



du **CiEN** n° 33

La conversation des laboratoires

— Septembre 2023

Éduquer, rééduquer, soigner avec ou sans l'inconscient : quels enjeux pour l'enfant et sa famille ?

UNE VALISE SUR MESURE | 4
Isabelle Caillault

DONNER LA PAROLE À L'ENFANT | 11
Alain Courbis

TERRIBLE L'ENFANT ? QUELLE RENCONTRE ? | 19
Jessica Dupont & Raphaëlle Béraud

CLÔTURE | 28
Daniel Roy

ÉVÈNEMENT | 32

Édito

Ce numéro présente les contributions issues de *La conversation des laboratoires* qui s'est tenue le 11 juin dernier en visioconférence. Les laboratoires de Montluçon, Nice et Rennes exposaient leurs questions et réflexions sur le thème « Éduquer, rééduquer, soigner avec ou sans l'inconscient : quels enjeux pour l'enfant et sa famille ? » Chaque *conversation des laboratoires* témoigne de la vivacité et de la diversité des travaux des laboratoires francophones du CIEN.

Isabelle Caillault, co-responsable du laboratoire du CIEN à Montluçon et cheffe de service d'un lieu d'accueil pour des enfants présentant des troubles du spectre autistique dits « sans solution », a introduit la conversation. Avec son exposé « Une valise sur mesure », elle nous invite à considérer les façons dont ce *kit prêt à l'emploi* est accueilli par les enfants, leurs familles et les professionnels : immense espoir d'amélioration ou protocole imposé au détriment du sujet divisé de l'inconscient ? En effet, comme le précisait Freud dès 1905, lors d'une rencontre avec un enfant, ses parents, « tout savoir est une œuvre parcellaire et à chaque stade il subsiste un reste non résolu ¹ ».

Alain Courbis, responsable du laboratoire du CIEN à Nice, montre comment des conversations à l'école avec des élèves de primaire dans des zones d'éducation prioritaire entrouvrent dans un battement, un espace de je(u) à l'école. La conversation fait valoir une énonciation singulière du sujet : il n'est événement que d'un dire. Faire passer ce qui, chez l'enfant, perturbe dans le champ social au signifiant singulier du sujet est le travail essentiel auquel ouvre la conversation du CIEN avec les enfants.

Jessica Dupont et Raphaëlle Béraud, co-responsables du laboratoire du CIEN à Rennes, nous font découvrir la conversation publique ouverte aux professionnels de la petite enfance. Les troubles des petits sujets sont repérés précocement, diagnostiqués. Les parents sont guidés au gré de préconisations généralisées, invités à se tourner vers des méthodes multiples de rééducation mais une question demeure : comment accompagner en dehors de toute volonté de prévention, de toute « sur puissance des préjugés ² » ? En effet, « ce que révèle

1 Freud S., « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans », *Cinq psychanalyses*, PUF, Paris, 2008, p. 241.

2 *Ibid.*, p. 243.

la clinique, c'est que l'origine peut être sans cesse rejouée dans les tourbillons du devenir. L'enfant ne cesse de s'inventer à travers ses propres réponses, singulières et inattendues. Entre le passé et le futur, la béance du présent offre à chaque sujet la possibilité d'un acte qui l'amène au-delà de ce qui avait été prédit³ ».

Pour la psychanalyse, « l'esprit n'est pas en lui-même une totalité⁴ ». Comme le souligne Jacques Lacan, les « mots [...] sont l'objet même à travers lequel on cherche un moyen d'aborder l'inconscient⁵ ». Dans chacun des exposés, il est possible d'entendre comment la conversation vise le point de savoir chez l'Autre qui fera que le savoir ne soit pas l'occasion de fermeture de l'inconscient.

En clôture de *La conversation des laboratoires*, Daniel Roy, secrétaire général de l'Institut psychanalytique de l'Enfant du Champ freudien, introduit la prochaine journée de 2025 sur le thème *Rêves et fantasmes chez l'enfant*. Il invite le CIEN à prolonger son travail d'étude et de recherche des phénomènes entre *rêves et fantasmes*, dans les lieux d'accueil de l'enfance – notamment à l'école –, comme il en a été question ce 11 juin 2023.

Ce numéro est illustré par les travaux d'Anne de Villèle, magnifiquement présentés par Solenne Froc. Il a été préparé conjointement par l'équipe éditoriale de Marie Izard, Solenne Froc, Sophie Gaillard, Audrey Renault et la nouvelle équipe éditoriale composée de Sophie Gaillard, Raphaëlle Béraud et Catherine Le Touzo. Le bureau du CIEN remercie Marie Izard et son équipe pour son travail les deux années écoulées.

Marie-Cécile Marty

3 Ansermet F., *Prédire l'enfant*, PUF, 2019, quatrième de couverture.

4 Lacan J., « De la structure comme immixtion d'une altérité préalable à un sujet quelconque, Conférence de Baltimore, 21 octobre 1966 », *La Cause du Désir*, n° 94, p. 16.

5 *Ibid.*, p. 8.

UNE VALISE SUR MESURE

Isabelle Caillault exerce comme cheffe de service au sein d'un accueil de jour pour enfants. Elle attire notre attention sur la « Valise pédagogique Autisme » et interroge les enjeux pour l'enfant et sa famille quand est introduit un tel outil. Nous apprenons ici comment l'objet « valise » peut prendre toute sa valeur pour l'enfant, à condition qu'il consente à l'ouvrir. Isabelle Caillault, avec un style percutant, sait nous faire entendre quand le malentendu opère, combien l'inconscient ne se conditionne pas !

Isabelle Caillault | LABORATOIRE « TOKONOMA », À MONTLUÇON



« Vous êtes démunis et vous n'avez pas de solutions ? Il y a la valise autisme », propos souvent véhiculés lors de rencontres entre partenaires. Des experts ⁶ vous apportent exemples et solutions concrètes pour : inclure l'enfant autiste, travailler sur la communication, et vous conseillent pour mener des apprentissages à bien. Le contexte d'utilisation de la valise est le suivant : un enfant autiste est inclus dans une classe à l'école, il présente des troubles du comportement qui mettent à mal l'enseignante et

l'AESH ⁷. Un expert est convoqué pour régler le problème avec la valise autisme. Celle-ci s'adresse aux professionnels qui travaillent avec des enfants diagnostiqués TSA ⁸. L'objectif est d'utiliser les outils de la valise, comme des couvertures lestées, des pictogrammes, des sens interdits, des renforçateurs, pour que l'enfant apprenne « le bien vivre ensemble ». Ces multiples objets sont censés permettre à l'enfant de rester assis, concentré, d'être dans les apprentissages et la communication.

⁶ Professionnels issus du secteur médico-social ou de l'enseignement dits experts dès lors qu'ils ont suivi une formation sur l'utilisation de la valise.

⁷ AESH : Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap.

⁸ TSA : Trouble du Spectre Autistique.

La Valise pédagogique Autisme pour inclure ?

Une inspectrice de l'Éducation Nationale contacte l'Accueil de jour, dans lequel je travaille. Elle demande qu'Adel, scolarisé à l'école primaire, soit pris en charge au sein de mon service. L'école insiste pour que la mère garde Adel chez elle le temps de trouver une solution, car « ce n'est plus possible à l'école ». L'inspectrice m'adresse un : « Comment on peut résoudre cette solution ? » Lapsus ! La solution est déjà trouvée pour l'école : c'est du côté de l'exclusion et du rejet. Adel doit partir. Si la valise ne fonctionne pas avec cet enfant, c'est qu'Adel n'est pas adapté.

