

**Anne Marquis,**

Psychopédagogue, responsable du service de psychopédagogie au CMPP de Strasbourg

**Carmen Strauss-Raffy,**

Psychopédagogue, Maître de conférences à IUFM d'Alsace (ASH<sup>2</sup>)

### **Argument**

Les indications de psychopédagogie au CMPP de Strasbourg sont habituellement orientées vers les mathématiques ou le français. Si la difficulté scolaire dans une discipline particulière est pointée par le consultant, c'est plus largement le réinvestissement par l'enfant ou l'adolescent des objets culturels transmis à l'école que vise le psychopédagogue. Nous relaterons la façon dont, dans nos pratiques cliniques s'exerçant dans les champs des mathématiques ou du langage écrit, nous privilégions l'accès à la langue de l'autre, à celle de l'école, à celle de la culture, afin de permettre au consultant de s'approprier ce langage commun.

Y a-t-il encore une psychopédagogie ? Tel est le titre choisi par les organisateurs de l'atelier qui nous réunit aujourd'hui. Aux journées d'études d'il y a trois ans, un atelier similaire s'intitulait *La psychopédagogie est-elle toujours d'actualité ?*

On peut se demander ce que cache cette insistance, « encore et toujours » à questionner l'existence même de cette forme de travail ? La question nous a paru suffisamment choquante et provocante pour que nous ayons envie d'y réagir en tant que praticiennes d'un métier qui participe de la spécificité et de l'originalité des possibilités thérapeutiques des CMPP.

Certes, le statut de psychopédagogue n'existe pas vraiment, la fonction ne s'exerce que dans les CMPP et les glissements vers des champs voisins – celui de l'orthophonie, celui des psychothérapies – sont fréquents. Le titre de cet atelier fait peut-être écho à ces confusions.

Nous soutenons la spécificité d'un travail résolument centré sur le rapport au scolaire des consultants. Si nous en passons évidemment par des détours, nous travaillons bel et bien avec des mathématiques et du français, pour permettre à l'enfant de progresser dans le champ des apprentissages et de réinvestir subjectivement sa scolarité. Il n'est pas rare que les enfants aillent mieux au plan personnel à l'issue d'un tel travail. Sans doute auront-ils trouvé dans les supports proposés et dans l'attention qui leur est portée de quoi remettre un peu d'ordre dans des histoires personnelles difficiles et les pacifier.

---

<sup>1</sup> Ce texte est la version écrite d'une intervention faite dans l'atelier « Y a-t-il encore une psychopédagogie ? », des Journées d'études de la Fédération des Associations Nationales des CMPP (FAN) dont le thème était : « L'enfant, les CMPP... quelles libertés ? », 27-29 novembre 2008, Paris.

<sup>2</sup> Adaptation Scolaire et Scolarisation des Elèves Handicapés.

Mais il y a plus. La psychopédagogie s'inscrit en effet dans une filiation directe avec la réflexion des pédagogues, éducateurs et psychanalystes de langue allemande que Jeanne Moll<sup>3</sup> et Mireille Cifali<sup>4</sup> ont fait connaître au public français par leurs ouvrages. Entre 1926 et 1937, ces auteurs de la revue « Pour une pédagogie psychanalytique »<sup>5</sup> ont tenté de penser des manières d'éclairer les pratiques pédagogiques et éducatives par les apports de la psychanalyse.

La création du premier Centre Psycho-Pédagogique suisse puis celle du Centre Psycho-Pédagogique Claude Bernard se sont faites autour d'une tentative de dialogue entre psychanalyse et pédagogie. C'est dans ce même esprit que notre conception de la psychopédagogie s'inscrit : centrée sur la question scolaire mais éclairée par les découvertes de la psychanalyse.

A partir de deux situations cliniques, nous souhaiterions réfléchir dans le débat aux questions suivantes :

- A qui s'adresse la psychopédagogie ? N'est-elle qu'une indication par défaut ?
- Qu'en est-il des difficultés scolaires chez les jeunes qui nous sont adressés ? Sont-elles toujours des symptômes ?
- Sur quels présupposés théoriques prenons nous appui ?
- Peut-on parler de « méthodes » de psychopédagogie ?
- Qu'entend-on par « médiation » dans la rencontre psychopédagogique ? Médiations entre quoi et quoi ? Comment se fait le choix des médiations ?
- Le psychopédagogue oriente-t-il le travail ou se laisse-t-il orienter par l'enfant ?
- Quelle place pour les parents dans le travail avec l'enfant ?

### **Bastien : la littérature au secours des mathématiques**

Descendre tout droit la ruelle tortueuse

Faire le tour de la place carrée<sup>6</sup>.

