

# L'ENFANT PERTURBATEUR

Intervention de Jacques LEVINE

Bonjour à tous, merci d'être venus si nombreux. J'ai écouté la fin de l'intervention de Patrice Januel. Je le remercie d'avoir évoqué le cas de Robert, tel qu'il a été relaté dans la revue "Je est un Autre" par une de vos collègues rééducatrice, A.-M. Humbert. Il est important de voir que ce que l'on écrit a un impact, peut servir à la collectivité.

## **VERSANT OBJECTIF - VERSANT SUBJECTIF**

Au travers d'enfants comme Robert, nous nous trouvons devant un aspect significatif de la crise de l'école. Il ne suffit pas d'aborder les problèmes de la violence et du mal-être des enfants par la seule leçon de citoyenneté ou par des remédiations de type cognitif. La pédagogie institutionnelle nous propose déjà d'aller plus loin. Ce que, pour ma part, je propose dans les groupes de soutien au soutien, c'est un examen des problèmes qui prend en compte les insuffisances actuelles de l'institution en matière d'accueil des enfants en difficulté et qui prend en compte également, non seulement l'apparence, c'est-à-dire les conduites visibles des enfants, mais le versant subjectif, ce que l'enfant vit dans son intériorité. L'accès de cette face invisible est difficile et il faut commencer par faire un aveu d'ignorance. Nous sommes encore très loin de savoir de quoi est faite cette intériorité. Le problème est d'autant plus difficile que les enseignants n'ont pas à y accéder à la manière des psychologues cliniciens ou des psychanalystes. Ils ont quand même à y accéder, mais par d'autres cheminements. C'est pourquoi nous recherchons et expérimentons des voies d'accès qui se situent entre le tout-psychologique et le tout-pédagogique et que nous appelons le "langage intermédiaire".

## **TOUT COMPORTEMENT EST ALIMENTÉ PAR UNE LOGIQUE**

Les séances de soutien au soutien comportent en principe quatre temps. Le premier est celui qu'on appelle également le temps de l'exaspération, du dire de l'impuissance, de la blessure narcissique. Il faut pouvoir dire ce sur quoi l'on bute pour commencer à s'en décentrer.

Dans un deuxième temps, on passe du « je » personnel au « je » de l'élève. La question devient alors, non plus ce qui se passe en moi, mais ce qui se passe dans la tête de l'autre. Le postulat est que tout comportement est cohérent, même chez l'enfant dont les attitudes paraissent incompréhensibles. Dans le cas de Robert, il fallait accéder à l'idée que c'est parce qu'il se vivait différent des autres qu'il était en train de s'enfermer dans un comportement d'anormalité. C'est l'idée de non-conformité allant de pair avec un sentiment de honte qui parasitait ses rapports avec la classe. Il fallait s'interroger sur la façon dont, en raison des problèmes familiaux, il vivait son image. On peut partir du principe que, plus un enfant se sent en infériorité, plus il a besoin de créer des attitudes de sur-supériorité. A chaque fois que nous rencontrons un comportement perturbateur, de l'arrogance, un besoin de domination, une recherche exaspérante d'emprise sur l'autre, nous devons faire l'hypothèse qu'il y a, dans la sous-jacence, une infériorité qui est comme une plaie à cacher. Ce deuxième temps, appelé également temps de l'intelligibilité, est

indispensable pour préparer le troisième temps, appelé recherche du modifiable et pour préparer également le quatrième temps, qui est de l'ordre d'une interrogation sur la façon dont nous faisons fonctionner notre identité professionnelle. J'y reviendrai. Mais je fais remarquer tout de suite que le soutien au soutien exige que le deuxième temps vienne avant le troisième. Par cette boutade, je veux fortement marquer l'importance de l'effort d'intelligibilité. Dans beaucoup de pratiques, on brûle ce temps. A une question pratique, on veut répondre au plus vite par une réponse pratique. L'expérience montre que cette impatience est inefficace. On ne peut se passer de faire le détour par l'interrogation sur ce qui se passe dans la tête de l'autre. Le moteur du changement dans les groupes de soutien au soutien est en effet le changement de perception de l'autre. C'est dans la mesure où on peut se dégager d'une représentation figée de l'élève comme étant essentiellement dérangeant par rapport à notre désir qu'un travail de modification devient possible.