La solution, c'est ailleurs !

L'enseignante, avec l'AESH, ont pourtant appliqué les outils d'intervention adaptés à ce profil d'enfant, qui doivent normalement permettre l'intégration d'un élève autiste. L'inspectrice me fait part d'observations des professionnels de l'école et je prends acte d'un surcroît de comportements inadéquats : Adel ne tient pas compte de ses pairs et n'a pas d'interactions avec eux. Adel n'accepte pas d'être frustré ou contraint : dans ces moments-là, il lui arrive de taper l'adulte. Adel peut partir en courant : il s'échappe dans la cour ou bien il entre dans les autres classes. Adel fait preuve d'une instabilité motrice et d'une absence de communication verbale. Il cherche les limites et le cadre. L'inspectrice me fait part de la liste de moyens éducatifs et rééducatifs utilisés qui consistent à lui signifier l'interdit par un « NON » ferme et lui montrer le « NON » avec le pictogramme. À cela s'ajoutent le collier de mastication et le coin répit dans le couloir : avec une tente, un tapis de sol. Des renforçateurs combinés à un système de contrat sont mis en place afin qu'Adel comprenne qu'il peut obtenir une pause avec une activité plaisir, lorsqu'il a fait le travail demandé. Chaque fois qu'Adel a réalisé une tâche, il obtient un petit temps de répit et un objet plaisir. Cela permettrait de lui offrir les pauses cognitives nécessaires pour qu'il puisse se réengager dans une nouvelle tâche. Enfin, il y a le contrat jetons : si le travail avance correctement et qu'Adel a un comportement approprié, il obtient le jeton.

Malgré tous ces outils, Adel fait toujours des « crises », il est « violent ». L'inspectrice m'informe que les professionnels autour de l'enfant ont subi des violences physiques qui les ont beaucoup affectés. Elle prévient : « Si une crise se reproduit, nous serons dans l'obligation d'appeler les secours pour protéger tout le monde. Il est évident que l'accueil de cet élève nécessite des moyens et une structure adaptée. » Les moyens mis en œuvre dans l'accompagnement montrent une tentative d'élucidation, d'interprétation du comportement d'Adel. Ce sont des tentatives de mise en mot, d'explicitation ce qui fait énigme dans la rencontre. Prendre appui sur la valise, oui ! À

condition d'y mettre les objets d'Adel, qui le protègent de l'angoisse et lui permettent de faire lien.

Les préconisations qui sont aujourd'hui décrites comme des solutions pour les TSA conduisent paradoxalement à un renoncement de l'école ou des institutions. Malgré les multiples interventions, ça ne fonctionne toujours pas ! Le couperet tombe : Adel n'a pas sa place. On assiste à un renversement : plutôt que de se séparer de la valise, c'est l'enfant qui doit partir !

Les parents d'Adel sont en colère, ils réclament que la loi soit appliquée : « Adel a droit à douze heures hebdomadaires ! » Pour les parents, Adel doit être accueilli coûte que coûte. L'école craint les colères impressionnantes du père. Elle propose néanmoins de réduire le temps d'accueil. Pour le père, cela reste inacceptable.

Une mise en question



Un paradoxe apparaît : la famille demande qu'Adel soit accueilli, l'école demande le départ d'Adel. Chacun des protagonistes demande et décrète une solution, il y a malentendu.

Faire circuler la parole à partir de ce malentendu, donner la parole à la mère, au père, à l'AESH, à l'enseignante a permis dans un temps de réunion que quelque chose se dise autrement, que la parole de chacun s'entende, résonne un peu. L'AESH a pu dire aux parents d'Adel ses craintes,

ses peurs à l'accompagner : « Je ne sais pas comment m'y prendre ! Je ne sais pas quoi faire avec Adel. » Le père s'est autorisé à dire que ce n'était pas si facile avec son fils à la maison. La souffrance d'Adel a aussi commencé à s'entendre.

Comment accueillir ce qui est dit sur l'enfant ? Comment accueillir ce que dit la famille ? Entendre la langue de chacun, c'est accueillir l'angoisse que suscite l'accueil d'Adel et prendre la mesure de ce que parler veut dire. Le langage sert bien à autre chose que communiquer.

Transformer le conflit en malentendu

Faire une place à la singularité en lieu et place de l'uniformisation et de la norme. Faire une place à la question pour chacun et chacune, plutôt qu'aux réponses, et ne pas laisser la réponse devancer la question. Un lieu d'éducation, de rééducations, de soin, ce n'est pas donné d'avance, les coordonnées ne sont pas écrites à l'avance, c'est peut-être ça qu'il y a à supporter et ce n'est pas sans angoisse.

Inclure l'enfant à l'école, accueillir les familles, c'est à inventer, ça ne peut pas se lister, se dupliquer. Jean-Pierre Rouillon souligne : « Prendre appui sur le symptôme, plutôt que sur la promesse de lendemains qui chantent le triomphe de l'inclusion – alors qu'elle creuse les sentiers de la ségrégation –, c'est avoir chance de cerner le réel qui est au cœur de la relation entre l'institution, les parents et l'enfant. [...] S'appuyer sur *lalangue*, les langues aussi bien de l'enfant, que celles de ses parents, mais aussi de celles des intervenants. Cette langue qui garde la trace, la marque, des rencontres de chacun avec la jouissance, avec la percussion du signifiant sur le corps. S'enseigner de la langue de chacun, en se rendant disponible à l'ensemble des équivoques qui y résonnent, c'est ouvrir l'espace où la contingence d'un retournement peut s'opérer⁹ ».

Adel échappe aux outils et moyens mis en place, il fait énigme pour les professionnels. Il ne se laisse pas « réduire » aux protocoles. Accueillir l'énigme d'Adel ouvre vers un accueil possible.

⁹ Rouillon J.-P., « L'institution au temps des protocoles », *Zappeur JIE7*, publication en ligne, <https://institut-enfant.fr/zappeur-jie7/linstitution-au-temps-des-protocoles/>



Marie-Cécile Marty : Vous avez une solide expérience de direction d'établissements pour enfants et adolescents et il vous a été confié la création d'un lieu nouveau pour accueillir des enfants et adolescents qui dérangent à l'école. Ainsi, les inspecteurs.trices de l'Éducation nationale ou de l'Agence Régionale de Santé s'adressent à vous pour vous confier ces enfants exclus de l'école ou des institutions du secteur médico-social ou pédagogique.

Vous montrez bien comment la valise, qui se propose comme outil d'adaptation douce, fait autorité et peut produire des réponses autoritaires. Mais elle conduit aussi à des échecs chez les professionnels. Le savoir des professionnels, des experts est alors touché. Toutefois, votre lieu d'accueil propose une halte, où poser ses valises. Du point de vue étymologique, une halte est à la fois un arrêt, une scansion sur le parcours, mais aussi un lieu où séjourner. La halte dans votre lieu propose un accueil où peut se parler autrement un enfant. Un savoir nouveau est à construire avec la famille, avec l'enfant.