Bastien est en cinquième lorsqu'il vient consulter au CMPP en raison de résultats scolaires jugés « trop moyens » par ses parents, malgré un travail ayant « atteint son maximum » selon l'adolescent. Il vit avec sa mère, qui s'inquiète de l'isolement de son fils dont elle décrit des

---

<sup>3</sup> MOLL Jeanne, (1985), La pédagogie psychanalytique, origine et histoire, Dunod, 1989, Cifali M., Moll J., Pédagogie et psychanalyse, Dunod.

<sup>4</sup> CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, (réédition 2003), Pédagogie et psychanalyse, L'Harmattan.

<sup>5</sup> « Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik »

<sup>6</sup> (Ces deux lignes si situent dans la tradition anglaise du nonsense, Carroll pourrait en être l'auteur) CARROLL Lewis, (1990), Oeuvres, Un conte embrouillé, p. 1405 à 1484, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.

moments de prostration et de désespoir. Une psychothérapie s'engage avant qu'un bilan psychopédagogique en mathématiques vienne préciser les difficultés scolaires.

Bastien semble vivre sa scolarité comme une contrainte à laquelle il ne parvient pas à se soumettre, et le bilan, assez bien commencé, se dégrade rapidement : Bastien n'élabore plus son raisonnement sur des exercices de mathématiques, sa pensée devient mobile puis la confusion le submerge. Il ne peut plus se fixer sur le travail, plus rien ne semble pouvoir l'orienter. Pourtant des connaissances sont observables, des savoirs mathématiques se sont constitués mais ne sont pas mobilisables là où il le faudrait. Bastien demande à être aidé en mathématiques. Les bulletins scolaires soulignent une attitude inappropriée, un manque de travail et montrent en filigrane la perception par les professeurs d'un élève désinvolte.

Bastien se présente comme un jeune adolescent triste mais ouvert au dialogue, très gêné par ses difficultés scolaires qu'il situe d'abord en mathématiques : les fractions, les triangles, les propriétés en géométrie lui semblent inaccessibles.

Sa mère parle de « catastrophe » sur le plan scolaire, et prend la défense de son fils lorsque les professeurs voudraient le sanctionner pour son manque de travail. Bastien, en effet, se tient dans une attitude qui peut paraître désinvolte, affalé sur sa chaise, un vague sourire au coin des lèvres et des soupirs agacés à l'évocation de ses difficultés. Cette attitude serait-elle une réponse de l'adolescent à l'angoisse que suscite chez lui sa chute scolaire ? Un malentendu semble en effet s'être installé avec les professeurs, Bastien décrit son profond désarroi : « je ne comprends plus rien, rien du tout, tout se mélange. C'est pas que j'aime pas apprendre, mais, je ne sais pas, les nombres relatifs, je ne peux pas. » Je ne réalise pas tout de suite que le mot important de sa phrase est le « plus » : Bastien aurait donc un jour compris, puis perdu cette connaissance ?

Je m'accroche à son idée des nombres relatifs, il m'explique confusément comment il effectue les calculs en appliquant des techniques complexes et mal mémorisées. Soustraire deux nombres relatifs exige une suite impressionnante d'observations, de comparaisons, d'applications de règles sur les signes, et conduit à un résultat erroné. Bastien jette son crayon de dépit. Lorsque je lui demande comment il se représente les nombres positifs et négatifs, il ne peut répondre. Leur usage par exemple pour les lectures de température ou pour désigner des étages d'immeuble et de parking souterrain lui avait totalement échappé. Nous convenons d'utiliser la représentation d'un ascenseur, en codant « monter » par (+) et « descendre » par (-), et Bastien réussit avec un grand soulagement toute une série de calculs, se jouant de l'opposition des signes avec une certaine aisance.

Plusieurs séances se déroulent ainsi, j'explique à Bastien ce qu'il me demande : la distributivité, les fractions, les premières équations... Il constate finalement qu'il sait y faire, mais son angoisse perdure, voire s'accroît. Il parvient alors à dire ceci « c'est toujours pareil, au début je comprends rien, et puis après je me dis que je suis vraiment idiot d'avoir pu trouver ça difficile ». Autrement dit, la réussite, la compréhension ne le rassurent en rien sur ses capacités ! Nous reparlons des appréciations de ses professeurs à son égard, et je l'interroge sur son attitude en cours de mathématiques : comment se fait-il qu'il paraisse si désinvolte alors que je vois un adolescent se décomposer dans l'angoisse ? Que fait-il lorsque la panique le submerge en classe ?

