secondary repression of terrors from educational factors or demands caused by regressive traumas subjected to very deep-seated defense processes. From this angle, and taking into consideration the life trajectory of each individual, this article examines the conditions under which adapted pedagogy might create an educational environment able to counter the devastating effects of educational methods insensitive to weakly defended or contained characteristics.

Keywords : Adapted institutionalized pedagogy - Progressives and regressive - Psychoanalysis - Repression - School phobia - Singularity - Symbolic function - Traumas.

LES hypothèses développées dans cet article ont été construites à partir d'une approche clinique du pédagogique. Elles ont été mises à l'épreuve de supervision analytique et se vérifient constamment dans ma pratique thérapeutique auprès d'enfants développant des peurs d'apprendre, des phobies scolaires, des terreurs de l'irreprésentable dans leur logique ou grammaire subjective et culturelle.

La peur d'apprendre masque parfois une problématique qui n'est pas toujours en lien avec des symptômes névrotiques comme dans l'hystérie d'anxiété ou la phobie¹. L'échec scolaire n'explique pas toujours cette peur incontrôlable qui peut prendre différentes formes symptomatiques comme l'agitation ou les troubles du lien et du comportement. L'échec scolaire peut révéler un échec plus fondamental du sujet

1. S. Freud, *Inhibition symptôme et anxiété*, PUF, Paris, 1951.

greffé sur un noyau traumatique non symbolisé. Si les défenses du moi² dans la névrose *stable* mettent en avant le refoulement³ secondaire comme processus de défense avec la production de refoulé et de retour du refoulé, les défenses du *moi-limite* mettent en avant des processus de défense articulés au refoulement originaire sans retour du refoulé. Le sujet active des défenses très actées, très hyperactives et inefficaces pour le protéger des effets dévastateurs d'un trauma que je nomme *trauma régrédient* et qui se réactive au contact de tout autre susceptible d'altérer ses limites moi/non moi.

Ce qui me conduit à distinguer ces deux formes d'inhibitions ou de phobies, ce sont les troubles associés aux peurs et la puissance des terreurs et des décharges dans le lien et les espaces mettant en jeu les limites du moi/non moi ou dedans/dehors. **Une inhibition forte relative aux apprentissages sans autre trouble fera davantage penser à un obstacle lié au refoulement secondaire et au refoulé, alors que cette même inhibition associée à d'autres troubles mettant en avant beaucoup de court-circuitage de la pensée et d'expressions par le comportement ou l'agir nous invitera à penser à un moi mal défendu, mal délimité dans le lien, dans le rapport à l'autre lié au refoulement originaire.**

La première peur ou inhibition étant d'ordre fantasmatique liée au refoulé alors que la seconde relève d'un défaut de fantasme lié à un traumatisme régrédient.

Dans le premier cas, l'angoisse d'apprendre ou la phobie, fait appel à des processus de défense névrotique basés sur le refoulement secondaire ou après-coup. On peut refouler une représentation ou un affect d'angoisse. Par exemple, la peur du père peut se déplacer sur un animal (le loup) ou toute figure représentant l'autorité (le professeur par exemple). Le refoulement porte sur la représentation *le père* et le retour du refoulé se fait grâce au déplacement de la représentation sur *le loup*. La peur ou la phobie n'a pas disparu, mais la représentation s'est déplacée. Nous avons à faire à des constructions névrotiques où la phobie est greffée sur du refoulé et des jeux de déplacement de la représentation.

Le sujet (élève) est alors enfermé dans un processus qui met en avant de l'angoisse et un sentiment de peur lorsqu'une demande lui est adressée. L'interdit à agir, à transformer, à savoir, à connaître, limite le sujet dans son rapport à l'école. L'école, le lien, la demande, la situation deviennent anxiogènes. L'angoisse du sujet n'est pas diffuse ; elle se focalise sur un objet : l'école, ses contraintes et ses acteurs comme prétextes au retour du refoulé. Être élève devient impossible car cela mobilise des images, des fantasmes, du refoulé, causes de danger et de peurs accolées.

Dans le second cas, la peur d'apprendre, fait appel à des processus de défense plus originaires et se trouve souvent associée à d'autres troubles s'exprimant par le corps et sa batterie de somatisation, de haut stress, ou par le comportement et l'agir avec quantité d'hyperactivité ou de passages à l'acte court-circuitant les liens, le travail de la pensée et de l'intériorité. C'est un vrai retournement du moi social sur un moi mal défendu, mal délimité qui doit s'absenter du groupe pour exister. L'enfant qui développe cette peur d'apprendre est conjugué à la réalité scolaire (il

2. Anna Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, PUF, Paris, 1949.

3. S. Freud, « Le refoulement », *Métopsychoanalyse*, Gallimard, Paris, 1968, p. 45.

n'est pas décroché de cette réalité par une construction psychotique, déréalisante), mais il y est représenté par ses angoisses, ses fuites et ses court-circuitages de la pensée qui ne sont en rien liés au retour du refoulé et au déplacement de l'angoisse greffée au refoulé.

L'élève dit *normal* dont la singularité ne se traduit pas par des obstacles à la scolarité, est présent par sa capacité à *substituer* ses désirs et ses représentations. Un moi présent peut se conjuguer au social, grâce à un adossement structurel à un autre moi qui se tient en retrait de cette scène sociale. Ce qui se tient en retrait pour l'être ordinaire, ce sont le corps, les passions, les émotions intenses, les troubles somatiques, la régulation d'un monde interne, les fantasmes, les désirs... ; pour l'enfant apeuré, ce retrait ne peut se faire sans retirer le sujet tout entier. Il n'y a pas d'écart entre les choses ou les pensées refoulées et le sujet qui refoule. Il obéit totalement plutôt que partiellement à ce retrait. Il se fait l'objet de ce retrait par obéissance à son « *je* » (sa subjectivité non plastique qui ne peut jouer avec les objets du savoir) plutôt qu'à son moi social.