### **LE REGARD "TRIPOLAIRE"**

J'ai essayé de conceptualiser cette démarche de modification par la notion de "**regard tripolaire**". La lettre P signifie "projet".

**P1** - Le premier projet de vie est celui d'une affirmation de vie dans la toute-puissance (P1+). Or ce projet de toute-puissance rencontre très rapidement des obstacles, des limitations, des interdits et forme une expérience de défaite de la toute-puissance. Le modèle psychanalytique du basculement de la toute-puissance dans la frustration est celui de la relation mère-bébé. Le bébé, lorsqu'il crie, signifie à sa mère qu'il demande accès à son corps. C'est une demande d'inscription dans le corps de la mère qui équivaut à une preuve de toute-puissance. P1 -, c'est quand se répètent trop souvent les expériences de nonaccès au corps de la mère, et des expériences de conflits dans l'espace familial triangulaire. Il faut également considérer l'école comme un corps; et lorsqu'il y a sentiment de nonaccès au corps scolaire, il se forme un sentiment d'échec de l'image de soi avec son cortège de violence et de désarroi. P1 - devient alors une dimension accidentée à l'intérieur du Moi. Lorsque l'enfant, seul ou avec l'aide de l'environnement, ne parvient pas à la réduire et à l'intégrer, cette dimension accidentée fonctionne comme une sorte de "temps arrêté", comme un noyau "anti-croissance". Il n'arrête pas forcément la croissance sociale, mais elle est souterrainement un facteur perturbateur.

**P2** - L'enfant ne laisse pas sans réponse une dimension accidentée en lui. P2 + est une réponse positive qui consiste, par exemple, à décider de ne pas s'enliser dans le conflit P1 - et à "tourner la page" en adoptant une attitude tonique par rapport à l'avenir. C'est le cas d'enfants qui ont un Moi solide et qui bénéficient d'un environnement qui les aide à être constructifs et réalistes. Par contre, beaucoup ne parviennent pas à surmonter la dimension accidentée. Ils mettent en place une **organisation réactionnelle** qui devient, à son tour, une deuxième dimension accidentée. C'est P2 -. Pour Robert, cela correspond à entrer dans l'engrenage du conflit avec l'enseignant et à vivre son identité d'élève sur le mode de l'installation dans la marginalité.

**P3 +.** Il s'agit de substituer à P1 - et à P2 - un autre regard. Il s'agit de ne pas fixer l'enfant dans un temps arrêté négatif, mais de le replacer dans un processus évolutif. C'est ce qui est appelé également passer du regard photo au regard cinéma. Dans les groupes de soutien au soutien, nous essayons d'introduire l'idée que ce qui s'est passé est un moment de la vie, certes, mais n'est pas toute la vie. Le pire malheur doit pouvoir s'inscrire dans une trajectoire, la trajectoire passé-présent-avenir. Cela ne signifie pas qu'il faut gommer le passé. Nous avons à reconnaître le dommage subi mais sans tomber dans une compassion qui renforcerait chez l'enfant un vécu de victime. Nous avons à refuser de nous laisser envahir par le problème angoissant de l'enfant et nous avons à refuser également de l'occulter et de vouloir que l'enfant s'inscrive dans l'avenir en oubliant ce qui lui est arrivé ou ce qu'il subit dans le moment même. Le regard tripolaire consiste à tenir d'un seul tenant l'idée du passé négatif, du présent marqué par ce passé négatif et de l'avenir ouvert. Le seul fait de porter sur l'enfant ce regard tripolaire est une invitation à ce qu'il se réapproprie sa trajectoire de vie et en redevienne acteur.

Plusieurs articles parus dans "Je est un Autre" montrent concrètement le déroulement de cette démarche.

### **LA NOTION DE SPHERE D'APPARTENANCE**

Un des problèmes de la sociologie actuelle des familles tient au fait que beaucoup d'enfants vivent dans des familles débordées, submergées et dont la logique relationnelle est celle de la tension permanente. On fait diversion à cette vie qui désorganise la famille, en déplaçant à l'intérieur la violence qui vient de l'extérieur. Chacun surveille l'autre, recherche la faille et l'engrenage de la dispute se met en marche. Ce fonctionnement, que l'enfant vit chez lui, il l'incorpore et il le transporte en classe. Dans ce climat, l'enfant ne se vit pas là pour apprendre mais pour défendre son existence dans un milieu préjugé comme agressif. Autrement dit, il y a confusion entre la sphère d'appartenance "maison" et la sphère d'appartenance "école".