Bastien répond « au début, j'essaie, et puis quand je vois que ça ne va plus, je laisse tomber, je mets ma tête sur ma main, et je décroche. » Puis il ajoute « j'écris des trucs, le prof croit que c'est pas des maths ». Ce que se met frénétiquement à écrire Bastien sont des nombres, mais pas « des  $x$  » comme le demande le professeur qui tente d'initier ses élèves au calcul algébrique. Le jeune adolescent calme son angoisse en calculant, il griffonne des opérations complexes sur des nombres très grands ou décimaux : il en revient aux calculs « d'avant les  $x$  », à l'époque où il nourrissait une véritable passion pour les mathématiques, à l'époque où il n'avait pas à écrire des nombres que l'on ignore. Réussir un calcul algébrique ne rassure pas Bastien, contrairement à un calcul numérique dont l'invariabilité du résultat lui semble acquise. Ainsi je comprends que le malentendu ne concerne pas tant son attitude en cours ou un supposé manque de travail que son rapport aux mathématiques elles-mêmes, au contenu d'apprentissage auquel le confronte le collègue.

Entrer dans le calcul algébrique et les démonstrations en géométrie ont fait perdre ses repères à Bastien. Ce constat n'est pas isolé dans ma pratique au CMPP, je rencontre fréquemment des collégiens mis à mal par ce double tournant décisif du programme autour de la quatrième : entrer dans l'abstraction du calcul algébrique d'une part et dans les démonstrations d'autre part. La résolution d'équations exige la confrontation avec la fameuse « inconnue  $x$  » venant en lieu et place d'un nombre, voire de « n'importe quel nombre » mais dont il s'agit parfois de trouver l'unique valeur ! L'aspect littéral de cette opération mathématique trouble plus d'un élève. De même, passer d'une géométrie s'appuyant sur des observations de figures à la démonstration de cette observation par l'articulation de lois générales exige d'accepter d'apporter la preuve d'une évidence « pourquoi utiliser un théorème pour prouver que ce triangle est rectangle alors que l'équerre le montre ? ».

Ce qui distingue Bastien de la plupart des collégiens que je rencontre, c'est d'abord qu'il a été par le passé plutôt bon élève en mathématiques et ensuite qu'il parvient à dire comment

cette révolution dans l'approche des mathématiques l'a plongé dans le découragement sinon le désespoir.

Nos discussions s'écartent des programmes du collège pour s'intéresser à l'histoire des mathématiques et aux énigmes auxquelles se sont heurtés – et se heurtent encore – des chercheurs. Des énigmes se résolvant par des outils mathématiques intéressent beaucoup Bastien, aussi décidai-je de lui en présenter quelques unes, glanées ici ou là dans divers ouvrages. Convaincue d'avoir trouvé une médiation possible, je passe plusieurs séances à lui soumettre de telles énigmes. Attiré par la formule, il se met à y réfléchir, persévère longuement, puis déclare la plupart « irréalisables » et ... retombe dans la même angoisse face au gouffre que j'ai ouvert devant lui. Cette répétition commence à m'inquiéter aussi : comment se fait-il que ce garçon intéressé capitule devant ces difficultés pourtant surmontables, d'autant plus que nous disposons toujours des solutions pour nous aider à comprendre en quoi les mathématiques ont permis de résoudre ces énigmes ? Bastien pourtant ne semble pas s'interroger sur les solutions, leur présence ou leur absence lui importent peu. Notre bureau est recouvert de livres, de feuilles griffonnées, et le regard du jeune garçon se perd de l'un à l'autre.

C'est en supervision qu'une idée émerge : peut-être un travail s'appuyant sur un livre l'aiderait mieux ? Un livre en guise d'ancre pour sa pensée là où la multiplicité des supports pourrait le renvoyer à ses savoirs épars qu'il ne sait utiliser ?

Le nom de Lewis Carroll a retenu l'attention de Bastien, et ses œuvres logiques m'intéressent, c'est ainsi que la médiation se constitue. Je choisis de lire avec lui « un conte embrouillé<sup>7</sup> », paru en 1880 en feuilleton dans une revue féminine. Les lectrices étaient invitées à résoudre des énigmes (appelées des nœuds) incluses dans un texte littéraire. Les réponses, envoyées au journal étaient retranscrites et commentées par Lewis Carroll.

Bastien s'empare immédiatement de ce texte du XIX<sup>e</sup> siècle comme d'un trésor. L'écriture dans un style un peu inhabituel ne perturbe pas la lecture, bien au contraire : l'adolescent s'amuse de certaines formulations, nous nous délectons ensemble de certains passages grandiloquents. La résolution des « nœuds » proposés par Carroll nous met tous les deux sur un pied d'égalité. Peu aguerrie à ce genre d'exercice, et peu familière de ce texte, je me heurte à peu près aux mêmes obstacles que Bastien.

