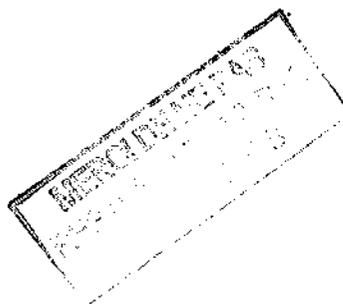


Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation
UNIVERSITE DE LYON II

ch 8892



THESE

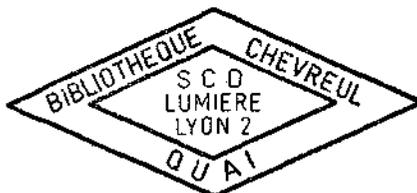
présentée et soutenue publiquement le 5 janvier 1999,
en vue d'obtenir le grade de Docteur de l'Université de LYON II
par

Monsieur Dominique BERGER

Pour une réévaluation
du concept de déficience intellectuelle

Essai de typologie pédagogique et psychologique

Tome 1



630863

Directeur de recherche : Monsieur le Professeur Charles GARDOU

Membres du jury :
Monsieur le Professeur Michel DEVELAY
Monsieur le Professeur François LANG
Monsieur le Professeur Charles RONCIN
Madame Nadja ACIOLY-REGNIER, Maître de conférences

Table des matières

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
PREMIÈRE PARTIE : CADRES ET ÉTUDES PRÉLIMINAIRES	18
Chapitre 1 D'abord un cadre méthodologique.....	19
<i>Le recueil des données</i>	19
<i>La population d'étude</i>	21
<i>La méthodologie d'analyse de contenu</i>	23
Chapitre 2 ... Puis un cadre institutionnel.....	29
<i>Le département de la Haute-Loire</i>	29
<i>Les services de l'Education nationale</i>	37
<i>L'organisation du dispositif départemental d'adaptation et d'intégration scolaire</i>	39
Chapitre 3 Une approche historique du concept de déficience intellectuelle.....	60
<i>La prise en compte institutionnelle du problème</i>	61
<i>L'affirmation du modèle psychologique de la déficience</i>	69
<i>La pédagogie à mettre en œuvre</i>	81
Chapitre 4 ... Pour penser l'intégration scolaire.....	93
<i>L'intention fondatrice</i>	93
<i>Les classes d'intégration scolaire</i>	96
<i>Ce qui a changé</i>	108
DEUXIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PÉDAGOGIQUE	112
Chapitre 1 L'activité de la Commission de circonscription du second degré.....	113
<i>L'origine scolaire des dossiers</i>	115
<i>L'incidence du sexe</i>	123
<i>L'enseignement public ou privé</i>	124
<i>L'origine des parents</i>	127
<i>Les notifications et les propositions d'orientation</i>	129
Chapitre 2 La population d'étude.....	134
<i>L'origine géographique des enfants</i>	134
<i>L'origine scolaire</i>	135
<i>La nationalité du chef de famille</i>	137
<i>Le nombre de signalements au cours de la scolarité</i>	139
<i>L'âge à l'entrée en SES-SEGPA</i>	142
<i>Le quotient intellectuel</i>	144
<i>Le niveau scolaire</i>	149
Chapitre 3 L'appréciation des disciplines scolaires.....	153
<i>La lecture</i>	154
<i>L'expression orale</i>	177
<i>L'expression écrite</i>	187
<i>La numération et les opérations</i>	198
Chapitre 4 Les savoir-faire et savoir-être.....	208
<i>Les troubles particuliers</i>	208
<i>Attitude à l'égard des activités</i>	209
<i>L'enfant dans son travail</i>	216
<i>L'attention</i>	218
<i>L'effort</i>	219
<i>Le travail personnel</i>	220
<i>L'autonomie</i>	221
<i>Les sources de stimulation et les ressorts pédagogiques</i>	224

<i>L'enfant à l'école</i>	226
La présentation et l'attitude générale	228
Les rapports avec le maître	230
Le rapport avec les camarades	231
La conduite en classe	232
Les comportements en récréation et en interclasse	233
Autres indications	234
<i>La famille</i>	235
<i>L'opinion des maîtres</i>	239
TROISIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PSYCHOLOGIQUE	247
Chapitre 1 L'analyse de contenu des dossiers psychologiques	248
<i>L'examen psychologique</i>	248
<i>L'étude des contenus</i>	254
Chapitre 2 Sylvie, étude longitudinale	266
<i>Le milieu familial</i>	266
<i>Le placement</i>	270
<i>La suite au Groupe d'aide psychopédagogique</i>	282
Chapitre 3 Le cadre conceptuel	287
<i>Les théories sur la déficience mentale</i>	289
Les conceptions classiques	289
Les théories psychogénétiques	290
Les conceptions plus récentes	292
<i>Le déficit et la dépression</i>	294
L'économie dépressive	294
Rapport entre l'économie déficitaire et l'économie dépressive	295
Chapitre 4 Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle légère	300
<i>Eric</i>	300
<i>Gilles</i>	305
<i>Etude psychologique</i>	308
Les mécanismes de défense	308
Les investissements	314
<i>Essai de synthèse</i>	319
CONCLUSION GÉNÉRALE	329
ANNEXES	341
Table des annexes	342
Documents relatifs à la première partie : Cadres et études préliminaires	343
Documents relatifs à la deuxième partie : essai de typologie pédagogique	367
Documents relatifs à la troisième partie : essai de typologie psychologique	399
INDEX DES AUTEURS CITÉS	421
TABLE DES ILLUSTRATIONS	424
BIBLIOGRAPHIE	428
TABLE DES MATIÈRES	446

Troisième partie :
Essai de typologie psychologique...

Comme souligné en introduction, la question essentielle en psychologie de l'enfant et de l'adolescent est de savoir ce qu'il adviendra de l'évolution de l'enfant, compte tenu de ce qui est repéré à un moment donné de son histoire, si des désordres pathologiques durables s'ensuivront ou si les troubles disparaîtront avec sa maturation biopsychique. Il s'agit d'un être en devenir et de nombreux remaniements peuvent intervenir, rétablissant des positions qui, nous dit Anna FREUD³⁰⁰, pouvaient paraître définitivement compromises. L'enfant déficient intellectuel n'échappe pas à cette règle. Lui aussi s'inscrit dans la construction d'un fonctionnement psychique complexe en constante évolution.

En assignant à la déficience mentale un statut nosographique particulier, étayé sur la recherche d'une étiologie organique³⁰¹ ou d'une psychogenèse pure et en conservant trop souvent un point de vue fixiste, les théories traditionnelles ont bien souvent contourné cette question. L'expérience clinique et le suivi longitudinal des enfants réputés déficients intellectuels légers montrent qu'on ne peut en faire l'économie.

Chapitre 1

L'analyse de contenu des dossiers psychologiques

Nous procédons ici à l'analyse des dossiers psychologiques, utilisés par la CCSD en vue de l'orientation en SES ou SEGPA, des enfants composant notre population d'étude. Dans un premier temps, nous décrirons les tests psychométriques, scolaires et projectifs appliqués puis nous étudierons les contenus des dossiers. En outre, nous avons confronté notre compréhension de chaque dossier avec celle du psychologue l'ayant rédigé.

L'examen psychologique

Les comptes-rendus d'examens psychologiques présentent des approches méthodologiques très hétérogènes. Les tests et le déroulement de l'examen diffèrent au gré des psychologues. Si nous retrouvons une évaluation de

³⁰⁰ FREUD (A.), Le normal et le pathologique chez l'enfant, Paris, Gallimard, 1965

³⁰¹ ZAZZO (R.), Les déficiences mentales, Paris, A. Colin, 1969

l'efficience intellectuelle dans 53 des 54 dossiers, les outils utilisés pour les autres investigations sont très variables. Se dégagent trois types de pratiques, qui correspondent à trois positions institutionnelles. Ainsi, les conseillers d'orientation-psychologues des Centres d'information et d'orientation se contentent, en général, d'effectuer une mesure de l'efficience intellectuelle à l'aide de l'échelle de WECHSLER sans utilisation d'autres tests projectifs ou scolaires. L'examen se déroule au CIO en une seule fois. Les psychologues scolaires des Réseaux d'aide spécialisée complètent la mesure du QI par une évaluation du niveau scolaire et de la lecture, par un entretien clinique et des tests projectifs. Ils s'efforcent de rencontrer les familles. Les examens psychologiques sont souvent fractionnés en plusieurs séances. Les psychologues, exerçant dans les établissements spécialisés, privilégient une approche clinique fondée sur des entretiens, des observations ou des réunions de synthèse.

L'examen psychologique : la typologie des actes

	Nombre de dossiers concernés
WISC-R	53
Tests scolaires	32
Tests de lecture	18
Tests projectifs	24
Entretien avec l'enfant	7
Synthèses	31

Le tableau indique que l'évaluation des compétences scolaires, effectuée à l'aide de tests scolaires et de tests de lecture, est présente dans les trois-quarts des dossiers. L'emploi de tels outils implique la mesure sommative d'un niveau scolaire atteint susceptible de justifier l'orientation vers une Section d'éducation spécialisée. On ne peut que souligner le caractère redondant d'une telle procédure dans la mesure où les enseignants ont déjà renseigné le dossier pédagogique et expertisé ces compétences en les situant dans une perspective longitudinale³⁰². La description des tests serait fastidieuse et hors propos. Néanmoins, il est utile de préciser qu'ils évaluent essentiellement le niveau scolaire atteint en français et en mathématiques dans des conditions de passation individuelle proches de celles d'une composition mensuelle ou d'une interrogation écrite. La validité d'un test

³⁰² Les maîtres appuient leurs observations en général sur la durée d'une année scolaire.

tient au respect scrupuleux des consignes : la passation a lieu en une seule fois, dans un temps le plus souvent limité ; l'enfant ne bénéficie d'aucune aide. Nous avons recensé les deux types de tests utilisés :

L'examen psychologique : les tests pédagogiques

	Série 1	Série 2	Total
Test de Bourdier ESQ 64 ³⁰³	21	2	23
Tests acquisitions scolaires ³⁰⁴	11		11

Ainsi en 1994-1994, les compétences scolaires de 34 enfants fait l'objet d'une évaluation à partir d'outils mis au point à la fin des années 1970 s'appuyant sur les programmes scolaires et sur l'approche de l'apprentissage et de la construction des savoirs de cette époque. Il en est de même pour les tests évaluant les compétences en lecture. Le tableau suivant les présente et donne une indication de leur fréquence d'utilisation.

L'examen psychologique : les tests de lecture

	Série1	Série 2	Total
Jeannot et Georges ³⁰⁵	2	2	4
L'alouette ³⁰⁶	10		10
La Pipe et le Rat ³⁰⁷	6		6

Le test le plus fréquemment utilisé, pour l'évaluation de la lecture, est celui de Pierre LEFRAVRAIS : « *l'alouette* », dont l'obsolescence est unanimement reconnue chez les didacticiens du français. Il mesure la vitesse et l'exactitude du déchiffrage indépendamment du sens ³⁰⁸. Ce matériel fondé sur des conceptions antédiluviennes de la lecture oralisée ne rend compte que très partiellement de

³⁰³ ESQ 64 : test d'évaluation du niveau scolaire, BOURDIER (G.), *Echelle scolaire 64*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1984, (annexe p. 418)

³⁰⁴ TAS : *Test d'acquisitions scolaires*, Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 1982, (annexe p. 419)

³⁰⁵ Nous n'avons pu retrouver de référence bibliographique pour ce test à la Bibliothèque Nationale de France. Une photocopie de protocole est jointe en annexe p. 416

³⁰⁶ LEFRAVRAIS (P.), *Manuel du test de l'alouette : test d'analyse de la lecture et de la dyslexie*, Paris, 2^{ème} édition, Editions du Centre de psychologie appliquée, 1967, (annexe p. 414)

³⁰⁷ LEFRAVRAIS (P.), *La Pipe et le rat : ou l'évaluation du savoir-lire du cours préparatoire à l'enseignement supérieur : test de lecture silencieuse*, Issy-les-Moulineaux, Editions EAP, 1987 (annexe p. 415)

³⁰⁸ Cf. annexe p. 414

l'acte lexique. Le test du même auteur, « *La pipe et le rat* », fonctionne de façon similaire, malgré une présentation plus actuelle : il vise prioritairement à mettre en évidence les difficultés liées à une éventuelle dyslexie ³⁰⁹.

En résumé, il est surprenant de constater la place qu'occupent les évaluations des compétences scolaires au sein des bilans psychologiques. Elles représentent hors les tests d'intelligence, 40 % de l'ensemble des actes des psychologues. La compréhension de la déficience intellectuelle légère étayée dans cette approche psychologique se fonde, semble-t-il, sur des observations dans le champ scolaire. De manière toute aussi surprenante, nous ne trouvons pas trace d'utilisation d'outil d'investigation du fonctionnement cognitif.

L'évaluation de la dynamique psychique et de la structure de la personnalité s'effectue classiquement, lors d'un examen psychologique, à l'aide de l'entretien et de tests projectifs. L'entretien clinique place l'enfant en tant que sujet actif, organisateur de son propre mode de communication. « *Ce n'est pas un interrogatoire mais une écoute* », nous précise Jean BERGERET ³¹⁰. Il s'agit d'instaurer une communication authentique inscrite dans une position intersubjective. C'est un acte professionnel qui permet à la personne accueillie d'organiser spontanément son mode d'expression relationnelle, de donner à voir son type d'angoisse et ses principaux mécanismes de défense. Le psychologue note alors la façon de négocier l'angoisse, l'agressivité, les possibilités d'identifications, les inhibitions, les facultés défensives ou adaptatives, les conflits et les défenses... Sur les 54 comptes rendus en notre possession, seuls 7 comportent la mention d'un entretien avec l'enfant, 7 autres avec la famille et l'enfant et 2 avec la famille seule. Les deux tiers des enfants orientés en SES-SEGPA l'ont été sans que ce type d'exploration de la personnalité ait été conduit. Notre propos est cependant à nuancer, car les entretiens avec les différents psychologues révèlent que si, rares sont ceux qui ont la formation nécessaire à la conduite de ce type d'examen, ils pratiquent volontiers un interrogatoire

³⁰⁹ Nous avons développé longuement dans le chapitre 3 de la deuxième partie de cette thèse les conceptions actuelles de l'acte lexique comme ont pu nous aider à le penser des auteurs comme Emilia FERREIRO, Gérard CHAUVÉAU, et des didacticiens tels Marcel LAISNE et Roselyne ENFROY.

³¹⁰ BERGERET (J.), *Psychologie pathologique*, Paris, Masson, 1990, p.116

bienveillant afin de permettre à l'enfant de se situer dans son histoire personnelle. Ils s'assurent ainsi que ce dernier a compris l'utilité de la consultation psychologique. A-t-il conscience de ses difficultés scolaires ? Comment les gère-t-il ? Quel est son projet personnel ? Ils synthétisent cet échange dans leur compte rendu, sans pour autant mentionner cette forme d'entretien en tant que telle.

Les tests projectifs permettent au psychologue de dresser un tableau de l'appareil psychique, de sa structuration, de son fonctionnement et des principaux mécanismes de défense du moi. On note cependant que seuls 24 enfants ont bénéficié d'une telle exploration et que les divers tests utilisés ne permettent pas les mêmes investigations. Ils se répartissent sur une large palette. D'une part, nous trouvons le test du dessin du bonhomme de Florence GOODENOUGH³¹¹ interprété selon la méthodologie proposée par Jacqueline ROYER³¹² qui sert à établir une approche de la maturité cognitive mais également de la problématique psychique ; d'autre part, à l'autre extrémité de la gamme, le psychodiagnostic d'Herman RORSCHACH³¹³ donne un aperçu en profondeur de la structure de la personnalité.

Le dessin de famille de Louis CORMAN³¹⁴ esquisse le fonctionnement familial et la place fantasmatique de chacun. Le D10³¹⁵ de Jean LE MEN caractérise la pratique des psychologues scolaires ayant effectué leur formation au Centre de formation des psychologues scolaires de Grenoble.

Le tableau suivant met en évidence les différents tests, leur fréquence d'apparition et l'ordre d'utilisation. La rubrique « *Divers* » regroupe d'autres

³¹¹ GOODENOUGH (F.), L'intelligence d'après le dessin, le test du bonhomme, Paris, PUF, 1956, (annexe p.412)

³¹² ROYER (J.), La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme, Bruxelles, Editest, 1984

³¹³ RORSCHACH (H.), Psychodiagnostic, Paris, PUF, 1962 (annexe p. 409)

³¹⁴ CORMAN (L.), Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique, Paris, PUF, ouvrage non daté (annexe p. 408)

³¹⁵ Nous n'avons pu trouver de bibliographie sur ce test. La Bibliothèque Nationale ne possède pas de référence ni sur périodique, ni sur ouvrage. Il semblerait que seuls des photocopiés et le cours de Jean LE MEN puissent donner de plus amples renseignements. La consigne est la suivante : « dessinez un paysage avec un homme, une route, une femme, des montagnes, un garçon, une maison, une fille, une rivière, un animal, une auto ». Cf. annexe p. 406.

outils, comme le Thematic apperception test (TAT)³¹⁶, l'AT-9 inspiré des travaux de Gilbert DURAND³¹⁷, le D-19³¹⁸, et le test mis au point par Maxime PRUDHOMMEAU³¹⁹ dans une visée génétique et utilisé ici comme outil projectif.

L'examen psychologique : les tests projectifs

	Premier test	Deuxième test	Troisième test	Total
D10	13	1		14
Dessin de famille	1	4	2	7
Divers	3	2	1	6
Test du Bonhomme	3	2		5
Rorschach	4			4

De fait, l'exploration du fonctionnement psychique semble singulièrement absente des bilans psychologiques effectués par les conseillers d'orientation-psychologues ; elle est faiblement présente dans la pratique des psychologues scolaires. Rappelons que ce type d'investigation est rendu obligatoire par la circulaire ministérielle³²⁰ de novembre 1991 pour tous les enfants scolarisés en Clis. Les entretiens avec ces personnels indiquent que ces tests requièrent une formation que tous ne possèdent pas. Seuls ceux qui en ont bénéficié au cours de leur formation initiale ou continue les mettent en œuvre particulièrement en ce qui concerne le psychodiagnostic d'Herman RORSCHACH et le TAT³²¹. Le faible nombre d'investigations du fonctionnement psychique, pour les enfants réputés déficients intellectuels légers, n'en demeure pas moins surprenant. Les résultats obtenus dans la mesure de l'efficacité intellectuelle semblent expliquer à eux seuls le déficit constaté. Les psychologues seraient-ils face à une situation « intenable » les invitant à proposer une orientation à partir du constat d'un déficit

³¹⁶ TAT : Thematic apperception test de Robert MURRAY. Cf. annexe p. 410

BRELET (F.), *Thematic apperception test : fantasme et situation projective*, Paris, Dunod, 1986

³¹⁷ Le test AT-9 est une autre spécialité du Centre de formation des psychologues scolaires de Grenoble, il est construit à partir des travaux de Gilbert DURAND.

DURAND (G.), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1984

³¹⁸ Le D19 est un test sur lequel nous n'avons pu rassembler aucune bibliographie. Une photocopie de protocole est jointe en annexe page 407.

³¹⁹ PRUDHOMMEAU (M.), *Dépistage et prévention des inadaptations scolaires*, Paris, ESF, 1975, cf. annexe p. 405

³²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, *jam. cit.*

³²¹ CHABERT (C.), *Les méthodes projectives*, Paris, PUF, 1984

sur lequel ils n'ont eu aucune action et pour lequel ils sont singulièrement démunis d'outillage conceptuel et clinique. L'étude des énoncés nous permettra d'approfondir cette hypothèse.

Enfin, la totalité des dossiers indique qu'un échange a eu lieu entre l'enseignant en charge de l'enfant et le psychologue. Dans les collèges, la liaison le plus souvent conjoncturelle, est parfois effectuée par le chef d'établissement, qui se positionne également comme origine de la demande d'examen psychologique. Dans l'enseignement élémentaire, compte-tenu de la plus grande proximité entre psychologues et maîtres, le projet d'orientation est longtemps débattu et abouti souvent à une position consensuelle, notamment pour les élèves suivis par les Réseaux d'aide spécialisée.

L'étude des contenus

Dans l'étude des contenus, nous utilisons la méthodologie explicitée dans la première partie de ce travail. L'unité d'enregistrement choisie est le thème. Il a paru en effet intéressant de saisir, non pas la nature linguistique des énoncés formulés par les psychologues scolaires mais leur nature sémantique. Au cours de la phase de « *lecture flottante* »³²², nous avons noté que certains éléments du discours psychologique intervenaient plus fréquemment que d'autres et se prêtaient donc à une analyse thématique plus aisée que celle des feuilles de renseignements scolaires.

Nous avons élaboré une catégorisation permettant de concrétiser les thèmes à étudier. Le premier se rapporte à la psychologie du comportement ; le deuxième à celle de l'intelligence ; le troisième à la gestion des affects ; le quatrième aux aptitudes³²³ sous leurs aspects langagiers et psychomoteurs. Nous nous intéressons également à l'entourage de l'enfant qu'évoque le psychologue et aux influences familiales, sociales ou médicales. Les mentions sur les compétences de communication et le niveau de socialisation sont également notées. Les différentes prestations scolaires (lecture, orthographe, langue écrite et

³²² Cf. BARDIN (L.), *jam. cit.*

³²³ En référence au concept d'hétérochronie de René ZAZZO, *jam. cit.*

mathématiques), la culture générale et les motivations font l'objet de catégories particulières, de même que le déni de la déficience intellectuelle et les propositions d'orientation.

Les unités d'enregistrement sont également affectées d'une valence positive ou négative. Celle-ci est déterminée positivement lorsque les éléments exprimés valorisent la dynamique psychologique personnelle du sujet et négativement dans le cas contraire. Cette opération s'est avérée délicate car elle introduit un clivage quelque peu formel autorisant le jugement de valeur de l'observateur sur des éléments qui ne sont en principe qu'informatifs. Dans le but de contenir toute interprétation abusive, c'est la tonalité globale de l'unité de contexte et du rapport psychologique qui détermine la direction donnée. Ainsi, les éléments de comportements exprimés de la manière suivante : « ...très coopérant... », « ...participe activement et fait preuve de bonne volonté... » sont codés positivement et les énoncés suivants : « ...très agité... », « ...peu persévérant... » le sont négativement.

Enfin les co-occurrences, c'est-à-dire la présence simultanée de plusieurs unités d'enregistrement dans une unité de contexte sont l'objet de notre attention. Elles sont en effet fréquentes dans les rapports psychologiques et jouent un rôle évident dans la problématique décisionnelle : « *G. présente des capacités certaines mais sa situation familiale et sociale est telle que seule la SEGPA de Brives peut encore l'accueillir* ». L'association de ces quatre éléments montre que le psychologue écarte une caractéristique psychologique (la déficience intellectuelle) et utilise le détour par deux données extra-psychologiques pour justifier le choix d'une structure accueillant des enfants déficients intellectuels.

Nous avons relevé, dans la première colonne du tableau suivant, le nombre d'unités d'enregistrement par catégories. La deuxième présente les unités favorables à l'enfant. La troisième regroupe les unités négatives mettant l'accent sur des points préjudiciables.