En gros, si nous ne considérons que les extrêmes, nous avons deux sortes d'enfants. Ceux qui viennent en classe avec une sphère d'appartenance familiale qui est du même type que celle de l'école et ceux pour lesquels la différence est considérable. Les premiers savent que l'école est un moment nécessaire, entre enfance et avenir. Pour eux, l'accès au cognitif abstrait, au langage écrit, est naturel car, à la maison, on réfléchit sur les choses de la même manière qu'en classe. Pour les autres, la classe et la famille sont deux planètes très éloignées et l'école représente un moment difficile de passage d'une sphère d'appartenance à une autre. Pour eux, les stratégies d'accueil transitionnel s'imposent. Les bousculer, sous prétexte de socialisation, pour qu'ils entrent dans le système de l'école sur le mode de l'obéissance à une injonction, c'est souvent créer un mouvement de rejet qui risque de marquer durablement leur adhésion ultérieure à l'école.

C'est là que nous devons faire retour au regard tripolaire. La transition entre le monde de la maison et le monde de l'école nécessite que nous tenions compte des relations familiales auxquelles l'enfant est habitué - c'est pourquoi il est si important de "co-réfléchir" avec les

parents - et qu'en même temps nous lui présentions une sphère d'appartenance scolaire dans laquelle il aura envie de prendre sa place et de grandir.

### **LA FONCTION DE "TIERS-PONTONNIER" DE L'ENSEIGNANT (Réflexion sur un cas)**

Dans le cas n° 1, l'enfant Florian, qui a été présenté par l'un d'entre vous, nous avons vu une famille où la complicité entre la mère et l'enfant est très forte, où l'enfant prend la place du père - avec d'ailleurs l'approbation implicite de celui-ci . L'enfant, par rapport à la mère, prend la place, à la fois, du mari de la mère, du père de la mère et du bébé de la mère. D'où, en classe, un refus du statut d'élève puisque celui-ci nécessite, par rapport à l'autorité, de n'être ni bébé, ni adulte.

Je ferai quatre commentaires sur cette situation, qui montrent que la classe est un lieu de changement de sphère d'appartenance et que ce changement n'est pas facile à opérer, tout en étant indispensable.

1) Il est clair que le père ne tient pas son rôle. Laissons de côté la responsabilité de la mère, car il est possible qu'elle empêche également le père de tenir son rôle. De toute façon, implicitement, il est demandé à l'enseignant - il en va de même si c'est une enseignante - de représenter l'instance paternelle qui fait défaut.

Si bien qu'on peut profiter de cette occasion pour s'interroger sur ce que signifie "instance paternelle". Je réponds souvent par une boutade : "Un père, c'est un "père-missive", un "père-cutant", un "père-spective" et pas seulement un "père-sévère".

Père-missive : il l'est par sa propre façon d'être et par ce qu'il dit sur la vie. Il envoie des messages, une "missive" quant à la façon dont on se comporte dans la vie, dont on la gère, dont on est fidèle à son origine.

Père-cutant : il introduit une coupure entre la petite enfance et la suite, entre le monde maternel et le monde social. Il indique à l'enfant qu'il doit être un parmi les autres. Il est l'enfant des parents mais, également, l'enfant de la société. Il a une séparation à assurer entre deux façons d'entrer dans la vie.

Père-spective : c'est ouvrir l'horizon vers le futur, c'est créer une alliance constructive, c'est montrer que la vie, quels que soient ses pièges, vaut la peine d'être vécue.

Lorsqu'on a affaire à des enfants perturbateurs, on pense en priorité à stopper les dégâts, donc aux sanctions. L'enseignant a tendance à être père-cutant, mais le rappel à l'ordre est très différent selon qu'il est porteur ou pas de messages de fond et de perspectives. Nous savons que cela est très difficile dans des classes non démassifiées et très hétérogènes. D'autant plus qu'on a peur, en s'occupant trop d'un élève, d'entraver la marche collective de la classe. Cela est déjà plus réalisable lorsqu'on utilise la pédagogie institutionnelle. C'est encore mieux si l'on peut instaurer, comme cela se fait dans quelques classes, encore très rares, des moments de "parler clair collectif" ou des "ateliers de philosophie" où les enfants évoquent en groupe, de façon très organisée, les grands problèmes de la vie "pourquoi on grandit... qu'est-ce que la peur... pourquoi parle-t-on... qu'est-ce qu'une grande personne... etc..." (voir la revue "Je est un Autre" n°6 "Une communauté d'enfants philosophes de 6 ans...").