Dans un premier temps, sa situation scolaire se dégrade : il traverse une période d'insomnie, s'endort littéralement en classe, est sanctionné plusieurs fois pour avoir oublié ses

---

<sup>7</sup> Op. cité, p. 1405 à 1484.

affaires ou ses devoirs. Il consent finalement sur mes conseils à manquer la classe plusieurs matinées pour dormir, ce qui suffit à faire céder ces insomnies. S'absenter l'effrayait, il craignait de voir sa situation se détériorer encore du fait des cours qui lui manqueraient. Ce passage très douloureux pour lui marque pour moi le signe d'un changement, mais je m'inquiète d'assister à une aggravation de ses difficultés. Dans les séances, je vois Bastien s'ancrer au texte, s'y accrocher avec acharnement, s'oublier dans la recherche des solutions et émerger en fin de séance, étonné de voir le temps passer si vite.

Le premier nœud met en scène un précepteur et ses élèves lors d'un voyage. « Alors que le rougeoiement du couchant se noyait déjà dans les ombres lugubres de la nuit, on eût pu voir deux voyageurs dévalant (à raison de six kilomètres à l'heure) le versant rocailleux d'une montagne. » Il me semble que ce style, très éloigné des lectures habituelles de Bastien, lui permet de s'attacher à ce texte suffisamment distancié de son univers scolaire. La perplexité du personnage à qui l'énigme est soumise s'exprime ainsi : « Pour toute réponse, le jeune homme se contenta de grogner cependant que ses traits bouleversés et les rides qui barraient son front viril trahissaient l'abîme de souffrance arithmétique où l'avait plongé une malheureuse question. » Bastien assiste au désarroi du personnage, en écho à sa propre angoisse, qui trouvait là une mise en forme littéraire inattendue. Il propose alors une solution assez proche de la réalité au problème de temps et de distances présenté dans ce chapitre.

Dans le second nœud, les jeunes élèves décrivent leur travail en latin. Ils étudient cette langue à travers les aventures du personnage de leur manuel scolaire, Balbus, aux prises avec un dragon. Le précepteur et ses élèves commentent le récit des aventures de Balbus, dans la marge du livre. Les annotations humoristiques du maître permettent aux jeunes lecteurs de se détacher un peu du texte, d'un léger pas de côté offrant la possibilité d'un regard extérieur au récit. « (...) tantôt c'était un mot unique (inscrit en marge); par exemple : Prudence ; il (le maître) n'avait rien tiré de plus touchant du récit selon lequel "Balbus, après avoir brûlé la queue du dragon, s'en fut". Ses élèves préféraient les morales brèves, qui leur laissaient davantage de place pour faire des dessins dans la marge, et, en l'occurrence, ils avaient besoin de tout l'espace disponible pour illustrer la vitesse à laquelle le héros s'en allait. » Bastien, élève griffonnant des signes sur un coin de cahier, trouve un certain compagnonnage auprès de ces personnages. La résolution de ce second nœud à l'aide du tracé d'un plan à l'échelle amuse Bastien, qui y reconnaît une situation géométrique avec le théorème de Pythagore. Il s'étonne que Lewis Carroll se permette de ne pas l'utiliser et d'emprunter une voie proche de la sienne pour résoudre l'énigme. Ses insomnies ont alors cédé, et Bastien décrit son attitude

actuelle en cours de mathématiques : « Je rigole avec les copains, mais là, c'est parce que je comprends tout. » Ses résultats en effet s'améliorent nettement dans presque toutes les matières et Bastien peut faire sienne la désinvolture qui lui était attribuée précédemment par erreur. Je vois comme un progrès le fait que l'adolescent puisse se jouer de ce malentendu avec les professeurs, convaincue qu'il ne s'attardera pas dans une telle attitude. Ma conviction s'appuie sur le travail psychique qu'élabore Bastien : il constate à voix haute qu'il parvient de nouveau à penser, et il réalise qu'il vient de traverser un long moment d'incapacité de penser. Il s'éloigne de l'obligation de se soumettre aux apprentissages contraignants pour retrouver le plaisir de la réflexion et du langage. Une nouvelle étape semble franchie dans le travail.