Agnès Vigué-Camus : Merci pour ce travail dans lequel vous peignez un tableau très actuel du paysage contemporain : les directives d'accompagnement bienveillant et rapproché, la valise « pédagogie autisme » dont l'échec va précipiter le recours à la norme juridique : le droit aux douze+ heures hebdomadaires. Finalement, seriez-vous d'accord pour dire que, pour les parents, l'appui sur le droit constitue une réponse à l'angoisse d'être sans aucune place ? Quelle a été votre marge de manœuvre dans ce lieu, l'accueil de jour, tel que vous le concevez ?

Isabelle Caillault : Le père a accepté les aménagements scolaires mais lui parler de « réduire » le temps de scolaire n'a pas été acceptable. « Réduire » était insupportable, « aménager » le temps était possible et la parole a pu se remettre en circuit.

Claire Brisson : La valise comme matériel pédagogique est-elle en soi une mauvaise chose ? On y trouve des objets qui suivent les principes généraux pour adapter l'enseignement à la cognition et à la sensibilité des enfants autistes : des supports

imagés compatibles avec un langage par signes, une cabane comme lieu de repli, des objets plaisants aux sens pour les temps de pause... Ces objets participent d'un environnement accueillant. Le problème n'est peut-être pas tant la valise en tant que telle, que le fait de réduire l'accueil de l'enfant autiste à la mise en fonction de cette valise, c'est-à-dire à la mise en place d'outils par les professionnels – sans donner la parole à l'enfant et ses parents.

Ne peut-on pas « forcer » l'usage de cette valise, en y introduisant les outils propres à l'enfant ? Me vient ici l'exemple du maître d'Alban, qui en classe de CE2 faisait l'usage d'une boîte à outils, dans laquelle il mettait les « mots-outils » de la langue comme « elle, là, dans, sur » – les déterminants de genre, de temps et de lieu. Alban m'expliquait qu'il ajoutait dans la boîte, sans rien dire à personne, ses propres « chiffres-outils » personnels tel que « 19'45 », qui indiquait pour lui le Journal Télévisé de 19h45, repère temporel quotidien essentiel à partir duquel s'était pour lui ordonné le temps ; ou encore la lettre « U » de l'enseigne de supermarché, qui lui avait permis de se constituer une géographie autour de chez lui. Sans forcément s'opposer à la valise, qui permet sûrement de tempérer l'angoisse des professionnels, comment penser une inclusion qui s'appuie sur les investissements de l'enfant, à savoir ce qu'il pourrait mettre lui, dans la valise ?

Philippe Lacadée : Plutôt que de *s'opposer*, j'avais proposé de faire valoir, toujours selon le principe du CIEN, la solution d'un décalage, soit l'idée de *s'apposer*. Proposer un lieu qui vient s'apposer, soit se poser à côté, pour faire entendre aussi une certaine équivoque, incluse dans la sonorité de *s'apposer*, soit à-poser, dans ce lieu, l'accueil de l'objet a¹⁰ comme valeur d'objet indicible de chacun, par exemple son angoisse. Mais il s'agit aussi bien de s'(a)-pauser, de prendre le temps d'une pause pour la pose de chacun, soit sa façon de prendre une pose selon son style ou son *sinthome*¹¹ en introduisant la dimension interdisciplinaire : la valise en fait partie. En effet, pourquoi ne pas poser la question à partir de cette valise ? Rendre valide la valise, c'est ne pas oublier que l'essentiel est d'(a)-accueillir, soit de cueillir cet objet a comme valeur de chacun, d'en accuser réception et de valider ce qu'il y a dans sa propre valise.

10 *Note de la rédaction* : C'est ce que Lacan appelle l'objet cause du désir, « cet objet, qui n'est en fait que la présence d'un creux, d'un vide, occupable [...] par n'importe quel objet, et dont nous ne connaissons l'instance que sous la forme de l'objet perdu petit a. ». Lacan J., *Le Séminaire*, livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, texte établi par J.-A. Miller, Paris, Le Seuil, 1973, p. 162.

11 *Note de la rédaction* : ancienne graphie du mot symptôme employée par Jacques Lacan dans le séminaire XXIII pour qualifier la fonction de nouage dans l'écriture de James Joyce. De là, le sinthome peut s'entendre comme le style d'un sujet, dans ce qu'il a d'incomparable, de plus singulier.

Françoise Labridy : Pourquoi ne pas proposer la provocation : jeter la valise par la fenêtre ? Faire valser la valise !

Adel n'a pas d'autres solutions possibles que de l'adopter en s'adaptant. Mais il s'en défend. D'où ma proposition de "faire valser" la valise, parce que ce n'est pas ça qui est en jeu, pour lui. C'est une façon de libérer le champ du regard des adultes de cet objet qui bouche tout autre possible pour l'enfant. Une façon de s'alléger de l'objet qui obscurcit ou rétrécit le regard des adultes, qui ne voient alors l'enfant que par le prisme de la valise – cette même valise qui assigne l'enfant à faire avec cet objet qu'il n'a pas choisi. Après tout, un objet s'oppose à d'autres objets, on peut avoir le choix de les refuser, de les laisser, de les reprendre. On peut laisser la valise dans un coin, on peut tourner autour, s'asseoir dessus, on peut danser avec. On pourrait prendre deux valises, une jaune, une bleue, une boîte en carton... On peut s'en servir de différentes manières. C'est laisser du temps au temps d'appropriation de la singularité d'un enfant, avec les objets de son espace de vie, en s'appuyant sur les usages qu'il va en constituer.

Nicole Borie : Votre intervention met l'inclusion dans un rapport à lire avec l'adaptation mais est-ce pour autant de l'accueil ? Inclure, n'est pas réductible à s'adapter, c'est aussi accueillir l'angoisse. L'accueil suppose un bord.

DONNER LA PAROLE À L'ENFANT

Avec Alain Courbis, psychologue, nous sommes invités à lire des « éclats de conversations uniques », selon sa formule. C'est une traversée dans différents établissements scolaires, avec comme boussole de « se parler et s'écouter », où l'usage de la conversation a permis de mettre en lumière le savoir-faire des enseignants et l'appel des jeunes, débordés par ce qui bouillonne en eux.

Alain Courbis | LABORATOIRE « LA CHANCE INVENTIVE », À NICE



« Comment restaurer les marges de singularité » là où « règnent les signifiants universels ¹² » est la question qui a jalonné le parcours du laboratoire niçois composé d'un nombre important de professionnels intervenant dans le cadre scolaire. Certains d'entre eux ont permis que les portes des écoles s'entrouvrent pour des conversations, initialement insérées dans les projets pédagogiques des établissements. Précédant la réalisation d'un projet de conversations dans les écoles, un

temps de germination a pris pour support les écrits de Philippe Lacadée ¹³ et plus précisément ses propositions concernant des conversations avec des élèves mises en place dans la région bordelaise.

Pour quelques-uns des participants de notre laboratoire, le désir – y compris le mien – s'est trouvé engagé, confrontant chacun à l'inconnu des rencontres, conférant à ces conversations une dimension d'expérience.

Je saisisrai quelques éclats de conversations uniques proposées dans un lycée et un collège. À la demande d'une professeure de lycée technique questionnée par

¹² Laurent É., « La crise du contrôle chez l'enfant », *Des enfants parlent et ils ont de quoi dire. Expérience du CIEN au Brésil*, p. 43.