Ce qui se joue, c'est la fonction de tiers de l'enseignant, qui représente à la fois l'instance

paternelle et, aussi, avec des dosages différents, l'instance maternelle, mais également le regard social qui rappelle à l'enfant que, pour être un "je" valable, il lui faut également savoir être un "il". La fonction de tiers consiste à regarder l'enfant comme quelqu'un qui a besoin de se sentir en expansion dans une certaine toute-puissance, qui a besoin de se mettre en expansion dans le respect de l'ordre établi et qui a besoin d'être spectateur et régulateur de ces deux directions d'expansion.

2) Une autre façon d'aborder le problème de Florian est de se dire que l'école a représenté pour lui, et continue de représenter, une expérience de rupture. Il a son image de la maison qui l'a installé dans l'illusion de la toute-puissance et dans un certain rejet de l'autorité. L'école, en lui demandant d'être "un parmi les autres", le déstabilise. Il entre alors, soit dans un processus de rejet, soit dans un processus de doute sur son pouvoir et sa valeur. Ces deux aspects sont présents dans sa façon ambivalente d'adhérer à l'école : il rature très systématiquement ce qu'il fait, il se surveille; quelquefois l'émotivité le paralyse. Le point essentiel est le suivant : il a peur de perdre la face. Et plutôt que de perdre la face, il refuse la compétition et le jugement, il s'installe dans le rien-faire ou le peu-faire.

Lorsque l'enseignant comprend que l'enfant est paralysé par la peur de la dévalorisation de son Moi, il lui suffit souvent de le rassurer, de dédramatiser, de lui laisser le temps de faire, non pas seulement l'apprentissage de la lecture, mais l'apprentissage d'un climat scolaire plus sécurisant pour le narcissisme de l'enfant.

3) Ce qui vient d'être dit oblige à ne pas passer sous silence la responsabilité de notre système d'apprentissage de la lecture. J'ai dénoncé, dans près d'une dizaine d'articles, la responsabilité, non des enseignants du CP, mais de ce que j'appelle la "mono-nutrition". L'institution oblige les enseignants à ne valoriser, comme critère d'évaluation - alors que dans les carnets d'évaluation la liste des autres compétences est impressionnante - que les seules réussites en matière de langage écrit abstrait. Or, les données sur lesquelles nous tablons pour évaluer la réussite en CP sont des plus contestables. On part de l'idée que 80% des enfants savent lire en fin de CP alors que la moitié d'entre eux ont acquis une maîtrise de la lecture et de l'écriture qui est beaucoup trop artificielle. J'ai expliqué ailleurs (voir notamment les entretiens Nathan 1995 : "La problématique des 40 % du milieu de la classe") que "l'imaginaire du cognitif" leur fait trop défaut. Ils n'accompagnent pas leur rapport à l'écrit d'un dialogue intérieur avec les désirs de l'émetteur et ne se vivent pas en tant que transmetteurs potentiels à d'autres récepteurs de ce qu'ils apprennent. L'échec au collège, pas seulement des 8 ou 10 % des élèves dits illettrés, est dû à cette différence de qualité des acquisitions de base.

Pour y remédier, je préconise, en me référant à Freinet, ce que j'appelle "l'école des quatre langages" :

- L'intelligence des situations;
- l'intelligence des réalisations;
- l'intelligence des relations;
- l'utilisation des curiosités et talents personnels.

