



Approche clinique des **troubles** des **apprentissages** aujourd'hui

Sous la direction de
Jean Yves Chagnon
et **Catherine Weismann-Archache**

Collection *Clinique des apprentissages*

Les ouvrages de cette collection reprennent pour l'essentiel les actes de la Journée annuelle consacrée à l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent organisée par l'association CLINAP (Clinique des apprentissages).

Cette association fut fondée en 1998 par Rosine Debray et longtemps dirigée par M. Emmanuelli. Constituée de psychologues cliniciens universitaires, spécialistes de l'enfance et de l'adolescence, CLINAP vise à défendre et illustrer une conception psychodynamique du bilan psychologique approfondi. Ancré sur la théorie psychanalytique du fonctionnement mental tout en faisant place à d'autres modèles, le bilan psychologique utilise l'entretien clinique et une palette de tests divers afin de rendre compte des particularités du fonctionnement psychique et relationnel qui sous-tendent la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, plus particulièrement celle des troubles des apprentissages.

Dans la même collection

Approche clinique des comportements sexuels problématiques de l'enfant, sous la direction de Jean-Yves Chagnon et Teresa Rebelo

Le Bilan psychologique face aux diversités culturelles, sous la direction de Catherine Azoulay et Jean-Yves Chagnon

Le Décrochage scolaire. Approche psychopathologique, sous la direction de Jean-Yves Chagnon

Écrans et apprentissages. Enjeux, avantages et risques, sous la direction de Jean-Yves Chagnon et Catherine Azoulay

Garçons et filles face aux apprentissages, sous la direction de Jean-Yves Chagnon

Le harcèlement scolaire. Approche clinique et psychopathologique, sous la direction de Jean-Yves Chagnon et Catherine Weismann-Arcache

Les Troubles du spectre de l'autisme et leurs évolutions, sous la direction de Jean-Yves Chagnon et Hélène Suarez Labat

Sommaire

Introduction. Y a-t-il encore place pour une approche clinique des troubles des apprentissages aujourd'hui ? 7

Catherine Weismann-Arcache

Les équivalences cerveau-intelligence-pensée	7
Les conditions pour pouvoir penser	8
Les demeurrées	10
Investir et transmettre	12

Entre troubles spécifiques et troubles non spécifiques, où est le curseur ? 15

Jean-Yves Chagnon

Introduction	15
Le dessaisissement de la psychopathologie : causes et effets	16
Quelques éléments d'histoire	18
Comment comprendre cette évolution ?	28
Psychopathologie des troubles instrumentaux et troubles des apprentissages	31
Noyau psychopathologique des troubles instrumentaux et des apprentissages	34
Dyslexie et angoisses de séparation	39
Conclusion	41

Tristan 10 ans 47

Léonor Seijas

Introduction	47
Tristan, 10 ans	49

Discussion du cas de Tristan 69

Krinio Benfredj-Coudounari

Au Rorschach	70
--------------------	----

TAT	73
Les Dessins	73
Conclusion	77

**Psychopathologie des troubles des apprentissages
ou les avatars de l'épistémophilie..... 79**

Sarah Bydlowski

La pensée : son investissement, ses vicissitudes et ses faillites.....	81
Le rôle de l'environnement	82
Les avatars développementaux de la pulsion épistémophiliques rendent compte des troubles dans la sphère des apprentissages...	83
La curiosité sexuelle	85
Vers la possibilité de jouer	93

**La piste des troubles de l'attention
à l'épreuve de l'examen psychologique..... 101**

Frédéric Guinard

Stella, 13 ans et 5 mois, en cinquième	102
Conclusions des épreuves projectives	124
Pour conclure.....	127

Discussion du cas de Stella..... 131

Steve Bellevergue

Annexe 1..... 145

Rorschach (protocole).....	145
Psychogramme.....	150
TAT	150

Annexe 2..... 159

Rorschach	159
Psychogramme.....	162
Feuille de dépouillement du TAT	163
TAT de Stella, 13 ans	165

Introduction

Y a-t-il encore place pour une approche clinique des troubles des apprentissages aujourd'hui ?

Catherine Weismann-Arcache¹

Cet ouvrage est issu des actes de la 24^e journée sur l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent, organisée par l'association CLINAP. L'articulation entre le titre de cet ouvrage *Approche clinique et psychopathologique des troubles des apprentissages aujourd'hui*, et la vocation de notre association dite CLINAP, soit la clinique des apprentissages, constitue un point d'orgue reflétant notre cohérence épistémologique et méthodologique : s'y exprime notre intérêt pour les cliniques contemporaines, la manière dont elles sont traitées et ce qu'elles disent de l'évolution de notre société.