¹³ Lacadée P., « Une conversation dans une classe de 4^{ème} », *Le malentendu de l'enfant*, Payot, 2003, p. 399-411 et « Le pari de la conversation » (trois brochures 1999-2001), *Le journal électronique des laboratoires du CIEN à Bordeaux*.

d'intenses conflits entre ses élèves, la conversation, en sa présence, permit de prendre acte de la manière dont « se parler, s'écouter » butait sur un impossible. Entre ces élèves, un dialogue de sourds s'était instauré dans lequel chacun assénait à l'autre un énoncé de vérité validé par l'assentiment de petits groupes de camarades organisés en clans. Une certaine passion semblait lester leurs propos : les attaques verbales fusaient dans lesquelles l'hostilité et les reproches incessants alimentaient le quotidien de leurs échanges. Une séance n'aura pas suffi pour que soient questionnées les raisons de leurs discordes ni les causes de leur surdité. Dans l'urgence, accuser réception de l'excès de leur parole, les renvoyer à une énonciation responsable attestant du respect de la différence n'aura été qu'un pis-aller, car mettre en valeur les « solutions d'apaisement » butait sur la fixité de certaines positions dans lesquelles les propos assertifs prenaient, pour nombre d'entre eux, valeur de jugement. Quelles pouvaient être, de leur point de vue, les raisons du malaise qu'ils éprouvaient et dont ils témoignaient là ? La plupart, orientés par défaut dans cette classe, répondirent qu'ils « ne voulaient pas être là ».

D'autres conversations, sollicitées par la principale d'un collègue, ont pu viser un au-delà de la problématique récurrente du harcèlement et des violences scolaires. Ces rencontres avec quelques collégiens ont permis d'approcher la manière dont pour certains, l'opposition, les provocations de défi quant à l'autorité du maître pouvaient prendre forme symptomatique du refus d'apprendre : « Apprendre, mais ça sert à rien d'apprendre ! »

Identifiés par l'Autre scolaire à leur échec, insérés dans le groupe de « ceux qui faisaient des bêtises », ils se valorisaient de mettre en échec leurs professeurs par des actes de provocation qui les excluaient régulièrement de leur classe. Dans un premier temps, la proposition de converser a eu pour effet de renforcer l'identification qu'ils trouvaient dans le groupe de pairs. Solliciter leur point de vue singulier leur a finalement permis de se dégager de l'appui protecteur du groupe. Certains ont fait valoir leur aspiration à la « vraie vie ¹⁴ », quand, éloignés du lieu scolaire où « on les retenait », ils pourraient – enfin ! – pour l'un « construire des charpentes », pour l'autre « ouvrir un restaurant », pour un troisième, « devenir youtubeur »...

Si en sous-main, la souffrance méconnue de ces jeunes collégiens ayant renoncé à l'effort pour s'approprier le savoir de l'Autre semblait voilée par leurs actes de rébellion, en revanche la souffrance des enseignants s'avérait quant à elle bien perceptible.

14 Lacadée P., *La vraie vie à l'école*, Michèle, Paris, 2013.

Confrontés à des élèves perçus comme hostiles, un sentiment d'impuissance résultait de l'inadéquation entre l'attendu des élèves et leur réponse pédagogique.

Dès lors, la question cruciale que ces pédagogues se posent est de savoir comment « faire désirer » un savoir vivant chez des élèves rétifs aux savoirs scolaires alors que le lieu scolaire – comme le rappelle Philippe Lacadée – demeure le lieu « où l'on apprend à apprendre ¹⁵ ». Si la plupart des enseignants ont à leur disposition un savoir-faire technique, quelques-uns, en s'intéressant à la singularité de jeunes en difficulté, montrent un *savoir-y-faire* avec leur révolte et leur renoncement face à l'échec, avec ce qui les déborde et ce qui bouillonne en eux. Par la prise en compte de la « soif de sensations nouvelles ¹⁶ » signant chez leurs élèves « l'éveil du printemps ¹⁷ », des enseignants attentifs aux tourments adolescents tentent de redonner à des élèves récalcitrants aux apprentissages le goût pour le savoir.

Si quelques-uns des enseignants rencontrés lors de conversations associent l'inappétence aux savoirs scolaires aux effets de l'émergence de la puberté, d'autres questionnent plus précisément ce qui trouble, perturbe, freine chacun dans son rapport au savoir.



Un paradoxe peut apparaître concernant la demande sous-jacente d'une partie des enseignants d'inscrire ces conversations dans leurs projets pédagogiques. À cet égard, maintenir le malentendu entre cette demande et le traitement qui en est fait dans la proposition des conversations peut s'avérer fécond. En effet, en acceptant de rester durant ces temps de conversation, simples auditeurs, décomplétés de leur savoir disciplinaire, ces enseignants peuvent se laisser surprendre lorsque se dévoile un savoir – insu – de leurs élèves. Ceux-ci, alors dépouillés de leur habit d'écolier, témoignent parfois authentiquement de ce qui les travaille.

15 Lacadée P., « À quoi ça sert d'apprendre ? », *Quarto*, n° 119, p. 120.

16 Rimbaud A., « Lettres à Georges Izambard (13 mai 1871) », *Œuvres-Vie*, Éditions du Centenaire, p. 183.

17 Wedekind F., *Frühlings Erwachen*, trad. *L'éveil du printemps*, NRF, Gallimard, 1891.

Aussi, l'intime de l'un ou de l'autre peut-il parfois surgir, impromptu, nécessitant une coupure intentionnelle. Ainsi, à une élève en larmes énonçant tout de go la mort in utero de sa sœur jumelle, nous ferons valoir « le bonheur pour sa mère d'avoir pu la garder en vie, elle » jugulant en cette réponse « une contagion naissante » d'affects de tristesse se manifestant par des sanglots étouffés ou des crises de larmes de quelques camarades.

En d'autres circonstances, certains enseignants peuvent attendre de ces conversations un éclairage sur des positions « déviantes » d'élèves qui, dérogeant à la norme scolaire, déstabilisent « le groupe-classe » hypothéquant la transmission des savoirs scolaires.

Dans une classe de CM1, l'unanimité faisait loi concernant un des élèves décrit comme violent, irrespectueux et « terrible ». Chemin faisant, la conversation fit apparaître des contrastes dans les points de vue initialement convergents, faisant reconsidérer par le groupe le statut de leur camarade.

Mais il arrive aussi que la « pathologie » s'invite dans le cadre scolaire, malmenant alors enfants et adultes. Tel fut le cas d'un enfant alternant temps scolaires et temps hospitaliers qui, lors de crises clastiques « terrifiait » ses camarades et mettait en grande difficulté les enseignants de l'école.

À notre initiative, une conversation formalisée en « réunion clinique », permit de détailler avec tous les enseignants de l'école ce qui déclenchait l'apparition de manifestations violentes chez cet enfant ; liées pour l'essentiel au regard de l'Autre. Les échanges furent aussi l'occasion de mettre l'accent sur ce que cet enfant savait en valorisant l'excellence de certains apprentissages.

Ainsi, dans ces temps d'élaboration partagée, auront pu se nouer solidarité et invention pédagogique.