L'arithmétique, l'algèbre et la géométrie sont les outils annoncés par l'auteur pour venir à bout de ses énigmes. Le plus souvent, Bastien cherche expérimentalement, tente des réponses approximatives puis procède par ajustements progressifs, souvent avec une belle réussite. Je me cantonne à une recherche avec les outils mathématiques, cherchant à résoudre des systèmes d'équations à plusieurs inconnues là où Bastien essaie des estimations. Nous comparons ensuite nos trouvailles à celles des lectrices et surtout à la solution validée par l'auteur. Bastien s'intéresse de plus en plus aux formalisations mathématiques possibles des solutions, et en particulier au lexique spécifique de la discipline. En marge du travail sur le texte de Lewis Carroll, il m'interroge sur le sens du mot « translation », et chaque mot dont le sens lui échappe est questionné. Nous en arrivons par exemple à parler "d'isométrie", terme amené dans les programmes de mathématiques du lycée. Bastien prend un plaisir évident à les répéter, à les comprendre, à s'imaginer au lycée déjà familier d'un terme qui sera nouveau - et donc angoissant selon lui - pour d'autres.

Une certaine complicité s'est nouée entre nous autour du conte, et lorsqu'il m'annonce sa prochaine absence, je m'entends lui répondre « ça me manquera, Lewis Carroll », ce qui fait sourire Bastien. Nous nous séparons joyeusement ce jour-là en empruntant à Lewis Carroll une formule attribuée à un de ses personnages excessifs : « Je vais à présent avoir l'extase de vous escorter jusqu'à la porte extérieure de la caserne où devront avoir lieu (si tant est que la nature résiste au choc) nos adieux déchirants ! »

A son retour, Bastien est aux prises avec une nouvelle inquiétude : ne pas maintenir ses bons résultats ou de ne pas améliorer ceux qui restent moyens. Les séances suivantes sont occupées pour partie par l'avancée dans l'œuvre littéraire, où des personnages haut en couleurs amusent Bastien autant que ses recherches de solution. Il se montre capable d'énoncer ses procédures, de préciser ses choix : il peut évoquer sans faillir ses moments d'errance, les impasses qu'il a essayées en vain. L'autre temps de la séance est consacré aux

questions apportées par Bastien sur ses cours de mathématiques. « Je pense savoir utiliser le théorème des milieux, mais je veux être certain de ne pas me planter ». Il est évident qu'il fournit un travail personnel « je travaille une heure tous les soirs au moins maintenant », il apprend ses cours mais a encore besoin que je lui montre comment procéder pour établir une démonstration en bonne et due forme. Il découvre alors l'invariabilité de la méthode et de la formulation de la réponse. Ses notes en mathématiques atteignent des sommets.

Un détour par la langue anglaise que Bastien vient de pratiquer lors d'un séjour linguistique nous amène à lire des éléments biographiques de Lewis Carroll, et l'adolescent fait le rapprochement avec Alice au pays des merveilles. Il découvre alors pourquoi ce nom lui semblait familier au début de notre travail, et se souvient : « Alice, quand j'étais petit, j'ai vu le dessin animé. J'en ai fait des cauchemars. Elle se perd, c'est horrible, je n'en dormais pas. » Comment ne pas penser là aux insomnies récentes de Bastien ?

J'envisageais à ce moment-là de proposer la fin de notre travail à Bastien, mais il restait quelques nœuds à délier, et le jeune homme a pris les devants en me prévenant de l'impossibilité de nous arrêter avant le brevet des collèges, dans un an. Sa peur de ne pas voir ses progrès se pérenniser et d'être à nouveau confronté au gouffre de son ignorance reste bien présente. Ainsi, feuilletant un manuel de maths de la classe de troisième, il s'inquiète des titres de chapitres qui ne lui évoquent rien de connu. Il sait qu'il aborde chaque nouveau cours dans l'angoisse des mots qui lui échappent, il doute de moins en moins de sa capacité à les comprendre ensuite, mais il veut s'assurer de ma présence comme d'un filet pour le trapéziste. Nous décidons alors de poursuivre le travail, laissant temporairement la question du contenu en suspens.

Les dernières séances de l'année sont marquées par deux points. D'abord, après des discussions à bâtons rompus sur des énigmes mathématiques, Bastien m'emprunte plusieurs recueils d'énigmes, afin d'y travailler chez lui. La plupart lui restent insolubles, mais il ne s'en affecte pas du tout, et abandonne seul l'idée de les résoudre. Il peut à présent supporter de ne pas savoir tout résoudre tout de suite.

Enfin, pendant les séances, la lecture d'un livre reprenant la notion d'infini telle qu'étudiée par Hilbert<sup>8</sup> retient toute l'attention de Bastien qui y approche cette notion complexe : peut-on borner une ligne infinie ? Comment peut-on imaginer précisément la moitié ou le double d'un ensemble infini ? Que devient l'infini si on lui ajoute des éléments ? Bastien pour qui tout

---

<sup>8</sup> ECKELAND I., O'BRIAN J., (2006), *Le chat au pays des nombres*, Le Pommier.  
*La psychopédagogie, une approche originale des CMPP face à la souffrance scolaire*  
<http://www.straus-raffy.com>

nouveau terme mathématique contiendrait en soi un gouffre infini – pourquoi pas celui dans lequel tombe et se perd Alice ? – se passionne pour cette nouvelle lecture, et nous passons de longs moments à évoquer cette notion.