Etude des énoncés psychologiques : les résultats

Thème	Unités d'enregistrement		Unités positives		Unités négatives	
Psychologie du comportement		136		56		80
Psychologie de l'intelligence		115		76		39
Psychologie des aptitudes :						
le langage,		17		1		16
l'orientation spatio-temporelle	37	15	5	2	32	13
l'investissement du corps		5		2		3
L'affect		61		16		45
Les personnes citées		36		6		30
Les influences :						
la famille,		19				19
le groupe social,		45				45
médicales		2				2
La socialisation et la communication		23		13		12
Les prestations scolaires :						
la lecture		44		9		35
l'orthographe		38		2		36
la langue écrite	156	22	27	4	129	18
les mathématiques		37		5		32
la motivation		15		7		8
Le déni de déficience intellectuelle ³²⁴		18		17		1
Orientation en SEGPA		54				
		702		216		380

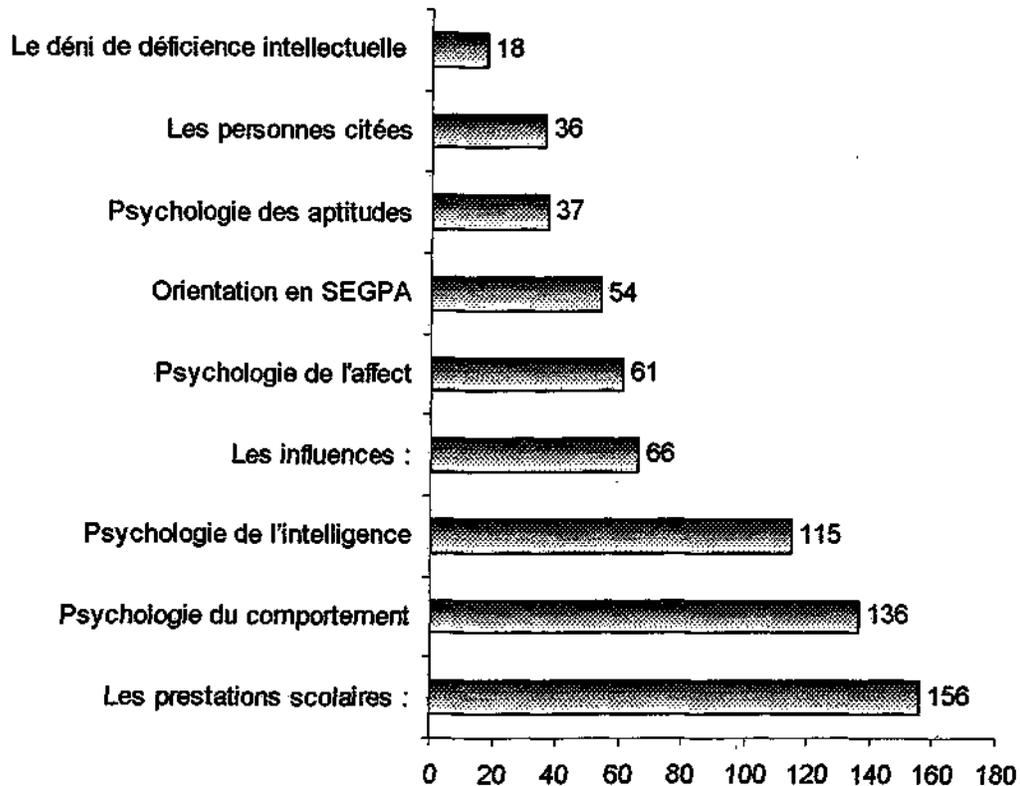
Les éléments rassemblés ci-dessus nous renseignent sur les critères utilisés par les psychologues en vue d'orienter les enfants présumés déficients intellectuels légers vers des structures spécialisées. La première remarque que repose sur l'observation des valences. Le nombre d'unités négatives (380) domine très largement celui de celles positives (216). Il va de soi que les enfants examinés présentent des difficultés importantes, mais l'argumentaire semble consister à mettre l'accent sur les points négatifs et à les utiliser pour appuyer la proposition d'orientation. Comme dans le champ pédagogique, l'orientation des élèves s'effectue selon une perspective déféctologique³²⁵.

Le second constat montre une grande hétérogénéité dans les résultats de chaque thème.

³²⁴ Nous avons choisi ce thème en référence à Bernard GOSSOT qui l'évoque dans sa thèse. GOSSOT (B.), *Psychologie des adolescents en situation d'échec global*, Lyon, Université de Lyon II, 1985

³²⁵ C'est également la constatation de Bernard GOSSOT, *jam. cit.*

Etude des énoncés psychologiques : répartition des thèmes



La mention des prestations scolaires arrive paradoxalement en tête, de manière quasi-tautologique, avec l'approche pédagogique, ce qui pose directement la question de la pertinence d'une telle exploration au cours d'un examen psychologique. En outre, quelle est l'utilité d'appréhender cet aspect de l'enfant dans la mesure où il y a échec scolaire avéré ? Il convient de souligner cet aspect « remarquable » du concept de déficience intellectuelle légère dans lequel l'approche psychologique s'appuie prioritairement sur une évaluation de type pédagogique destiné à démontrer l'existence d'une pathologie ou d'un dysfonctionnement.

Il est également surprenant et révélateur d'observer que le nombre de données comportementales devance celui de celles relatives à l'efficacité intellectuelle, pour expliquer ce qui à l'origine participait d'une hypothèse de déficience intellectuelle légère. Dans la continuité, on note également la très faible référence à la psychologie cognitive. Enfin, les affects et l'évocation de la

structuration psychologique sont peu pris en compte. Il paraît maintenant opportun d'analyser point par point les renseignements recueillis.

Nous pensons qu'il n'y a pas lieu, à propos des prestations scolaires, d'analyser en détail la répartition rassemblant le plus grand nombre d'unités (156) dont 27 positives et 129 négatives, car nous savons que les enfants, soumis à l'examen psychologique et proposés à une orientation vers une SES-SEGPA, sont en situation d'échec scolaire manifeste. Les opinions des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation psychologues ont valeur de contrôle, de confirmation et n'apportent en fait que très peu de précisions ou d'informations complémentaires. Ces professionnels ont apparemment, pris le relais des enseignants dans l'intention de sérier les difficultés des élèves dans les disciplines enseignées, qui ont fait l'objet par ailleurs d'évaluations fréquentes³²⁶. Les investigations sont conduites dans les matières dites « fondamentales », mais n'appréhendent pas les capacités créatives, artistiques et physiques des élèves. Cette situation paradoxale vient illustrer l'incidence des variables inférées. Le psychologue, de par sa fonction, est tenu de conduire un examen psychologique de l'individu, cependant, placé dans l'institution scolaire et dans la perspective d'une orientation, il en adopte les règles implicites de fonctionnement et les exigences, renforçant par sa caution scientifique la demande de l'institution. L'investigation qui devrait sortir du cadre institutionnel, en demeure prisonnière et en assure même le bon fonctionnement.

Les unités d'enregistrements porteuses d'une valence positive soulignent des progrès dans les acquisitions entre deux examens psychologiques. Quelques co-occurrences indiquent une volonté de donner une représentation plus fine des capacités de l'enfant, notamment en rapprochant ces dernières du fonctionnement psychologique : « *des difficultés dans le champ des mathématiques indiquent une impossibilité à conserver les quantités* », mais elles ne sont pas suffisamment nombreuses pour être probantes.

³²⁶ Rappelons combien, ces enfants entretiennent un rapport particulier avec toutes les formes d'évaluation qui réactivent chez eux de l'anxiété et mobilisent des mécanismes de défense particulièrement invalidants.

La rubrique « *psychologie du comportement* » recueille 136 énoncés dont 56 positifs et 80 négatifs. Ils sont comptabilisés à partir des observations cliniques sur la présentation et les attitudes des enfants, au cours de la consultation et de l'entretien. Les valences positives font apparaître des formulations comme : « *très coopérant* », « *ouvert, vif* », « *plein de bonne volonté...* » ; celle négatives : « *passif, renfermé...* », « *abandonne devant toute difficulté* », « *ne supporte pas l'échec* », « *manque d'autonomie* », « *très instable* ». Les valences négatives sont nettement majoritaires et laissent percevoir que les traits comportementaux mal acceptés par le système scolaire jouent un rôle décisif dans la désignation du déficit.

L'évaluation de l'efficience intellectuelle par l'échelle de WECHSLER s'avère systématique. Nous remarquons, en premier lieu, la prédominance des unités positives sur les unités négatives. Une nouvelle contradiction apparaît : le psychologue appelé à se prononcer institutionnellement sur un déficit intellectuel, non seulement ne formule pas celui-ci explicitement, mais le plus souvent met l'accent sur les capacités intellectuelles du sujet et sur ses possibilités de développement. Cette attitude est parfois affirmée avec force : « *...est intelligent et capable de réflexion...* »³²⁷. Au total, 26 dossiers recueillent des appréciations essentiellement positives, ce qui indique que près d'un enfant sur deux est reconnu, dans l'observation clinique, comme ne présentant pas de signe particulier. Les co-ocurrences permettent les nuances et complètent l'arbitraire des chiffres. C'est le cas par exemple d'Elvire qui présente un QI global de 79 : « *...Le QI est visiblement sous estimé, cette enfant possède des capacités qu'elle n'exploite pas...* » Les argumentations en deux ou plusieurs temps plaident le plus souvent en faveur d'une valorisation de l'enfant qui semble pénalisé, par un chiffrage de son QI trop insuffisant. Par contre, nous ne trouvons aucune particularité rédactionnelle de ce type dans les dossiers émanant des Centres d'information et d'orientation, qui formulent, de façon très laconique, les résultats obtenus par les enfants, en les assortissant de remarques à connotation exclusivement négative.

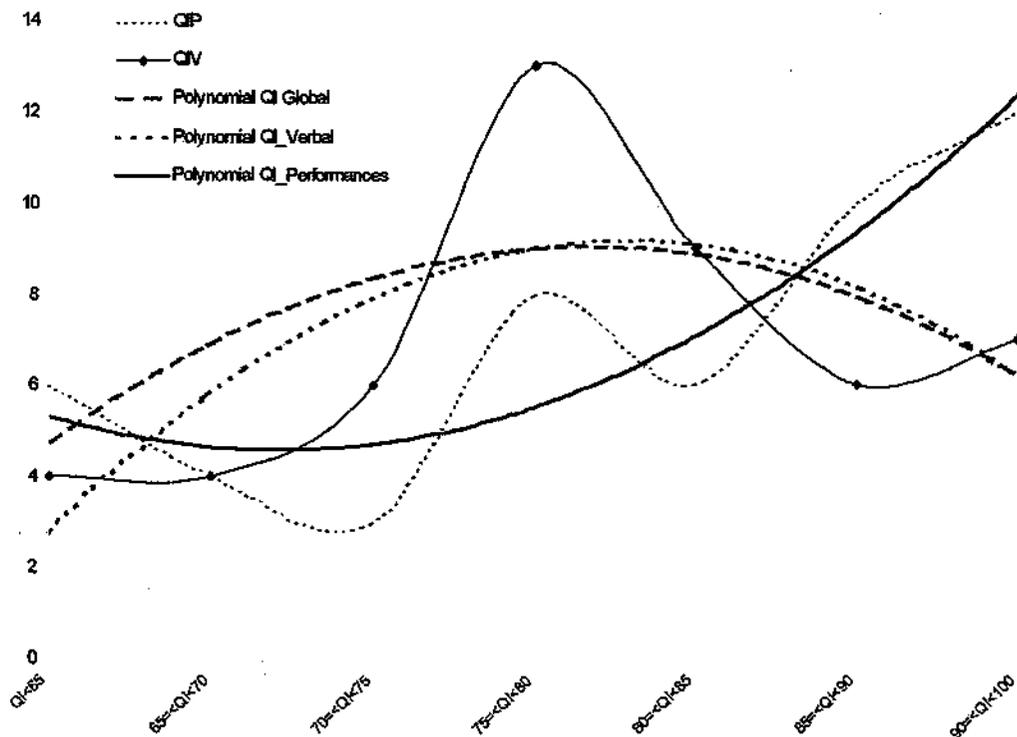
³²⁷ Roger, QI global de 77

L'étude des quotients intellectuels nous amène à constater un écart notable entre les résultats obtenus aux épreuves de performance et aux épreuves verbales³²⁸. L'analyse des écarts-types et des écarts moyens des différentes séries de QI confirme cette tendance. Le graphique de la page suivante le confirme en soulignant une corrélation entre la dispersion des notes obtenues aux tests verbaux et celle des quotient intellectuels globaux (les courbes polynomiales se superposent) et la divergence de répartition des résultats obtenus à l'échelle de performance. Les courbes polynomiales présentent des profils très différents.

Etude des énoncés psychologiques : le calcul des écarts entre le QI verbal et le QI performance

	QI général	QI verbal	QI performance
Ecart moyen	7,595	7,213	10,242
Ecart type	9,256	8,808	12,232

Etude des comptes rendus psychologiques : étude polynomiale des dispersions des QI



³²⁸ La WISC-R est scindée en deux parties : une première évalue l'intelligence « verbale », l'autre intitulée « performances » concerne davantage l'intelligence formelle et sensori-motrice.
WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire - Révisée, Paris, Editions du Centre de psychologie, 1986

En outre, la courbe des quotients intellectuels verbaux présente un aspect gaussien et rappelle celle des quotients intellectuels globaux. Par contre, celle des notes obtenue aux épreuves de performance montre un profil différent qui se caractérise par une plus grande représentation des résultats les plus élevés. Pour Simone BOURGES ³²⁹, un écart significatif entre les résultats de la partie verbale et ceux de la partie performance de la WISC-R dénote une carence dans les capacités d'abstraction et de mise à distance des affects. L'investissement de l'agir en découlant vient colmater la brèche narcissique ainsi ouverte.

Les analyses croisées avec les variables habituelles indiquent deux incidences notables. D'abord, nous pouvons établir une correspondance entre les niveaux scolaires les plus faibles et les QI verbaux les plus bas ³³⁰. Apparemment les enfants maîtrisant le moins la langue orale, ont les efficacités intellectuelles les plus limitées. Nous notons, ensuite, une différence entre filles et garçons. Ces derniers obtiennent de meilleurs résultats ³³¹ dans les épreuves de l'échelle des performances de WECHSLER.

Dans le thème de la psychologie des aptitudes, nous avons recensé 37 unités d'enregistrement dont 5 sont positives et 32 négatives. Les aptitudes, dont les manifestations constituent la base de la notion d'hétérochronie, explicitée par René ZAZZO ³³², qui transforme le sujet déficient intellectuel léger en un « individu autre », ne font plus l'objet d'une investigation poussée. Elles perdent également de leur pertinence lorsqu'il s'agit d'examiner des enfants en situation scolaire difficile. Quoiqu'il en soit, elles ne sont que citées mais ne sont pas retenues comme des éléments déterminants pour aider à comprendre les difficultés constatées. Il s'agit en général de constats et de descriptions, sans l'expression d'un lien avec les difficultés intellectuelles ou scolaires.

La rubrique consacrée à la psychologie de l'affectivité recense 61 unités dont 16 positives et 45 négatives. Nous avons utilisé les données énoncées qui

³²⁹ BOURGES (S.), Approche génétique et psychanalytique de l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984

³³⁰ $\text{Khi}^2 = 18,63$ pour $p = 0,00483758$

³³¹ $\text{Khi}^2 = 13,58$ pour $p = 0,03468550$

³³² ZAZZO (R.), Les déficiences mentales, jam. cit.

avaient été recueillies lors des entretiens et du dépouillement de tests projectifs. D'emblée, nous notons que plusieurs dossiers psychologiques, ne mentionnant pas de passation de ce genre d'épreuves contiennent cependant des unités d'enregistrement relatives à ce thème. Déterminer la valence n'a pas été toujours évident et il a fallu avoir recours au contexte et à sa tonalité d'ensemble déterminer une connotation positive ou négative. Nous avons qualifié positivement tous les contenus mettant en avant l'évolution ou le désir d'évolution du sujet, les remarques sur la « solidité » de la personnalité et sur les dynamiques psychologiques constructives. A l'inverse, les énoncés mentionnant des troubles psychopathologiques, des problèmes affectifs et sociaux ou les relations perturbées à l'entourage ont été cotés négativement.

Les problématiques affectives des enfants réputés déficients intellectuels légers, compte tenu du nombre d'unités d'enregistrement, supplantent largement la psychologie des aptitudes dans l'examen psychologique. L'affectivité joue également un rôle déterminant dans les explications de l'échec scolaire massif de la population d'étude : nous recueillons en effet, plus de 50 unités à valence négative. Enfin, comme le tableau suivant l'indique, la psychologie de l'affectivité est utilisée dans le même sens que la psychologie du comportement et en sens inverse de la psychologie de l'intelligence pour expliciter un diagnostic portant sur les difficultés et déterminer une orientation.

Etude des énoncés psychologiques : l'analyse du comportement, de l'intelligence et de l'affectivité

	Nombre d'unités	Unités positives	Sens	Unités négatives
Comportement	136	56	<	80
Intelligence	115	76	>	39
Affectivité	61	16	<	45

Ainsi, les caractéristiques de l'enfant déficient intellectuel léger ne se résument pas à une simple carence l'efficience. C'est une personne qui rencontre des problèmes de comportements et des troubles affectifs. Pourtant, ce thème, central dans nos entretiens avec les psychologues, n'est que peu abordé dans leur compte-rendu d'examen. En fait, nous relevons surtout une grande difficulté à saisir l'essence même des données psychologiques. Les énoncés relevés sont, en

effet, exprimés sous la forme de constats et restent majoritairement descriptifs. Aucune analyse approfondie n'est développée afin de connaître les origines de ces manifestations affectives, pas plus qu'il n'y a d'investigations poussées pour cerner les liens de causalité entre ces manifestations, l'efficience intellectuelle et les difficultés scolaires. L'analyse longitudinale des dossiers psychologiques³³³ montre que ce travail n'a jamais été effectué quel que soit le nombre de signalements ou d'examens psychologiques antérieurs à la saisine de la CCSD. Les constantes que nous avons relevées - mentions de difficultés scolaires graves et troubles affectifs, déni de la déficience - se retrouvent tout au long des différents comptes rendus.

Ce constat met en exergue, pour les enfants orientés en Clis, une pratique professionnelle des psychologues en contradiction avec celle imposée par la circulaire ministérielle³³⁴ rappelant que, si une évaluation psychométrique s'avère, dans tous les cas, indispensable, « ...le repérage de la déficience intellectuelle ne saurait s'effectuer uniquement sur des tests psychométriques et encore moins sur un seul d'entre eux ». Elle insiste sur la nécessité de « ... consacrer du temps et des moyens à l'évaluation des capacités et limites cognitives de chaque enfant avant toute orientation... », de plus, « ...la décision d'admission [...] donnera lieu par ailleurs à une évaluation clinique qui insistera sur la dynamique évolutive de chaque individu ». L'approche psychologique proposée est pourtant résolument ouverte et se fonde sur une compréhension dynamique de la structuration psychologique.

L'étude de la rubrique relative aux personnes citées dans les comptes-rendus confirme l'hypothèse d'une relation particulière à l'Autre. En effet, des problèmes d'identification et de recherche d'étayage liés à la construction de la personnalité apparaissent en filigrane, dans les documents étudiés comme dans les entretiens. Les diverses influences sont majoritairement dépeintes comme négatives. Elles soulignent la fragilité du sujet et sa difficulté à se construire de façon non-dépendante. La proposition d'orientation vise alors, à le protéger, en le mettant à

³³³ Rappelons que certains enfants ont subi jusqu'à sept examens psychologiques.

³³⁴ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

l'écart des « *mauvaises influences* », par une admission dans une structure perçue comme plus attentive et contenante.

Le déni de la déficience intellectuelle légère apparaît en fin d'analyse parce qu'il se situe le plus souvent à l'issue d'une approche multidimensionnelle et à la fin du compte-rendu d'examen. 18 énoncés dans 12 dossiers concluent sur un doute ou un déni de toute forme de déficience quels que soient les résultats obtenus à l'échelle de WECHSLER. Un seul psychologue pose un diagnostic formulé clairement et essentiellement appuyé sur les résultats de la WISC-R. 42 rapports ne portent aucune indication explicite ni conclusion sur ce point.

Pour terminer, l'étude de contenus révèle le paradoxe suivant : un nombre significatif de psychologues défend les capacités des enfants qu'ils ont examinés, mais les oriente néanmoins vers des structures prévues pour accueillir des déficients intellectuels légers, tout en reconnaissant que malgré des tests psychologiques parfois défavorables, ils ne le sont vraisemblablement pas. Certaines formules, dans les conclusions des rapports, témoignent pour le moins d'un embarras. Si l'argumentation utilisée paraît peu convaincante, elle est, semble-t-il, avancée pour dépasser la contradiction : « *La SES est la seule orientation possible compte tenu des résultats scolaires et du retard accumulé* », « *L'orientation en SEGPA est une solution acceptée par les parents* », « *Orientation en SES pour une éventuelle scolarité future en lycée professionnel* », « *les progrès que P. a fait doivent être encouragés par une entrée en SEGPA* » ; et enfin, « *Fatima³³⁵ est arrivée en France depuis trop peu de temps. Bien que scolarisée au Maroc en sixième, elle ne peut intégrer une sixième ordinaire, on ne peut que lui offrir une entrée en SEGPA. La famille est d'accord. Peut-être possibilité de réorientation par la suite si les progrès sont suffisants.* »

L'orientation proposée correspond moins à une décision de prise en charge d'enfants réputés déficients intellectuels légers qu'à la recherche d'un mode de scolarisation pénalisant, au minimum, les enfants en situation scolaire difficile.

³³⁵ Cet enfant partiellement francophone a subi une évaluation de son Quotient intellectuel avec l'échelle de WECHSLER. Le Quotient intellectuel verbal est de 49 et celui de performance de 88. Un tel écart entre le QIV et le QIP invalide les résultats obtenus et montre l'inadéquation de l'outil. Il reste surprenant que l'on puisse choisir d'utiliser pour un enfant partiellement francophone un test faisant évaluer de manière normative la maîtrise de la langue et de ses différentes composantes.

Des considérations floues, peu précises, argumentent cette modalité de fonctionnement sous la forme d'anacoluthes et de litotes. Elles sont avancées en s'assurant si possible de l'appui des parents. L'accord de ces derniers cautionne le bien-fondé de la proposition d'orientation.

En résumé, l'analyse du contenu des dossiers psychologiques révèle que l'approche des enfants réputés déficients intellectuels légers se réalise dans une perspective à dominante défectologique. On note également une prédominance des investigations au plan comportemental, affectif et relationnel sur l'analyse des aptitudes et des capacités cognitives. Le peu d'intérêt de l'approche des possibilités scolaires est manifeste, mais elle est largement utilisée pour argumenter les orientations. Il paraît difficile, au vu des comptes rendus, de déterminer une typologie psychologique du concept de déficience intellectuelle légère. Les psychologues, se devant d'appréhender la dynamique de l'individu dans sa globalité afin de comprendre les raisons de l'échec scolaire, ne transcendent pas les critères scolaires classiques. Ils limitent leurs investigations aux disciplines valorisées par le champ institutionnel et ont de singulières difficultés à établir le diagnostic de déficience intellectuelle légère. Dans leur majorité, ils ne le prononcent pas, mais valorisent les dimensions intellectuelles du sujet ou ne s'en préoccupent que peu. En tout état de cause, seul un dossier, sur l'ensemble du corpus, rend compte d'une approche longitudinale et cinq autres de la dynamique psychologique des enfants concernés. Nous allons utiliser ces documents pour essayer d'envisager de manière plus approfondie l'incidence de l'économie psychique.

Chapitre 2

Sylvie, étude longitudinale

En septembre 1989, Sylvie est adressée au Groupe d'aide psychopédagogique³³⁶ pour retard psychomoteur global. Cette consultation fait suite à l'appareillage d'un astigmatisme et au traitement d'une obésité, apparue vers l'âge de cinq ans. Ces différentes interventions, demandées par la famille, ont permis d'objectiver un trouble du développement confirmé par le milieu scolaire. Son instituteur nous apprend qu'elle est en grande difficulté au CE1. Sylvie est âgée de neuf ans et l'observation que nous nous proposons de présenter se déroule sur trois années.