Actuellement, il me semble que les peurs relevées en classe obéissent aux deux logiques psychiques énoncées plus haut, mais que la plus fréquemment rencontrée est la seconde.

La première étant, comme nous l'avons dit plus haut, liée au refoulé et au déplacement de la représentation d'une figure angoissante ou situation angoissante ; l'élève souffre d'un imaginaire qui a surinvesti pour différentes raisons, l'école, la demande, le cadre, l'autorité... Les défenses de son moi le protègent par ce déplacement d'angoisse et lui interdisent aussi d'être conjugué au lieu et aux demandes scolaires. Il répond à ses défenses et au refoulé.

La deuxième étant d'ordre non fantasmatique, non imaginaire et liée justement à un défaut d'imaginaire, un court-circuitage de la représentation que je rattache aux structures limites, liées à des traumatismes régrédients qui ravivent la détresse originaire et les peurs archaïques accolées (peurs de morcellement, d'effondrement, d'intrusion, d'éclatement...). La logique subjective, n'est pas une logique classique de névrose d'angoisse ; c'est une logique névrotique, certes, mais mettant en avant un défaut de substitution, une carence d'imaginaire, un défaut de rêverie et de transitionnalité entre un moi et un non moi, entre un je et un jeu scolaire.

Je me propose de développer cette seconde logique, car la littérature psychanalytique⁴ a largement étudié les phobies d'ordre névrotique touchant les défenses secondaires du moi. Et par ailleurs, les enfants que je reçois dans un cadre thérapeutique et les situations d'analyse des pratiques que je conduis auprès d'enseignants spécialisés font actuellement apparaître que l'on est le plus souvent confronté à des peurs d'apprendre associées à d'autres troubles montrant des défauts dans la représentation des élèves et des *nouages* par l'imaginaire, défailants et détissés.

Les causes multiples et singulières de ces phobies ont en commun d'avoir débordé la capacité de l'enfant à métaboliser l'excès du vivant ou l'excès situationnel, les

4. Nos références sont essentiellement les textes de Freud sur la phobie et la névrose en général : *Inhibition, symptôme et angoisse*, PUF, Paris, 1986. *Névrose, psychose et perversion*, PUF, Paris, 1985. *Vue d'ensemble des névroses de transfert*, Gallimard, Paris, 1985 ; le texte d'Anna Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, PUF, Paris, 1993.

expériences, les épreuves somatiques, les paroles, les conflits, les ambiances, les incohérences ou violences éducatives et les séparations. Un élève effrayé est un enfant qui a vécu l'effroi : l'effroi d'un trop d'excitations sensorielles, ou d'un paradoxe, ou d'une injustice, ou d'une parole ou d'une image inadaptée à son développement. Pour autant, le développement psychique et cognitif n'a pas été entravé, mais demeurent des poches d'angoisse et de traumatismes convoquant des détresses originaires.

Je fais l'hypothèse que dans le développement ordinaire de l'enfant sans pesanteur, le sujet a traversé et s'est construit grâce à une série de traumatismes (que je qualifie de *progrédients*) qu'il a pu intégrer, assimiler, relier, et adosser à un environnement symbolique et à des représentations stables grâce à la foi placée en l'autre (un autre bienveillant).

Alors que dans le cas du développement d'enfants terrifiés, apeurés par la différence, par l'autre, par l'intériorité, ces sujets se sont construits sans que certains *bassins traumatiques effrayants* aient pu être convertis dans le champ de la représentation, si bien qu'au lieu de fonctionner comme des points d'appui et de sécurité interne, ils produisent des *états somatiques* presque incontrôlables et autonomes grâce à la foi placée en l'Autre mortifère.

Je développerai les enjeux théoriques de cette distinction et je proposerai, dans un deuxième temps, en appui sur une vignette clinique, les adossements possibles dans le cadre scolaire afin de faire étayage plutôt que de laisser la peur d'apprendre trouver son reflet en miroir dans une peur de ne pouvoir enseigner.

LE TRAUMA PROGRÉDIENT : LES PREMIÈRES ÉCRITURES DU VIVANT ET LE DÉSIR DE SAVOIR

Ne rien pouvoir, ne rien savoir, ne pas parler, ne pas marcher, ne pas tenir assis... ainsi commence la vie de tout enfant par l'expérience ou l'épreuve de sa condition humaine.

Plus cette origine est repoussée, recouverte, oubliée et plus le sujet aura élaboré des processus d'adaptation, de défense et de symbolisation de cet originaire. C'est le temps des premières écritures ou traces de la vie psychique pré-représentative, baignée de sensations et de perceptions. L'inconscient n'est pas encore constitué ; il se constitue par l'expérience et par l'écart entre vie biologique, vie portée par l'autre, vie pensée ou rêvée par cet autre ou vie effractée et menacée par cet excès de vivant⁵ et cette grande dépendance. L'enfant dépend de son environnement et des fils tendus pour construire un équilibre somatique et psychique. Le seul mécanisme de défense présent dans ces temps originaires est le contre-investissement⁶. Le sujet

5. Le terme *Hilflosigkeit* (détresse du nouveau né) dans la théorie freudienne est au principe de la dépendance du petit humain à son environnement et au principe de sa structuration psychique. C'est aussi le prototype de la situation traumatique.