Dans ces conversations mises en série, une surprise fut au rendez-vous avec une classe de CM2. Surprise qu'à partir d'une proposition ouverte d'aborder la question de la différence, une conversation se mette en place entre les élèves eux-mêmes en un échange tout à fait fécond. Pour exemple : « garçon, fille, on ne se réduit pas à l'apparence du corps », « le plus important, c'est qu'on est des êtres humains », « on est seul à choisir », « garçon/fille, ça ne suffit pas pour dire ce qu'on est ». Sur le vif, illustration de la mutation des discours. Les temps changent, donc...

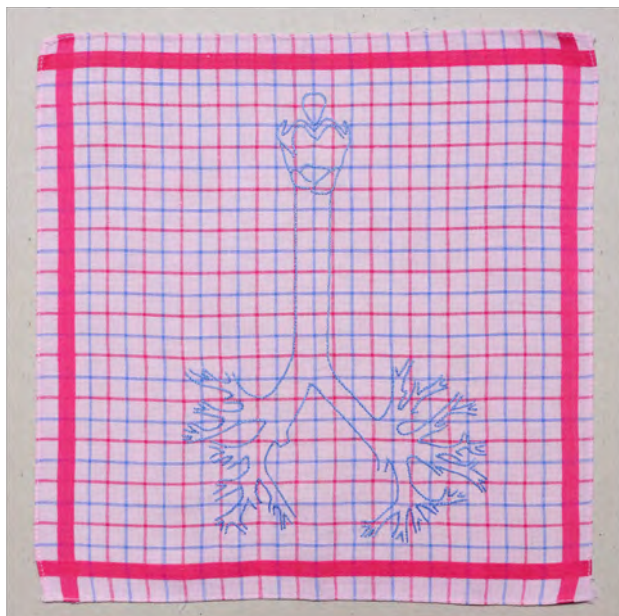
En dernier, il me faut indiquer que ces conversations évoquées ici ont été uniques, et à de rares exceptions près, au nombre de deux. Tel n'est pas le cas pour les

conversations entreprises dès le mois de septembre dans d'autres groupes scolaires qui, elles, se sont déroulées à un rythme mensuel. Notre laboratoire a rendu compte de ces conversations le samedi 27 mai à Nice lors d'une après-midi de travail consacrée au thème de l'inclusion, abordé également par les collègues du groupe CEREDA et largement développé dans la conférence produite ce jour-là par Marie-Cécile Marty.

Un autre écrit serait sans doute nécessaire pour mettre en valeur l'incidence du cadre temporel sur la prise de parole des enfants. L'effet de surprise des conversations uniques pouvait se manifester chez certains enfants par une forte inhibition. L'invitation à un usage différent de leur parole contrastait avec son usage codifié dans le cadre scolaire qui les soutenait dans l'acquisition de connaissances attendues par l'Autre du savoir. Dénudant ces semblants protecteurs, la conversation unique a pu introduire chez les enfants – non sans anxiété pour certains – à un espace de libre expression, porte ouverte sur l'inconnu. À contrario, la mise en série de conversations sur une année scolaire, a permis à d'autres élèves, séance après séance, de prendre assise plus assurée dans la langue. Empreints d'une jubilation certaine, leurs échanges ne se réduisaient pour autant pas à de simples bavardages, chacun des participants à la conversation se faisant responsable des mots et de leur pouvoir. Sur fond de dérive joyeuse d'un thème à l'autre, le « sérieux » de chaque énonciation a provoqué, dans l'écoute de ces jeunes sujets, un effet de surprise saisissant.

En filigrane de ces conversations, une satisfaction se répétant semblait liée aux effets novateurs de cette expérience dans laquelle chacun pouvait « jouer à la vie des mots ¹⁸ ».

18 Lacadée P., « La pratique de la conversation comme lieu où l'on joue à la vie des mots », Journée de la FIPA, 29 mars 2023.



Marie-Cécile Marty : Le laboratoire du CIEN à Nice anime des conversations dans des écoles et collèges des quartiers difficiles de la banlieue de Nice, dans des lieux où ça pulse. Dans votre texte, vous décrivez une variété dans les conversations que vous proposez : conversation unique, deux à trois conversations, ou bien des conversations qui se déroulent sur une année. La conversation unique propose une ouverture, un battement dont il est fait le pari qu'il porte à conséquence,

pas sans en reparler avec les enseignants.

L'expression de votre texte « en sous-main, la souffrance méconnue » m'intéresse : l'offre de parole faite aux enfants laisse place à dire les points de dureté rencontrés dans l'existence.

Alain Courbis : Cela permet aux enseignants de découvrir leurs élèves autrement. On ne sait jamais sur quoi ça ouvre et ça se referme.

Philippe Lacadée : Oui c'est ce qui se joue à partir des *amarres de la conversation*, permettant de faire surgir comment chacun s'ouvre à son énonciation, pas sans prise de risque, sur fond de garantie de la parole offerte par ceux qui animent les conversations.

Nicolas Judy : Merci Alain Courbis. Dans un texte qui est paru dans @-trait du CIEN numéro 29, vous écrivez que votre laboratoire, via la conversation, « interroge les modalités d'intervention des « acteurs scolaires » pour faire entendre le désarroi de certains enfants sans boussole dans le rapport à l'Autre, inhibés, désorientés quant aux règles du jeu scolaire ». Ma question porte sur la conversation dont vous dites qu'elle est une expérience. Peut-être pourriez-vous nous dire en quoi une conversation CIEN, quand un laboratoire se déplace et est accueilli dans une institution, constitue une expérience ?

Alain Courbis : C'est une expérience au sens où il n'y pas de garantie, sinon sur l'appui de la parole. Nous sommes toujours un binôme. Malgré des préparations en amont, un fil d'Ariane est tiré mais laissé tomber, car la conversation produit des effets de surprise, de nouveauté et de découverte. L'expérience est du côté de l'X, de

l'inconnu, qui est toujours là. Il s'agit de savoir très rapidement ce que l'on ouvre ou ce que l'on ferme, d'éviter la contamination et le débordement de jouissance. L'enjeu est de veiller à l'énonciation de chacun, de prendre acte de la souffrance en limitant la contagion. Parfois, il y a moins de surprise, on est dans l'*automaton*, ça se répète. L'expérience est du côté de l'improvisation. C'est à nos risques et périls.



Philippe Lacadée : La conversation est une expérience de parole visant à *desserrer les identifications*, comme l'avait dit Éric Laurent lors d'une journée du CIEN à Barcelone. C'est aussi une façon respectueuse de dévoiler ce qui parfois se voile à juste titre dans les mots et qui reste là en souffrance. Il y a dans la conversation un risque qui en fait son pari au sens du pari de Pascal. On prend le risque de jouer sans savoir ce que l'on va y gagner. Il s'agit de consentir à une mise en jeu des énoncés qui peut faire

surgir du *Je*, celui d'une énonciation inédite, desserrant ainsi les identifications qui peuvent devenir prédictives. C'est pour cela qu'à Bordeaux nous avons inventé *Le pari de la conversation*, celui où se trouve la vraie vie, celle des mots.

Si la vraie vie est absente, si le sujet peut se suicider à cause de mauvaises pensées, Rimbaud avec Freud ouvrent la question essentielle qui agite les adolescents, soit celle de trouver un lieu comme point d'appui de la formule d'une langue pour dire ses « sensations immédiates », ses pensées noires permettant de jouer à la vie de l'esprit des mots, pas sans la poésie.