Les équivalences cerveau-intelligence-pensée

Cet ouvrage participe à la réintroduction d'une psychopathologie psychanalytique des apprentissages, aujourd'hui déniée au profit de l'hypothèse neurodéveloppementale

1. Psychologue clinicienne, professeure émérite en psychologie clinique et psychopathologie, Laboratoire CRFDP (EA7475), Université de Rouen, présidente de CLINAP.

dominante. Psychopathologie et développement peuvent être articulés et revisités à l'éclairage des cadres sociétaux contemporains. L'hypermodernité décrite par Kaës (2012) érige la révolution numérique et l'avènement des intelligences artificielles comme autant de défenses narcissiques contre les craintes de l'effondrement. Ces mutations sociétales impactent nos représentations de l'enfant qui pense, en assimilant le cerveau à l'intelligence et à la pensée. Ces équivalences cerveau-intelligence-pensée constituent une régression épistémologique qui réduit les apprentissages à une performance : dans cette perspective je parle aujourd'hui d'enfant « *augmenté* » et le contrat narcissique qui fonde la place du nouveau-né dans sa famille et son environnement sociétal s'en trouve altéré (Weismann-Arcache, 2021). Si le contrat narcissique définit la manière dont l'enfant est pensé, quelles sont les conditions pour qu'un enfant puisse se penser ? L'ouvrage connu de Jeanne Benameur (2002), *Les demeurées*, permet d'esquisser très rapidement ce processus, sans trop de théorie et avec de la poésie, tout en éclairant les empêchements à la pensée et les manières singulières de se penser comme sujet devenant et apprenant.

Les conditions pour pouvoir penser

Une des conditions définies par Piera Aulagnier (1976) pour pouvoir penser, est le droit au secret : le droit aux pensées secrètes suppose le droit au mensonge, avec lequel le petit enfant découvre le plaisir gratuit de penser, juste pour éprouver la pensée, pour la créer. Freud (1908a) a montré le rôle déterminant des théories sexuelles infantiles, moment fondateur où l'enfant perçoit que le discours parental a ses

limites, qu'il peut dire le vrai et le faux, et ne pas tout dire quand il s'agit de la sexualité, de la mort et des limites de la condition humaine. Le doute fait place à la croyance absolue dans le discours parental, ce que Sophie de Mijolla (1992) a énoncé comme « *l'effondrement du sol de l'évidence* ».

Ce moment fondateur intervient aussi à partir du moment où s'est constituée une image du corps unifiée et singulière, séparée du corps maternel, un contenant pour les pensées. L'enfant prend alors conscience du caractère secret de ses pensées, découvrant avec un certain bonheur, la possibilité de mentir. Énoncer un mensonge, c'est ne pas dire une pensée secrète, dire la pensée contraire, se réserver le droit de penser autrement ou en opposition aux pensées de l'autre. Le petit doigt tout-puissant des parents est alors déchu (et certains parents le prennent très mal), encore que la formule « c'est mon petit doigt qui me l'a dit » pourrait aujourd'hui être remplacée par « c'est Google qui l'a dit », puisque Google sait tout, lui aussi. Ainsi, pour Aulagnier (1976), il faut que la jouissance de la pensée ait été garantie par le secret, et que s'y adjoigne le plaisir, pour que ce qu'elle appelle le « Je » trouve son autonomie et donc échappe à l'aliénation. Ce n'est que dans un second temps que la fantasmatisation diurne comme construction idéique viendra se greffer sur le plaisir de créer des pensées. C'est tout de même une situation conflictuelle dans laquelle la mère et l'enfant, l'adulte et l'enfant, doivent renoncer à se satisfaire inconditionnellement l'un par l'autre, mais le conflit est également intrapsychique puisque l'indépendance oblige l'enfant au renoncement : il s'agit d'une véritable « Conquête du Je ». Ce plaisir de créer des pensées dans un espace délimité, un for intérieur, se traduit chez le petit enfant par le plaisir à jouer avec des

mots dont le sens lui échappe, ou bien qui sont inventés et répétés tout haut pour leurs sonorités particulières, dans un registre sensoriel où la sexualité infantile prend une part importante : pour de Mijolla (2002), ce sont des mythes magico-sexuels : il ne s'agit pas encore de théorie mais de sensations intuitives constitutives de l'énigme de la scène primitive. Elle cite certaines formules de contes à la fois désuètes et teintées d'obscénité « *tire la chevillette et la bobinette cherra* ». Ces mythes magico-sexuels constituent la préhistoire de la sexualité infantile, précédant les théories sexuelles infantiles comme mise en sens. Ce droit au secret suppose la séparation symbolique parent-enfant, et on sait combien les problématiques de séparation et d'emprise sont fréquentes aujourd'hui, et peuvent infléchir les destins de la pensée, inhibant le plaisir de fonctionnement (Kestemberg, 1996) sans lequel les apprentissages demeurent une contrainte stérile et mécaniciste.