6. Par contre-investissement est entendu un processus économique qui repousse l'attraction des traumatismes originaires. C'est un processus économique selon Freud qui est à l'origine de nombreuses activités défensives du moi. Ses modalités défensives indiqueront des éléments de structure du sujet. Si le sujet contre-investit mal, il ne pourra acquérir une force énergétique suffisante pour s'éloigner de cette détresse originaire et elle sera au service du refoulement originaire plutôt qu'au service du refoulement secondaire. Les représentations dialectisent mal le préconscient/conscient et le sujet est mal représenté par la métaphore ou la métonymie. Peu de jeux de substitutions et de tissages signifiants et signifiés. On pourrait dire que le sujet devient le gardien d'un moi très originaire plutôt que le gardien du discours et de la critique.

doit contre-investir cet excès du vivant (qui peut-être menaçant) et ces effractions liées à l'augmentation des excitations intérieures qu'il ne peut réguler seul à l'origine. Comme le dit Lacan, dans ses séminaires de 1953/1954, « *L'intégration dans l'histoire comporte évidemment l'oubli d'un monde entier d'ombres qui ne sont pas portées à l'existence symbolique. Et, si cette existence symbolique est réussie et pleinement assumée par le sujet, elle ne laisse aucun poids derrière elle*⁷ ». L'acceptation de cet oubli fondamental pose un refoulement originaire sans retour du refoulé.

À l'origine, l'enfant est soumis à sa condition d'être inachevé, hors représentation, hors sens, hors autonomie et sans grande capacité de contenance et de transformation des excitations multiples. Le détournement de cet inachèvement par l'autre (la mère, le père...) permet alors de dériver l'excès au-dehors, de le transformer par un traitement ou traduction issus du lieu de l'autre. Ces chaos originaires sont donc accueillis, pris en charge, liés par l'environnement qui en fait un pré/texte à dialogue : « *comme tu as faim, c'est le ventre qui te fait mal, c'est la nuit... tu vas faire un gros dodo...* » autant de mots et de gestes que de turbulences originaires et notre enfance sait encore combien ces chaos (ou angoisses psychotiques selon Winnicott), s'ils restent sans accueil, délient ou morcellent notre corps et abîment notre psyché. Dans un espace ouvert, non saturé par de la violence, de l'abandon ou de la dépression mais au contraire soutenant, cet excès du vivant que je nomme *trauma progrédient* trouve refuge et apaisement du lieu de l'autre. Ce refuge permet selon Freud une décharge de ce débordement somatique et pulsionnel qui transforme des états somatiques déplaisants en états somatiques vivables.

Trauma progrédient car effractions, débordement de l'enfant par toutes ces excitations intérieures et extérieures ; *progrédient* car la capacité d'adaptation et de transformation de ce débordement permet à l'enfant de développer ses capacités à s'adapter à l'inconnu, au hors sens et aux effractions liées à l'expérience quotidienne. Le désir d'apprendre et la capacité à soutenir l'angoisse liée à ce désir d'apprendre remonte à ces expériences originaires et à ces premières traces.

Reprenons très rapidement la logique de ces temps originaires :

D'abord, l'incomplétude du petit homme, démuni face à toutes les excitations, sa détresse (*Hilflosigkeit*), puis l'accueil par l'environnement (mère, père...) qui fait dériver cet excès et le lie à une réponse en mots, en gestes, en actes, en nourrissage, dont l'effet est d'apaiser la détresse, transformée grâce à la diminution des excitations par l'opération symbolique, par la rêverie, par l'action de l'autre et par les représentations (R) : traces de ces temps originaires.

L'autre, puis la trace de cette expérience ont une fonction homéostatique et donc de plaisir, le plaisir étant lié à l'abaissement des quantités d'excitations psychiques et somatiques. L'environnement adosse, apaise, en principe, une partie de cette détresse originaire ; ce qui permet à l'enfant de construire son périmètre de sécurité affective et psychique (construction d'un *pare-excitations*), une figure apaisante puis un bon objet intérieur.

Mais ces effractions originaires peuvent aussi ne pas trouver de réponse et d'accueil et inscrire ainsi au creux de cette origine des espaces de non-réponse et de fixation

7. J. Lacan, *Les écrits techniques de Freud*, Séminaire I, Seuil, Paris, 1975, p. 216.

originaires dans un *au-delà* du principe de plaisir : c'est alors un *trauma originaire régrédient*. La non réponse n'est pas toujours un autre menaçant ou maltraitant ; cette non réponse peut-être une absence trop longue et inassimilable, un accident, une maladie, une séparation, une parole non adaptée à sa capacité de l'intégrer, etc. Pour certaines subjectivités, on pourrait s'autoriser à penser qu'elles se sont éloignées de ce développement *progrédient normal* et qu'elles sont alors soumises à la tyrannie des états-somatiques et émotionnels plus qu'à l'apaisement de ceux-ci et à la représentation.

L'homéostasie, si l'on considère l'opération d'apaisement à l'origine de la vie comme fondamentale, sera maintenue d'une façon inconsciente même si les excitations exogènes ne sont plus de même nature. Il y a donc une homéostasie liée aux données refoulées ou perdues marquées par les signifiants de l'autre et le processus de reconsolidation des traces : « *Cette activité intrinsèque du cerveau (« intrinsic brain activity »), manifestée par une consommation importante d'énergie du cerveau, serait un bon indicateur de l'activité homéostatique incessante du cerveau*⁸ ».

Entre exigence biologique à l'origine et exigence homéostatique, s'interposent les dérivés signifiants du lieu de l'autre, qui permettent de lier les traces des états somatiques et le langage. L'ordre purement biologique et cérébral est articulé à l'ordre langagier signifiant et signifié. *La pulsion* est le concept freudien qui lie traces somatiques et traces représentatives. Le corps n'est plus une machine et une surface sensorielle, le corps est état somatique donc un soma greffé à des opérations langagières qui elles-mêmes construisent des traces et des états. Ainsi comprenons-nous mieux les destins de la pulsion qui dans certaines pathologies se retournent sur le corps propre du sujet. Le trajet de la pulsion (soma/représentation) n'a pas suffisamment été dérivé et lié par l'opération signifiante de l'autre. La pulsion retourne à sa source et remet le corps en détresse, il n'existe plus alors pour le sujet de refuge que dans l'affolement et les peurs qui le bloquent dans sa vie sociale ou scolaire.