Les informations que nous rapportons ici ont été fournies par la mère et par le milieu scolaire, à différents moments au cours de la prise en charge et d'un placement dans une maison à caractère sanitaire et social. Cette orientation a été décidée en urgence, devant l'importance et le polymorphisme des troubles apparents.

Le milieu familial

L'histoire de Sylvie apparaît comme intimement liée à celle de ses parents. D'emblée, les traits de la constellation familiale se révèlent originaux. Sylvie est la quatrième enfant d'un couple perturbé. Lors du premier entretien, le père s'est révélé incapable de coopérer à la prise en charge de sa fille avec une personnalité particulière. Parasité de gestes incessants, il est isolé dans une surdité légère et paraît tout à fait interloqué quand on l'interroge sur son enfant. Il répond par des onomatopées et semble difficilement capable d'un échange réel. La mère prend un air distant lorsque nous nous adressons à lui, comme si elle n'était pas concernée. Elle nous apprendra par la suite l'éthylisme paternel et que son mari passe son temps au travail et au café. Il est exclu de la vie familiale et le temps passé à la maison est fréquemment marqué par des violences envers son épouse. Les mêmes scènes ont également lieu avec le fils aîné, âgé de vingt-trois ans exclu du foyer

³³⁶ Les Groupes d'aide psychopédagogiques ont été remplacés par les Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté en avril 1990. Cf. circulaire ministérielle n° 90-082, jam. cit.

familial lors de l'hospitalisation de la mère pour une intervention chirurgicale, depuis laquelle, « ...il n'y a plus rien entre nous... » confie-t-elle. La fratrie comprend également un autre garçon âgé de vingt-deux ans et une fille, mère célibataire, décédée à l'âge de vingt-deux ans, d'un « *empoisonnement du sang* », vraisemblablement une septicémie. Son enfant est élevé par son père, avec les enfants qu'il avait déjà et qu'il a eu depuis, de plusieurs unions consécutives et quelquefois parallèles.

Madame S. est issue d'une famille protestante du plateau cévenol, au sud-est du département de la Haute-Loire. Sa mère a donné naissance à un fils avant son mariage. Hier comme aujourd'hui, dans cette aire géographique et culturelle, la morale est très stricte compte tenu de l'influence religieuse. Retirée à sa mère par les grands-parents paternels qui estimaient que cette fille-mère n'était pas capable de l'élever, Madame S. a appris l'existence de ce frère aîné à l'âge de onze ans, en lisant le jugement de divorce de ses parents. Madame S. est restée chez ses grands-parents jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Cette personne apparaît comme une enfant « récupérée » par la famille de son père. Sa mère est manifestement dévalorisée et incapable à ses yeux d'enfant puis d'adolescente ce qui évoque le problème de la nature et de la qualité de ses possibilités d'identification.

Le père de madame S., décrit comme très attaché et dépendant de sa propre mère, vivait avec ses parents. C'était, selon ses dires, « *la cinquième roue du char* ». La mère de Sylvie conserve le souvenir d'un être faible, incapable de décision et dissout dans une organisation familiale rurale rigide et monolithique.

Nous ne disposons pas de renseignements précis sur l'histoire familiale de Monsieur S. pour des raisons relatives à la gravité de ses troubles de la personnalité. Les conflits familiaux en résultant, comme la position distante prise à l'égard de son époux par Madame S. ne nous ont pas permis de pousser plus avant l'investigation familiale. L'impression d'ensemble, laissée par le père, est liée à d'importantes perturbations dans l'appréhension d'une situation et dans ses possibilités relationnelles, auxquelles s'ajoutent une intempérance alcoolique notable et ancienne. Au cours du placement, il refuse de rendre visite à l'équipe

éducative du centre d'accueil spécialisé, en prétextant que c'est à la mère de s'occuper de Sylvie.

Madame S., dont la personnalité apparaît assez complexe, s'est mariée à dix-huit ans afin d'échapper au milieu familial rigide, avec « *le premier qui s'est présenté...* », nous dit-elle. En dépit de ce contexte, l'équilibre de cette famille a été préservé et quatre enfants ont vu le jour. Cet aspect d'équilibre du système familial apparaît comme assez remarquable.

Ainsi, Sylvie est née dix-sept ans après sa sœur aînée, « *ce qui n'a pas manqué de poser des problèmes* » précise sa mère. Elle ajoute : « *je suis tombée enceinte et trois mois après je me suis cassée la cheville en tombant du train...* », et après un sourire, « *Je suis tombée deux fois...* ». Cette grossesse n'était donc pas désirée puisque c'est au retour d'une consultation - trop tardive - au « *planning familial* » à Saint-Etienne qu'elle s'est fracturée la cheville en descendant du train. Sylvie naît à terme. Sa mère, alors ouvrière d'usine, s'arrête de travailler pendant deux ans. De deux à cinq ans, l'enfant est élevée au domicile familial alternativement par le père et la mère, aidés par la sœur aînée. A l'âge de cinq ans, elle voit décéder cette dernière d'une septicémie. La mère s'arrête, à nouveau, de travailler. Les renseignements sur la petite enfance sont tout à fait ordinaires. On ne constate pas de retard notable, la marche est opérationnelle à quinze mois et l'apparition du langage n'a, semble-t-il, pas posé de problème. Madame S. signale que l'aîné des garçons était « *dyslexique : il inversait les mots* ». La vue de Sylvie est défaillante, elle présente un astigmatisme, appareillé seulement à l'âge de neuf ans. A cinq ans, au moment du décès de sa sœur, une légère obésité apparaît faisant l'objet d'un traitement et d'un régime qui, paradoxalement, sont étroitement surveillés par le père. C'est le seul élément d'information sur sa fille que Monsieur S. formule avec précision : « *pas de pain... pas de farineux... pas de graisse... pas de chocolat... et trois morceaux de sucre par jour...* ». Madame S. nous dit suivre le même régime que sa fille.

Petite, Sylvie est dépeinte par sa mère comme une enfant calme et solitaire, jouant habituellement seule et restant très dépendante et exigeante vis-à-vis des soins maternels. Hormis les difficultés notables occasionnées par la grossesse,

nous n'avons pu obtenir que très peu de détails sur la nature et la qualité des premiers soins. Il semble que Madame S., débordée par cette naissance survenant dans des conditions décrites comme mauvaises, n'ait conservé aucun souvenir actualisable des premiers mois de la vie de Sylvie.

Sylvie connaît sans nul doute des difficultés certaines à l'école. A dix ans, elle est en échec au Cours élémentaire première année. La mère nous explique comment elle confond et inverse les lettres. L'histoire scolaire de Sylvie a été reconstituée à partir du dossier pédagogique rassemblé par la CCSD et composé des feuilles de renseignements scolaires établies au cours d'une scolarité particulièrement difficile. Au début du deuxième Cours préparatoire, Sylvie, âgée de huit ans, est située par le psychologue scolaire « *au niveau de la déficience intellectuelle légère... à la limite supérieure* ». Il la décrit comme craintive et émotive et note « *une insuffisance de compréhension verbale et très peu de capacités de mobilisation mentale tant sur le plan de la mémorisation que des possibilités de se concentrer* ». Le quotient intellectuel, apprécié par le WISC ³³⁷ - ancienne formule -, est évalué à 73, avec une note de 66 pour la partie verbale et de 86 pour celle des performances.

La feuille de renseignements scolaires consécutive à ce premier signalement en CCPE nous apprend que la fréquentation est régulière. Elle l'a toujours été les années précédentes. On ne constate jamais de retard. Sur le plan des connaissances scolaires, la lecture courante n'est pas acquise. Il existe une difficulté patente pour assembler les syllabes et les mots, mais Sylvie sait écrire en recopiant sans erreur. Il lui est impossible d'écrire sous dictée et son niveau en orthographe est « *littéralement nul* ». Les techniques opératoires ne sont pas maîtrisées, mis à part celles de l'addition de deux nombres à un chiffre. La numération et la succession des suites de nombres sont mal assurées. A l'égard du travail scolaire, Sylvie manifeste, semble-t-il, le plus d'intérêt pour l'écriture et elle rejette l'orthographe et la dictée.

³³⁷ WISC : WECHSLER Intelligence Scale for Children, outil psychométrique de mesure du quotient intellectuel.

WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de WECHSLER pour la période préscolaire et primaire, Paris, Editions du Centre de psychologie, 1972

Maladroite, elle participe peu aux activités collectives et son fixe difficilement son attention. Décrite comme une enfant calme, mais lente et apathique, elle semble particulièrement émotive mais propre et ordonnée. Malgré son peu d'intérêt dans les activités de groupe, elle est réputée bonne camarade, polie et serviable envers la classe et la maîtresse. Elle ne présente pas d'instabilité psychomotrice et tend plutôt à abandonner devant l'effort. Soignant particulièrement son travail, Sylvie ne sait cependant jamais ses leçons et s'avère incapable de mémoriser quoi que ce soit.

A la fin d'un deuxième Cours préparatoire, une orientation en classe de perfectionnement lui est proposée, car elle n'a assimilé ni la lecture ni les mécanismes fondamentaux en calcul et ne peut donc pas suivre en Cours élémentaire première année. Un triplement du Cours préparatoire semble tout d'abord une mauvaise solution. La maîtresse estime que la fréquentation d'enfants de deux ans plus jeunes, risquerait de « buter » Sylvie. Pour des raisons que nous n'avons pu préciser, Sylvie triplera finalement son Cours préparatoire dans la même classe. C'est à l'issue de cette troisième année où Sylvie est admise dans la classe supérieure qu'elle nous est présentée.

Dans sa scolarité, Sylvie a fréquenté, depuis le premier Cours préparatoire jusqu'à l'actuel Cours élémentaire, une classe unique d'environ quinze à dix-huit élèves. La première année de Cours préparatoire, l'enseignant était un maître. Les trois années suivantes se sont déroulées avec la même institutrice. La mère nous confie, à l'occasion d'un entretien, qu'elle a l'impression que Sylvie ne s'entend pas bien avec sa maîtresse.

Le placement

Le tableau clinique et familial et l'infléchissement progressif du niveau scolaire qui s'accroissent chaque année lors des décisions de passage en classe supérieure, ont abouti à une proposition d'orientation dans une maison d'enfants accueillant des déficients intellectuels légers. C'est au cours de ce placement que nous avons collecté la plupart des informations de cette étude de cas. On espérait mieux comprendre le fonctionnement mental de Sylvie afin d'envisager les

possibilités de prise en charge spécialisée. L'absence de structures d'enseignement spécialisé, dans ce secteur géographique, ne permet pas une prise en charge plus légère, en classe de perfectionnement ou d'adaptation, solution envisagée précédemment. De plus, une orientation en classe de perfectionnement, sans prise en charge spécialisée n'apparaît pas souhaitable au risque d'enfermer Sylvie dans une position d'enfant déficiente intellectuelle, sans possibilité de réévaluation.

Un second examen de la personnalité est réalisé au moment de l'entrée dans l'établissement. C'est notre première rencontre avec Sylvie dans le cadre de l'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile. Très à l'aise, Sylvie entre dans la salle. Elle dit se plaire dans la maison et joue au jeu « Puissance 4 ». Elle semble très maligne et donne une impression de vivacité intérieure. Nous lui proposons de faire une partie avec elle. Elle joue rapidement, comprenant à l'avance les avancées dangereuses que nous tentons. Durant toute la partie, elle n'essaie jamais de gagner, se contentant de contenir l'adversaire. Nous lui signalons cette particularité surprenante qu'elle a de perdre avec intelligence. Elle gagne alors une fois et ensuite s'acharne littéralement à perdre. Un peu plus tard, nous lui demandons ce qu'elle souhaiterait faire quand elle sera plus grande ; « *coiffeuse* » répond-elle. En fin de séance, lorsque nous lui proposons de choisir une activité, elle choisit de « *jouer à se coiffer* », sans jamais parvenir à s'identifier à la coiffeuse, mais seulement à une dame coiffée par un homme. Cette séance révèle à la fois la passivité de Sylvie, son refus de prendre un quelconque pouvoir, sa capacité de « perdre avec intelligence » et son impossibilité de s'identifier positivement à ce que son idéal lui suggère. Pour Sylvie, l'enjeu ne serait-il pas de rester « toute-puissante » dans l'échec ?

Une exploration plus poussée de sa personnalité s'avère alors nécessaire. Il est malaisé de comprendre pourquoi, alors que son intelligence paraît normale (nous n'avons pas l'impression de lui avoir fait de cadeau en jouant avec elle à « Puissance 4 »), elle passe pour une enfant déficiente intellectuelle et aussi de déterminer les raisons pour lesquelles elle ne l'est pas devenue ?

Le bilan psychologique

A la suite de cette séance, un bilan psychologique est effectué, à notre demande, par la psychologue de l'établissement. Sylvie est décrite comme une enfant gentille et « *tout sourire* »³³⁸. Au cours de la passation des tests, elle se montre très immature. Elle perd très vite ses moyens, mais, stimulée, elle se reprend et réussit. Au WISC-R³³⁹ elle obtient une note de quotient intellectuel global de 98. L'évaluation se compose d'une note de 107 à l'échelle de performance et d'une note de 89 à l'échelle verbale. Cette hétérogénéité est interprétée par la psychologue, dans l'analyse des subtests, comme le modèle type de l'inhibition scolaire³⁴⁰. Le déficit sur le plan verbal se retrouve dans les subtests³⁴¹ « *information* », « *arithmétique* » et « *vocabulaire* ». En revanche, à l'item « *similitudes* » et dans l'évaluation des possibilités d'abstraction, elle constate un niveau correct. L'analyse de la partie « *performances* » permet d'évaluer une difficulté à se situer dans le temps avec notamment une chute nette au sub-test « *arrangement d'images* »³⁴² par rapport aux autres notes. Cette perturbation dans la construction d'une chronologie se retrouve, lors de l'entretien, dans l'incapacité à produire un récit organisé au test du dessin de famille et à celui du bonhomme.

En dehors de la situation d'examen psychologique, nous avons aussi remarqué les problèmes de à se situer dans le temps : elle ne connaît ni son âge ni celui des autres personnes de la famille et ne sait pas ce que signifient « vieux » et « jeune ». Elle ne dispose pas de repère diachronique dans l'histoire familiale et ne peut expliquer la différence entre sa mère et sa grand-mère. Elle nous paraît totalement égarée dans les relations sociales et incapable de s'inscrire dans une temporalité.

³³⁸ Ce qui n'est pas sans rappeler, l'attitude de Madame S., sa mère, lors des entretiens préalable à la prise en charge.

³³⁹ WISC-R : WECHSLER Intelligence Scale for Children - Rénovée ; WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire - Révisée, jam. cit.

³⁴⁰ Cf. BOURGES (S.), jam. cit.

³⁴¹ Information, Arithmétique, Vocabulaire et Similitudes sont des subtests de l'échelle de WESCHLER.

³⁴² Arrangement d'images est un des subtests du WISC-R

Au test de « *Patte-Noire* »³⁴³, l'envahissement de la relation mère/enfant domine. Les thèmes des histoires produites par Sylvie tournent autour d'une problématique orale. Pour elle, le petit cochon, Patte-Noire ne souhaite que « lécher »³⁴⁴ sa « *maman* ». Les défenses sont décrites comme rigides et stéréotypées. L'agressivité est refoulée. Sylvie ne se met jamais en situation conflictuelle et il apparaît une identification massive et ambivalente à la mère « *qui fait des bébés* ». Le plaisir se montre dans les situations fusionnelles où « *maman seule et bébé seul sont heureux* ». Dans ce registre déconflictualisé, la passivité de Sylvie est centrale. Il existe, en effet, une fixation de forte intensité à un stade oral de quiétude avec la mère. Une mère « gentille » accepte tout et de la même façon une enfant « gentille » consent aussi à tout, même de vivre seule à condition de ne rien laisser paraître d'agressif. Nous sommes ici au niveau de fantasmes archaïques précœdipiens où le conflit n'apparaît pas et où l'angoisse ne peut pas être secondarisée. Cela n'est évidemment pas sans conséquence sur le libre jeu des pulsions, qui apparaissent contraintes à une répétition proche de la stéréotypie. Il y a peu de possibilités d'investissements secondaires. Malgré cet aspect figé de la personnalité de Sylvie, la psychologue de l'établissement note un désir de rapprochement de l'image paternelle, mais fortement obéré dans le temps et dans la situation de test par la prégnance de l'image maternelle. En définitive, nous retenons que Sylvie s'est « *murée* », semble-t-il, dans une position de pseudo-débilité et un état de passivité extrême permettant d'éviter tout conflit et, par-là, toute angoisse structurante. Une relation passive orale à la mère s'est instituée et il est difficile de faire accéder cette enfant à une possibilité d'identification au père ou à un tiers.

La prise en charge éducative

Avant d'approfondir la réflexion sur l'observation de Sylvie, nous allons relater le déroulement de ses six mois de séjour en établissement. Celui-ci a été envisagé afin de l'amener de sortir de sa passivité, d'acquérir une possibilité

³⁴³ Le test de « Patte Noire » est un test projectif destiné aux enfants, mis au point par Louis CORMAN. Il s'agit d'inventer l'histoire d'un petit cochon qui présente une tache noire sur la patte. Une série d'images évoque des situations fortement connotées affectivement entrant souvent en écho avec la problématique de l'enfant. Cf. annexe p. 411.

³⁴⁴ Une des planches proposée par le test de Patte-Noire, représente un petit cochon tétant sa mère.

d'autonomie, et de pouvoir prendre du plaisir à réussir. Les éléments présentés ici nous ont été communiqués par le personnel enseignant et éducatif de l'établissement.

Le séjour de Sylvie est organisé selon un déroulement quotidien proche de la vie familiale. Le matin et l'après-midi, elle est en classe, en Cours élémentaire première année, le reste du temps elle participe aux activités du groupe de vie. Cette période a été entrecoupée de retours au foyer familial à l'occasion des fins de semaine et des vacances scolaires. Un échange se met en place avec la mère, plus rarement avec le père.

Dès les premières semaines, Sylvie exprime son désir d'être l'objet de soins très maternels. Elle aime être câlinée, mais ne cherche pas à s'isoler et peut se lier avec une autre petite fille du groupe de vie. Plutôt dévouée et conformiste, elle aime écouter des contes et des histoires. Son régime diététique est parfois abandonné à l'occasion d'impérieuses fringales où elle consomme sans retenue des sucreries amenées du domicile parental. Elle connaît parfois des difficultés d'endormissement liées à une plus grande excitation vespérale. Ces derniers éléments autorisent à penser que Sylvie est parfois soumise à des inquiétudes même si celles-ci sont peu élaborées. Un soir, au début du séjour, lors d'un jeu entre Sylvie et l'une de ses camarades, l'éducatrice de garde élève le ton afin de rétablir le calme. Surprise dans une situation inhabituelle, au paroxysme d'un état d'excitation, Sylvie reste perplexe devant cette situation et s'endort ensuite très facilement. Ce moment est relaté par l'éducatrice au cours de la synthèse du lendemain. C'est la première fois que, au cours du placement, Sylvie s'est trouvée en situation pré-conflictuelle, sans avoir recours à sa passivité régressive habituelle, c'est aussi la première fois qu'elle s'est laissée aller à un état d'excitation. L'étonnement qu'elle montre, permet de penser qu'une faculté non régressive est disponible chez elle pour lui permettre de s'opposer. La nuit suivante, le jeu reprend entre les deux enfants, toujours avec un grand plaisir, et Sylvie se relève, plusieurs fois, pour allumer. Réprimandée, elle se dégage sur les autres pensionnaires de sa responsabilité. Par la suite, elle s'endort rapidement mais sans éteindre son poste de radio, comme pour contrôler à l'aide de cet objet intermédiaire son angoisse du soir.

Progressivement, l'ensemble de l'équipe constate l'attitude généralement plus opposante de Sylvie, principalement exprimés sur le mode d'une réserve prise à l'égard du groupe. Elle préfère les activités qu'elle se crée elle-même et s'oppose ouvertement aux propositions des éducateurs. Par ailleurs, elle se repère mieux dans le temps et parle de ce qu'elle fait pendant le week-end en se situant par rapport aux membres de sa famille. A ces occasions, parfois en pleurant, elle exprime son ennui de vivre dans l'établissement et son désir de retourner chez elle.

Sylvie se transforme, un mercredi matin, en maquilleuse et farde deux enfants du groupe puis se maquille elle-même. Au terme de ce jeu, elle s'angoisse et explique rationnellement qu'elle a peur que tout ne disparaisse pas avant l'arrivée de ses parents, prévue quelques heures plus tard. «*La maman serait en colère* » si elle la voyait ainsi car à la maison elle n'a pas le droit de s'amuser de cette façon. L'inquiétude apparue au cours de cette fantaisie apporte une information importante. Ainsi, Sylvie s'angoisse-t-elle à l'évocation de la présence de sa mère. L'explication donnée, bien que puisée dans l'impossibilité de cette famille de laisser s'organiser les jeux et les fantaisies infantiles, ne peut totalement satisfaire. Elle craint en fait de donner d'elle l'image d'une jeune fille séduisante qui, en se maquillant, deviendrait désirable. L'évolution ultérieure montre la puissance de l'interdit maternel à ce sujet, notamment après le retour de Sylvie dans sa famille. Mais c'est aussi du corps propre qu'elle joue en le transformant. On voit ici comment une détermination surmoïque instable renvoie à une angoisse plus archaïque concernant l'unité corporelle. Cet aspect de la personnalité de Sylvie susceptible de se rapporter à l'excès pondéral et à la position passive (liée à l'oralité), ramène dans un registre archaïque. L'interdiction prend un caractère massif et ambivalent, invalidant gravement le fonctionnement des processus secondaires. Cette altération ne peut qu'avoir des conséquences dans le champ des apprentissages.

Pendant les deux premiers mois du séjour, Sylvie s'intéresse beaucoup aux enfants plus petits qu'elle. Elle joue son rôle avec sérieux et gentillesse et ses exigences s'adaptent bien aux possibilités de ces enfants. Elle est cependant très stricte et accaparante. «*Je suis une vraie maman* » dit-elle. Parallèlement, elle se

montre de plus en plus opposante avec les adultes :: « *je vais m'habiller le plus lentement possible* » affirme-t-elle lors d'une sortie. De la même façon, elle refuse bientôt de rendre service en prétextant : « *je ne sais pas faire* ». Dans une activité de confection de ribambelles de papier, elle demande qu'on lui en donne sans avoir à les fabriquer. Elle semble démissionner avant d'essayer. Cependant, prise dans le groupe, elle réalise bien la tâche proposée, comme si l'incapacité de prendre du plaisir dans l'effort déterminait son refus. Dans ce climat, le « non » devient une réponse systématique.

Les éducateurs observent, par la suite, que Sylvie essaie de rendre sa petite camarade dépendante d'elle, en renversant la situation préexistante. Sylvie accepte que la fillette joue avec elle, en lui imposant des conditions de jeu sans aucun sens apparent. Dans des jeux avec des adultes, elle refuse, à plusieurs reprises de jouer selon les règles et « se ferme » devant les tentatives d'explication. « *C'est parce qu'il faut compter, dit-elle, que je ne peux pas jouer* ». Elle prend apparemment du plaisir dans ces situations d'échec.

Malgré ces inhibitions, d'autres secteurs semblent plus disponibles : nous remarquons qu'elle peut se défendre et même s'engager physiquement dans des bagarres d'enfants. Elle supporte de moins en moins, dans certaines situations, de rester passive, et malgré des difficultés, elle se laisse souvent entraîner à participer. Au tennis de table, par exemple, elle ne peut arbitrer et compter les points mais elle joue activement, sans difficulté motrice et de coordination.