Les demeurrées

Les « demeurrées » sont une mère, nommée La Varienne, et une fillette, prénommée Luce, qui vivent à la campagne, dans une relation fusionnelle, voire une indifférenciation, un corps à corps dans lequel le monde ne pénètre pas :

« Revient le chant qui berce doucement.

Luce attend ce moment.

Elle entre dans le cœur de sa mère, pénètre dans les régions lointaines, confusément familières.

Elle n'est plus seule, détachée, grandie sur ses deux pieds. À nouveau le petit corps roule au fond du grand, invulnérable et transporté. Elles s'endorment ensemble. » (p. 47)

« Ou encore *La Varienne*, le soir, colle à nouveau son front au sien, si fort que Luce sent qu'elle lui entre dans le crâne. » (p. 54)

On y trouve le fantasme incestueux qui implique, selon Chasseguet-Smirgel (1990), le retour au ventre maternel, cet espoir fou qui anime la petite Luce. Ce qui a pour conséquence que Luce se sent une étrangère à l'école, elle n'apprend pas et ne communique pas : « Dès que les paroles claires de Mademoiselle Solange menacent de pénétrer à l'intérieur d'elle, là où toute chose pourrait se comprendre, elle fuit. [...] Aucun savoir n'entrera. L'école ne l'aura pas. Elle demeure. » (p. 28)

Luce n'a pas découvert le droit aux pensées secrètes, le corps de la mère n'est pas refoulé, et elles font toutes les deux mentir le « *mythe de l'ange* » selon lequel le bébé oublie la connaissance – du ventre maternel ? – dont il disposait avant sa naissance, lorsque l'ange disant « chut » laisse l'empreinte de son doigt sur ses lèvres, y imprimant le sillon nasogénien (Weismann-Arcache, 2017).

Benameur traduit ainsi cette connaissance transgressive, inconditionnelle et absolue, qui ne souffre pas de tiers : « *La Varienne et sa petite Luce peuvent se passer de tout, même de nom. Le savoir ne les intéresse pas, elles vivent une connaissance que personne ne peut approcher.* » (p. 58)

Les conditions qui autorisent la pensée sont certainement multiples, complexes, et je ne saurai les énumérer toutes car elles sont aussi singulières à chacun. Si la découverte du secret et du mensonge révèle à l'enfant sa position de sujet, elle laisse aussi pressentir la dimension conflictuelle et transgressive de la pensée, tout à fait nécessaire pour créer son monde interne, son for intérieur pourrait-on dire. Car il faut d'abord recréer le monde pour pouvoir le penser

et se penser. Freud (1908b) voit l'enfant « *comme un poète, dans la mesure où il crée un monde propre, ou, pour parler exactement, il arrange les choses de son monde suivant un ordre nouveau, à sa convenance* ».

Non seulement l'enfant découvre le droit au secret et au mensonge, mais aussi la fiction et la liberté de fantasmer, quitte à s'inventer d'autres parents avec le roman familial : il brode le fantasme sur la trame de sa jeune existence, réhabilitant en fait les parents déchus par l'écroulement du sol de l'évidence. Alors la petite Luce – qui va tout de même à l'école – va se mettre à jouer avec les couleurs, à broder avec ses trouvailles : « *Elle restitue des bribes que le jardin a livrées à son regard, pêle-mêle : l'aile d'un oiseau, une feuille d'arbre, un pétale. L'ensemble forme un étrange rébus. Les couleurs sous ses doigts elle les choisit longuement. Aucune n'est celle du modèle d'origine.*

Elle recompose un monde, c'est son monde, elle sourit.

Pas de modèle d'origine, pas de copier-coller pour la pensée, Luce compose des rébus énigmatiques, comme les mythes magico-sexuels. Viendra ensuite la mise en sens :

Aujourd'hui, les mots sont là, dans sa tête à elle. Ça ne fait pas de bruit. Sous ses doigts, à chaque lettre qui se dessine, les mots arrivent. Luce lève les yeux, guette. Sa Varienne va dans la maison, lourde et tranquille.

Les mots dans la tête de Luce sont silencieux. Ils ne s'échappent pas. Ils vivent tout seuls, ils ne font pas de mal. »

Investir et transmettre

Luce est passée des lettres brodées, imaginarisées, comme le disait Jean Bergès (1994), aux mots créés, et à sa propre

pensée, intérieure, au caractère secret qui signe toujours la dimension transgressive de l'accès au savoir, et souvent, de la sublimation. Elle a utilisé des éléments de son environnement, qu'elle a choisis, et investis, et qui lui ont été malgré tout, transmis. Nous sommes régis par ces deux sentences : on ne peut pas ne pas transmettre, et comme l'écrivait Aulagnier (1986), nous sommes condamnés à investir. Et l'enfant est condamné à investir les objets culturels qu'il rencontre sur ce chemin aléatoire du développement, pour peu qu'il puisse fabriquer ses rébus et les transcender en écriture de soi et lecture du monde.