L'adolescent commence alors à parler de certaines difficultés qu'il éprouve lorsqu'il doit produire un écrit en français, ouvrant ainsi la voie vers une nouvelle orientation à notre travail, et marquant dans le même temps la fin du travail autour des mathématiques.

Le suivi psychopédagogique trouvera son terme quelques temps plus tard, après la lecture à deux voix d'un roman d'A. Paasilinna<sup>9</sup>, célèbre récit du voyage d'un homme à travers la Finlande, avançant sans but précis. Bastien reprendra autrement l'idée d'une errance, mise en forme dans le texte littéraire, en regard duquel lui-même écrira quelques récits de voyage imaginaire.

*Anne Marquis*

### **Quelle histoire quand « le passé est quelque chose de mort » ?!**

Océane, élève de 5<sup>ème</sup>, est venue au CMPP sur les conseils de son professeur de français, essentiellement pour ses difficultés avec la langue écrite, l'orthographe d'abord – elle estime « faire trop de fautes » - mais aussi la lecture qui souvent ne fait pas sens pour elle. C'est un peu comme une langue étrangère. Le système verbal reste une vague nébuleuse où règne une grande confusion : passé et futur sont constamment confondus, et elle se plaint d'avoir du mal à « retenir le futur ».

A l'issue du bilan psychopédagogique, elle se dira désireuse de « faire des efforts » et partante pour un travail psychopédagogique « s'il le faut » !

La tonalité de nos rencontres est donnée. Océane vient très assidûment, elle est sérieuse, consciencieuse, mais elle n'y est pas vraiment. Elle ne manifeste jamais aucun refus, pas même l'ombre d'une résistance lorsque je lui propose quelque chose. Elle n'est pas en peine pour écrire, elle a de l'imagination et même un certain humour ; elle plonge littéralement dans ses textes, en apnée jusqu'à l'écriture du dernier mot. Pas d'hésitation, pas de retour sur ce qui a déjà été écrit. Lorsque je l'invite à lire son texte, elle découvre ce qu'elle a écrit, perçoit vaguement l'allure des mots, en rectifie l'un ou l'autre au passage, ceux qui entravent la lecture, ceux qui ont été oubliés. Puis nous reprenons un travail de mise en forme

---

<sup>9</sup> PAASILINNA A., (1993), *Le lièvre de Vaatanen*, Folio.  
*La psychopédagogie, une approche originale des CMPP face à la souffrance scolaire*  
<http://www.strauss-raffy.com>

orthographique, et c'est alors que le rituel des premiers signes d'une forme d'absence s'ébauche : Océane contient difficilement un bâillement qu'elle tente de camoufler.

Ainsi, de séance en séance, la jeune fille écrit des textes amusants mais un peu enfantins, et ça et là, au détour d'une histoire, d'une question, de l'insistance d'une difficulté, elle livre quelques bribes de la complexité de son rapport à la chose scolaire. De séance en séance aussi, elle oublie. Elle oublie les règles d'orthographe grammaticale et les éléments de conjugaison les plus élémentaires, de sorte que l'impression d'un éternel recommencement se précise. Rien ne fait trace.

Je lui fais remarquer la persistance de ses lacunes sur des éléments que nous avons abordés à maintes reprises, et lui demande si elle va pouvoir se décider à apprendre. Elle répond d'un air las que « c'est long d'apprendre, qu'elle ne supporte pas d'apprendre ». Mais elle ne supporte pas non plus d'avoir de mauvaises notes, alors, elle surmonte temporairement sa détestation et apprend ses leçons par cœur, paragraphe par paragraphe. Les contrôles sont souvent échoués, et elle en dort mal la nuit.

C'est surtout en histoire que le problème se pose, car fondamentalement, l'histoire ne l'intéresse pas. Si elle apprend avec un tel acharnement, c'est pour ne pas décevoir ses parents, ne pas les inquiéter, ne pas leur faire de peine. Une fois le contrôle passé, « Qu'il aille où il veut, je m'en fiche. Que ce soit passé, c'est tout ! » dit-elle. Océane ne peut apprendre vraiment que ce qui l'intéresse, et le passé ne l'intéresse pas, « c'est quelque chose de mort, c'est comme le latin, jamais elle n'en fera ».