Les enfants envahis par des peurs ou des terreurs ont à faire à cette tyrannie pulsionnelle et à cette détresse originaire. Est-ce par défaut de dérivation de ces états à l'origine ? Est-ce l'effet de l'intrusion de l'autre, des écrans, des images ; est-ce l'effet d'une sur-stimulation, est-ce en lien avec ces milieux éducatifs conflictuels et les séparations qui les soldent... ?

Quelle que soit la cause, rien en eux n'apaise le débordement et rien en eux ne peut contenir la détresse devant des situations parfois insignifiantes... au regard de la normalité. Ces temps originaires de liaison sont devenus la matrice du traitement des effractions.

LE TRAUMA RÉGRÉDIENT PEUT GÉNÉRER DE PEURS QUI FONT OBSTACLES À LA SCOLARITÉ DE L'ÉLÈVE

Apprendre menace car sollicite des *ponts* entre corps et représentations qui n'ont pas toujours été bien symbolisés et qui du coup font *chuter* l'enfant dans des états de peur, de panique très originaires qui n'ont pas été étayés. Les perceptions

8. P. Magistretti, F. Ansermet, *Neurosciences et psychanalyse*, Odile Jacob, Paris, 2010, p. 98.

et l'organisation des représentations sont alors troublées mais ce n'est pas un déplacement du refoulé.

Les traumas régrédients, contrairement aux traumas progrédients, font régresser le sujet à un traitement pulsionnel originaire et peuvent mobiliser des effrois très anciens, des détresses de nouveau-né, dans la constitution même du sujet (ce n'est pas l'enfant dans l'adulte que nous rencontrons mais *l'infans*⁹ dans l'enfant que nous ressentons).

Ces traumas régrédients sont en lien avec une fixation massive à des modalités de défense antérieures au système de représentations, fixation qui bloque les formations de l'inconscient (déplacement, condensation, métaphore, substitution...) et qui, dans certaines situations (scolaires par exemple), plonge le sujet dans des terreurs qu'il ne domine pas alors que la réalité n'est pas menaçante. Les peurs, les symptômes écrivent une présence particulière, un texte émotionnel en lieu et place d'un texte de substitution imaginaire. Les défenses ne sont pas des défenses ordinaires du moi... (pas de calcul, pas de caprices, pas de jeux hystériques...), mais découlent de sa propre organisation moi/non moi. Les manifestations de cette détresse originaire, ressurgissant dans la vie du sujet à un âge qui n'est plus celui de la constitution de l'appareil psychique, passent par le corps, les agitations dans l'espace pour évacuer la turbulence, les stress *incontenables* liés à certaines situations mettant en jeu le rapport dedans-dehors, les va-et-vient, les coupures et séparations, la sécurité interne et l'inquiétude liée à l'inconnue de l'épreuve d'une réalité effractante.

La vie subjective portant ces modalités de traitement de la pulsion est en général à relier soit à une origine complexe, soit un traumatisme vécu ayant effracté son pare-excitations et la sécurité interne du sujet. Les traumas régrédients peuvent survenir dans la vie originaire du sujet ou après-coup. Mais la force dévastatrice du trauma convoquera la matrice du traitement de cette détresse originaire. Il ne se défendra pas par des processus secondaires oedipiens très élaborés, mais par des processus faisant appel au refoulement originaire qui est la matrice de l'organisation des perceptions, de la limite moi/non moi et de l'intériorité du sujet.

Lorsqu'un facteur déclenchant (la vie scolaire par exemple) le sollicite et le met à l'épreuve dans ses capacités contenantantes; le moi se crevasse, il est pétrifié par les troubles, les affects, les malaises, les bouffées d'angoisse, les somatisations, les sentiments de non existence, d'effondrement et de mortification.

La difficulté pour ces enfants soumis à ce battement originaire, c'est de ne pas passer aux yeux de l'adulte pour des simulateurs, des capricieux, des subversifs... ou des sujets qui savent jouer avec le faux-semblant, la ruse... Non, l'enfant envahi par la terreur, les paniques, le stress dit post-traumatique ne feint pas. Il y a réellement en lui deux subjectivités qui cohabitent, celle qui raisonne, qui se voit possédée par la terreur; et celle qui est possédée par cette terreur. Cet écart provoque des sensations parfois proches d'états psychotiques car le sujet se sent plus que divisé... Il est meurtri par l'impossible qui le déchire entre raison et autonomie du corps et des terreurs qui le pétrifient dans l'espace; il peut se rouler

9. Étymologiquement, *Infans* signifie « qui ne parle pas ».

en boule sur le sol pour ne pas se rendre à l'école. Mais ce n'est pas une boule de caprice ; c'est un effondrement réel, une déchirure entre le moi et le non moi lors du passage maison-école. Pouvez-vous vous rendre au travail sans votre peau ? Non, le sujet-limite¹⁰ non plus !