Des relations de meilleure qualité s'élaborant avec les adultes, le désir de maternage des premières semaines se transforme en intérêt à parler d'elle et des autres, notamment lors d'une relation plus particulière avec une éducatrice. Prenant l'initiative de ces échanges, elle n'admet cependant pas un entretien duel et propose à l'éducatrice de jouer au Memory ³⁴⁵. Ces moments nouveaux sont pour elle l'occasion de se raconter, et de prendre une distance réelle à l'égard de pulsions envahissantes et peu structurantes. Ainsi, elle décrit calmement et sans angoisse la varicelle et l'éruption cutanée correspondante dont elle a été victime. De la même façon, elle exprime ce qu'il en est de sa vie familiale et évoque, pour

³⁴⁵ Jeu à deux ou à plusieurs faisant appel à la mémoire.

la première fois, l'image de son père, qu'elle aime bien aider à la maison. Elle s'intéresse activement à un éducateur en lui demandant d'être présent notamment au moment des repas. Dans le même temps, elle affirme « *qu'elle en a marre d'être ici... à cause des garçons du groupe...* » et plus tard « *... je ne suis plus un bébé, je me laisse plus faire...* »

Au cours d'un week-end en famille à l'occasion d'un mariage, Sylvie revient inquiète, incapable de se repérer au milieu des invités. Faisant état de la présence de son grand-père, elle demande ce qu'est un grand-père. La confusion des images parentales et de la généalogie familiale persiste. On constate qu'elle l'aborde différemment, puisqu'elle formule une demande tenant compte de la génitalité et de la différence des sexes. Ainsi, nous repérons un mouvement thérapeutique dans l'alternance des situations vécues dans la famille et celles vécues après coup dans l'institution avec d'autres adultes. Toutefois, il est bien difficile d'obtenir de la mère des informations sur la vie familiale. Elle ne parvient toujours pas à parler de Sylvie. Aux questions qui lui sont posées, elle répond « à côté » avec un air distant, puis parle d'elle, de ses occupations ou problèmes de santé. Cette attitude n'est pas sans rappeler celle qu'elle a prise lors du premier entretien lorsque son mari était présent. Devant une telle réaction, on s'interroge sur la place de Sylvie dans l'organisation familiale ?

Par ailleurs, elle est désormais autonome dans son régime alimentaire. « *On fait toujours de la pâtisserie qui fait grossir, dit-elle avec humeur, et on m'oblige à en manger...* » En éducation physique et sportive, malgré quelques difficultés, elle se montre très appliquée, très capable et ressent une satisfaction à bien faire et à réussir ce qui est entrepris. Plus à l'aise dans son corps, elle peut en retirer du plaisir, et se défendre des attaques des autres enfants.

Elle s'identifie, progressivement, à sa belle-sœur, femme séduisante. Son comportement séducteur est dirigé vers un éducateur avec lequel elle recherche un rapprochement : « *... est-ce que tu es marié ? [...] Est-ce que tu vas te marier avec moi ?* » Cette attitude rend compte à la fois de l'intérêt qu'elle porte à sa sexualité et de la façon dont celle-ci peut prendre sens dans une triangulation œdipienne. En effet, un couple père/mère est dorénavant imaginé et non plus un couple

mère/enfant. Il lui est maintenant possible de s'intéresser aux différentes activités, de créer quelquefois et d'exprimer des idées personnelles. Elle prend du plaisir à être victorieuse dans les jeux contrairement au temps elle s'appliquait à perdre.

Parallèlement, l'anxiété diminue lorsqu'elle évoque les moments passés à la maison. Sylvie affirme qu'elle est mieux chez elle que dans l'établissement, qu'elle n'a pas envie de progresser ici et qu'elle souhaite réintégrer le domicile familial le plus rapidement possible. De la même façon, elle exprime son inquiétude quant à son avenir scolaire, exprime sa crainte d'aller dans une « école d'ânes »³⁴⁶ où elle n'apprendrait pas aussi bien qu'ici. Elle sait aussi qu'il est question de l'orienter dans une classe de perfectionnement assez loin de son village. Très inquiète de cet éventuel placement, elle apparaît parfois déprimée par cette perspective. A ces moments-là, elle est triste, plutôt boudeuse, la larme à l'œil et laisse paraître son malaise.

C'est à cette période que Sylvie verbalise ses sentiments et réclame sa mère. En effet, elle redoute que sa mère s'ennuie sans elle, ce qui peut apparaître comme une projection de la dépendance préexistante et, en outre, nous donne une idée du rôle joué par Sylvie dans sa famille. Dans l'espace relationnel ainsi créé, une souffrance apparaît, un manque devient signifiant. Sylvie se structure à présent comme sujet pouvant se déprimer sans régresser dans une position passive. Elle comble cette dépression par des activités ou l'introduction d'un tiers en particulier lorsqu'elle demande que l'éducateur principal reçoive sa mère. Cet entretien, pourtant pauvre, reste important pour Sylvie qui a vu sa demande prise en considération. Par la suite, elle pense à ses parents sans trop d'inquiétude et leur prépare même, avec beaucoup d'application et d'inspiration créatrice, un cadeau pour chacun d'eux.

La dépendance passive, dans laquelle s'était réfugiée Sylvie, semble aujourd'hui être dépassée sans recours à des mécanismes de défense du Moi trop amputants. L'évocation de l'image maternelle n'implique plus systématiquement la régression, elle imagine et crée un objet-cadeau lui donnant une place réelle de sujet. L'image paternelle est désormais prise en compte. Cette mise en place de la

³⁴⁶ L'établissement reçoit régulièrement des groupes d'enfants fréquentant un IME.

représentation familiale dans son caractère sexué la conduit de proche en proche à des interrogations sur l'origine des enfants et sa propre origine. « *Comment naissent les enfants*, demande-t-elle à son éducatrice préférée, *par où sortent-ils comment rebouche-t-on le trou ?* ». Le caractère naïf de ces interrogations s'intégrant dans le cadre des théories sexuelles infantiles renvoie à une conception cloacale et traumatique de la naissance. Elle apporte une solution à la question de l'origine des enfants, mais peut aussi signifier une conséquence de ce qui a trait à la scène primitive. Rappelons que Sylvie a assisté à des scènes de violence entre ses parents. Il reste que le questionnement apparaît de façon dynamique et structurée à l'occasion du rapprochement déjà évoqué avec l'éducateur masculin et des questions relatives au mariage. Désormais, la pulsion mise en cause peut être accompagnée de plaisir. Cette clé de compréhension du fonctionnement psychique de Sylvie est essentielle : il est en effet important pour un enfant, en période de latence, que ces questions puissent se poser ³⁴⁷.

En l'absence de réponse, l'énergie libidinale reste libre et désorganisatrice. C'est seulement quand celle-ci se fixe à des représentations stables que l'intérêt et la curiosité sexuelle apparaissent et gagnent de proche en proche des investissements de plus en plus éloignés de cet objet primitif. Ce processus de sublimation des pulsions est une étape indispensable au développement des intérêts sur le monde et, par là, aux acquisitions scolaires.

Le travail pédagogique

Il est nécessaire de joindre à cette observation, les remarques des instituteurs spécialisés qui se sont occupés de Sylvie durant son séjour. Le temps scolaire étant nettement démarqué celui de la vie collective et des moments de prise en charge, il nous est difficile d'en rendre compte avec la même continuité, bien qu'un échange hebdomadaire et institutionnalisé existe entre les différents personnels de l'établissement. Il convient néanmoins de relever que l'école incluse dans l'établissement n'est pas conçue comme un lieu de vérification des connaissances acquises. En continuité avec les différentes prises en charge, elle

³⁴⁷ Cf. les travaux de COLLET (R.) et BERGER (D.), « Prévention précoce, de l'importance de la mise en mots des peurs et des fantasmes », *Journal du Sida*, *jan. cit.*, 1998

est plutôt pensée comme l'endroit d'une élaboration mentale. Les maîtres spécialisés estiment qu'il est très « handicapant », pour un enfant en cours d'acquisition, d'être soumis à la vérification et aux jugements. Cette évaluation gêne le travail d'élaboration mentale. Cet aspect mérite d'être souligné car on sait que les enfants en difficultés scolaires, plus inquiétants que les autres pour leur maître, sont soumis à des contrôles fréquents. La scolarité s'organisant à partir de niveaux différents, les maîtres sont amenés à vérifier la bonne acquisition des connaissances. Dans le cas d'un enfant en difficultés scolaires, il arrive que ce mécanisme s'amplifie de telle sorte qu'il ne soit plus laissé ni place ni temps aux processus d'élaboration. Les possibilités d'acquisitions sont alors accompagnées d'un affect de contrainte plutôt que de plaisir. Pour autant, notre propos n'est pas de discuter ici des contraintes inhérentes à la réalité scolaire mais plutôt de relever l'incidence de la créativité de l'enfant dans son investissement et ses réalisations scolaires. Ces dispositions sont conditionnées par la capacité qu'il a ou non de s'intéresser à quelque chose d'éminemment gratuit et d'y trouver un intérêt, sans que cela ait un caractère vital pour lui.

La notion d'activité gratuite est déterminante car elle implique pour l'enfant la possibilité de jouer avec ses objets internes aussi bien qu'avec des objets externes. L'énergie libidinale doit pouvoir circuler afin qu'une partie de celle-ci demeure disponible pour des investissements objectaux autres que narcissiques ou défensifs, donc pour les acquisitions scolaires. Dans le cas de Sylvie, nous avons vu combien ses potentialités dynamiques étaient altérées. En tenir compte dans la prise en charge pédagogique conduit à respecter son rythme personnel de progression et à accepter les nombreux détours dont elle a besoin.

Le maître remarque à son arrivée qu'elle est de niveau global de Cours élémentaire première année faible avec des lacunes particulières en mathématiques. La lecture paraît acquise avec un débit lent et mais le sens est perçu. Elle fait preuve d'un manque grave de confiance en soi, avec une recherche continuelle d'approbation et d'encouragement. Un fait significatif est rapporté au cours d'une synthèse : Sylvie prépare une chaise à côté de la sienne afin que l'on vienne l'aider. Pendant le séjour dans l'établissement, elle réalise son travail avec régularité et application.

La lecture se fait plus aisée, la compréhension satisfaisante. L'orthographe est de niveau « normal », voire légèrement supérieur à celui du cours suivi. Les connaissances en grammaire et conjugaison sont correctes mais demandent cependant à être rappelées souvent. En mathématiques, les difficultés persistent. La numération est connue jusqu'à mille. Les mécanismes opératoires (addition, soustraction et multiplication) sont acquis, et, le plus souvent, employés à bon escient. On constate les progrès les plus marqués sur le plan des compétences transversales, dans une attitude beaucoup plus sûre, dans une prise de conscience de ses possibilités et de ses responsabilités, dans la participation plus active à la vie de la classe. Le maître conclut que, au regard de l'âge, de la taille et des progrès enregistrés, un passage en Cours élémentaire deuxième année est possible et souhaitable, à condition que le milieu d'accueil se montre compréhensif. Il envisage également un soutien par un Groupe d'aide psychopédagogique³⁴⁸ au cours de l'année suivante car la famille souhaite le retour de l'enfant au domicile familial.

La fin de l'année scolaire approchant, les progrès notables de Sylvie, tant au plan scolaire qu'au niveau de ses dispositions personnelles, aboutissent à une demande de dérogation l'autorisant à fréquenter une classe de Cours élémentaire deuxième année, dans la ville voisine du domicile de ses parents. En effet, il est difficile d'envisager un retour à l'école de son village, où son image est celle d'une enfant très lente aux multiples difficultés scolaires. Sylvie, sortie de sa passivité et plus autonome, prend maintenant un réel plaisir dans des investissements variés. Elle ne se présente plus comme la petite « débile » que nous connaissions.

³⁴⁸ Les Gapp (Groupes d'aide psychopédagogique) ont été remplacés par les RASED (Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficultés) en 1990
Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

La suite au Groupe d'aide psychopédagogique

Nous rencontrons une nouvelle fois Sylvie au mois d'octobre. La rentrée s'est apparemment bien déroulée, mais son attitude redevenue passive nous surprend. Le rééducateur en psychopédagogie, qui la reçoit préalablement à l'examen psychologique, évalue un bon niveau de Cours élémentaire deuxième année, confirmé par les résultats obtenus aux tests nationaux. Très inhibée, elle donne l'impression d'être endormie et engoncée dans son obésité. Le dessin qu'elle accepte de réaliser, met en scène une fille devant l'école, entourée de barreaux. Elle semble très « contenue » et triste. L'entretien est pauvre et tous les thèmes sont systématiquement banalisés. Elle apparaît, à nouveau, très dépendante de sa mère.

La consultation suivante se déroule de manière banale et laisse l'impression d'une grande pauvreté associative. La surcharge pondérale s'est accentuée. Elle vit maintenant seule à la maison avec ses deux parents. Ses deux frères désormais mariés, reviennent chaque week-end à la maison maternelle. Le seul jeu symbolique évoqué concerne son désir de devenir institutrice ; elle « *joue à la maîtresse* » avec une de ses amies. Au dessin spontané, elle représente une fillette cueillant des fleurs et les disposant dans un vase situé dans sa chambre. Il n'y a ni de possibilité d'association ni de récit sur ces thèmes.

Lors de l'entretien ultérieur, nous apprenons que le médecin de famille a réexaminé le régime de Sylvie car elle a pris du poids pendant les vacances. Elle s'exprime de manière plus élaborée et peut mettre en scène trois fleurs et une fillette. La mère signale, avec ironie, que sa fille s'intéresse à des détails de vêtements et de cheveux ne la préoccupant pas autrefois. Cependant, l'impression générale est celle d'une sorte de béatitude dans un climat d'élaboration mentale frustré.

Vers le mois de mai suivant, Madame S. nous informe que le niveau de Cours élémentaire deuxième année s'est maintenu de façon satisfaisante comme si Sylvie avait bénéficié pendant cette période des acquisitions de l'année précédente. Depuis le mois de mars, elle perd pied, notamment en calcul où elle ne distingue plus la différence entre PLUS et MOINS au moment où l'instituteur

aborde la multiplication. Elle est prise en charge, environ une heure par semaine, par une rééducatrice en psychopédagogie. Ses maîtres, avec lesquels nous restons en contact, nous font rapidement part de leurs inquiétudes, au vu des résultats obtenus au cours du second trimestre. Ils pensent qu'elle ne sera pas en mesure l'an prochain de suivre le Cours moyen première année. Il souhaitent procéder à un signalement en CCPE en vue d'une admission en classe de perfectionnement.

Avant la présentation du cas de Sylvie à la CCPE, nous organisons une réunion de synthèse avec le psychologue scolaire, les différents membres du Gapp et l'équipe de secteur de psychiatrie infanto-juvénile. Nous précisons que les difficultés de l'enfant ne sont pas liées à une débilité, mais à une inhibition intellectuelle en développement. Son quotient intellectuel est évalué à 98. A l'issue de la réunion de synthèse, son maintien dans le circuit scolaire ordinaire, paraissait souhaitable à tous les participants malgré ses lenteurs et difficultés qui pourraient conduire à une orientation en classe spécialisée. Si cette dernière indication était retenue, elle exigerait une révision en fin d'année scolaire suivante. Quoiqu'il en soit, cette décision devrait être prise en fonction de la configuration de la classe spécialisée envisagée. Il serait, en effet, préjudiciable d'orienter Sylvie dans une classe de perfectionnement où elle côtoierait des enfants présentant de lourdes difficultés. Nous apprenons incidemment la décision de la CCPE qui propose un passage en classe de perfectionnement assorti d'une aide psychopédagogique et d'une prise en charge par l'équipe de secteur de psychiatrie. Sylvie continuera donc à recevoir une aide individuelle de la rééducatrice en psychopédagogie, avec laquelle elle a déjà réalisé de réels progrès et nous la retrouverons régulièrement au dispensaire.

Lors de l'entretien psychologique suivant, les réponses sont brèves et stéréotypées. Toujours passive, Sylvie se présente sous l'apparence d'un « gros bébé ». Sa mère trouve que, à la maison, elle s'est « ramollie ». Il est possible que le régime alimentaire, repris avec plus de vigueur, ait fait réapparaître des éléments dépressifs vécus de façon passive. Incapable de dire l'âge de son petit-neveu né dernièrement, Sylvie ne paraît pas comprendre lorsque nous lui expliquons la démarche afin de l'aider à trouver le résultat. Au dessin libre, elle présente, le thème récurrent chez elle, des trois fleurs : « *la petite fille ne peut pas*

les cueillir parce qu'elles sont dures à cueillir, son papa va les cueillir et les lui donnera ». Ensuite, elle dessine un soleil, puis les différents personnages : *« rentrent à la maison, se couchent [...] le lendemain, elle porte les fleurs à la maîtresse, le papa va travailler... »* Sylvie fait appel à des mécanismes répétitifs, on ne relève aucune fantaisie imaginaire. Elle regarde beaucoup sa mère lorsqu'elle parle et paraît n'avoir pas maintenu l'indépendance acquise pendant son séjour au centre. Ses intérêts se sont rétrécis. Dans sa passivité, elle peut seulement décrire la réalité.

Au mois d'octobre, nous revoyons Sylvie avec sa mère. Cette dernière est très volubile et raconte comment sa fille a eu peur d'être abandonnée à l'occasion d'un incident survenu pendant les vacances. Ce détail, rapporté sur un ton distant et ironique, montre combien il est difficile pour cette mère d'entrevoir le désarroi de sa fille. Cette absence de chaleur confine l'enfant dans une position d'incrédulité passive, où tout mouvement dynamique semble impossible. Elle est effectivement cette petite fille « bête » que nous laisse entrevoir la mère. Pendant cette partie de l'entretien, Sylvie s'est abandonnée dans un fauteuil, passive et apparemment déprimée. Lorsque nous la recevons seule, cette première impression se confirme et nous avons le sentiment de retrouver la même enfant qu'il y a deux ans. Les progrès obtenus, concernant l'autonomie, les possibilités d'initiatives, l'intérêt qu'elle portait à son corps, la possibilité de dessiner et de créer ainsi que le pouvoir de réussir à l'école, ont disparu progressivement sous l'influence familiale. Au cours de l'entrevue, elle accorde manifestement peu d'intérêt aux questions, répondant avec lassitude. Incapable de situer son lieu de vacances, elle se trompe toujours sur l'âge de son neveu pourtant très important pour elle. Quand nous lui demandons d'imaginer la suite de l'histoire de Mickey qu'elle a commencée à lire, elle se met en scène dans une narration très mélancolique : *« Mickey se fait voler ses diamants, il est furieux, il laisse tout tomber, il ne cherche pas les diamants... »* Lorsque nous insistons pour entendre une histoire plus élaborée, elle ajoute : *« Mickey va chercher des amis qui ne trouveront pas les diamants et que les amis retourneront chez eux... »*

Ce récit illustre la situation de Sylvie dont les richesses internes ne peuvent s'exprimer en raison de la pression maternelle. Elle a pu croire que son séjour

dans l'établissement pouvait l'aider, mais à nouveau, elle « *laisse tout tomber* », depuis son retour à la maison, et elle renonce à utiliser ses potentialités. Cela nous amène à penser qu'un maintien au centre, durant une année supplémentaire, aurait permis à Sylvie de conserver ouvertes les possibilités exprimées.

Lors d'une réunion de synthèse, au mois de décembre suivant, avec la rééducatrice et l'instituteur spécialisé de la classe de perfectionnement, l'impression est différente. Les maîtres la jugent en progrès scolaire, ce que confirme l'examen de ses cahiers. Elle s'est bien adaptée en classe et a assimilé des connaissances nouvelles. Une CCPE se réunira en mai en vue d'évaluer les possibilités d'entrée en sixième de Collège ou de Section d'éducation spécialisée.

Au cours de l'entretien suivant, nous constatons que Sylvie est bien moins passive. Les progrès réalisés durant le séjour ont peut-être entraîné une période de régression, où elle paraissait déprimée et passive. Elle évoluait alors dans une relation mère/enfant prévalante, dont le caractère régressif s'avérait nécessaire pour réparer la dépression, liée à la séparation d'avec sa mère. Pour la première fois, elle se montre moins inhibée et refuse de dessiner. Nous lui faisons remarquer son comportement en lui disant notre satisfaction de voir qu'elle peut exprimer ses désirs et dire non. La mère confirme cette évolution et nous fait part de la capacité nouvelle de Sylvie à s'opposer.

Au mois de février, une dernière visite nous laisse la mauvaise impression d'une enfant apathique et passive. La mère explique que la Commission départementale du second degré, réunie plus tôt que prévu, a décidé de l'admission de Sylvie, à la rentrée prochaine, en sixième de Section d'éducation spécialisée. En raison de ses douze ans, l'entrée en sixième de Collège a été exclue. L'ouverture espérée en décembre nous semble compromise.

L'approche longitudinale nécessaire à la reconstitution de l'histoire de Sylvie et la lecture flottante préalable à l'analyse de contenu de l'ensemble des dossiers pédagogiques et psychologiques du corpus retenu amènent à repenser la déficience intellectuelle en termes économiques. Nous pouvons compléter l'hypothèse initiale en la reformulant de la sorte : il serait moins coûteux pour ces enfants de fonctionner sur un mode déficitaire (être débile) que sur le registre

psychotique, beaucoup trop régressif et douloureux. De même, le registre névrotique, trop risqué sur le plan narcissique parce que trop progressif, serait délaissé au profit du mode déficitaire.

La structuration déficitaire se jouerait entre ces deux niveaux : d'un côté, le colmatage de la dimension psychotique, et de l'autre, l'échec de la conflictualisation névrotique dans sa fonction intégrative. Le déficit intellectuel léger apparaît alors comme le résultat cicatriciel d'un fonctionnement économique stabilisé entre ces deux niveaux.

Chapitre 3

Le cadre conceptuel

Une approche dynamique de la « déficience mentale » telle qu'ont pu nous aider à la penser Roger MISES et René DIATKINE, s'intéressant particulièrement à sa dimension économique, a permis le repérage de modalités de fonctionnement et d'organisation spécifiques. La symptomatologie déficitaire est envisagée, non plus comme la résultante d'une faille localisable à quelque endroit du système nerveux ou encore dans l'inconscient maternel, mais bien comme le reflet d'un jeu complexe. Selon Roger MISES³⁴⁹, la pluralité des facteurs et leur intrication dans une organisation morbide constituent la règle. Il importe, nous dit-il, « *de réintroduire le registre du sens et de s'intéresser davantage à l'enfant.* »

L'approche historique et l'étude du corpus renforcent notre analyse initiale, construite dans une pratique professionnelle d'enseignant spécialisé et de psychologue scolaire. A ces titres, nous rencontrons, depuis plus de quinze ans, des enfants réputés déficients intellectuels légers. Comme mis en exergue dans le corpus étudié, nous constatons l'absence, dans la quasi-totalité des cas, d'une étiologie organique déterminante. En dix ans, un seul cas est apparemment incontestable sur l'ensemble des dossiers. Nous remarquons aussi, la prépondérance des perturbations relationnelles précoces et la part importante du nombre d'enfants échappant au cadre strict de la débilité réputée « simple, harmonique et sans troubles associés ». Les hypothèses diagnostiques soulignent au contraire la permanence de troubles associés, de dysharmonies évolutives ou fixées, de pseudo-débilité...

Pour le groupe des déficiences intellectuelles légères que nous étudions, ces éléments viennent vérifier la seconde partie de notre hypothèse selon laquelle il ne s'agit pas d'une entité nosographique clairement définie en ce qui concerne le groupe des déficiences légères étudiées ici. Il s'ensuit que le cadre traditionnel, avec ses critères usuels, fondés sur l'étiologie et le QI, est insuffisant pour rendre compte de ce que l'on repère chez certains enfants. En tout cas il s'avère

³⁴⁹ MISES (R.), BREON (S.), FUCHS (F.), « Etudes d'enfants de classes de perfectionnement », *Revue de neuropsychiatrie infantile*, Paris, 1974, 22 (7,8), pp. 457-502

inadéquat pour comprendre le fonctionnement psychologique et construire une approche pédagogique adaptée.