Dans ces perspectives, les différents auteurs de cet ouvrage proposent de mettre le lecteur en situation d'apprentissage, au sein d'une situation transféro-contre-transférentielle bien tempérée, qui nous permettra, en appui sur nos identifications à ce groupe d'appartenance que constitue le monde « *psy* », de partager nos difficultés, nos interrogations, et celles des enfants et adolescents que nous rencontrons dans nos différents lieux professionnels.

Les éléments théorico-cliniques fondamentaux seront développés par Jean-Yves Chagnon et Sarah Bydlowski, tandis que Frédéric Guinard et Léonor Seijas présenteront des bilans psychologiques commentés respectivement par Krinio Benfredj et Steve Bellevergue. Que fait-on d'un bilan et comment le transmettre ? Écouter et regarder des enfants plutôt que des cerveaux ou des intelligences, sera le maître mot des contributions des auteurs, tous engagés et impliqués dans leurs rencontres cliniques et dans leurs rencontres avec eux-mêmes, avec leur propre pensée. Qu'ils soient remerciés pour avoir pu transmettre leurs expériences et nous permettre de les investir, ce qui constitue les deux piliers du processus de subjectivation.

De ce point de vue, nous espérons que les lecteurs y trouvent un solide étayage pour devenir plus assurés dans leurs pratiques et leurs références, si ce n'est plus résistants.

Bibliographie

- Aulagnier, P. (1976). Le droit au secret : condition pour pouvoir penser. *Nouvelle revue de psychanalyse*, XIV, 141-157.
- Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en quête de sens*. Ramsay.
- Benamer, J. (2002). *Les demeures*. Gallimard.
- Bergès, J., Balb, G. (1994), *L'enfant et la psychanalyse*. Masson.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1990). *La maladie d'idéalité, essai psychanalytique sur l'idéal du moi*. Éditions universitaires.
- Freud, S. (1908a). *Les théories sexuelles infantiles*. Dans : *La vie sexuelle* (p. 14-27). PUF, 1969.
- Freud, S. (1908b). Le créateur littéraire et la fantaisie. Dans : *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 31-46). Gallimard.
- Mijolla-Mellor, S. de (1992). *Le plaisir de penser*. PUF.
- Mijolla-Mellor, S. de (2002). *Le besoin de savoir*. Dunod.
- Kaës, R. (2012). *Le maître*. Dunod.
- Kestemberg, E., Kestemberg, J. (1966). Contribution à la perspective génétique en psychanalyse. Rapport au XXVI^e Congrès des psychanalystes de langue romane. *Revue française de psychanalyse*, 30 (5-6), 580-713.
- Weismann-Arcache, C. (2017). Apports de la clinique projective à la problématique du haut potentiel intellectuel. Dans : M. Emmanuelli et C. Azoulay (dir.), *L'interprétation des épreuves projectives* (p. 79-91). Érès.
- Weismann-Arcache, C. (2021). Pensée, intelligence ou cerveau ? Subjectivation et psychopathologie des apprentissages. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2021/2 (11), 429-439.

Les troubles et difficultés des apprentissages concernent 15 % des enfants de 10 ans. Ils relèvent soit de troubles non spécifiques (liés à une psychopathologie, des problèmes psychosociaux ou des malmenages pédagogiques) soit de troubles cognitifs spécifiques relevant de filières spécialisées. Le succès actuel de la notion de troubles spécifiques tend à écarter l'existence même de troubles non spécifiques, qui constituent l'essentiel des troubles des apprentissages.

L'analyse psychopathologique issue d'un bilan pédopsychiatrique et/ou d'un bilan psychologique tend de ce fait à disparaître.

Pourtant des questions se posent : où est le curseur entre troubles spécifiques et non spécifiques ? Plutôt que d'un rapport hiérarchisé et causal entre troubles cognitifs et troubles psychopathologiques, ne s'agit-il pas des deux aspects indissociables du même sujet-élève qui demeure un enfant ou un adolescent en mal d'apprendre ?

Le bilan psychologique approfondi permet de restituer à cet enfant ou adolescent « troublé » les multiples facettes de son fonctionnement mental ouvrant vers des modalités de prise en charge diversifiées et complémentaires.

Les auteurs : Steve Bellevergue, Krinio Benfredj-Coudounari, Sarah Bydlowski, Jean-Yves Chagnon, Frédéric Guinard, Léonor Seijas, Catherine Weismann-Arcache.



ISBN : 978-2-38642-520-2

13 € TTC – France

www.inpress.fr

• EDITIONS IN PRESS •