Il ne peut plus quitter son espace familial, ses liens *séculaires*, un objet ou une personne qui fait étayage. Et pourtant, il aimerait faire plaisir, il aimerait apprendre, il aimerait quitter cet état très anxiogène et c'est ce qui le torture plus encore. Celui qui feinte en tire des bénéfices secondaires : il pourra rester au lit, faire de l'ordinateur à la maison... en revanche, l'enfant qui est gouverné par cette dérégulation de la limite des états-intérieurs n'en tire aucun bénéfice. Il est aux prises avec l'*au-delà du principe de plaisir* ou plutôt un *au-delà du principe de déplaisir* ; « le jugement d'attribution ¹¹ », le jugement tout court ne filtre plus l'expérience, l'événement ou la situation. La vie psychique de l'enfant est à nu et n'est plus protégée, alors même qu'il est capable de raisonner et d'apprendre. L'*au-delà du principe de plaisir/déplaisir* ne permet pas la décharge du stress et des excitations ; la vie traumatique ou l'état-traumatique ne se traitent pas comme un fantasme qui inhibe. L'interprétation du trouble comme par exemple « *tu ne veux pas quitter ta maman pour aller à l'école, tu te demandes ce qu'elle fait quand tu n'es pas là...* » peut être très dévastateur. Car ce n'est pas une histoire qu'il se raconte sur le réel et le désir ; il est la marionnette de son traumatisme. C'est pourquoi je fais l'hypothèse que ces enfants ou adultes sont *hors-sujet*. Le sujet s'absente et il est représenté par sa détresse. Le soma sort du signifié, il ne signifie rien ; ce n'est pas une ronde de semblants. Le sujet répète un temps originaire dans sa constitution ; il est soumis à un contre-développement.

Il semble important de retenir cette différence fondamentale entre trauma *progrédient* et *régrédient* et entre les pathologies de la substitution – du fantasme ou de l'excroissance signifiante et signifiée ; angoisse névrotique classique (premier cas) – et les pathologies de la non substitution liées à des traumatismes régrédients (deuxième cas).

Dans les pathologies du fantasme, le sujet ne cesse de dérouler la bobine signifiée l'éloignant du signifiant de la détresse originaire par des stratégies défensives du moi, alors que dans les pathologies liées à des traumatismes régrédients, il se trouve dans l'impossibilité de substituer, captif de la répétition mortifère d'une détresse originaire. Le système de défense est archaïque et sans complexe, si l'on peut dire, car le trauma régrédient génère ce type de structure instable et infantile dans ses processus de défense. Le sujet sera soumis à l'*indépendance* de ce trauma, par nature peu substituable et peu représentable. Il y a là une seconde origine de la peur d'apprendre, traumatique elle aussi, mais régrédiente, en ce qu'elle renvoie à l'origine de la pulsion et du soma dans tous ses états originaires effrayants.

Lorsque les enseignants rencontrent ce type de manifestations spectaculaires, bruyantes et faisant *obstacles* à la scolarité ; ils se trouvent très démunis pour construire un lien, une pédagogie adaptée à cette problématique.

10. V. Mazeran, S. Olindo-Weber, *Pour une théorie du sujet-limite*, L'Harmattan, Paris, 1994.

11. Nous faisons référence aux propos de Freud dans « L'esquisse d'une psychologie scientifique », *La naissance de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1956, p. 371. Le jugement d'attribution permet à l'enfant d'attribuer des qualités aux choses (bon/mauvais) et ainsi de traiter le mauvais par un rejet ou plus tard par le refoulement.

Je me propose d'évoquer dans la suite quelques axes prioritaires susceptibles de permettre aux enseignants d'accueillir ces terreurs liées à des *traumatismes régrédients* et d'éviter qu'ils ne fassent appel à un processus de défense du type *identification à l'agresseur* qui les conduiraient à développer eux-mêmes des peurs d'enseigner. Ces propositions seront appuyées d'une vignette clinique.

PROPOSITIONS PSYCHOPÉDAGOGIQUES

Une prise en charge psychothérapeutique peut se révéler nécessaire, mais la scolarité de l'enfant peut aussi réaménager ses modalités d'accueil au regard des besoins de l'élève troublé par ces peurs.

L'enseignant, l'établissement, l'école... le cadre ont, dans un premier temps, à repenser les représentations et les jugements de valeur qu'ils ont coutume de porter sur les troubles de l'élève. Celui-ci ne feint pas, il n'est pas capricieux, il n'est pas fusionnel, il n'est pas tout-puissant... L'équipe doit mettre en question ses représentations et, si le cadre le permet, doit les mettre au travail en analyse de pratiques. Ainsi, les éléments du contre-transfert (le reflet dans les représentations de l'équipe ou de l'enseignant) pourront être épurés de tout jugement hâtif ou culpabilisant, de nature à rigidifier la situation et l'obstacle rencontrés. Les éléments contre-transférentiels jouent un rôle important pour limiter les manifestations de peur. Car l'enfant peut démultiplier ses angoisses si, en miroir, on lui renvoie des jugements l'identifiant à sa difficulté et le rendant responsable de son échec. Il tombe sous la double peine : il ne peut pas suivre une scolarité normale (en souffre profondément) et ne peut être soutenu et accueilli du lieu de sa difficulté. On s'identifie à son échec et on lui renvoie en miroir un échec du cadre à entendre autre chose. Les logiques imaginaires de la culture professionnelle de l'enseignant peuvent renforcer les modalités défensives de rejet de la différence, de l'échec et de la souffrance. Il existe une forme de *névrose* professionnelle, qui doit être prise en compte au risque de ne pouvoir accueillir ces enfants en grandes difficultés dans la scolarité. Dans cette perspective, il est assurément préférable d'interroger ses propres représentations plutôt que d'interpréter ce que l'on suppose au fond de l'inconscient de l'autre. L'inconscient de cet autre lui appartient, l'éthique s'oppose à ce que l'enseignant s'autorise des interprétations déplacées : « *sa mère est, son père est, il est...* ». Tout cela importe peu, car l'humain est plein de complexes, de paradoxes, d'angoisses parfois, si bien qu'il est vain de projeter nos modèles névrotiques sur des états qui ne mettent pas en maux des mots.