La perspective psychologique sur laquelle s'appuie ce travail conduit à appréhender le déficit intellectuel, qu'il apparaisse fixé ou non³⁵⁰, comme le prix à payer par un moi fragilisé. Le sujet doit maintenir un équilibre toujours très précaire malgré les apparences y compris dans le cas d'une débilité réputée simple et harmonique. Des mécanismes, proches de ceux qui sont à l'œuvre dans l'économie dépressive, associés à un niveau d'angoisse relativement élevé³⁵¹, jouent un rôle majeur. Nous repérons d'emblée une organisation défensive, où dominant des mécanismes peu nombreux et peu évolutifs. Les relations objectales sont construites sur un mode anaclitique. Enfin, un idéal du moi tout-puissant s'articule autour d'un immense besoin de réparation évoquant une faille narcissique devant un surmoi hypothétique. Le faible engagement dans le conflit œdipien, qui peut même paraître littéralement évité, signe une structure psychique inachevée. Il s'agirait donc d'une « fixation - régression »³⁵² dans la transition entre narcissisme primaire et narcissisme secondaire. Cette position économique rappelle celle des organisations dépressives placées à mi-chemin entre l'économie objectale du registre névrotique et l'économie purement narcissique du registre psychotique telles que décrites par Jean BERGERET³⁵³. La position centrale qu'occupent les diverses organisations déficitaires sur le plan de la psychologie infantile est, selon Jean Jacques LUSTIN³⁵⁴, à rapprocher de celles qu'occupent les « états limites »³⁵⁵ chez l'adulte. D'un point de vue économique, la

³⁵⁰ MISES (R.) a montré la nature cicatricielle d'un déficit fixé à partir de ses recherches sur les dysharmonies évolutives, *L'enfant déficient mental*, Paris, PUF, 1974

³⁵¹ Jean Jacques LUSTIN interprète le fait que l'angoisse apparaisse peu cliniquement chez l'enfant déficient intellectuel, en formulant l'hypothèse que l'organisation déficitaire aurait pour fonction de contre-investir une angoisse en la rendant nulle et non-avenue, nos observations ne sont en fait pas contradictoires si l'on ne considère que les enfants qui appartiennent à la « classe limite » de la déficience intellectuelle. On peut penser que l'abaissement pulsionnel et celui des processus de mentalisation ne sont pas extrêmes comme dans le cas d'une débilité profonde, ce dont semble témoigner la préservation de certaines potentialités cognitives, oniriques, créatrices...

LUSTIN (J.J.), *Abrégé de psychologie pathologique*, Paris, Masson, 4^{ème} édition 1990, pp. 262-268

³⁵² Qui n'est pas aussi globale et massive que dans le cas d'une psychose à expression déficitaire.

³⁵³ BERGERET (J.), *La dépression et les états-limites*, Paris, Payot, 1975

³⁵⁴ LUSTIN (J.J.), *Abrégé de psychologie pathologique*, jam. cit., pp. 262 à 268

³⁵⁵ Etats limites : catégorie nosographique définie par Jean BERGERET qui regroupe l'ensemble des structurations n'appartenant pas aux deux lignées psychotique et névrotique.

structuration sur le mode déficitaire réalise donc une sorte de « compromis » entre deux solutions extrêmes. Celles-ci, comme chez l'adulte « état-limite », sont redoutées en raison de l'angoisse que déclenche, d'un côté, l'évocation d'une situation plus régressive, représentée par le maintien du primat des liens oraux et le morcellement psychotique et, de l'autre, par une situation plus progressive, représentée par la génitalité et la menace de castration qui lui est associée.

Les théories sur la déficience mentale

Comme le montre Roger MISES³⁵⁶, le champ des déficiences mentales est, d'un point de vue psychopathologique, un lieu privilégié d'affrontements entre deux courants, l'un organo-génétique, l'autre psychogénétique. René DIATKINE³⁵⁷ fait la même remarque à propos de l'évolution générale de la psychopathologie infantile. Il repère deux tendances contradictoires : la première qui tend à faire disparaître toute frontière précise à la pathologie, la seconde réagissant contre le danger d'extension démesurée du champ de la psychiatrie susceptible de découler de la première. A ses yeux, la notion « *d'enfance inadaptée* », élaborée dans les années 1940, très ambiguë, témoigne des difficultés actuelles de l'action psychiatrique et psychologique dans la société.

Les conceptions classiques

Les conceptions classiques de la déficience mentale, directement héritées des thèses tératologiques d'Etienne ESQUIROL³⁵⁸, définissent « l'idiotie » à partir de trois critères spécifiques : d'abord l'inscription précoce, puis l'organisation imparfaite ou arrêtée dans son développement, et enfin l'incurabilité. L'accent est ainsi mis sur l'étiologie organique du dysfonctionnement cérébral et sur l'évaluation quantitative du déficit intellectuel qui en résulte. Cette démarche conduit à une classification des déficients

³⁵⁶ MISES (R.), L'enfant déficient mental, Paris, PUF, 1975

³⁵⁷ DIATKINE (R.), « du normal et du pathologique dans l'évolution mentale de l'enfant », Revue psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, X, Tome I, 1967, pp. 1- 42

³⁵⁸ ESQUIROL (E.), Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal, Paris, éditions Baillière, 1838

mentaux³⁵⁹, selon des indicateurs comme l'âge mental³⁶⁰ ou le quotient intellectuel³⁶¹. Ces critères sont encore utilisés de nos jours et président aux placements et aux orientations dans les structures spécialisées comme nous l'avons vu plus haut.

D'une manière plus nuancée, d'autres tentent de définir la débilité mentale comme une structure d'ensemble dont la complexité est reconnue, sans pour autant se démarquer des thèses organicistes. « *Faut-il parler de la débilité ou des débilités ?* » s'interroge René ZAZZO³⁶². La débilité mentale est décrite comme la « *conséquence de multiples troubles qui peuvent intervenir sur les différents facteurs de l'intelligence* ». Il la définit en ces termes : « *...on entend conventionnellement par débilité mentale une arriération d'origine héréditaire ou lésionnelle et qui par cette origine même et dans l'état des moyens actuels n'est pas récupérable ...* »

Les concepts d'hétérochronie³⁶³ de René ZAZZO et de viscosité génétique de Barbel INHELDER³⁶⁴ étayaient les théories de ce courant. L'accent est mis sur la dimension génétique dans une logique d'arrêt du développement et de fixation à des stades plus ou moins primitifs de la genèse de l'intelligence. La débilité mentale est conçue selon des traits spécifiques comme une altération plus ou moins profonde des structures cognitives. Les auteurs s'intéressent à la genèse et aux articulations historiques des troubles mais sans les replacer par rapport au mouvement évolutif global de la personnalité. La débilité mentale est conçue comme une sommation de déficits simples.

Les théories psychogénétiques

Selon la terminologie de Roger MISES, nous trouvons, sur l'autre versant, les théories psychogénétiques qui envisagent la débilité mentale comme trouble de

³⁵⁹ Classification de 1944 reprise par la loi de 1975

³⁶⁰ BINET (A.), *jam. cit.*

³⁶¹ STERN (W.), *jam. cit.*

³⁶² ZAZZO (R.), *jam. cit.*

³⁶³ L'hétérochronie est un concept introduit par Roger PERRON et développé par René ZAZZO, il s'agit d'une discordance entre le rythme du développement tissulaire en général et celui du cerveau en particulier.

³⁶⁴ INHELDER (B.), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, « Que sais-je ».

la communication. Selon Maud MANNONI³⁶⁵, rappelant les tentatives d'éducation de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, l'échec de l'expérience est lié à un malentendu fondamental. Selon elle, le professeur Jean-Marc ITARD, n'aurait pas compris que Victor ne pouvait pas articuler une demande sur le registre symbolique, base de toute communication. Pour Maud MANNONI, il est primordial de chercher, au-delà de l'enfant déficient, la parole qui le constitue, comme « *sujet en proie au désir* »³⁶⁶. L'accent est mis sur les liens dynamiques existants entre le fonctionnement mental, les structures cognitives et l'organisation libidinale ou l'énergie pulsionnelle en référence à la question du « désir ». « *Le sujet n'existe, affirme Bruno CASTET*³⁶⁷, *que dans une relation de désir à désir ou pour être plus précis dans une relation d'objet de désir à objet de désir* », désir dont l'importance dans la constitution du sujet et de l'objet a été sans cesse soulignée dans les travaux psychanalytiques³⁶⁸.

Cette approche s'inscrit en fait dans un courant inauguré par Mélanie KLEIN, dont les thèses sont, comme le remarque René DIATKINE³⁶⁹, « *issues d'une application particulière de la théorie freudienne concernant la dualité des instincts* ». Si Anna FREUD fait remonter l'origine des conflits intrapsychiques entre instances et l'angoisse qui en découle, au moment de la différenciation de ces instances, Mélanie KLEIN pose l'hypothèse d'un moi archaïque et immature. Dès la naissance, il serait exposé à l'angoisse déclenchée par la polarisation « *innée* » des pulsions, qu'elle définit dans la dualité : pulsions de vie/pulsions de mort. De cette manière, l'existence d'une phase psychotique³⁷⁰ est démontrée dans le développement de tout être humain, stade de développement psychologique que le sujet devra dépasser à l'issue de la première année. A ce moment, afin d'éviter la dépression résultant de la haine éprouvée contre l'objet d'amour, l'hostilité est déplacée sur un troisième personnage, qui

³⁶⁵ MANNONI (M.), *Revue ESPRIT*, nov. 1965

³⁶⁶ MANNONI (M.), *L'enfant arriéré et sa Mère*, Paris, Seuil, 1964, p. 189.

³⁶⁷ CASTET (B.), *L'enfant fou*, Paris, édition Fleurus, 1978, pp. 118-120

³⁶⁸ On pourrait citer Jacques LACAN : « ... il n'est de désir que d'être l'objet du désir de l'autre... ».

³⁶⁹ DIATKINE (R.), « Le développement de la relation d'objet et des affects », *Revue de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, N°21, tome II, 1978

³⁷⁰ Position paranoïde-skizoïde et position dépressive

apparaît comme responsable de l'insatisfaction dans un mouvement d'identification projective. C'est ce que René DIATKINE appelle la « *triangulation de l'ambivalence* », qui est, selon lui, un des mécanismes antidépresseurs rendant inéluctable l'organisation du complexe d'Œdipe. Ce conflit prend forme dès la distinction père/mère et s'organise jusqu'à la phase d'identification et d'introjection du surmoi, déterminant le début de la période de latence.

Cette articulation conceptuelle explique l'accent mis, dans les théories psychogénétiques, sur le poids des projections fantasmatiques parentales et leur actualisation, ainsi que sur la position occupée par l'enfant « débile » dans la constellation familiale. Dans cette compréhension, l'enfant est un symptôme, venant par sa déficience combler un manque fondamental chez sa mère. L'arriération mentale est devenue un trouble réactionnel, une réponse directe de l'enfant au désir de la mère, sans intervention d'image paternelle interdictrice³⁷¹. Cette « forclusion » entraînerait le refus de la castration symbolique. Elle impliquerait aussi les difficultés d'accès au symbolisme et aux apprentissages scolaires liés à cette secondarisation, qui caractérisent les enfants déficients intellectuels.

Les conceptions plus récentes

D'autres travaux, faisant également référence aux théories psychanalytiques, ont permis de poser les bases d'une réévaluation du concept de déficit et de la place occupée par la déficience mentale au sein des organisations déficitaires. Nous faisons référence ici aux travaux de Jean-Louis LANG et de Roger MISES³⁷². Ces auteurs, se démarquent très nettement des conceptions précédentes, afin de « réintégrer le registre du sens », dans un modèle non réducteur où, selon Roger MISES, « *les dimensions dynamiques, économiques, topiques et génétiques* » sont prises en compte. Cela suppose une remise en cause

³⁷¹ Jacques LACAN apporte un élément fondamental en soulignant qu'il faut non seulement que l'enfant accepte la Loi paternelle mais également que la mère l'accepte. Alors seulement lorsque cette castration est admise, l'enfant peut s'identifier au Père, comme à celui qui est détenteur du Phallus, il « nomme le père ». Ce point est important car sans cette reconnaissance par la mère de la fonction paternelle, l'imaginaire persiste ainsi que l'assujettissement de l'enfant à la mère.

³⁷² MISES (R.), *jam cit.*

des théories traditionnelles organicistes et psychogénétiques, où l'étiologie même si elle est conçue de façon multifactorielle est, en fait, toujours univoque et où la débilité « simple, harmonique » occupe une position centrale uniquement décrite d'un point de vue purement phénoménologique en référence au manque³⁷³. Ce parti pris permet d'évaluer les différences par rapport aux entités connues telles la névrose et la psychose.

Roger MISES reconnaît une construction et des mécanismes originaux qui opèrent un colmatage de la dimension psychotique et une oblitération du registre névrotique. Le déficit apparaît, dans cette perspective, comme la résultante d'un jeu dynamique entre névrose et psychose, avec dans le cas d'un déficit fixé, pseudo-équilibration cicatricielle et inscription de mécanismes très amputants dans le fonctionnement mental. Selon l'auteur, il ne s'agit pas de décrire une nouvelle entité nosographique mais plutôt une modélisation psychopathologique ouverte.

Comme le remarque Philippe JEAMMET³⁷⁴, le cas des dysharmonies évolutives n'a de valeur que par ce qu'il sous-entend de relativement précis tant au niveau de la faille dans l'organisation du narcissisme primaire, et qu'à celui de la coexistence d'éléments de la série psychotique et d'éléments qui s'en différencient. Selon cette approche, les troubles qui, dans le cadre nosographique traditionnel, étaient considérés comme parasites ou périphériques à une forme centrale réputée simple et harmonique peuvent être replacés dans l'histoire d'une dysharmonie évolutive globale comportant un noyau déficitaire. Les troubles associés sont présents, d'après Juan de AJURIAGUERRA³⁷⁵, dans plus de la moitié des cas et chez la quasi-totalité des enfants de notre corpus.

Cette conception dialectique du mode de structuration nous permet de saisir la complexité des organisations déficitaires, et leurs points d'articulation avec la névrose et la psychose. Nous mettons ainsi en rapport leur place dans le champ de la psychologie de l'enfant avec celle occupée par les diverses organisations

³⁷³ LUSTIN (J.J.), *jam. cit.*, pp. 277-281

³⁷⁴ JEAMMET (P.), « A propos des dysharmonies évolutives », Psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, XXI, Tome 2, 1978

³⁷⁵ AJURIAGUERRA De (J.), Manuel de psychiatrie de l'enfant, Paris, Masson, 3ème édition, 1989, p.165

dépressives chez l'adulte. Comme le fait Jean-Jacques LUSTIN, nous pouvons rapprocher le jeu entre névrose et psychose du tronc commun indifférencié tel que défini par Jean BERGERET, et poser la question du rapport entre les organisations déficitaires et les organisations dépressives.

Le déficit et la dépression

L'économie dépressive

Jean BERGERET³⁷⁶ situe l'économie dépressive entre deux extrêmes : l'union duale avec la mère et le conflit œdipien. Selon lui, ce dernier s'est trouvé assez précocement évité, « *détecté allergiquement* », dit-il, beaucoup plus que refoulé après coup, comme dans la modalité névrotique. Toute l'économie dépressive apparaît sous-tendue par une dialectique spécifique entre surmoi et idéal du moi. L'organisation défensive utilise à la fois des mécanismes du registre psychotique et du registre névrotique et témoigne de la dominance d'un idéal du moi demeuré archaïque et mégalomane devant un surmoi réduit à ses seuls précurseurs sadiques. L'angoisse du dépressif n'est pas une angoisse de castration relevant du registre névrotique mais une angoisse de perte d'objet. Jean BERGERET évoque l'idée d'une faille située dans la transition entre narcissisme primaire et secondaire. Cette ligne de clivage s'ancrerait au confluent des investissements pulsionnels, appartenant d'un côté au courant narcissique et de l'autre au courant objectal.

Le moi du dépressif est dépeint comme vacuolaire, manquant de la confirmation narcissique qui viendrait réparer la profonde blessure, dont il souffre. La dépression n'exprime pas, pour Bela GRUNBERGER³⁷⁷, le manque d'investissement narcissique mais l'absence de confirmation de ce dernier par l'idéal du moi, ce qu'elle appelle « *la honte* » de ce moi devant son idéal. Dans cette conception, l'objet du dépressif reste de statut phallique, pré-génital et la relation de type anaclitique, le tout lié à un désir aussi fort d'être aimé que d'agresser ou de maîtriser analement l'objet. Les éléments génitaux infiltrant

³⁷⁶ BERGERET (J.), *La dépression et les états limites*, Paris, PAYOT, 1980

³⁷⁷ GRUNBERGER (B.), *Le narcissisme*, Paris, PUF, 1975

parfois l'organisation dépressive, ne jouent pas un rôle très structurant et témoignent simplement de la dissolution de la dyade primitive. L'importance des éléments prégénitaux sous le primat desquels se structure, semble-t-il, l'organisation dépressive, indique à l'opposé que le registre symbolique n'est pas atteint (forclusion). Bela GRUNBERGER décrit ainsi cette organisation économique, qu'elle nomme « *lignée narcissique* » : narcissisme, idéal du moi, blessure narcissique, honte, angoisse de perte d'objet, dépression... On voit bien comment la situation d'échec scolaire peut également s'inscrire dans cette logique spiralaire.

Jean BERGERET situe cette lignée à mi-distance entre narcissisme et objectalité, entre auto-érotisme et sexualité, entre structuration psychotique et structuration névrotique. Le propre du mécanisme dépressif³⁷⁸ est, à son avis, de demeurer en équilibre précaire vis-à-vis de ces deux positions extrêmes. De ce point de vue, l'organisation déficitaire est beaucoup moins mobile, apparaissant plutôt comme un point cicatriciel, un résultat beaucoup plus que comme un mouvement.

Rapport entre l'économie déficitaire et l'économie dépressive

Dans les préliminaires, nous avons signalé l'absence, dans la plupart des cas, d'une étiologie organique déterminante et inversement la fréquence relative de troubles relationnels précoces. L'enquête sociale, effectuée auprès de la population de notre corpus, révèle que quatre enfants n'ont pas de mère, sept n'ont pas de père, deux ont été adoptés, huit ont été enlevés très jeunes, une ou plusieurs fois à leurs familles par décision du juge, quatorze vivent dans des foyers dissociés, cinq ont vu leur père effectuer un séjour en hôpital psychiatrique. La majorité vit dans des familles décrites comme chaotiques, où les règles de vie sont aléatoires et les limites incertaines. L'alcoolisme de l'un ou l'autre des parents est cité plusieurs fois.

Dans un certain nombre de cas, il semble possible de corréler la structuration sur un mode déficitaire à une problématique relationnelle de nature

³⁷⁸ BERGERET (J.), « La dépression et les états limites », *Revue Française de Psychanalyse*, 1976, p. 877

« carentielle » ou « toxique » précoce. Par ailleurs, s'agissant de la structure du moi, les investissements et l'organisation défensive des enfants plus particulièrement observés et l'étude clinique révèle un certain nombre d'indices qui amènent à penser que la dissolution de la dyade primitive s'est opérée sans que, pour autant, il soit possible d'évoquer la dimension symbolique génitale. A ce sujet, Gaston GARRONE³⁷⁹ parle d'un conflit œdipien atypique dans une perspective d'identification objectale à la seule mère phallique ou à l'image combinée des parents. L'évocation d'une blessure narcissique précoce dans la transition entre narcissisme primaire et secondaire s'illustre par le mode relationnel de ces sujets aux objets³⁸⁰ et la quête perpétuelle de réparations narcissiques. De plus, l'organisation défensive où dominent des mécanismes archaïques peu nombreux et peu évolutifs, nous permet de mesurer la précarité des investissements authentiquement génitaux et l'importance des fixations aux stades pré-génitaux.

A ce point de la réflexion, un rapprochement entre organisation déficitaire et organisation dépressive permet de préciser le rapport entre déficit et dépression. Nous aborderons ultérieurement, de manière approfondie, l'étude des mécanismes de défense. Nous procédons essentiellement ici à la mise en place du cadre théorique de l'approche psychologique.

Dans l'organisation défensive, on repère chez les sujets déficients intellectuels des mécanismes très proches de ceux rencontrés dans les organisations dépressives. Nous rencontrons, dans l'établissement de la relation objectale de ces enfants, un mécanisme de clivage qui a également la particularité de s'étendre au statut de l'objet. Ensuite, le déni se situe sur le sens à donner au registre phallique, à la perception reconnue du sexe féminin, le phallus ou son absence. Puis, l'identification projective, utilisée selon Gaston GARRONE, de façon prévalante, est fréquemment accompagnée de l'identification à l'agresseur et du retournement sur la personne propre. Enfin, l'inhibition pulsionnelle semble suppléer au refoulement.

³⁷⁹ GARRONE (G.), « L'enfant déficient mental », Revue de psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, XII, tome I

³⁸⁰ Il s'agit essentiellement de relations d'étayage de type anaclitique.

Un mécanisme authentiquement identifiable au refoulement est totalement absent de cette palette défensive, comme le montrent les travaux de Gaston GARRONE et de Roger MISES³⁸¹. Ce dernier souligne que les observations font clairement ressortir que l'obstacle apporté au désir et au plaisir, liés au fonctionnement mental, ne résulte pas d'un refoulement secondaire typique, mais implique la persistance d'une tendance active à la satisfaction pulsionnelle dans un système économique ouvert.

Dans ces conditions, l'élaboration d'un surmoi authentique prend un caractère hypothétique. L'absence de culpabilité du registre névrotique et la faiblesse des mentalisations dans le champ des affects et des représentations en rendent compte chez tous les enfants que nous avons rencontrés. Dans leur majorité, la pensée magique et la toute-puissance représentent un mode prévalent d'appropriation du monde objectal et leur permettent, de cette manière, de dénier le manque par l'affirmation de la toute-puissance d'un moi idéal.

Le système économique déficitaire, décrit par Roger MISES, avec ses mécanismes répressifs très amputants pour le Moi, se conjuguant avec l'absence d'élaboration des conflits primaires et conduisant à l'abrasement du potentiel pulsionnel, se révèle cependant comme très fermé et peu évolutif. Il diffère en cela de l'économie dépressive, plus mobile, qui apparaît beaucoup plus comme un équilibre précaire, dont l'instabilité même est génératrice de mouvement. Chez les enfants déficients intellectuels, cette mobilité semble particulièrement altérée. Les processus secondaires qui pourraient permettre l'investissement scolaire et l'entrée dans les apprentissages, sont entravés par une polarisation prévalante du contrôle, voire de l'annulation pulsionnelle. Donald Woods WINNICOTT³⁸² considère l'inhibition pulsionnelle comme une défense très efficace contre l'angoisse dépressive, en raison de la baisse du niveau de toutes les tentatives de satisfaction libidinale qu'elle implique. Cependant, il observe qu'elle entraîne un appauvrissement général du moi.

³⁸¹ MISES (R.) et GARRONE (G.), « L'enfant déficient mental », *jam cit.*, pp. 278-279

³⁸² WINNICOTT (D.W.), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1980

Nous pouvons situer cette distorsion du registre pulsionnel dans la transition entre processus primaire et processus secondaire, évoquant en cela une structuration très voisine de l'économie dépressive. Il est signifié, chez les enfants réputés déficients intellectuels, comme dans l'économie dépressive, que l'accès à une dimension symbolique et à l'autonomisation en résultant est forclos. En fait, l'expérience montre que cette fonction symbolique peut être potentiellement assurée, tant que le risque de perdre le contact immédiat avec l'objet est écarté. Son éloignement entraîne l'hémorragie narcissique caractéristique des personnalités « état-limite ». La recherche sempiternelle d'étayage, précédemment soulignée, en rend compte dans l'approche pédagogique. Il est intéressant de remarquer que la pédagogie des classes spéciales accueillant des enfants déficients intellectuels repose sur cette intuition. C'est une pédagogie revalorisante pour le sujet, fondée sur une approche individualisée fortement tutorée, fondant les apprentissages sur des situations concrètes pouvant être aisément investies. Cette pédagogie se centre sur les compétences et non sur de simples contenus.