Sur ce fond d'eaux dormantes, émergent quelques éléments qui font tache. Sa petite sœur, toujours bonne élève qui aide sa grande sœur laquelle se prête volontiers à cette inversion de rôles, cette petite sœur donc, n'est pas aussi adulée que le discours parental pourrait le laisser penser et Océane aimerait bien s'en débarrasser parfois. J'apprends aussi qu'elle est en proie à des peurs fréquentes et très violentes, surtout lorsque ses parents s'absentent.

J'ai l'impression de piétiner au bout de plusieurs semaines et me demande ce qui de l'histoire de cette jeune fille vient se rejouer dans son rapport aux apprentissages. J'ai le sentiment de ne rien comprendre, jusqu'au jour où en relisant mes notes, je découvre avec stupeur un élément oublié qui m'avait pourtant été révélé par la mère lors d'un premier entretien : Océane a été précédée par un frère Alain qui est mort avant sa naissance. J'avais alors senti que ce sujet chavirait la mère et n'avais pas tenté de la questionner sur les circonstances du décès de ce bébé. Elle m'avait simplement dit qu'on n'en parlait pas en

famille, et qu'elle avait toujours évité d'emmener ses filles sur la tombe de leur frère mort. Je m'interroge sur ce qui s'est joué pour moi quant à l'oubli de ce drame dont seules mes notes gardaient trace. La lecture de ces notes me fait associer la pré-histoire d'Océane avec ce qu'elle dit de son rapport à l'histoire considérée comme quelque chose de mort, comme le latin...

Quelques semaines plus tard, je revois la mère d'Océane en sa présence et l'invite à parler d'Alain, je lui fais part de mon idée que ce drame pourrait avoir une certaine importance dans la vie d'Océane. Elle évoque alors la malformation congénitale du bébé, son décès au bout de 6 semaines, la volonté du couple d'oublier, le silence autour de ce malheur encore très douloureux pour elle, les angoisses massives dans les périodes des grossesses qui ont précédé la naissance d'Océane et de sa sœur.

Puis le travail psychopédagogique se poursuit. Océane semble se mobiliser. Ses textes prennent une forme plus littéraire. Elle prend plaisir à inventer des histoires à partir de différentes amorces. Elle commence à avoir parfois de bonnes notes. Son rapport aux contraintes de la langue écrite semble évoluer : elle les accepte à présent, mais rêverait que quelqu'un l'accompagne toujours pour lui rappeler les règles lorsqu'elle veut écrire.

En parallèle à ces avancées du côté de l'écriture, une difficulté se précise dont je n'avais pas mesuré l'ampleur dans une première période : Océane manifeste une incompréhension importante des textes littéraires même les plus simples. De nombreuses questions m'assaillent quant à son rapport à lecture, à sa possibilité d'accéder à la pensée d'autrui. La langue écrite serait-elle comme une langue étrangère dont elle n'aurait pas les clés ? Une langue morte ? N'aurait-elle pas de représentation d'un auteur à l'origine du texte et quelque difficulté à se situer comme destinataire de cet écrit ?<sup>10</sup> Pourtant elle est capable de se situer elle-même en tant qu'auteur et écrire des textes adressés, dans un registre de langue qui n'est pas hautement soutenu, mais qui est celui de la langue écrite.

Peu à peu une conviction prend forme : il me faut lui donner l'occasion d'une « rencontre littéraire ». Je cherche des textes sur des thèmes qui l'intéressent ou dont j'ai l'intuition qu'ils pourraient faire effet de rencontre parce qu'ils évoquent des thèmes susceptibles de la toucher. Je rebondis sur des choses dont elle a parlé en séance. Ainsi Elias Canetti et l'histoire de la famille Frank en écho à l'histoire de l'un de ses grands-pères et ses lointaines origines juives,

---

<sup>10</sup> On trouvera de plus amples développements sur ces questions et des exemples de certains enfants en difficulté pour se situer comme lecteurs, dans l'ouvrage : STRAUSS-RAFFY C., (2004), *Le saisissement de l'écriture*, L'Harmattan.

des contes de Maupassant, Le K de Buzatti, qui l'amènent à parler de ses peurs, Le petit Nicolas de Goscinny pour dédramatiser le rapport à l'école. Ces textes semblent tous tomber dans la même indifférence apparente et/ou dans l'incompréhension. Je tente la poésie, mais Océane affiche un air totalement hermétique : elle ne comprend rien à la poésie, qu'on se le dise. Je lui lis des extraits de Mon bel oranger de Vasconcelos et essuie les mêmes réactions quasi dégoutées. Elle a l'air amusé de me voir m'agiter pour lui trouver des textes qui lui parlent et il m'arrive de penser qu'elle éprouve un malin plaisir à me mettre en échec. Les seules lectures qui l'intéressent sont des histoires de chevaux dans des petits romans conseillés à des élèves de CM. Et puis les chevaux intéressent fortement la cavalière passionnée qu'elle est. Pendant toute cette période, Océane ne se privera pas de me dire combien elle déteste lire.