La technique de l'interprétation du refoulé n'est pas adaptée à ces situations ; elle n'est applicable qu'aux représentations imaginaires de l'équipe afin d'épurer les éléments contre-transférentiels et de renvoyer en miroir autre chose que de la faute ou des caprices. Le travail permet de passer du jugement de valeur à un jugement qui redonne de la valeur. Avoir de la valeur, pour un élève, malgré ses angoisses, ses terreurs, ses échecs... peut sauver !

Le processus consistant à *traduire* est différent de celui qui consiste à *interpréter le refoulé*. Interpréter conduit à faire des coupes dans ce que l'autre signifie pour démasquer le fantasme névrotique et les déplacements de représentations qui se logent derrière ces manifestations.

Alors que traduire des éléments, des comportements, des passages à l'acte, des *va et vient* dans l'espace se fera par une conversion de *signes singuliers* en signifiés culturels. Traduire propose des supports, des textes afin de relier l'enfant, l'élève, et de faire dériver ses états archaïques par de l'imaginaire culturel qui lui permettra de troquer l'horreur contre des imaginaires qui font écho à sa problématique. Ainsi ces textes permettent-ils une mise en place, une greffe de métaphore par les signifiés culturels que peuvent proposer nos textes fondamentaux comme les mythes originaux. Proposer ce travail assure un « *nourrissage culturel*¹² » (Boimare, 2012) et permet de ne pas laisser l'enfant face au vide, dans l'écart entre vie cognitive et vie pulsionnelle. On peut alors faire dériver les pulsions qui sinon se retournent contre l'élève (peurs sous des modes multiples et variés d'expression) pour qu'il puisse substituer à l'archaïque et au primaire des élaborations permises et autorisées par ces textes ou récits imaginaires. Ces greffes d'imaginaire peuvent aussi passer par le jeu et le faire semblant.

Les enseignants ou psychopédagogues ont alors une double fonction qui peut être réunie en une seule action, à savoir faire dériver ces terreurs, cette détresse par des substitutions culturelles (les mythes de l'origine, les légendes, les contes, les textes philosophiques...). Car ces textes cultivent par le verbe et l'imaginaire cet excès du vivant, les débordements pulsionnels primaires, les retournements d'affect, l'amour/la haine, la passion, la guerre, la jalousie, la ruse...

Le texte est à la fois *un miroir et un tableau* : miroir à la vie pulsionnelle et subjective et tableau contenant les connaissances partagées par notre communauté. C'est pourquoi, nous empruntons à Serge Boimare l'expression « *nourrissage culturel* » qui condense parfaitement bien ces deux aspects : « *nourrissage* », faisant appel à des temps originaires de la construction du sujet ; « *culturel* » faisant dériver cette origine par du texte, par du semblable et du différent...

Le cas du petit Will que j'ai accompagné dans le cadre d'une pratique psychopédagogique illustre bien cette différence fondamentale qu'il y a dans le type d'accompagnement de ces enfants terrifiés par l'école, mais n'ayant pas une phobie articulée sur une névrose d'angoisse.

VIGNETTE CLINIQUE ILLUSTRANT LE TRAVAIL DE TRADUCTION

Wil est orienté en Institut de rééducation (IR) car il présente des troubles du comportement. D'une intelligence normale et vive, il est freiné et limité dans ses apprentissages par une agitation constante dans l'espace classe, dans les liens et pouvant être provocant et agressif sur fond de peur. Néanmoins, Wil se présente comme un garçon très affectueux, attachant... mais coupant tout lien avant qu'il devienne trop encombrant, trop lourd, trop effrayant... Dès qu'il franchit la porte de la classe, il commence ses ballades incessantes, ses jeux de cache à cache, il ne reste pas plus de dix minutes à sa table, il occupe tout son temps scolaire à une production de mouvements, d'apparition et de disparition et donc, à bien autre chose, qu'une réponse à mes demandes très scolaires.

12. S. Boimare, *La peur d'enseigner*, Dunod, Paris, 2012. « *Le nourrissage culturel, le maniement du langage, les repères psychomoteurs, la socialisation sont indispensables, aux plus démunis* », p. 72.

Will répond à son moi très en danger dans la classe, le groupe et dans le lien enseignant-enseigné par des jeux de cache-cache, de là et pas là où son propre corps est l'otage de la répétition et de la décharge de stress très important passant par une hyperactivité ou une hyperagressivité.

D'un point de vue éducatif, Wil avait grandi au sein d'une famille monoparentale (avec la mère). Il n'avait pas connu son père qui l'avait abandonné à sa naissance. Il m'a semblé important d'écouter autrement ses *productions protoscolaires* pour les convertir en obstacles et pour les traduire par une activité analysée, choisie et motivée par Wil. J'ai fait l'hypothèse que Wil ne souffrait d'aucune maladie, ni de psychopathie sociale mais qu'il nous racontait en gestes ou en mouvements une histoire ou plutôt un mythe personnel originaire dans un décor scolaire.

Je l'ai traduit ainsi : « *Je viens en classe mais je ne peux pas faire ce que tu me demandes ; je dois échapper à ton regard ; être à ma table, être sous ton regard et ton autorité est trop effrayant, menaçant ; je dois disparaître, échapper, être là par du « pas-là » ; je peux apprendre en bougeant, en disparaissant ; je peux habiter la classe dans un entre deux, le ici et l'ailleurs caché... ».*