Comme le sujet dépressif, l'enfant déficient intellectuel a besoin de confirmation narcissique. En témoignent tous les efforts que font ces enfants pour se conformer aux désirs supposés de l'adulte, leurs difficultés à travailler et à rester seuls, ou encore la phase dysphorique succédant à tout échec, aussi mineur soit-il. L'absence de cette confirmation replonge l'enfant, selon les mots de Bela GRUNBERGER, dans les « *affres de sa blessure narcissique* »³⁸³. Ce besoin narcissique, cette tendance structurelle à se conformer aux désirs supposés de l'adulte renforcent les phénomènes d'attente à la fois du maître, mais aussi du système scolaire. Ces enfants orientés dans des structures spécialisées tendent ainsi à se soumettre aux « désirs » de l'institution et y répondre en se conformant.

Ce type d'enfant déficitaire fait penser au sujet dépressif décrit par Jean BERGERET, qu'un idéal du moi trop élevé met à tout moment en danger de frustration. Un mouvement s'installe entre le moi rendu responsable de tous les échecs et de tous les maux dont souffre son idéal. Ce mécanisme peut conduire à une régression massive, inscrite dans le processus déficitaire. Le déficit, s'insérant

³⁸³ GRUNBERGER (B.), *jam cit.*, pp. 260-262

de plus en plus profondément dans le fonctionnement mental, entraîne alors une amputation de plus en plus sévère du développement cognitif. Ce qu'on appelle communément le « processus de débilisation » peut être éclairé sous cet angle. L'instance narcissique frappe le moi défaillant en le désinvestissant³⁸⁴. Celui-ci gêné dans son fonctionnement, diminue sa capacité de réalisation ce qui accentue encore sa défaillance, état qui justifie un nouveau désinvestissement.

Ainsi l'organisation déficitaire, dans le cas d'un déficit fixé, harmonique ou d'une débilité réputée simple, correspond plutôt, dans son économie la plus typée, à une forme cicatricielle finale, constituant un ultime mécanisme antidépresseur. Cela explique, selon Jean-Jacques LUSTIN, que l'angoisse apparaisse cliniquement peu chez les débiles. Nous ne partageons pas tout à fait ce point de vue, ayant démontré dans l'analyse des feuilles de renseignements scolaires que l'angoisse surgissait au quotidien dans les apprentissages. Elle s'est très rapidement révélée pour Sylvie, Gilles et Eric, nos trois études de cas, de manière très envahissante dans la manipulation du matériel projectif et dans toutes les situations d'évaluations scolaires. Cependant, on peut supposer que cela se produit quand le processus déficitaire conduit à une oblitération totale des processus de mentalisation et à une harmonisation des déficits.

En conclusion, nous formulons une hypothèse complémentaire, reprenant en cela une remarque de Jean-Jacques LUSTIN³⁸⁵ au sujet du rapport entre déficit et dépression : la déficience intellectuelle légère a pour fonction de contre-investir une angoisse très proche d'une angoisse dépressive d'abandon et/ou de perte d'objet en la rendant nulle et non avenue.

³⁸⁴ GRUNBERGER (B.), *jam cit.*

³⁸⁵ LUSTIN (J.J.), *jam. cit.*, pp. 270-271



Chapitre 4

Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle légère

Dans la continuité de notre démarche, nous allons procéder, dans ce chapitre, à deux études de cas. Nous avons rencontré Gilles et Eric, dans le cadre d'une révision de leur dossier en CCPE, en vue d'une éventuelle orientation.

Eric

Eric, douze ans, se présente comme un préadolescent d'allure assez « bébé », restant dans une période de latence prolongée, d'humeur inégale à dominante dépressive. En classe, il joue le rôle d'un leader tyrannique, imposant sa loi au groupe, rejetant ceux qui ne s'y soumettent pas et entourant les autres de ses grands bras protecteurs. Il ne peut supporter un désaveu du groupe et se met alors en situation de retrait total ; le groupe étant vécu comme « le mauvais objet ». Il paraît osciller ainsi, sans arrêt, d'un enthousiasme exagéré à une dépression diamétralement opposée.

A l'école

Il occupe à sa demande un bureau isolé, à la fois proche de celui de son maître et de ceux de ses camarades, tout en restant à distance du groupe. Il l'occupe rarement seul, accordant à son protégé du moment le « privilège » d'être avec lui. Au moindre conflit, ce dernier est rejeté et, après un épisode, d'une durée variable, de repli narcissique et d'isolement, un successeur vient combler le vide laissé par le précédent.

Eric présente vis-à-vis des adultes le même mode relationnel, balançant entre une demande insistante et le rejet massif. Il lui est impossible d'accomplir seul un travail qu'il est par ailleurs très capable de faire, sans une réassurance constante de la part de l'adulte. Il s'arrange, le plus souvent, pour justifier une intervention en se mettant en situation d'échec. Il prétend, par exemple, de ne pas comprendre une consigne d'un problème, pourtant en partie résolu, n'achevant

jamais un calcul ou la réalisation d'un objet : « ...*je ne sais pas faire, je n'y arrive pas...* »

Eric veut et doit être le plus fort dans tous les domaines, ce qui explique les nombreux échecs pour l'intégrer dans le circuit scolaire ordinaire. Se trouvant confronté à des rivaux potentiels, perçus comme « dangereux », sa toute-puissance se trouve mise à rude épreuve et l'issue de ces conflits est toujours la même. Eric refuse de poursuivre l'expérience, prétextant qu'il n'y parvient pas, que l'on ne s'occupe pas assez de lui, que les autres sont « *méchants* » ou ne savent pas expliquer. Le retour en classe de perfectionnement est alors vécu comme un épisode de restauration narcissique. Il entretient de cette façon le mythe de sa « toute-puissance » à travers une éventuelle intégration dans la « normalité ». Il fait souvent référence à un passé mythique, émaillé de paradis perdus. C'est ainsi qu'il parle de la maison d'enfants où il est resté trois ans, et de sa maîtresse de l'an dernier, avec laquelle il entretenait une relation très marquée d'anaclitisme, se montrant très frustré de cette séparation imposée par le déménagement de ses parents : « ...*Ma maîtresse, elle s'appelle* ³⁸⁶ *Madame X., elle est très gentille, elle est venue chez moi et elle m'a fait des cadeaux, je connais son numéro (de téléphone) par cœur [...] tu peux lui téléphoner, elle te parlera de moi...* » Eric dévalorise, par ailleurs, tout ce qui est fait en Clis tout en essayant d'induire chez la maîtresse de la classe, un mode relationnel identique où se juxtaposent le rejet et une recherche d'étayage.

Arrière-plan familial et scolarité

Eric est le dernier d'une famille de six enfants, dont quatre sont mariés et ont quitté le foyer parental. Sa sœur Eliane âgée de dix-sept ans et lui vivent donc encore avec les parents âgés d'une cinquantaine d'années. La famille occupe actuellement un logement de type F3. La mère est gardienne de l'immeuble et le père, cardiaque, est à la retraite. « *Il était juste bon à laver les vestiaires à Geoffroy GUICHARD* ³⁸⁷ », nous précise la mère. Eric et sa sœur dorment l'un dans le salon, l'autre dans le séjour, les parents occupant chacun une chambre.

³⁸⁶ On note qu'il n'utilise pas le passé lorsqu'il évoque cette période pourtant révolue.

³⁸⁷ Le stade de football de la Ville de Saint-Etienne porte le nom de Monsieur Geoffroy GUICHARD.

Cette situation est toutefois récente, car Eric disposait, à Saint-Etienne, d'une chambre personnelle. D'autre part, lorsque la famille s'est installée en Haute-Loire, La sœur aînée, Eliane, était interne dans un lycée professionnel stéphanois. En cours d'année, elle a réintégré le foyer parental, abandonnant définitivement ses études pour des raisons étranges que nous préciserons plus loin, vivant dès lors cloîtrée chez ses parents. La mère nous explique que sa fille veut travailler, mais qu'elle a peur du « monde »³⁸⁸ et ne peut pas sortir. Selon Eric, elle attendrait l'âge de sa majorité pour partir définitivement, ce que la mère refuserait

Aux dires de cette dernière, Eric et sa sœur s'entendraient mal. Eliane tyranniserait son frère, le traitant de « gros bébé », de « gros patapouf » (il souffre en effet d'une surcharge pondérale). Eric, en pleurs, vient se réfugier auprès d'elle. Il est décrit comme très « câlin », très souvent « dans ses jupes », sortant peu, n'ayant que de rares copains. « *Il me dit tout...* » La sœur est dépeinte comme le contraire d'Eric. Nous avons rencontré cinq fois Madame E. souvent très abattue ou malade. Ces raisons ont entraîné plusieurs annulations de rendez-vous au dernier moment. Elle parle toujours d'abord de ses propres maladies. Lorsque nous abordons le problème d'Eric, elle affirme de manière très stéréotypée : « *il est bloqué !* ». C'est d'ailleurs dans les mêmes termes qu'Eric se présente à qui veut l'entendre : « *...j'ai un blocage...* ».

La mère a eu son premier enfant à l'âge de dix-huit ans et déclare : « *Les quatre premiers, nous les avons voulus, mais les deux derniers sont des accidents, mais il a bien fallu les accepter...* ». Avec ceux-ci, elle a justement connu, dit-elle, bien des soucis : « *...avec les autres on n'a pas eu de problème mais avec ceux là alors...* ». Pour Eric, la grossesse a été normale, mais l'accouchement très difficile, a causé d'importants dégâts sur le plan narcissique : « *Mon périnée a éclaté...* ». Pesant 3,9 kg à la naissance, la mère fait souvent remarquer qu'Eric a été le moins gros de tous les enfants de la famille : « *...et maintenant, ajoutez-elle, c'est le plus gros...* »

Le couple traversait alors une grave crise, liée à l'alcoolisme paternel. La mère a envisagé de divorcer mais y a renoncé « *à cause des enfants* ». Les

³⁸⁸ En langage stéphanois, « du monde » a pour acception, la foule, mais également les gens..

relations entre les parents se sont ensuite progressivement installées dans l'indifférence : « *C'est fini maintenant entre nous, confie Madame S., nous sommes copains-copains mais c'est tout* ». Les parents font actuellement chambre à part. C'est aussi sur le compte de l'alcoolisme paternel que la mère met tous les problèmes d'Eric et de sa sœur : « *...de toutes façons c'est à cause de lui qu'ils sont comme ça, ce sont les enfants qui ont trinqué* ». Les premiers quinze jours après sa naissance, Eric aurait présenté des crises d'asthme soignées jusqu'à l'âge de trois ans. Il n'a été propre que vers quatre ou cinq ans. Revenant de manière très redondante sur le problème de l'alcoolisme paternel, la mère présente Eric comme très angoissé par l'état de son père dont il a peur... « *ON ne supporte plus de voir quelqu'un qui a bu...* ».

Dans son discours, Eric apparaît comme très fusionnel, allant systématiquement trouver refuge auprès d'elle face à son père et à sa sœur, qui semblent, de leur côté, former une coalition. Cette sœur pose, semble-t-il, beaucoup de problèmes à la mère. Elle aurait quitté le lycée professionnel « *ne supportant pas la façon de vivre des jeunes de maintenant* ». La mère parle alors de filles qui « *se seraient faites avorter* », dont le comportement aurait « *dégoûté* » sa fille. Elle précise « *...j'ai des enfants très pudiques...* », et revenant à Eric : « *j'espère qu'il trouvera une femme qui le rendra heureux...* ». Elle s'en va en nous « *confiant* » l'avenir de son fils : « *...il avait une maîtresse si gentille, faites le nécessaire...* ».

Dès la maternelle et le Cours préparatoire, Eric a été signalé comme très inhibé et incapable d'effectuer les apprentissages d'un enfant de son âge. Il n'a pu apprendre à lire au cours de sa première année en élémentaire. Adressé à un Groupe d'aide psychopédagogique de Saint-Etienne, il est orienté vers un Institut médico-pédagogique, où il reste trois ans en internat. Ce placement n'a pas été bien accepté par la mère, qui se montrait très envahissante, formulant de nombreuses critiques, puis de multiples invitations aux éducatrices : « *...venez manger un couscous à la maison* ». Lors de son entrée dans l'établissement, Eric est décrit comme très inhibé, sous la domination d'une mère « *toute-puissante* » s'exprimant pour lui. Une tentative de psychothérapie en couple a été alors entreprise, mais elle fut rapidement remplacée par une psychothérapie de groupe,

qui s'est révélée plus structurante, car la situation triangulaire l'angoissait beaucoup.

Au cours de la première année dans l'établissement, la mère est intervenue à de nombreuses reprises pour retirer son fils, mettant en avant un discours très ambivalent à son égard : « ...tu vois, je pleure devant ton lit vide, tu me manques [...] comme tu n'apprends pas à lire, j'ai décidé que tu irais apprendre à lire chez ta tante... » La tante en question habite dans la région de Nantes. Par la suite, le placement a été mieux accepté. Lors du déménagement de la famille, un passage en Clis a été proposé, compte tenu de l'éloignement géographique, et assorti d'une programmation d'entretiens de soutien, auxquels Eric ne s'est, à ce jour, jamais rendu.

Les apprentissages se font par à-coups, au gré des gratifications narcissiques qu'ils apportent. Eric ne travaille que « *pour faire plaisir* » à l'autre, qui doit en retour le lui signifier le plus souvent possible. Dans le cas contraire, le travail est désinvesti, refusé même, puisqu'il n'entraîne pas de restauration sur le plan narcissique. De même, tout obstacle, tout échec à la satisfaction immédiate d'un désir - ce qui est fréquent étant donné qu'il formule de nombreuses demandes inacceptables -, est vécu sur un mode très régressif, où l'angoisse joue un rôle fondamental. On observe alors, un repli qui prend l'allure d'une bouderie, le monde extérieur étant perçu comme fondamentalement hostile, ou encore sous la forme d'une agression dirigée contre des enfants plus faibles que lui.

Gilles

Gilles, douze ans est un garçon bien développé, souriant, dont l'extrême gentillesse cache en fait une forte angoisse, qui ne manque pas de surgir, chaque fois qu'il se trouve confronté à une situation nouvelle ou difficile. Dans ce cas, l'inhibition devient totale, il se referme sur lui-même et son repli s'accompagne de « ruminations » : le visage et la bouche se crispent, un frottement caractéristique des doigts s'y ajoute.

A l'école

Lorsqu'il entre en classe de perfectionnement, Gilles, très inhibé, ne parle quasiment jamais, répond aux questions par un hochement stéréotypé de la tête. Il articule quelques mots dans un jargon incompréhensible, où dominent des mots amputés et de nombreuses confusions de sons.

D'abord mis à l'index par le groupe, Gilles s'intègre peu à peu. Actuellement, son discours est moins haché et son vocabulaire plus riche. Incapable de s'adresser au groupe, il ne parle qu'à un seul interlocuteur à la fois et le fixe du regard, énumérant les faits de la vie courante (manger, dormir, jouer...). La chronologie est le seul élément organisateur du récit : « ...je suis allé en bas, j'ai fait du vélo, après de la planche, après j'ai mangé ma portion, j'ai fait de la planche, j'ai fait du vélo...je suis rentré et j'ai regardé la télé et après j'ai mangé » Le comportement moteur est moins rigide, l'inhibition disparaît au cours des jeux libres, où il se montre plutôt expansif, criant très fort, investissant l'espace.

En classe, totalement soumis à la loi de l'adulte, il n'ose jamais transgresser une consigne, qu'il interprète toujours dans son sens le plus restrictif, au pied de la lettre, pourrait-on dire. Lors de l'examen psychologique, à la demande « dessine-moi une famille », il répond par un dessin³⁸⁹ où une demi-heure durant, il ajoute des personnages, ne pouvant s'arrêter en l'absence d'un ordre le lui enjoignant explicitement. La recherche d'une confirmation narcissique est permanente chez lui : il laisse d'ailleurs apparaître une profonde détresse lorsqu'elle vient à faire

³⁸⁹ Cf. annexes

défaut. Ainsi, Gilles fait-il de nombreuses offrandes de nourriture au groupe et à l'adulte dont il dépend, cherchant à capter sans cesse son regard sans jamais oser l'appeler.

Arrière-plan familial et scolarité

Gilles est l'aîné d'une famille de trois enfants (Gertrude, dix ans, et Germaine, un an). La grossesse de Gilles n'a pas été désirée, le père ayant abandonné Madame G. peu après la conception. L'accouchement s'est bien déroulé et, d'après la mère, a été bien accepté par l'entourage. Elle vivait alors chez sa mère : Gilles dormait avec elle dans la même chambre. Il est décrit comme « *un beau bébé très sage qui dormait de vingt-trois heures à six heures sans jamais se réveiller* ». L'année suivante, ayant trouvé du travail dans une maison d'accueil spécialisée, elle prend un appartement indépendant. Il semble que le même scénario se soit déroulé lors de la naissance de Gertrude, demi-sœur de Gilles. La mère reste cependant très discrète à ce propos.

La grand-mère maternelle vivant seule, a gardé les deux enfants. Le père de Madame G. est décédé lorsqu'elle avait douze ans. Depuis son mariage récent avec Monsieur G., dont elle a eu un troisième enfant, elle ne travaille plus et se montre très attentive à l'éducation de ses enfants, dont elle suit très attentivement la scolarité. Elle est d'un abord très facile et toujours très souriante, mais comme pour Gilles, ce sourire de façade disparaît au cours des entretiens, et laisse transparaître des affects d'une tonalité à dominante dysphorique. Madame G. se dit elle-même très anxieuse.

Les difficultés sont, à son avis, apparues quand Gilles avait cinq ans. A un an, il a été propre et a prononcé ses premiers mots. C'est l'école qui signale en moyenne section d'importantes difficultés de langage assorties de troubles articulatoires. La maîtresse indique le Centre médico-psychopédagogique voisin, où l'équipe propose une rééducation orthophonique associée à une psychothérapie. Gilles est maintenu une année supplémentaire en maternelle. Par la suite, après deux Cours préparatoires, une orientation en Clis est décidée car il n'existait pas à l'époque d'autre structure spécialisée dans la région. A l'origine des difficultés scolaires, Madame G. avance un rapport conflictuel entre l'enfant

et sa maîtresse de maternelle. De nombreux épisodes d'incontinence semblent être au centre du conflit : « ...Gilles était alors très anxieux [...] La maîtresse a voulu lui mettre la culotte sur la tête et ça me l'a bloqué... il se sentait repoussé de tout le monde, ajoute-t-elle, et avait de plus en plus tendance à se replier sur lui-même... »

L'énurésie nocturne persiste et apparaît surtout en période de difficultés relationnelles ou scolaires ou lors de situations nouvelles : départs en vacances, rentrée des classes, venue de nouvelles maîtresses... Par ailleurs, il fait très souvent des cauchemars, associés à un somnambulisme obligeant les parents à fermer portes et fenêtres et à cacher les clés : « ...Il ouvre les placards, touche les serrures et tire les rideaux... » Madame G. signale avoir connu le même problème jusqu'à l'adolescence : « Il est comme moi, j'étais pareille au même âge ». Des difficultés avec son mari viennent en outre compliquer une relation de couple déjà en crise, consécutivement à un alcoolisme paternel sévère, dont la fonction antidépressive apparaît centrale. Monsieur G. perd progressivement la vue, à la suite de complications liées à une atteinte rétinienne congénitale. Actuellement, Monsieur G., qui exerce une profession paramédicale dans l'institution où travaillait son épouse, n'est plus en mesure de travailler. Nous l'avons rencontré lors d'un entretien en présence de sa femme ; il parle très peu, confirmant les opinions émises par celle-ci.

Du fait de l'incapacité du père, le couple connaît des difficultés dont Gilles semble particulièrement souffrir. La mère évoque d'ailleurs les rapports difficiles entre Gilles et son mari, qui le trouve « débile » et « pervers » ; le comparant à un cousin qui serait comme lui. Gilles a difficilement adopté le nouveau mari de sa mère, le fuyant au début en raison de « ...sa peur de l'homme... ». Elle insiste beaucoup sur « l'absence masculine » dans la petite enfance de son fils : « ...depuis l'âge de deux ans, il sait qu'il n'a pas de père... », mettant en avant ce qui a pu se nouer entre elle et son fils autour d'un discours sur le « père ». Elle le confirme en ajoutant : « ... il se souvient encore de mots que je lui ai dits... » Consciente des difficultés actuelles de son fils, elle le dépeint comme très immature et très attaché à elle : « ...souvent en rentrant des commissions, il m'offre des fleurs achetées avec son argent de poche... »

Etude psychologique

Sur un plan méthodologique, nous nous sommes ici inspiré du modèle proposé par Jean-Jacques LUSTIN³⁹⁰, consacré à la clinique infantile, dans lequel il souligne la nécessité d'une théorie clinique faisant référence à une modélisation métapsychologique intégrant une dimension génétique. Aussi, procédons-nous d'abord à l'étude des mécanismes de défense, puis des investissements.

Les mécanismes de défense

Dans un premier temps, l'étude de l'organisation défensive nous permet de repérer la prévalence de certains mécanismes de type archaïque associés à de fortes fixations au registre prégénital. Les processus inhibiteurs paraissent difficilement identifiables au refoulement. Leur rigidité, la précarité d'élaboration des processus secondaires, l'importance des fixations prégénitales orales et anales, l'échec de l'élaboration du conflit œdipien rendent peu probable l'existence d'un tel processus. Le moi, fluctuant et faible, se laisse facilement submerger par la poussée pulsionnelle destructurante, entraînant une augmentation sensible du niveau d'angoisse. C'est ce que traduit le comportement manifeste dans son ensemble et la dominante nettement dysphorique des réponses données aux tests projectifs.

Comme le remarque Gaston GARRONE³⁹¹, la vulnérabilité du moi ne présente pas, dans ce cas, la spécificité que l'on peut constater dans les syndromes névrotiques, telles les phobies scolaires. Par exemple, il n'y a pas de choc au test de Rorschach. Nous observons simplement des réactions de déplaisir ou de crainte. C'est ce que nous notons à la planche IV. Dans un premier temps, Eric donne une réponse banale, témoignant d'un bon contrôle formel au niveau perceptif. Mais après retournement de la planche, nous constatons une complication perceptive, qui en dégrade l'unité et en augmente le caractère dysphorique. « *Le papillon est noir, il lève les bras, son geste fait peur, c'est un diable.* »

³⁹⁰ LUSTIN (J.J.), « Clinique infantile », *Psychologie pathologique*, Paris, Masson, 1990, p. 212

³⁹¹ GARRONE (G.) et Coll., « La débilité mentale chez l'enfant », *Psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, XII, tome I, p. 220

Gilles nous donne, dans sa réponse, l'impression étrange d'une déconnexion entre signifiant et signifié, ce qui n'est pas sans rappeler cette remarque de Bruno CASTET : « *pouvoir donner un sens à l'Objet, c'est la fonction de l'intelligence* ». Ne pouvant transgresser la consigne, qui consiste à « dire ce qu'on peut voir dans le dessin », il se perd dans une longue énumération et propose treize réponses sans parvenir à donner une quelconque cohérence à la planche. Il récite sur un ton monocorde, son regard cherchant le nôtre pour y lire le signal de poser la planche, baillant même entre deux mots et induisant chez nous le même réflexe. Cette situation évoque ce que disait Marion PERRUCHON³⁹², à propos de ces patients « robots » avec lesquels on s'ennuie : il leur faut tenir et remplir les vides. Lors du travail de repérage final de l'enquête, les verbalisations rendent compte du malaise provoqué par la planche. Un personnage semble particulièrement impliqué : « *le géant* », qui s'avère finalement être un robot armé de pistolets faisant peur aux enfants et menaçant de les manger. Cette révélation est suivie d'une longue « ruminantion ». La fin du récit déplace la menace de dévoration sur la recherche de nourriture, l'annulant en même temps, ce qui permet à Gilles de replonger dans sa passivité initiale. Il baille, se frotte les yeux comme au sortir d'un rêve.