Pourtant, elle devient plus tonique, moins passive qu'au début. Elle fait part de ce qu'elle ne comprend pas en classe, et il nous arrive de faire quelques petites incursions du côté des mathématiques sur des points précis qu'elle demande à travailler. Ses notes s'améliorent sensiblement. Elle fait preuve d'un sens critique plus aiguisé. Elle exprime ses goûts et répulsions avec beaucoup de conviction.

C'est dans cette période d'ouverture qu'elle arrive un jour en m'annonçant la séparation de ses parents. Il n'y a pas de rupture brutale, ils resteront amis, simplement, ils ne s'entendent plus. Ils vont habiter à proximité l'un de l'autre pour permettre aux enfants de voir régulièrement leurs deux parents. Nous parlons des difficultés de ses parents, j'évoque l'idée que la mort d'un enfant a pu être pour eux une traversée difficile. Océane parle d'un grand malentendu entre eux : le silence du père sur la mort du fils, interprété comme de l'indifférence par la mère, alors qu'il cherchait à éviter de lui faire de la peine.

Curieusement, dans ce moment de turbulences familiales, les choses s'ouvrent pour Océane au plan scolaire. Elle a eu une des meilleures notes en français. Un devoir avait porté sur un texte de Maupassant que nous avons lu ensemble. Et elle se met à me parler spontanément de la vie de Maupassant. Elle me raconte aussi avoir suivi les conseils de son père qui lui a suggéré de ne pas apprendre les choses par cœur, mais plutôt de lire les résumés de ses leçons. Un autre rapport à l'acte d'apprendre semble se mettre en place. Elle obtiendra même les encouragements par la suite.

Le travail avec Océane aura duré deux ans. Elle est passée d'une position de passivité, d'ennui à l'égard des apprentissages, à une position beaucoup plus tonique, investie, critique. Elle a aussi, sans en avoir l'air, retrouvé un lien vivant avec la langue écrite. Elle n'est

probablement pas devenue une élève brillante, mais elle a pu réinvestir sa scolarité autrement, déchargée du souci de ne pas faire de peine à ses parents.

Dans la dynamique de la situation, plusieurs éléments ont joué un rôle important. Je me contenterai de les nommer pour que nous puissions en parler et y réfléchir dans l'échange. Du côté de la famille, la mort du frère aîné, la souffrance des parents murés dans le silence autour du drame et finalement leur séparation. Du côté d'Océane, sa préoccupation de ne pas faire de peine à ses parents avec ses problèmes scolaires, les manifestations des difficultés à apprendre, notamment du côté de l'histoire vécue comme un objet de savoir mort, la manière dont ses difficultés prennent forme et se présentent en séance. Du côté du travail psychopédagogique, tous les mouvements transférentiels de part et d'autre, mon oubli de cet élément essentiel de la préhistoire d'Océane, comme si j'étais frappée d'un interdit de l'évoquer, l'évolution du travail d'écriture de la jeune fille et les transformations qui ont pu s'y opérer, mon insistance à apporter des textes littéraires malgré sa résistance.

L'histoire d'Océane illustre ces situations fréquentes où les difficultés scolaires masquent des problématiques psychologiques. Les difficultés en question se sont constituées en symptômes qui permettent aux sujets de dire – tout en les maintenant voilées – leurs questions en souffrance, sans pour autant remettre en cause le fonctionnement familial. L'abord psychothérapique est possible dans certains cas. La démarche psychopédagogique telle que nous la concevons ne remplace pas une psychothérapie ; elle n'inscrit pas l'expression des difficultés ou la reconstruction de l'histoire comme préalables à l'accès à la possibilité d'apprendre – comme le préconisent diverses démarches rééducatives au sein de l'école. Elle s'appuie sur l'idée que la rencontre avec des objets culturels proches des questions vives des enfants ou adolescents leur permettra de tisser des liens entre leur monde personnel et la culture scolaire pour retrouver du sens dans les apprentissages et de s'inscrire subjectivement dans leur scolarité. La psychopédagogie peut susciter une sorte de réanimation intellectuelle, et l'ouverture à la pensée pour « se penser » et « se panser », selon l'heureuse formulation de Françoise Francioli<sup>11</sup>.

*Carmen Strauss-Raffy*

---

<sup>11</sup> FRANCIOLI Françoise, (2000), « Pour une réanimation de la pensée », in *Enfances et psy* n°11, *Graines de violence*.

*La psychopédagogie, une approche originale des CMPP face à la souffrance scolaire*  
<http://www.trauss-raffy.com>