La traduction en mots (non dictés par un surmoi culpabilisant) de son corps m'a permis de faire des liens avec ce que Freud élabore dans le jeu du *fort/Da*. Wil ne jetait pas l'objet du *Fort-da* mais se jetait lui-même à travers l'espace classe et les cachettes inventées, il construisait une limite entre lui et l'autre, une frontière des moi. Traduire n'enferme pas le sujet dans un passé qui verrouillerait tout avenir. Ce que Will crée en classe, c'est une porte, certes encore fermée, mais qui indique quel passage l'enseignant va devoir franchir et ouvrir face à la répétition mortifère de ce jeu et à partir de quelle porte l'élève construira un patio pour fabriquer d'autres liens, d'autres modes relationnels pour son être ainsi advenu au monde. C'est une logique psychopédagogique ou psychothérapeutique où la réponse est beaucoup plus importante que la cause (abandon, maltraitance, ratage éducatif, accident de vie...). J'ai donc mis en place (grâce au transfert) une activité pédagogique convoquant le ici et l'ailleurs, le là et pas là, la cachette si nécessaire à Wil. Nous avons fabriqué des masques et exploité toute la dimension culturelle et psychologique du masque. Le masque, c'est carnaval, c'est Venise, c'est un autre, c'est *personne*, etc. Wil fit ainsi un objet scolaire transitionnel, il plaça le masque sur son visage et par ce jeu ou cette partie de cache-cache entre lui et moi, entre son empreinte et l'empreinte culturelle, il gagna en présence à l'école et habita autrement l'espace. Son masque lui permit de se stabiliser à sa table et d'augmenter sa concentration et ses performances scolaires. L'obstacle levé grâce à un troc entre signature culturelle et empreinte singulière a permis à Wil d'absorber ses origines sans en faire un symptôme figé. Il a franchi cet obstacle seul, sans punition et l'empreinte qui a orienté le choix de l'activité pédagogique est devenue un support d'apprentissage pour l'ensemble de la classe. Dans cette perspective, il apparaît important de privilégier la traduction plutôt que l'interprétation ; l'avenir plutôt que le passé, l'obstacle plutôt que le symptôme, car l'exploitation d'un signe particulier peut faire communauté de travail et en même temps réordonner certains éléments de la vie subjective d'un élève.

Les coordonnées du sujet ont été transférées à l'objet pédagogique réel (le masque) et symbolique, un au-delà du masque (c'est-à-dire l'élévation du masque à des textes, à de la transmission, à des jeux de semblant des communautés étayées par la culture. Un déplacement de son « je » s'est opéré : de ligoté à un jeu répétitif de cache-cache en activité scolaire (le masque) et en textes, vers la dimension imaginaire du carnaval. Le masque (objet réel aux coordonnées transitionnelles) permet un déplacement métonymique du jeu de cache-cache, tandis que les références culturelles, les rituels, permettent un déplacement métaphorique du jeu de cache-cache.

Si la posture de Wil à l'origine présentait de la rigidité comportementale, l'objet/sujet (le masque et l'imaginaire du masque) a permis tout un jeu de substitution et de déplacement à valeur symbolique pour Wil qui est sorti de ces attaches troublantes pour s'organiser autrement autour de ses origines. Wil montre comment un regard autre peut recréer de l'ouvert pour dépasser une détresse originaire.

Wil a croisé un autre regard qui s'est épuré des reflets négativant celui-ci. Wil, au miroir, ne coïncide plus avec ses troubles mais coïncide avec son origine dont il ne pouvait se détacher. L'origine agitant Will a été dérivée par l'activité scolaire signifiante qui ne tombait plus à coté de cet élève. Le fait d'avoir déplacé la cachette dans le masque a permis à Will de jouer avec l'objet masque qu'il pouvait enlever et mettre. Cet objet a ouvert la répétition infinie dans laquelle son propre corps se perdait et a permis ainsi une métabolisation de son obstacle. Il a permis une greffe de personnalité qui ne se met plus en danger sous le regard de l'autre. Cette détresse activant des troubles dans le lien a trouvé ainsi un autre (l'enseignant) avec qui il a pu construire un pont pour sortir de l'enfermement d'un « je », incapable de tricoter un moi social se conjuguant à la culture.

Les enfants de l'échec représentés par leur troubles ou leurs symptômes ont besoin de ces ponts pour rejoindre les savoirs et la culture. L'école peut être le lieu où des supports ou activités signifiantes à valeur symbolique et culturelle pourront réorganiser la vie relationnelle et psychique. Le regard accompagné de mots que l'on porte sur l'autre en difficultés est fondamental dans le travail auprès de publics souffrant de troubles psychiques.

Dans une scolarité ordinaire, le regard de l'enseignant est déjà très important mais pour des enfants en grandes difficultés, ce regard est déterminant. Il pourra indiquer à l'enfant un au-delà de sa difficulté et un franchissement ou bien, à l'inverse, un renforcement de son échec scolaire.

C'est pourquoi soigner son propre regard et ses mots portés sur la difficulté de l'autre peut-être déterminant pour réaménager la scolarité. Si pour le petit Wil, l'enseignant avait cédé à la tentation de l'enfermer dans une catégorie imaginaire de mauvais élève caractériel, menacé et menaçant, il l'aurait piégé dans un jugement de valeur au lieu de reconstruire avec lui sa propre valeur et il l'aurait investi de la figure du mauvais objet. Ce qui l'aurait sans doute momentanément soulagé. Car nous ne pouvons oublier que la demande du maître est en général d'avoir à faire à un *bon* élève, reflétant les bonnes images, sécurisant celles du maître par un reflet bouclant la question du doute : « *Refléter la réussite du maître, celle de l'institution scolaire, d'un milieu familial, d'une classe sociale. Quant au « mauvais élève », épinglé sur une image négative, il n'a plus d'autre issue que de s'enfermer dans cette image, d'en*

faire son in-signe. Si l'échec est scolaire, il est aussi et avant tout échec existentiel ; il renvoie à l'impossibilité où se trouve l'enfant de briser l'enfermement imaginaire, d'ex-sister comme sujet¹³ ».