Voilà d'où s'origine l'art de la conversation, où l'on joue à la vraie vie des mots. Comme le disait Lacan, le sujet rompt « les amarres de la conversation ¹⁹ », soit les amarres de la relation parlée que sont « la courtoisie, le respect ou l'obéissance à l'autre », juste le temps précis de la conversation, pour faire vivre de façon paradoxale *Le pari de la conversation*, celui qui fait vivre le bien-dire selon la possible énonciation de chacun à partir « des amarres de la parole ²⁰ ».

19 Lacan J., *Le Séminaire*, Livre I, *Les écrits techniques de Freud*, texte établi par J.-A. Miller, Paris, Seuil, 1975, p. 197.

20 *Ibid.*, p. 205.

Ce sont ces amarres qui permettent au sujet de rencontrer une part de lui-même jusqu'ici ignorée, voir ou entendre, non sans surprise, ce qu'avant il donnait à voir ou à entendre sans en saisir l'enjeu, ce qui n'est pas sans conséquences. « À l'intérieur de cette relation, il s'agit d'abord de dénouer les amarres de la parole. Dans son mode de parler, son style, dans sa façon de s'adresser à son allocataire, le sujet est libéré des liens, non seulement de politesse, de la courtoisie, mais même de la cohérence. On lâche un certain nombre d'amarres de la parole.

Si nous considérons qu'il y a un lien étroit, permanent, entre la façon dont un sujet s'exprime, se fait reconnaître et la dynamique effective, vécue, de ses relations de désir, nous devons bien voir que cela seul introduit la relation de miroir à l'autre, une certaine désinsertion, un certain flottement, possibilité d'oscillations. ²¹ »

21 *Idem.*

ENFANT TERRIBLE ? QUELLE RENCONTRE ?

Porte Ouverte sur Conversation, dit POC, est une mise au travail inventive inter-laboratoire rennaise qui nous rappelle que les rebonds des conversations peuvent provoquer des dérangements salutaires et des mises en lumière du savoir des enfants. Jessica Dupont et Raphaëlle Béraud nous en restituent la substance, à partir de deux vignettes pratiques présentées par des professionnelles non-membres de laboratoires, et pourtant si proches par leur désir décidé.

Jessica Dupont et Raphaëlle Béraud | LABORATOIRE « D-BORDS D'ENFANCES », À RENNES



Jessica Dupont : Les laboratoires « D-Bords d'Enfances » à Rennes et « En trois actes » à Saint-Malo ont travaillé en inter-laboratoires pour proposer une Porte Ouverte sur Conversation qui s'est tenue le 28 mars près de Rennes. Les POC sont une invention rennaise, il s'agit d'ouvrir au public une conversation telle qu'on peut en faire l'expérience au CIEN. Le pari étant d'apprendre de la rencontre avec d'autres, mais aussi de permettre à des professionnels de découvrir le CIEN.

Nos lectures, nos échanges et le thème de l'Institut psychanalytique de l'Enfant, nous ont conduit à proposer une soirée à l'adresse des professionnels de la petite enfance, sur le thème : « Terrible l'enfant ? Quelle rencontre ? »

Notre argument questionnait : Comment l'enfant, ses parents, les professionnels font-ils avec les diverses manifestations (celui qui s'oppose sans cesse, qui crie, tape, s'agite, que l'on ne peut pas gérer, qui n'écoute pas, insaisissable...) ? Quelles passions déchainent-elles ? Quel accueil réserve-t-on à ce qui déborde ou ce qui empêche l'enfant ? Qu'est-ce que l'enfant peut en dire ? Quand l'exaspération prend le dessus, comment continuer à travailler ?

Deux professionnelles qui ne participent pas aux laboratoires et que nous avons rencontrées dans d'autres cadres se sont montrées sensibles à l'argument et ont une vignette pratique. Une enseignante en classe maternelle et une auxiliaire de

puériculture ont ainsi accepté de se risquer à la conversation. Une cinquantaine de professionnels ont répondu présent, exerçant dans le champ de la petite enfance mais également quelques enseignants, une inspectrice de l'Éducation nationale et des éducateurs.

L'enseignante exposait la situation de Gabriel, un petit garçon de moyenne section qui lui est apparu terrible de par son inertie, ses non-réponses. Elle reconnaissait une certaine exaspération, liée au sentiment d'être démunie face à son immobilisme.

Les difficultés de Gabriel ont été perçues dès la petite section. Loin d'être turbulent et désobéissant, il reste prostré face aux demandes de l'enseignante. Il faut qu'elle lui montre, y mette une présence de corps. Gabriel s'exprime avec des mots isolés ou encore répète le dernier mot d'une phrase. Avec ses camarades, il ne joue pas, il est à côté d'eux, il les suit, procède par mimétisme. Il semble prendre appui sur deux autres petits garçons. Il les attend le matin, les suit au coin garage dans la classe et fait rouler les véhicules dans les circuits faits par les autres, à l'abri du regard de l'enseignante.

Lors d'un rendez-vous avec son père, l'enseignante est saisie par la manière dont Gabriel se met en mouvement, lui qui est si passif, pour saisir le téléphone de son père et se montre habile pour le manipuler, alors qu'il a des difficultés en motricité fine. Déjà pointée l'idée que cet enfant serait probablement trop exposé aux écrans. L'enseignante rapporte que les professionnels du CMPP, vers lequel Gabriel et ses parents ont été orientés, confirment l'idée selon laquelle l'enfant serait trop devant les écrans. Lors d'une équipe éducative, ils indiquent comment ils prodiguent des conseils éducatifs aux parents. Ce qui se dit là ne permet pas à l'enseignante d'entendre un point singulier de la position subjective de Gabriel dans son lien à l'Autre, mais renforce l'idée d'un défaut d'éducation.

Dans la conversation, une directrice de crèche réagit pour souligner le fléau que représentent les écrans chez les tout-petits. L'idéal du « pas d'écran avant 3 ans » qui vient dicter de bons conseils éducatifs semble partagé par un grand nombre de professionnels. Objections du laboratoire : mais alors, comment comprendre ce dont il s'agit pour Gabriel ? Puisque « pas tous » les enfants surexposés aux écrans sont dans une telle inertie, absence, passivité ; il y a donc bien une réponse singulière du sujet, une modalité particulière de Gabriel dans son lien à l'Autre, à ses pairs, à la demande, à son corps. Et surtout, face à un enfant si peu engagé dans le lien aux autres et aux objets, le fait qu'il s'anime subitement devant l'écran, n'est-il pas un indice à suivre ? À plusieurs, divers rebonds permettent de mettre en exergue le cas par cas

pour faire déconsister l'idéal du « pour tous » et faire valoir l'usage le plus singulier qu'un sujet peut avoir de tel ou tel support comme solution symptomatique.

On ne peut ignorer que quelques parents ont parfois besoin d'étayage dans l'accompagnement de leur enfant. Pour autant, aplatir le discours tenu sur l'enfant en le considérant uniquement comme un être façonné par l'Autre fait l'impasse sur le sujet de l'inconscient qu'il est déjà. Ceux qui sont considérés comme experts ratent la problématique de l'enfant en ne proposant qu'une orthopédie du Moi et en rabattant la question sur l'éducatif.