Conçu de ce point de vue, le problème de l'entrée dans l'écrit est à revoir de fond en comble. La diversification des activités, la mise sur un pied d'égalité des quatre langages qui viennent d'être énumérés, leur comptabilisation non comme des gadgets mais comme des disciplines transversales à part entière est une nécessité. Car nous recevons certes des enfants qui boivent chez eux, avec le lait du biberon, le même type de cognitif que celui que distribue l'école. Mais à côté, nous recevons beaucoup d'enfants qui voient que l'outil de pouvoir social des parents est beaucoup plus de l'ordre de la réalisation pratique. La pensée inductive est encore majoritaire par rapport à la pensée déductive. Pendant des millénaires, l'essentiel de la population a été fait d'ouvriers et d'artisans. Aujourd'hui, une troisième sorte de population prend de plus en plus d'importance : les enfants pour qui l'outil de pouvoir est le corps : le corps du sport, de la danse, du skateboard, mais aussi le corps de la violence ou le corps du silence, de la non-pactisation.

Le véritable problème n'est pas celui de la lecture à n'importe quel prix, mais celui de la transitionnalité pour permettre le passage de la relation duelle à l'acceptation de l'instance paternelle, pour permettre le passage du "je" au "nous" et le passage du concret à l'abstrait. De nombreuses expériences montrent que de telles stratégies de transitionnalité existent et qu'il importe de les reconnaître et de les rassembler pour éviter le vécu d'artificialité qui est à la source de tant d'échecs actuels (la revue "Je est un Autre", numéros 6 et 7, en énumère plusieurs).

4) Le problème de la loi se trouve posé du même coup. De nombreux échecs, de la part d'enseignants qui pensent qu'il suffit de rappeler la loi pour qu'elle soit appliquée, nous obligent à approfondir la réflexion sur ce point. Contrairement aux idées reçues, l'objectif de la loi n'est pas de faire respecter la loi, mais de permettre, par le respect des règlements et des interdits, une cohabitation constructive et une survie de la société. Dans les classes organisées sur le mode de "la communauté de chercheurs" où chacun a envie d'apporter sa contribution à la classe et à son identité collective, les problèmes de transgression sont beaucoup plus facilement résolus, car le plaisir de maintenir la cohabitation est plus fort que les tendances au chahut et à la destruction.

Les enseignants doivent savoir que tout énoncé de loi - ce qui est certes déjà mieux que de ne pas l'énoncer - entraîne une envie de défier la loi. Ils ne doivent pas être surpris de voir qu'il y a dans tout enfant une dimension primaire qui tire jouissance de se sentir plus fort que les adultes, de renverser littéralement le rapport de force enfant/adulte. L'enseignant qui n'est pas surpris par le défi à la loi peut plus facilement y ramener que celui qui vit ce défi comme une attaque physique à sa personne.

Le problème est d'autant plus aigu chez certains enfants perturbateurs qu'ils viennent de familles qui opposent leurs conceptions de la loi à celles qui font loi à l'école, ou qu'ils vivent la non-conformité des modes de vie de leur famille comme une chose non présentable, honteuse. L'enfant est alors d'autant plus tenté de montrer, par des conduites d'arrogance ou même quelquefois de pseudo-anormalité, qu'il est différent des autres.

Plus l'enseignant a une vision claire de ces problèmes, plus il se montre solide et capable à la fois

de faire verbaliser par l'élève son point de vue, si erroné soit-il, et de verbaliser, en contre-point, son propre point de vue d'enseignant. C'est ce qu'on peut appeler le double énoncé des positions, c'est le point de départ d'une interrogation, les choses étant ce qu'elles sont : "Comment penses-tu que nous puissions faire ?" La réponse ne doit pas forcément être immédiate. C'est au contraire le cheminement intérieur que cette question induit à terme qui est modificateur.

### **L'IMPERIEUSE NECESSITE DE LIEUX DE CO-REFLEXION POUR LES ENSEIGNANTS.**

On peut difficilement réfléchir dans la solitude, lorsqu'on est confronté à des enfants installés dans un rôle de perturbateurs attirés ou rendus perturbateurs, à l'extérieur, par les perturbations qui les agitent, à l'intérieur. D'où l'utilité de structures comme celle que je préconise : le "Soutien au Soutien", appelé également "Balint Enseignant" ou "Rencontres Pédagogie-Psychanalyse pour la Formation aux Relations de Médiation".

J'ai évoqué précédemment les deux premiers temps de cette méthode qui en comporte quatre et qui réunit dix ou douze personnes, volontaires, travaillant dans l'interdisciplinarité avec un psychanalyste formé aux problèmes scolaires, s'engageant à ne pas parler la langue de bois, et à se confronter à égalité à propos des problèmes posés.