Une analyse plus fine, au niveau de la perception de la planche IV du Test de Rorschach, permet d'isoler deux mécanismes jouant un rôle important dans l'économie dépressive. Le premier est très proche d'un dédoublement des imagos. Afin d'endiguer l'angoisse liée à la perception de la planche, le moi se déforme en gardant, d'un côté un versant adaptatif ; Eric exprime une banalité : « *le papillon est noir* ». En même temps, il fonctionne sur un mode anaclitique, dans un mécanisme conjoint de dépendance et de maîtrise : « *il lève les bras, son geste fait peur, c'est un diable* ». Ainsi, sans avoir à opérer de déni de la réalité, trop coûteux économiquement, mais dans l'incapacité d'utiliser un mécanisme aussi élaboré génitalement que le refoulement, il distingue à propos du même objet et sans conciliation possible (retournement de la planche) deux imagos, l'une positive et l'autre négative. Le deuxième mécanisme, le déni, est étroitement lié

³⁹² PERRUCHON (M.), « Les troubles narcissiques », *Méthodes projectives*, Grenoble, Publication de l'Université de Grenoble II, 1987

au précédent. Il ne s'exerce pas sur la réalité mais concerne, comme le montre Jean BERGERET, le sens à donner à la perception reconnue du sexe féminin et se situe dans la stratégie défensive du dépressif. Ce mécanisme apparaît dans la dynamique du récit de Gilles lorsqu'il énonce le thème du « géant » qui, perçu dans un premier temps comme tout-puissant et dévorant, devient ensuite un bon père de famille mangeant de la confiture et dormant dans un fauteuil.

Ce processus est encore à l'œuvre dans la réponse d'Eric à la planche VI³⁹³. Il se focalise sur le haut de la planche qui renvoie à une problématique masculine et s'accroche à la description de détails. Cette façon de procéder, du reste peu observée dans l'ensemble du protocole, apparaît ici comme une défense destinée à contenir l'angoisse sous-jacente née de la perception globale de la planche. Elle se traduit par des précautions oratoires : « ...on dirait une espèce de... » lui permettant de différer l'énonciation de ce qu'il a perçu dès le début et qu'il finit par livrer mais en dévitalisant la représentation : « ...il est mort, on dirait une peau... ». Cela nous renvoie au concept d'un déni perceptif portant sur le statut phallique de l'objet. L'idée de la castration ne peut être évoquée dans le registre phallique³⁹⁴. Ainsi, le dépressif, comme ici Eric, doit choisir entre le phallus ou le rien. Il est peut-être moins dangereux, mais plus déprimant, pour le sujet de choisir le « rien » (« Il est mort, c'est une peau... »).

Dans ses réponses, à la même planche, chez Gilles, comme chez Eric, on remarque une focalisation sur l'axe central : « poteau » pour l'un, « croix-totem » pour l'autre. Cette centration rend compte du besoin d'étayage, mais également de l'intérêt porté au symbole phallique, avec l'angoisse qui lui y est associée. La chute du contrôle formel et le détaillage défensif viennent souligner l'émergence de l'anxiété. Le matériel projectif permet de mesurer l'inefficacité des systèmes de censure contre des fantasmes archaïques, nécessitant la mise en œuvre de mécanismes de défense eux-mêmes primitifs.

³⁹³ La Planche VI renvoie à la représentation inconsciente de la bisexualité et de la différence des sexes.

³⁹⁴ Jean BERGERET parle d'un système binaire.

Il semblerait qu'un idéal du moi particulièrement exigeant, opère devant un moi faible dans ses investissements objectaux et rapidement submergé par la poussée pulsionnelle émanant du Ça. Le primat de l'agir, les fixations prégénitales, les faibles tolérances aux frustrations et les mécanismes de défense archaïques constitués par le dédoublement des imagos et le déni perceptif, appuient cette argumentation. Le conflit paraît se situer entre la pression des pulsions prégénitales sadiques orales et anales³⁹⁵, dirigées contre l'objet frustrant, et, en retour, l'immense besoin d'une réparation de cette blessure narcissique par une action gratifiante ce qui apparaît de manière patente dans l'étude du cas d'Eric. Comme l'a souligné Roger MISES³⁹⁶, cette analyse confirme que la progression de l'économie déficitaire va dans le sens d'un abrasement pulsionnel. Autrement dit, en l'absence d'un surmoi très nettement différencié, réduit ici à ses seuls précurseurs sadiques³⁹⁷, nous observons la prévalence d'un idéal du moi quelque peu mégalomane. Eric recommence éternellement ce qu'il entreprend, s'arrête avant le terme et déclare : « ...je rate toujours... » Gilles se conforme totalement aux exigences fantasmées sur un mode sadique d'un idéal tout-puissant, recherché à travers la relation anaclitique. Eric veut être le plus fort, mais ne peut l'être que dans une Clis, c'est-à-dire à une distance certaine du lieu de réalisation de son idéal. Gilles affiche une gentillesse extrême et un sourire excessif et s'effondre totalement au moindre reproche ou échec.

Gaston GARRONE³⁹⁸ s'interroge également sur la « ...gentillesse, parfaitement indifférente et isolatrice... », que l'on repère souvent chez les enfants déficients intellectuels légers. Il y voit la manifestation d'un surmoi archaïque auquel l'enfant s'identifierait complètement. Il explique l'absence apparente de toute dialectique, entre les acquisitions du moi et la culpabilité, par le fait que les acquisitions ne sont jamais prises en charge par le Moi.

³⁹⁵ Mise en évidence par le matériel projectif

³⁹⁶ MISES (R.), *jam. cit.*

³⁹⁷ Pour Mélanie KLEIN, les premières étapes du conflit oedipien et de la formation du surmoi s'étendent du milieu de la première année jusqu'à la troisième, KLEIN (M.), *La psychanalyse des enfants*, Paris, PUF, 1974, chap. VIII, p. 137

³⁹⁸ GARRONE (G.), *Psychiatrie de l'enfant*, *jam. cit.* p. 225

L'hypothèse de la prévalence d'un moi mégalomane se trouve en outre étayée par le fait que nous repérons également des mécanismes de défense comme l'introjection ou l'identification projective. L'introjection constitue en quelque sorte une défense contre l'insatisfaction causée par l'absence de l'objet. Dans ce cas, il est « représenté », mais apporte peu de satisfaction. En fait, l'insatisfaction d'une rupture relationnelle est plus redoutée parce qu'elle génère de l'angoisse. Ce thème apparaît souvent dans les réponses aux tests projectifs. Nous retrouvons, par exemple, chez Eric, une focalisation sur la cicatrice ombilicale, c'est-à-dire ce qui figure à la fois le lieu du manque et l'hémorragie narcissique. La toute-puissance idéale de la mère phallique est introjectée dans la mégalomanie de l'idéal du moi. La soumission³⁹⁹ aux exigences de cet idéal constitue, le seul moyen de maintenir le lien relationnel, tel qu'il peut être précisé à partir du récit/anamnèse des deux mères. Nous avons indiqué, lors de la présentation des deux enfants, comment Eric met en scène sa tragédie devant un auditoire attentif. Il construit un récit fait de « paradis perdus », en fait, jamais trouvés, où les persécutions du sort - maladies, mauvaises maîtresses - tiennent une place centrale.

Un rapprochement des « drames », de Gilles et d'Eric, tels que présentés mères, souligne combien leur discours enferment l'enfant. Dans les deux cas, l'école et le père, par son absence ou par son « incompétence », sont désignés comme responsables de tous les maux qu'une relation mère/enfant aussi « bonne » ne pouvait laisser prévoir. Gaston GARRONE⁴⁰⁰ écrit d'ailleurs que la problématique œdipienne de l'enfant déficient mental offre l'image archaïque d'une identification et d'une relation objectale à la seule mère phallique. L'étude longitudinale de l'histoire de Sylvie, relatée précédemment en est une autre illustration.

La prévalence de l'autre mécanisme, l'identification projective, est repérable particulièrement chez Eric, à travers ses nombreuses tentatives de manipulation dans l'intention de capter l'objet de la restauration narcissique. Il est difficile de

³⁹⁹ comme en d'autres temps celle due aux exigences de la mère phallique,

⁴⁰⁰ GARRONE (G.), *jam. cit.*, p 227

parler de séduction. Nous observons, notamment, un renforcement de la conduite d'échec et d'auto-dévalorisation, lorsque ses manœuvres échouent et que se profile la menace de rupture. « ...*Je suis un con...un bête...* » répète-t-il à la cantonade, associant à ce mot d'ordre, des passages à l'acte qui témoignent du niveau d'angoisse sous-jacent, et prennent parfois l'allure d'une dépersonnalisation à minima. Il barre, par exemple, son nom sur ses cahier, ses objets personnels, ses livres et son matériel scolaire.

De même, en se conformant totalement aux exigences idéales supposées de l'Objet de restauration narcissique, Gilles s'assure, en même temps, le contrôle de toutes ses pulsions. C'est bien là un moyen de posséder la mère que d'anticiper ou de répondre à tous ses désirs. En quelque sorte, le déficit serait une monnaie d'échange. « *Le sot s'arrange toujours*, affirme Bruno CASTET ⁴⁰¹, *pour être à sa mesure en sorte de communication avec l'autre* ». La projection de la toute-puissance narcissique sur l'autre permet, selon Bela GRUNBERGER ⁴⁰², de supporter le traumatisme narcissique, ce que fait Gilles en se conduisant comme un enfant caricatural.

Certains passages à l'acte, - comme casser une vitre avec le poing pour Eric ou faire des trous dans le mur puis les reboucher pour Gilles -, nous indiquent en outre que des mécanismes aussi peu évolutifs que le renversement dans son contraire et le retournement sur la personne propre sont également à l'œuvre dans le système défensif. Cela se manifeste également dans les réponses aux tests projectifs, où « *...on se casse exprès la jambe...* » ⁴⁰³, « *...on casse des vitres...* » ⁴⁰⁴, « *Le monsieur se tue avec un couteau en revenant de la chasse il avait envie d'aller au ciel pour s'asseoir à côté de Dieu...* » ⁴⁰⁵

Dans d'autres cas, l'agression est dirigée vers les camarades plus faibles. Eric, en particulier, incarne le rôle d'un dictateur tyrannique et tout-puissant, à la

⁴⁰¹ CASTET (B.), *jam cit.*, p. 41

⁴⁰² GRUNBERGER (B.), *jam cit.*, p 207

⁴⁰³ Eric, DPI, Planche 4

⁴⁰⁴ Eric, DPI, Planche 6

⁴⁰⁵ Gilles, TAT, Planche 13 BM

tête d'une armée d'esclaves : cette situation lui permet de sortir de l'épisode dépressif, inauguré par une menace de rupture ou une rupture du lien anaclitique.

Les observations effectuées auprès de ces garçons et de Sylvie nous permettent de constater la faible étendue de l'éventail des ⁴⁰⁶ Les mécanismes de défense sont rigides et peu évolutifs. Le refoulement est peu présent. En revanche, les fixations pré-génitales sadiques orales et anales sont importantes. Nous remarquons par ailleurs l'inexistence d'une instance surmoïque authentifiable devant un idéal du moi tout-puissant. Se trouve ainsi, en quelque sorte, définie une position intermédiaire entre la voie psychotique et la voie névrotique.

Les investissements

Nous distinguons, conformément avec la méthodologie définie par Jean-Jacques LUSTIN, trois pôles d'investissements : celui du corps et du narcissisme, celui de l'agir et enfin, les mentalisations.

L'investissement du corps et du narcissisme.

Pour Eric comme pour Gilles, on repère une image du corps quelque peu défaillante. Le premier, douze ans, nous donne une image de lui, qui est loin d'évoquer celle d'un pré-adolescent de son âge. Malgré une stature normale avec cependant une surcharge pondérale, il fait plutôt penser à un « gros bébé ». Le vécu rapporté lors des entretiens, évoque l'image d'un corps sur-investi. Il se dit essoufflé, désire maigrir, s'identifie à « *un éléphant* ⁴⁰⁶, *c'est bien, c'est gros...* » ou à « *...une panthère qui viendrait défendre quelqu'un en danger...* » L'analyse de la dispersion des notes au test WISC-R montre un écart de plus de 20 points entre les résultats aux épreuves verbales et ceux obtenus aux épreuves de performances. Un surinvestissement de type défensif est également mis en évidence dans l'écart très significatif ⁴⁰⁷ entre les épreuves des subtests « *cubes* » et « *assemblage d'objet* » ⁴⁰⁸. Selon Simone BOURGES ⁴⁰⁹, cette particularité

⁴⁰⁶ Eric, test des fables de DUSS

⁴⁰⁷ Ecart supérieur à 3 écarts-types

⁴⁰⁸ Cubes et Assemblage d'objet sont deux épreuves du test de WISC-R

⁴⁰⁹ BOURGES (S.), *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984

dans le protocole renvoie effectivement à l'image du corps et aux tentatives de réparation narcissique.

L'épisode psychosomatique de la petite enfance conforte l'hypothèse d'une défaillance des processus présidant à la constitution du narcissisme primaire. On sait, depuis les travaux de Léon KREISLER, Michel FAIN et Michel SOULE⁴¹⁰, que l'asthme, en tant que symptôme psychosomatique, vient signifier une « *relation toxique* » à la mère. Dans un premier temps, l'enfant est sur-investi de manière très régressive par la mère qui se trouve en conflit sur un mode inconscient avec d'autres substituts maternels. Ensuite, la mère contre-investit toutes les manifestations pulsionnelles de l'enfant. La fonction pare-excitation augmente, bloquant l'auto-érotisme par lequel l'enfant est susceptible de « *fonctionner en dehors de la mère* ». La liaison entre l'auto-érotisme et la représentation d'objet est rendue impossible car l'enfant ne peut élaborer l'absence d'un objet toujours là, entraînant une fixation au premier organisateur, avec une absence d'angoisse caractéristique devant l'étranger. Il s'agit d'une pseudo-triangulation précoce dont Donald Woods WINNICOTT⁴¹¹ a montré l'importance dans la construction d'une aire transitionnelle qui ne peut exister que dans la mesure où l'enfant peut élaborer la présence dans l'absence. La crise d'asthme équivaudrait alors à l'impact somatique non élaboré et non élaborable sur le plan mental ou moteur, de l'irruption de l'étranger ou de la menace d'une désunion entre narcissisme et auto-érotisme.

Cet apport nous éclaire, pour Eric, sur la nature des liens tissés entre lui et sa mère. Eric est, selon le discours maternel, un enfant « *accident* », au double sens de « non-désiré » et « taré » ; accident dont la responsabilité totale incombe au père, « *...s'il est comme ça, c'est de sa faute...* » Par ailleurs, il convient de rappeler les dégâts importants dus à l'accouchement sur le plan du narcissisme et du corps de la mère : « *...il m'a éclaté mon périnée....* » Autrement dit, cet enfant ne devait pas naître, ne devait pas être. L'agressivité de Madame E. se transforme alors en hyper-protection. Dans ces conditions, l'idée d'une faille narcissique peut

⁴¹⁰ KREISLER (L.), FAIN (M.), SOULE (M.), *L'enfant et son corps*, Paris, PUF, 1985

⁴¹¹ WINNICOTT (D.W.), *Jeu et réalité*, Paris, Payot, 1972

être avancée chez ce garçon, elle est confirmée par la prévalence des relations d'étayage indiquant l'immense besoin de réparation.

De la même manière, Gilles, douze ans, dont le développement staturo-pondéral paraît normal, ne donne pas l'image d'un pré-adolescent de son âge, mais plutôt celle d'un garçon bloqué dans une sorte de période de latence prolongée. Son tonus musculaire indique une extrême tension. Il présente une hypertonie, signifiée par des gestes brusques et incontrôlés, une rigidité du corps et une crispation des mâchoires. Cette raideur associée à un appareillage orthodontique renforce l'impression d'un corps et d'une parole muselés. L'analyse du WISC-R met en évidence une situation plus déficitaire que celle que connaît Eric. Peu de secteurs sont préservés. Nous constatons d'abord un surinvestissement de l'agir sur les mentalisations avec un résultat très significatif au subtest « *assemblage d'objet* »⁴¹², qui nous renvoie encore à une image du corps défaillante. Dans les épreuves projectives, nous retrouvons des indices convergents : évocation de corps désincarnés, de squelettes, représentation d'anatomie interne, accrochage excessif aux détails dans le test de Rorschach ou au TAT⁴¹³. Par ailleurs, l'agitation motrice inhérente à la situation d'examen psychologique s'avère particulièrement marquée. Les réponses de Gilles apparaissent le plus souvent banales, peu chargées d'affects alors qu'elles sont produites dans un état de tension corporelle extrême ; il se mord les doigts et s'installe dans de longs silences, accompagnés de « ruminations ». Si l'on ne repère pas d'épisode psychosomatique dans la petite enfance, le somnambulisme associé à des cauchemars et à une énurésie nocturne persistante, semble rendre compte d'un échec des capacités de mentalisation et d'un détournement de l'énergie pulsionnelle vers des voies de décharge motrice.

L'investissement de l'agir

On ne peut réduire l'investissement de l'agir à l'action musculaire, même s'il prend sa source en elle. L'agir constitue un domaine d'investissement et un

⁴¹² Assemblage d'objets est un des subtests du WISC-R

⁴¹³ TAT (Thematic Aperception Test) : test projectif d'origine américaine, mis au point dans les années 1950 par Roger MURRAY. Cf. annexes

mode d'expression. Il est possible d'établir un rapport avec certaines perturbations narcissiques à expression psychosomatique précoces tel l'asthme. Un passage à l'acte serait de ce fait lié à une répartition économique défailante, passagère ou structurelle, et prendrait le sens d'un appel à l'autre.

L'investissement de l'agir constitue, selon Jean-Jacques LUSTIN, un indicateur pertinent de conflit ou de défense. Dans de nombreux dossiers du corpus comme dans les deux cas étudiés, nous avons déjà signalé la prévalence de l'agir sur les mentalisations. La rupture, ou la menace de rupture du lien anaclitique, engendre aussitôt une angoisse difficilement surmontable qui débouche au mieux sur une instabilité psychomotrice, au pire, sur une crise avec passage à l'acte. Par exemple, tout obstacle à la satisfaction immédiate d'un désir est vécu, par Eric, négativement comme une menace. Ce qui entraîne soit un repli narcissique sur un mode très régressif - il boude, pleure, fait un caprice -, soit une décharge immédiate de l'agressivité sur un camarade ; soit, plus rarement, un retournement sur la personne propre - il peut alors casser une vitre avec le poing -. A l'opposé, lorsque l'intensité de la crise dépressive diminue, nous observons des tentatives de manipulation de l'objet anaclitique ou de réparation ne s'inscrivant pas, de toute évidence, sous le primat du stade génital. Il n'y a pas de référence à une culpabilité. Il s'agit en fait de rétablir le lien, d'obtenir une réassurance, dans l'unique but de réparer sa profonde blessure narcissique.

Il en est de même chez Gilles : « *Parfois je suis méchant*, dit-il en termes symboliquement très significatifs, *j'ai fait des bêtises, j'ai fait des trous au mur, je voulais le percer en trous, ma sœur m'a trop énervé et j'ai pris un tournevis* ». Aucun travail scolaire n'est possible pour lui sans de constantes réassurances. Tout échec est insupportable. Cette perspective le conduit à une anticipation de l'échec. Cela explique d'ailleurs, à nos yeux, l'échec scolaire massif des enfants réputés déficients intellectuels légers.

« *L'échec de sa confirmation narcissique replonge l'enfant*, souligne Bela GRUNBERGER ⁴¹⁴, *chaque fois qu'il se retrouve devant une pulsion qui n'a pas été valorisée et intégrée narcissiquement dans les affres de cette blessure, lui*

⁴¹⁴ GRUNBERGER (B.), *jam. cit.*, p. 260

rappelant le paradis perdu avec en même temps le sentiment cuisant de son insuffisance et de sa petitesse ». Ce sentiment est d'autant plus fort que les contraintes de l'idéal du moi sont puissantes. Cette impérieuse nécessité de se conformer aux exigences supposées de l'idéal adulte conduit à des situations paradoxales. Au cours de l'examen psychologique, Gilles se conformant strictement à la consigne de dessiner une famille, exécute, une heure durant, une infinité de personnages sur ce thème, ne s'autorisant pas à cesser de dessiner par crainte de transgresser la consigne. Il ne peut s'interrompre sans un accord explicite. Ne pas répondre au désir exprimé par le psychologue lui ferait courir le risque de le décevoir, mais surtout d'entraîner la rupture du lien, qu'il tente de maintenir à tout prix avec lui à travers la situation d'examen.

L'investissement des mentalisations

Cette élaboration psychique se confond avec l'avènement des processus secondaires et des processus de pensée. Elle vise à diminuer, en les liant, l'impact désorganisateur des stimuli externes et internes et permet de différer ou d'anticiper, voire de remplacer, la situation pulsionnelle. Enfin, elle autorise l'élaboration de la permanence d'un objet pulsionnel à travers ses absences et ses retours ⁴¹⁵. C'est une évidence de rappeler que la faiblesse des processus de mentalisation constitue une des composantes des organisations déficitaires. Dans le cas d'Eric, nous mesurons à quel point l'inhibition intellectuelle résulte d'une carence de cette élaboration psychique. Cependant, compte tenu du manque d'élaboration de la conflictualisation œdipienne et de l'importance des fixations pré-génitales, on ne saurait parler de phobie scolaire ⁴¹⁶ qui renverrait à un registre névrotique.

Dans le cas de Gilles, le surinvestissement de l'agir prime largement sur les mentalisations ⁴¹⁷. Le déficit paraît profondément inscrit dans le fonctionnement

⁴¹⁵ GRUNBERGER (B.), *jam. cit.*, p. 252

⁴¹⁶ Les auteurs envisagent la phobie scolaire comme un symptôme caractérisé derrière lequel il n'est pas possible de mettre une structure de personnalité univoque.
DUGAS (M.) & GUERLOT (F.), « les Phobies scolaires », *Revue psychiatrie de l'enfant*, XX, Tome 2, 1977

⁴¹⁷ WISC.R : QI Verbal = 51, QI Performance = 76

mental. Peu de secteurs sont préservés ce qui laisse supposer une défaillance encore plus grande dans l'élaboration des processus structuration de la pensée. Ce type de difficulté signe un échec patent au niveau des conflictualisations du registre œdipien. Or, paradoxalement, de nombreux éléments de cette sphère conflictuelle infiltrent la problématique de ce garçon. Le matériel projectif en donne de nombreux exemples : ils permettent de comprendre comment ces éléments s'insinuent dans le discours et les fantasmes de Gilles, mais n'autorisant pas pour autant à affirmer qu'ils jouent un rôle structurant dans la construction de sa personnalité. Au test des fables de Louisa DUSS⁴¹⁸, il élabore le récit suivant⁴¹⁹ : « ...il a peur du fantôme, il a peur qu'il rentre dans sa chambre pour que pendant la nuit... il lui fait peur. Puis il va voir ses parents et il dit : j'ai peur... Ils disent : il n'y a pas de fantôme, ça n'existe pas... Il va se recoucher et entend : ho ho ho ho..., ça lui fait peur, il se cache sous ses couvertures... Et puis... et puis... après il va... il emmène sa maman dans sa chambre... Il dit : Ho ho... Et ils vont se recoucher, le fils va se recoucher dans la chambre de sa maman... »

Les cauchemars associés à une énurésie et un somnambulisme chronique confirment l'existence d'une telle dimension, même si l'inscription déficitaire est apparemment fixée. Ainsi, la structuration dans la déficience intellectuelle résulte, semble-t-il, chez Gilles, d'un jeu dynamique entre deux niveaux - une fixation à un stade archaïque de développement et l'inscription dans la sphère œdipienne - sans que l'on puisse être certain de la polarité de l'équilibre réalisé.