L'enseignante nous dit qu'elle pense que cet enfant a un retard des apprentissages, il s'agit donc de le combler, bien qu'elle sache que c'est « mission impossible ». Elle adapte sa pédagogie, le suit d'une manière qui semble assez fine et trouve une façon pacifiée de l'accompagner. Cependant, en rendre compte n'est pas si facile bien qu'elle se soit préparée avec nous à la conversation. Les particularités de Gabriel soulignées et sur lesquelles nous la questionnons pour savoir comment elle s'en débrouille, quelles réponses elle lui fait, la déstabilisent ; elle rabat ses trouvailles sur l'expérience pédagogique.

Elle nous dira à la fin que cette expérience de conversation a été pour elle un peu désagréable, mais que peut-être elle ne se pose pas assez de questions... gageons qu'une brèche s'entrouvre vers le savoir de l'enfant.



Raphaëlle Béraud : La deuxième situation pratique a permis de transformer une exaspération en question : auxiliaire-puéricultrice, Marie se demande pourquoi Jules, âgé de deux ans et demi, a toujours des passages à l'acte violents, alors qu'il a maintenant accès à la parole. Malgré l'avertissement de ses parents qui lui demandent tous les matins de ne pas taper, Jules peut subitement taper, griffer ou mordre les autres enfants, sourd aux interventions des professionnelles qui lui demandent

d'arrêter. Le terrible est lié à l'irrépressible, à ce qui n'arrive pas à être contenu, régulé par le langage. Jules comprend les mots de l'adulte et parle très bien – d'ailleurs il

rend compte lui-même de ses méfaits quand ses parents reviennent, disant qu'il a tapé et mordu. Il parle beaucoup, mais « comme s'il voulait remplir le vide ; il a des questions en boucle » transmet Marie. Son langage, tout construit soit-il, ne vient pas entamer l'angoisse et la pulsion qui le gouvernent. La négociation, les pourparlers ne semblent pas possibles, il faut régulièrement éloigner Jules physiquement, le mettre derrière les barrières, non pas symboliques, mais réelles du parc pour enfants.

L'hypothèse d'un déficit des habiletés sociales, rectifiable par un travail sur la gestion des émotions, est suggérée par une enseignante spécialisée dans l'auditoire. L'auxiliaire de puériculture explique qu'elles invitent l'enfant à venir trouver les adultes quand il se sent en colère, mais sans succès. Nous nous appuyons sur l'article d'Hélène Bonnaud « L'enfant terrible est sans loi ²² », dans lequel elle écrit : « L'enfant ne sait pas lui-même ce qui motive sa crise ». Il est aux prises avec quelque chose qui se passe dans son corps. Quand Jules se lève d'un coup, alors qu'il regardait un livre et se jette sur un enfant qui passe devant lui, il n'y a pas un regard ou un mot en préambule. « Il s'agit de manifestations hors sens », qui ne passent précisément pas par l'Autre et ses explications.



Marie repère d'ailleurs une particularité dans l'usage des explications chez les parents de Jules : aux questions incessantes qu'il pose, « ils lui font une réponse à la manière de Wikipédia, d'une encyclopédie ». Le discours est anonyme et comme déconnecté de l'adresse ; c'est une langue vide. Quand il s'agit de prendre la parole pour évoquer ce qui n'est pas de l'ordre d'un savoir établi, sur ce qui peut être difficile au domicile notamment, le père avoue que c'est compliqué. La mère, elle, est beaucoup moins prolix : « on s'est déjà tout dit », oppose-t-elle à la proposition de la directrice d'un rendez-vous pour parler de son fils. Ce point de butée suscite un acte : Marie a l'idée de proposer ce qu'elle nomme « un petit contrat » devant Jules et sa mère : on ne parlera plus chaque soir, mais seulement une fois en fin de semaine du comportement de Jules. Est-ce d'avoir fait

22 Bonnaud H., « L'enfant terrible est sans loi », *Zappeur n° 5 JIE7*, publication en ligne, <https://institut-enfant.fr/zappeur-jie7/lenfantterribleestsansloi/>

rupture dans la routine infernale ? À la surprise de l'équipe, il n'y aura plus de passages à l'acte. Nous relevons cette in(ter)vention qui est du côté de la soustraction, du *moins en dire*, là où il y avait jusqu'à présent l'énumération chaque soir des passages à l'acte ; passages à l'acte rangés là aussi du côté d'un savoir universel par les parents de Jules, pour qui : « les enfants, ça mord ».

L'intervention auprès des parents s'est doublée, au sein de la crèche, d'une manière différente d'accueillir l'enfant : la conversation a ainsi permis de mettre en lumière que, pour Jules, ce qui est venu civiliser, domestiquer un tant soit peu la pulsion, c'est plutôt la coupure : l'extraire physiquement de la pièce, se taire ; ou encore l'habillage que lui donnent les petites missions « domestiques » qui lui sont confiées à la crèche et qui viennent scander sa journée.

D'un côté, la prévalence des termes, entre autres, d'hyperactivité, trouble attentionnel ou oppositionnel, « ces mots – comme l'écrit Sébastien Ponnou – désincarnés, exsangues, vidés de tout désir, mais porteurs de ce fait d'une jouissance obscure, qui interdit toute profondeur subjective au langage, qui contraint les corps dans des identités sans dialectique et qui exclut la part d'énigme dans les liens de causalité ²³ ». De l'autre, l'idée qu'il ne faut pas corrompre l'enfant, avec l'idéal de l'affirmation de soi en toile de fond. La règle éducative est récusée, car elle deviendrait oppressive. À ce sujet, une collègue enseignante de notre laboratoire nous rapportait dernièrement les propos d'un parent : « les règles, ça ne sert à rien, c'est contre sa nature ». Croire que l'enfant peut grandir tout seul, c'est une nouvelle fois oublier l'idée que le sujet est pris dans le discours de l'Autre. Dans les deux cas, l'adulte n'est plus considéré comme interprète.

Marie, elle, écoute Jules, écoute sa mère. Elle repère, à sa façon, un manque de ponctuation, de scansion. Elle se rend compte que le « ne le fais pas » n'a aucun effet. Marie, dont la question portait sur le hiatus entre l'accès à la parole chez Jules et la poursuite des passages à l'acte, a circonscrit en fin de conversation la particularité du discours chez Jules avec son propre signifiant : elle a nommé chez lui un « langage mécanique », formule au plus près du rapport entre corps et langage pour cet enfant.

23 Ponnou S., « Le TDAH ou l'avenir d'une illusion », *Atelier L'enfant « neuro »*, le 3 juin 2022, publication en ligne, <https://institut-enfant.fr/ateliers-de-recherche/lenfant-neuro/le-tdah-ou-lavenir-dune-illusion/>



Agnès Vigué-Camus : Le « pas d'écran avant trois ans » est une façon de situer ce qui est perçu comme une difficulté de l'enfant du côté de l'environnement éducatif plutôt que du côté du trouble neuro. Dans le contexte actuel, ce n'est pas si mal ; ce discours permet à l'enseignante d'accompagner l'enfant à minima. Vous insistez cependant sur le fait que c'est un idéal qui bouche le mouvement par lequel Gabriel – enfant prostré pris dans une inertie à l'égard de la demande de l'Autre – s'anime face à un écran. C'est

précisément ce que vous cherchez à faire entendre dans la conversation. L'enseignante s'est dite « déstabilisée », pouvez-vous en dire plus sur ce point de déséquilibre, eu égard au risque qu'elle a pris, écrivez-vous, en s'engageant dans cet échange ? Cette dialectique entre dérangement et goût à la conversation semble être un point délicat avec nos partenaires.