Quel est, du point de vue psychanalytique, le statut d'un tel groupe? Si l'on y regarde de près, il est fait, au niveau de l'imaginaire, de trois générations : des personnages mythiques invisibles qui sont garants de la méthode, des sortes de grands-parents ou d'ancêtres qui font fonction de surmoi. C'est sous leur contrôle que travaillent le psychanalyste et les membres du groupe, en tant qu'enfants de ces grands-parents et en tant que parents des enfants ou personnes dont il est question dans la séance. Ceux-ci sont absents physiquement. Ils sont considérés, toujours au niveau de l'imaginaire, comme des enfants dont le développement pose problème. Le groupe fonctionne dans ce contexte comme une réunion de famille qui se donne pour objectif d'assurer une meilleure qualité de développement aux enfants de la famille dont les cassures nécessitent un travail de réparation.

Les différents contrats qui sont à la base du fonctionnement du groupe (confidentialité; solidarité - faire comme si le cas exposé est le sien ; non-conflictualité - le groupe est centré sur le problème à résoudre et non sur les conflits internes au groupe...) créent, pour celui qui expose un cas, une zone protégée, hors menace. Se sentant inséré dans un tel appareil groupal, l'exposant trouve l'audace de dire ce qu'il ne sait pas faire. Il utilise la matière grise de tous les membres du groupe pour rendre intelligible ce qui entrave le rapport aux apprentissages et, au-delà, le développement à long terme. Il peut alors inventer des ponts et passerelles susceptibles de réétayer un Moi scolaire qui a décroché. C'est le troisième temps : la recherche du modifiable. Il n'éprouve pas de culpabilité si, à défaut d'obtenir chez tel élève un rattrapage complet, souvent aléatoire, il doit se contenter d'un redémarrage étalé dans le temps, ou encore, s'il doit revenir vers le groupe, en disant que les conseils du groupe précédemment donnés se sont trouvés - pour l'instant en tout cas - inopérants. C'est dans ce quatrième temps qu'il se confronte à l'idée qu'il se fait de son propre fonctionnement professionnel.

Le groupe permet, en effet, un changement de place et de regard sur soi. C'est un puissant

facteur de décentration par rapport aux habitudes et à la routine. C'est un miroir où on peut observer qu'on est, par exemple, trop dans l'angoisse du jugement de l'autre, dans le perfectionnisme, le zèle, le désir de trop bien faire, ou qu'au contraire on se décourage trop hâtivement, alors qu'il est possible de trouver des mots simples pour dédramatiser ou clarifier une situation confuse. C'est en même temps un appareil qui autorise à porter sur l'élève un autre regard que le regard institutionnel traditionnel. On pourrait penser que le groupe entre, de ce fait, en conflit avec les normes institutionnelles. Mais rien de tel ne s'observe car le groupe fait la distinction entre le court terme et les changements à long terme. Dans l'immédiat, il répare comme il peut, il bricole, mais quand même selon des procédures rigoureuses, des stratégies de réparation. En même temps, il constitue un "laboratoire" de ce qui pourrait se faire si nous parvenions à créer de nouveaux cadres de fonctionnement qui permettraient de mieux combiner la conduite collective de la classe avec le souci du développement optimal de chacun.

Ainsi, pour en revenir à Florian, on voit que cinq facteurs doivent faire l'objet de cette recherche en vue d'une rénovation:

- Le problème des familles déstabilisées;
- Les problèmes que posent la petite et la grande section de Maternelle et une meilleure utilisation des remarquables ressources de la moyenne section;
- Une entrée pluri-nutritionnelle dans l'écrit;
- Une redéfinition des problèmes que pose l'énoncé de la loi;
- Une redéfinition des modes de fonctionnement des enseignants, dans le cadre de lieux de parole.

Il serait injuste de laisser penser que ces problèmes ne commencent pas à préoccuper certains enseignants. Mais ils ne sont pas vraiment à l'ordre du jour au niveau de l'institution. C'est pourquoi il est très important que les enseignants soient de plus en plus considérés et se considèrent eux-mêmes, non comme des relayeurs plus ou moins passifs, mais comme des "co-acteurs" à part entière de la réflexion sur les changements qu'il est indispensable d'apporter au système scolaire.