Essai de synthèse

Nous avons essayé d'appréhender l'organisation déficitaire dans sa complexité, alors que, trop souvent, dans la conception traditionnelle comme dans la plupart des pratiques professionnelles, la modélisation de référence renvoie à une débilité simple, harmonique sans trouble associé. Les décalages à la normes sont alors pensés et décrits en termes de dysharmonies d'évolution ou cognitives,

⁴¹⁸ DUSS (L.), La méthode des fables en psychanalyse infantile, Paris, L'arche, 2^{ème} édition, 1972

⁴¹⁹ Gilles, Test des fables de DUSS, n° 5 : La peur

de difficultés diverses, de pseudo-débilité. Juan de AJURIAGUERRA ⁴²⁰ signale que « *les troubles associés et la pseudo-débilité* » sont présents dans plus de 50% des cas observés, comme nous avons pu le vérifier dans l'étude du corpus.

Nous nous sommes efforcé de montrer comment la structuration déficitaire s'articule entre deux pôles. Le premier concerne la maîtrise d'un noyau psychotique avec des mécanismes peu nombreux et peu évolutifs ; l'autre, l'organisation de zones conflictuelles d'un registre œdipien. De nombreux éléments de cette zone infiltrent la problématique des trois enfants qui ont fait l'objet de notre étude, sans pour autant révéler la prévalence de ce pôle. La description économique effectuée rend compte de l'hétérogénéité des investissements, de la prévalence de l'agir sur les mentalisations et de la nature à dominance narcissique de l'énergie libidinale. Nous avons évoqué l'existence d'une faille narcissique indiquant une anomalie de développement dans la transition entre narcissisme primaire et narcissisme secondaire, bien antérieurement à une problématique œdipienne. La dyade fusionnelle est cependant largement consommée.

Nous pouvons établir une « correspondance », définissant un homomorphisme entre organisations déficitaires et organisations dépressives qui permet d'en saisir à la fois les similitudes et les différences. Il importe toutefois de souligner que l'organisation déficitaire apparaît comme une modalité terminale, avec une fonction cicatricielle beaucoup plus restrictive. Elle est moins mobile et implique des amputations importantes dans la sphère cognitive.

Mais revenons sur la position originale des organisations déficitaires en regard de la problématique œdipienne. Une de nos hypothèses complémentaires est que le registre conflictuel œdipien n'a pu être élaboré psychiquement : il paraît en fait évité avec la mise en place d'un système défensif. Lorsque Eric nous interroge, « *...est-ce qu'un jour je saurai écrire comme toi ?* », il se place à l'entrée de l'Œdipe. Il demande implicitement : « *est-ce qu'un jour j'aurai ce phallus, indispensable complément à mon narcissisme défaillant ?* » Car ce phallus, signe de puissance et de complétude narcissique lui manque, pour

⁴²⁰ AJURIAGUERRA de (J.), *jam. cit.*

négocié, de façon satisfaisante, la période œdipienne. Il nous parle de « forts » et de « faibles », il est le plus « fort » ou c'est un « con, un bête... », il « écrase » ou est « écrasé ». Sa quête semble s'éterniser à l'entrée de la problématique œdipienne. Il se focalise à l'endroit où la question de la différence qui n'est pas encore celle des sexes, naît de la prise de conscience d'une « béance » qui s'articule sur la question des statuts phalliques des deux parents. Eric ne trouve que des réponses ambiguës dans la fantasmagorie des deux parents. Il est plongé en pleine confusion, dans une relation de double-lien⁴²¹, génératrice d'un paradoxe intolérable et incontenable⁴²², qui peut s'énoncer ainsi : la mère est à la fois le phallus et le lieu d'une béance. Le père est le phallus et n'est pas le phallus, il est absent ou diminué dans la fantasmagorie de la mère. La question - qui est le phallus ? - ne trouve que des réponses ambiguës dans la « rêverie familiale »⁴²³ dont la matrice serait « être le phallus ce n'est pas être », ce qui, évidemment, empêche d'envisager que l'on puisse en être privé⁴²⁴. En d'autres termes la castration symbolique s'avère, dans ce contexte, inenvisageable.

Jean BERGERET permet une avancée dans l'hypothèse. Il souligne, dans un paradoxe, ce qui est signifié fondamentalement : « la vie c'est la mort »⁴²⁵. La vie ne peut être vécue que dans le temps qui la tue, c'est le mythe de Chronos. D'ordinaire, ce paradoxe intolérable est supporté grâce à la « capacité à nous illusionner », dont nous faisons l'acquisition dans l'aire des phénomènes

⁴²¹ Gregory BATESON dans l'article "Vers une théorie de la schizophrénie", résume ce concept de la façon suivante. Au niveau verbal, il est donné une injonction qui à un second niveau, souvent non-verbal se voit disqualifiée. Cette manœuvre ne permet pas au récepteur du message paradoxal d'avoir la "position complémentaire" (se soumettre à l'injonction) dans la mesure où l'injonction n'est pas claire, ou la "position symétrique" (en obéissant à l'injonction) pour les mêmes raisons.
BATESON (G.), Vers une écologie de l'esprit, Paris, Le Seuil, 1977

⁴²² Nous développerons plus loin pourquoi ce paradoxe intolérable ne trouve pas de cadre pour le contenir.

⁴²³ Nous reprenons les conceptions d'André RUFFIOT concernant sa thèse d'un moi psychique dès la vie fœtale (moi flou et sans frontières corporelles) qui intégrera (en passant par la fonction alpha de la mère mais également par celle de l'appareil psychique familial) progressivement le moi corporel, thèse qu'il articule à une conception groupale de l'appareil psychique (Cf. les travaux de René KAES). Il montre que la pensée groupale (rêverie familiale) est la matrice de la pensée individuelle.
RUFFIOT (A.), Thérapie familiale psychanalytique, Paris, Dunod, 1981

⁴²⁴ Jean BERGERET, en parlant du rapport du dépressif à la question du phallus, dit que devant la proposition "phallus ou rien", le sujet dépressif choisit "rien" ce qui est moins grave que être castré mais plus déprimant. Il nous semble que le sujet déficitaire (voir plus loin) comprend : "phallus = rien", le choix étant pour le moins indécidable.

⁴²⁵ BERGERET (J.), La violence fondamentale, Paris, Dunod, 1986

transitionnels offrant un cadre pour le contenir. Nous acceptons de vivre parce que nous nous donnons « *l'illusion* » que la mort n'existe pas. Pour les enfants réputés déficients intellectuels légers, quelque chose d'essentiel, qui étaye notre hypothèse, se joue autour de la constitution de l'aire transitionnelle et des phénomènes qui lui sont associés. Un des temps fondamentaux de la construction de la pensée fait défaut : celui de la construction d'une « *pensée de la non-pensée* ». Nous avons constaté combien, dans les cas étudiés, les processus de mentalisation sont peu élaborés.

Nous avons appris, dans l'anamnèse du drame d'Eric, qu'il ne devait pas « *naître* », n'être pas dans le désir de sa mère. Partant de là, il ne pouvait « *être* » dans le désir du père. La mère a alors retourné ~~alors~~ son agressivité en surprotection. Rien de ce que pouvait faire le père avec le phallus ne lui est signifié : les parents font chambre à part depuis très longtemps, la mère présente le père comme un homme « *diminué* », alcoolique, cardiaque, « *à la retraite...* »

Selon les mots de Jean BERGERET, à propos des organisations dépressives, « *la mère s'est interposée entre l'enfant et son père, au lieu de refléter sur son visage de bonnes images de ces deux personnages* »⁴²⁶. En référence au concept de forclusion⁴²⁷, nous allons pouvoir mettre en évidence la proximité des problématiques d'Eric et de Gilles. Dans le discours des deux mères, nous retrouvons l'absence d'une loi paternelle. « *Depuis l'âge de deux ans, nous confie la mère de Gilles, il sait qu'il n'a pas de père ! [...] Il se souvient encore des mots que je lui ai dits...* » Le mari actuel est présenté comme diminué alcoolique et quasiment aveugle. « *...Eric, nous dit sa mère, est un accident...* », puis parlant du père « *...c'est fini entre nous ...on est copains-copains, c'est tout...* » Le père alcoolique est, tout au plus, un copain, mais ne partage plus le lit conjugal.

⁴²⁶ BERGERET (J.), *Les états-limites et leurs aménagements*, Paris, Dunod, 1983

⁴²⁷ Jacques LACAN (sur un photocopie non référencé) nous dit que l'omniprésence maternelle rendant impossible l'instauration d'une relation entre l'enfant et son père, celui-ci n'a pas d'existence propre dans l'imaginaire et le discours maternel n'introduit pas de ce fait l'enfant à une dimension triangulaire. On peut remarquer que ce concept occupe une position centrale dans les théories psychogénétiques de la déficience mentale notamment chez Maud MANNONI et Bruno CASTET. La déficience est envisagée comme un trouble de la communication. Ceci permet cependant d'étayer la réévaluation de l'hypothèse de départ en introduisant les concepts de communication paradoxale (Gregory BATESON) et d'aire transitionnelle (Donald Woods WINNICOTT).

Sans réintroduire une visée psychogénétique conduisant fréquemment à assimiler, à partir du concept de forclusion les processus de structuration déficitaire à ceux du registre psychotique, il convient de mettre en exergue la forte incidence de la quasi-absence du pôle paternel. Les travaux de Roger MISES sur les dysharmonies évolutives montrent que la structuration déficitaire a ses propres mécanismes. Autrement dit, si l'absence d'une loi paternelle fait référence au concept de forclusion ce que nous repérons n'est pas une absence totale d'un statut légiférant du père, mais plutôt une formulation ambiguë du statut et de la loi du père. En effet, le père est « *reconnu* », « *nommé* » mais à la fois peu respectable et craint. Cette « présence » nous situe hors du registre de la forclusion lacanienne⁴²⁸.

Schématiquement, dans le registre psychotique, la mère confirme à l'enfant : « *je suis le phallus, tu es mon phallus... lui... il n'est pas le phallus... n'en parlons pas...* » Alors que dans la structuration déficitaire dont il est question ici, la mère n'apporte que des réponses ambiguës. Ce faisant, elle met en place un paradoxe. Elle reste l'objet accessible du désir de l'enfant à être son complément phallique dans un processus d'identification au statut phallique de la mère. En même temps, elle lui signifie qu'il ne peut être ce complément idéal de la « *béance* » qui la constitue car, en partie « *défusionnée* » de l'enfant. Ainsi, elle EST et elle N'EST PAS le phallus. Dans ces conditions, l'enfant, s'il est le phallus de la mère, ne l'est pas. En effet, faisant la béance maternelle subsiste encore. Ne l'étant pas, il l'est cependant car il est potentiellement l'unique objet phallique de complétude d'une mère béante qui ne peut désigner le père comme pouvant l'être.

« *Phallus ou rien* », qui serait, selon Jean BERGERET, le dilemme d'une personnalité dépressive, se transforme ici en égalité remarquable : « *phallus égale rien* ». Être le phallus, c'est ne pas être. Non seulement le choix est impossible, mais il n'y a pas d'alternative possible puisque, en privilégiant l'une des solutions,

⁴²⁸ Il se jouerait quelque chose de très proche d'une loi perverse. Selon Jean-Jacques LUSTIN citant Francis PASCHE (in *Abrégé de psychopathologie*, p 201) le pervers n'est jamais complet, son pénis ne peut être investi. Il se réfère au phallus maternel. Le manque d'intégrité narcissique s'intègre dans le manque d'intégrité corporelle touchant le pénis. La relation d'objet reste essentiellement duelle (à la mère phallique) et l'angoisse concerne la castration phallique (registre de la dépression) et non la castration génitale (registre de la névrose).

PASCHE (F.), *Le Sens de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1988

on choisit également l'autre. Ce, malgré une formulation un peu métaphorique, aide à préciser le sens d'une structuration déficitaire. L'oblitération des processus de pensée évoque l'idée de l'illusion d'une alternative possible, qui s'articule sur un autre paradoxe, celui de « *penser à ne pas penser* ». La diminution constatée du potentiel évolutif s'accompagne dans un mouvement symétrique, d'une diminution de l'angoisse permettant le maintien de cette illusion.

Si, à l'instar de Paul WATZLAWICK ⁴²⁹, nous admettons que, dans toute séquence de communication, chaque échange de message réduit le nombre des possibilités suivantes, nous constatons que dans le cas de la double contrainte décrite, une réduction maximale du nombre de ces. En poursuivant la référence à une épistémologie systémique, nous observons une prévalence de la tendance homéostatique dans un système clos extrêmement rigide. Aucune modification ne peut intervenir dans la mesure où changer réellement, c'est encourir le risque d'une crise dans le système. L'émergence d'un vécu anxigène est alors associée au passage d'un état d'équilibre apparent à un autre. La crise, comme le souligne Edgar MORIN ⁴³⁰, présente un double visage, le risque de régression et la chance d'une progression. Pris au piège d'une relation paradoxale, l'enfant ne peut métacommuniquer sur cette relation. S'il entreprenait de le faire, le risque encouru d'une rupture, le ramènerai à une confrontation avec l'angoisse. Nous sommes dans le double-lien. Comment ne pas évoquer, à ce propos, l'exemple des deux cravates, donné par Jean BERGERET ⁴³¹ : n'ayant pu satisfaire sa mère en portant soit la cravate rouge soit la cravate bleue, le sujet met les deux et s'entend dire : « *tu vas me rendre folle !* » Les enfants réputés déficients intellectuels légers trouveraient une alternative illusoire à travers la structuration sur le mode déficitaire, afin d'éviter à leur mère de dire : « *tu vas me rendre folle !* » Mieux vaut ne pas penser que de penser au risque de rendre la mère folle. On peut interpréter cette assertion de deux façons : penser et ce faisant risquer de rendre la mère folle, et, penser au fait qu'en pensant, on risque de la rendre folle.

⁴²⁹ WATZLAWICK (P.), Une logique de la communication, Paris, Seuil, pp.218-219

⁴³⁰ MORIN (E.), Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990

⁴³¹ BERGERET (J.), La personnalité normale et pathologique, Paris, Dunod, 1974,

Dans notre hypothèse d'une défaillance d'un des temps fondamentaux de la construction d'une pensée de la non-pensée, c'est-à-dire ce qui se joue dans l'aire transitionnelle, cette illusion d'une alternative possible au paradoxe de la relation trouve ici un éclairage complémentaire. Si nous admettons à la suite de Jean BERGERET, que tout paradoxe réactive celui fondamental : « *la vie c'est la mort* », inaugurant ce que Donald Woods WINNICOTT a appelé « *une désillusion* », nous confirmons nos conclusions au sujet des organisations déficitaires dans leurs rapports à l'anxiété dépressive. En effet, la capacité à s'illusionner, qui s'expérimente et se construit dans l'aire des phénomènes transitionnels, semble faire défaut⁴³². Or, dans cette aire, l'enfant apprend à gérer cette contradiction, à partir d'autres paradoxes⁴³³ devenant progressivement des jeux symboliques, au sens d'une métacommunication, sur le paradoxe. Pour les enfants dont il est question dans notre thèse, nous avons souligné cette impossibilité à métacommuniquer sur la relation en général et sur la relation paradoxale en particulier. Cette incapacité est due au fait que le système familial, l'appareil psychique familial, l'interdit pour éviter une crise insurmontable. Un jeu perpétuel et stéréotypé s'installe. Il constitue à substituer un autre paradoxe à celui posé initialement⁴³⁴ et à en rester là car il est symboliquement interdit de métacommuniquer. On peut énoncer ce paradoxe de substitution à partir de celui d'Emmanuel KANT : « *penser à ne pas penser* ».

Au terme de notre réflexion métapsychologique, l'introduction d'une épistémologie systémique, nous conduit à mettre en exergue l'originalité d'une voie déficitaire, plus « *économique* », pour le fonctionnement psychique, que les structurations sur un mode psychotique ou névrotique. En effet, d'un point de vue génétique, nous avons avancé l'idée que dans la relation particulière établie entre l'enfant et sa mère, l'un des temps fondamentaux de la construction de la pensée faisait défaut : celui qui vise à constituer une pensée de la non pensée. Nous

⁴³² Rappelons nous combien les enfants que nous avons étudiés dans le corpus sont engoncés dans la gangue de l'immédiateté et du fonctionnel. Combien ils ont de difficultés à prendre de la distance, à mettre des mots sur leurs actions et leur pensées.

⁴³³ Par exemple : « je ne suis pas l'autre et je le suis »

⁴³⁴ Le paradoxe « être le phallus, c'est ne pas l'être » renvoie à celui fondamental : « la vie, c'est la mort ».

pouvons relier cette carence à une relation de double-lien ⁴³⁵ mais également à la précarité de l'aire transitionnelle ne constituant pas un cadre suffisamment contenant à l'intérieur duquel peut se dérouler le processus de la non-pensée. De ce fait, l'inhibition fondamentale et caractéristique des processus cognitifs et mentaux conscients et inconscients chez les enfants déficients intellectuels peut être rapprochée d'une incapacité à penser l'impensable. Le paradoxe fondamental auquel se trouve confronté l'enfant (où il est signifié : « la vie c'est la mort ») ne peut être contenu dans cet espace potentiel, où pourrait surgir la création de sens qui lui manque. Il ne pourrait être contenu que dans la mesure où l'enfant, sur le plan psychogénétique, a franchi successivement les trois étapes dont parle Donald Woods WINNICOTT ⁴³⁶ : d'abord, la phase d'illusion, caractérisée par une relation d'objet fusionnelle sans conflit ; puis la phase de désillusion où l'absence de l'objet introduit une rupture de la relation ; enfin, la capacité d'être seul et de s'illusionner pour combler la dépression laissée par le vide.

Ainsi, d'un point de vue systémique, la voie déficitaire apparaît-elle comme étant une alternative illusoire au paradoxe de la relation. L'enfant ne peut métacommuniquer sur cette relation sans courir le risque d'une rupture avec l'objet anaclitique. Pour lui, pris dans une relation de double-lien, cette rupture est impensable.

L'illusion d'une alternative possible au paradoxe peut être comprise selon l'éclairage de Donald Woods WINNICOTT, comme une tentative de création ⁴³⁷ d'une aire transitionnelle capable de contenir ce paradoxe. Cette tentative conduit, en fait, à en formuler un nouveau. C'est un jeu interminable, où changer revient à reproduire encore plus la même chose. Nous vérifions donc l'hypothèse qu'en prenant la voie déficitaire, l'enfant tente de « trouver-crée » ⁴³⁸ un cadre conteneur au paradoxe intolérable « *phallus ou rien* » ou « *la vie c'est la mort* »,

⁴³⁵ BATESON (G.), jam. cit.

⁴³⁶ WINNICOTT (D.W.), jam. cit.

⁴³⁷ En se référant aux deux positions décrites par Mélanie KLEIN, nous ne pouvons que souligner la proximité entre désillusion et création.

⁴³⁸ Tel que Donald Woods WINNICOTT a pu nous aider à le penser.

auquel il substitue : « *penser à ne pas penser l'impensable* »⁴³⁹, ce qui est à la fois très différent de « ne pas pouvoir penser l'impensable » et « d'une pensée de la non-pensée ».

Le concept de Wilfred BION⁴⁴⁰ d'un « *appareil à penser les pensées* »⁴⁴¹ auquel préexistent les pensées nous permet d'avancer dans la recherche de sens. Ainsi, le mouvement régressif inauguré par la voie déficitaire ne conduit pas à une dissolution de « *l'appareil à penser les pensées* » mais à un fonctionnement de ce dernier sur un mode paradoxal : « *penser à ne pas penser l'impensable...* »

Un champ de compréhension clinique, à la fois métapsychologique et systémique, de la déficience intellectuelle s'ouvre ici. Est tracé l'esquisse d'une recherche à venir permettant d'articuler déficit, paradoxe et aire transitionnelle. Elle aurait comme matrice, le concept de crise, tel que peut l'appréhender René KAES⁴⁴². L'individu évolue à travers le passage et la résolution de crises successives. Le système rigidifié, repéré chez les enfants déficients intellectuels légers, révèle que la crise n'ayant pas trouvé de cadre pour la contenir, n'est pas dépassée ou qu'elle n'a peut-être jamais eu lieu.

C'est en aidant l'enfant, à la fois à trouver/créer l'espace potentiel susceptible de contenir le paradoxe fondamental « la vie c'est la mort », et à métacommuniquer sur ce paradoxe qu'il peut avoir cette « *existence expérientielle* » dont parle Donald Woods WINNICOTT⁴⁴³. Cette expérience qui

⁴³⁹ Nous pouvons ainsi rendre compte de ce que nous observons cliniquement lors des "ruminations" de GILLES, lorsqu'il "pense à rien" ou encore ce que nous évoquons au sujet de notre contre-transfert pendant l'examen psychologique : une impression d'un fonctionnement à vide faisant écho à ce paradoxe « penser à ne pas penser l'impensable ».

⁴⁴⁰ La capacité à supporter la souffrance des frustrations et un appareil à penser assez renforcé par des expériences positives permettent à l'enfant de déclencher des actions sur le monde externe et interne, ainsi que l'évolution ultérieure de sa capacité à penser, qui dans le meilleur des cas augmentera peu à peu à mesure que se formeront des concepts, des abstractions, des systèmes d'hypothèses et le langage. BION (W.R.), *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, 1965

⁴⁴¹ Pour Donald Woods WINNICOTT la pensée qui n'est pas la psyché serait ce qui permet peu à peu à l'enfant d'atteindre sa nourriture en fonction des bruits qui l'annoncent. En ce sens, elle est "l'alliée" de la mère prenant en charge une partie de sa fonction : la psyché étant ce que la mère (suffisamment bonne) met en commun avec l'enfant dès la vie fœtale. WINNICOTT faisant l'hypothèse d'un moi psychique antérieurement à la position skizoparanoïde de Mélanie KLEIN, intégrant progressivement le moi corporel à partir d'une communication particulière passant par la fonction Alpha de la mère et la rêverie familiale.

⁴⁴² KAES (R.), *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1980

⁴⁴³ WINNICOTT (D.W.), *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 1973

fait défaut ici et maintenant pour élaborer une pensée de la non-pensée. Soulignons le rôle défensif d'une telle structuration face au risque d'une régression sur le mode psychotique : ne pas pouvoir penser. José BLEGER montre que lorsque le cadre vient à faire défaut, une « *angoisse catastrophique* » se fait jour dans la situation analytique, signant le retour brutal dans le moi du « *noyau indifférencié primaire* ». Cette situation de déséquilibre et de crise laisse courir le risque d'un retour à un stade du développement où moi et non-moi ne sont pas encore distingués ou, au contraire, le risque d'une progression vers le registre symbolique consistant à élaborer une pensée de la non-pensée. L'enfant réputé déficient intellectuel léger trouverait-il alors une autre voie (une autre voix également, celle d'un père dont le statut actuel est de ne pas en avoir), un « métaniveau », comme le disent les pragmaticiens de la communication, un espace potentiel dirons-nous plus volontiers à l'instar de Donald Woods WINNICOTT, beaucoup moins amputant sur le plan psychologique et social que la voie déficitaire ?