Travailler ce reflet, ce miroir que l'on propose à l'autre est un pari psychopédagogique. C'est penser que le jugement porté par le maître peut reconstruire ou refabriquer des greffes de symbolique. C'est donc refuser de faire des signes particuliers des « *in-signes* ». De ce signe particulier, le psychopédagogue doit en faire un trait singulier permettant une progression du lieu de ce trait vers une connaissance prenant en écharpe le moi et le non moi ; le moi porté par le désir de rejoindre ces objets-culture sans s'y dissoudre ou s'y diluer puisqu'il y a coïncidence entre les coordonnées de l'objet et les coordonnées du sujet, cette coïncidence se faisant dans l'organisation culturelle ou subjective du manque.

Il est important pour le psychopédagogue d'apprendre à juger autrement afin de faire mentir ses premières expériences du moi de l'élève en échec. L'élève ne doit plus lire dans le regard de l'autre son échec, son incapacité, la gêne qu'il génère par sa présence, son trouble, son autisme, son mutisme, mais une proposition psychopédagogique imaginant un au-delà, un possible, un autrement autre, une conviction étayante, la transcendance du logos...

Par ce renversement de jugement de valeur qui redonne de la valeur, on invente à partir d'un trait singulier de l'élève une activité (cf. le cas de Wil), un support, un rythme, un cadre... qui permet au sujet à *nu* dans ses sensations et perceptions de réordonner par ce jugement autre et cet imaginaire déplié par l'enseignant qui crée du symbolique.

EN CONCLUSION

De cette vignette clinique, il ressort tout d'abord qu'être élève n'est pas un métier, c'est un être au monde porté par l'ouvert, par l'appel. Cet appel ou ce désir peut être recouvert, baillonné par des répétitions comportementales enfermantes au service d'un passé plutôt que d'un avenir.

L'école, l'enseignant dans sa fonction symbolique plus qu'imaginaire doit être le lieu, le sujet qui signifient à l'enfant qu'il y a toujours un au-delà, des déplacements, des substitutions à ses conditions qui l'ont fondé ainsi qu'à ses conditions d'être pour la mort.

L'école, si elle ne se fait pas piéger par les leurres du *toujours plus, du toujours autrement*, de la maîtrise, de la phobie de la singularité, de l'illusion des groupes homogènes, peut être un lieu magique qui sait mélanger les ingrédients d'un présent aux murmures du passé ; c'est le seul lieu qui accueille, accompagne les temps primordiaux de l'individu qui s'ouvre au monde. Si ce monde transmis par l'école et ses enseignants est un monde déjà arrêté, découpé d'une manière obsessionnelle en compétences à atteindre, la joie et la jubilation de rencontrer le savoir risquent d'être confisquées.

La Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) défend l'idée d'une école comme lieu du symbolique fabriquant de l'appétence. Car savoir vivre en communauté

13. F. Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, collection PI, éditions matrice, 1987, p. 60.

commence par avoir envie de vivre dans cette communauté. Ce n'est pas qu'une question d'estime de soi, c'est aussi une question d'estime de l'autre qui nous porte symboliquement par son regard et ses pratiques pédagogiques où j'existe en tant que sujet à qui l'on s'adresse.

Enseigner se construit, s'invente, s'élabore aussi du lieu de ses échecs, de ses impasses à condition de les interroger plutôt que de les recouvrir par des leurres de savoir-faire emprunté à des maîtres formateurs pédagogues de la recette. La meilleure formation au métier, c'est la rencontre, c'est l'élève et l'accompagnement en creux par un dispositif de formation soutenant et proposant des modèles identificatoires. Pour le dire autrement, le masque ne sera jamais une recette pédagogique répétable quel que soit l'élève, c'est la philosophie du pédagogue qui a construit ce masque qu'il faut entendre : faire le pari que l'autre en difficultés nous livre d'abord ses mythes personnels avant de pouvoir lui transmettre notre histoire et nos histoires. Pour conclure, j'aimerais mettre l'accent sur les bénéfices d'une pratique pédagogique adaptée et non refulante. Cette pratique, même si elle ne vise pas une thérapie de l'élève, peut néanmoins analyser ses impasses au contact des singularités et des processus de défense ou de résistance de l'autre, de l'institution réglée sur la norme scolaire, le propre, le bien défendu et le bien contenu. Être élève, c'est pouvoir se penser singulier et soi dans la pensée d'un autre sans y disparaître.



Bibliographie

- ANSERMET (F.), *La clinique de l'origine*, Cécile Defaut, Nantes, 2012.
- BECHBERTY (B.), *L'infantile et la clinique de l'enfant*, Dunod, Paris, 2000.
- BERGER (M.), *Les troubles du développement cognitif*, Dunod, Paris, 1996.
- BOIMARE (S.), *La peur d'enseigner*, Dunod, Paris, 2012.
- CANAT (S.), « Élèves troublants ? Une approche des troubles scolaires en pédagogie institutionnelle adaptée », *Enfances et psy*, n° 53, 2011, p. 122-131.
- FREUD (S.), *Inhibition, symptôme et angoisse*, PUF, Paris, 1986. *Névrose, psychose et perversion*, PUF, Paris, 1985. *Vue d'ensemble des névroses de transfert*, Gallimard, Paris, 1985. « L'esquisse d'une psychologie scientifique », *La naissance de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1956. « Le refoulement », *Métapsychologie*, Gallimard, Paris, 1968.
- FREUD (A.), *Le moi et les mécanismes de défense*, PUF, Paris, 1993.
- LACAN (J.), *Les écrits techniques de Freud*, Séminaire I, Seuil, Paris, 197.
- MAGISTRETTI (P), ANSERMET (F), *Neurosciences et psychanalyse*, Odile Jacob, Paris, 2010.
- MAZERAN (V.), OLINDO-WEBER (S.), *Pour une théorie du sujet-limite*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- OLINDO-WEBER (S.), MAZERAN (V.), *La psychanalyse au travail*, L'harmattan, Paris, 2011.