Claire Brisson : J'ai eu la chance de participer à cette conversation et il n'était pas facile, pour la première vignette, de s'extraire d'un discours aplatissant questions et singularités. Pourtant pas de valise ici pour la maîtresse de Gabriel, elle aborde cet enfant sans protocole établi, avec finesse. Elle repère comment il s'appuie sur ses pairs pour se mettre en mouvement ; comment elle-même doit impulser l'activité avec son propre corps pour qu'il s'y branche ; et elle semble, dans la classe, lui permettre une inclusion réussie, où il progresse doucement.

La surprise pour nous a été le discours sur lequel cette maîtresse s'est appuyée pour en rendre compte : l'expérience pédagogique plutôt qu'un aménagement singulier, qui rabattait ses observations sur un « pour tous » et gommait à la fois l'exaspération nommée lors des conversations préalables et l'inédit pour elle d'une telle rencontre avec l'étrangeté. Sa conviction inébranlable, aussi, que les écrans étaient responsables de l'état de l'enfant – au point qu'elle ne prenne pas la mesure, quand cet enfant inanimé et malhabile s'empare du téléphone de son père et qu'elle le découvre soudain animé et habile, de l'événement que cela constitue. Il s'est agi de faire du judo avec les énoncés valables pour tous dans la conversation, d'y mettre du corps, pour que ce qui s'était ouvert un moment pour la maîtresse, qui lui avait fait

proposer sa vignette, ne se referme pas complètement. Mais l'engagement dans la parole et dans l'échange se sont marqués pour elle d'un affect « un peu désagréable » – touche de réel en lien avec l'insupportable du savoir inconscient.



Nicolas Jeudy : Le thème de notre conversation des laboratoires « Éduquer, rééduquer, soigner avec ou sans l'inconscient quels enjeux pour l'enfant et sa famille ? » peut être un fil rouge d'écoute de vos interventions et dialogue avec un axe de recherche de votre laboratoire qui interroge ce qui est en jeu dans les débordements du sujet, des plus bruyants au plus silencieux, au-delà des étiquettes de « l'adolescence », ses « codes », ses « crises », sa « culture ».

Avec ou sans l'inconscient, un choix s'opère et ce n'est plus du tout la même lecture de ce qui est en jeu pour Gabriel ou Jules, mais aussi pour leurs partenaires si c'est avec ou si c'est sans.

Avec Gabriel, l'enseignante qui s'est risquée à écrire une vignette, a vécu ce moment comme étant un peu désagréable, pourtant il semble que cela a fait ouverture lors de la conversation, peut-être pour elle, mais aussi pour quelques-uns. Le savoir inconscient est un savoir que l'on pourrait qualifier ici de désagréable. Peut-être pourriez-vous nous en dire plus sur la manière dont l'inertie de Gabriel a mis en mouvement, dynamisé les professionnels de cette soirée ? Et puis une question pour vous Raphaëlle Béraud, qui porte sur un mouvement : peut-être pourriez-vous reprendre ce trajet dans la conversation, trajet qui souligne et considère les symptômes de Jules et qui fait ouverture en transformant une exaspération en une question faisant surgir le « langage mécanique » ?

Raphaëlle Béraud : La conversation a permis de distinguer le langage, soit la construction de mots, de phrases, qui est à la portée de presque tous, et la parole dont l'usage est beaucoup plus singulier et qui est surtout chevillée au corps. Jules est dans le langage, davantage comme un robot que comme un sujet. Il remplit le vide avec les mots, ses questions sont « en boucle », déconnectées de l'adresse, à l'instar du

discours de ses parents. Le discours « à la manière de Wikipédia » est aussi un langage mécanique, me semble-t-il. Ce langage mécanique, comme l'attrape Marie, l'auxiliaire-puéricultrice, contrairement à la parole, ne « mord » pas sur le corps ; il n'entame pas la pulsion chez Jules. C'est cette distinction entre parole et langage, lors de la conversation, qui semble permettre ce trajet.

Philippe Lacadée : Cela m'évoque l'expérience de conversation à Bobigny avec Joseph Rossetto. Nous l'avons nommée « école de l'expérience ²⁴ ». L'expérience à l'école, c'est la mise en acte d'une expérience du savoir qui est autre chose que d'apprendre de façon passive, c'est une mise en mouvement qui ne conduit pas les enfants vers quelque chose de figé, de fini, mais elle est l'élan qui les porte, les dépasse souvent, les transforme. Elle est désir et énergie. C'est comme un voyage qui se construit par l'expérience, et qui n'est plus un voyage d'études, il devient vie, il est la vie. Cette expérience que nous avons vécue au collège Pierre Sépard nous a fait comprendre combien la classe peut s'éclairer du théâtre antique, car elle est le lieu de la théâtralisation de ce qui gîte au cœur de l'humain. C'est comme un voyage retour vers les anciens.



Heinz Wisman, dans l'épilogue « Théâtre et éducation » de son livre *Penser entre les langues* ²⁵, permet d'aborder la question sous un angle nouveau. Il précise que « la coïncidence de la publication de *La Naissance de la tragédie* [de F. Nietzsche] et de ses conférences *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* (1872) doit donner à réfléchir ».

L'enseignement doit être conçu comme une mise en scène avec tous les éléments d'une théâtralisation du processus, introduire le théâtre dans un tel contexte ne consiste pas à faire du théâtre un nouvel objet de vérité, mais le théâtre à l'école peut entrer en résonance avec cette scène théâtrale qu'est l'enseignement lui-même, l'enseignement partagé avec les élèves. Ce mode théâtralisé favorise « la fluidité du

24 Rossetto J., *Jusqu'aux rives du monde, Une école de l'expérience*, Striana éditions, 2007.

25 Wisman H., *Penser entre les langues*, Albin Michel, 2012, p. 295.

non-savoir ; la fluidité du désir de savoir, de ce que Platon appelait *éros*²⁶ ». L'expérience partagée peut prendre pour nous la forme de petites conversations. Cette notion d'« expérience », on la met au centre de l'École *pas toute*.

La question culturellement délicate, à laquelle nous éveillant les deux intervenantes de ce texte, est de savoir quelle place est réservée à l'expérience authentique dans ce que l'on vit quand on apprend, dans le système scolaire tel que l'Éducation Nationale l'a mis en place. Les critères qui légitiment l'acquisition des connaissances et attestent les succès correspondent pour l'essentiel à « la volonté de vérité » de savoir ce que vaut l'élève.

L'école pourrait faire entendre un désir, un appétit d'apprendre qui aurait pour fil conducteur le temps plutôt que l'espace. C'est ce temps qui doit être d'abord conquis, et ce, même au niveau de la façon de parler ; prendre le temps de rencontrer les mots de l'Autre pour ensuite traduire son être dans une sorte de déploiement de l'espace. Car la profondeur se cache à la surface des mots, à la vie des mots. On part d'une impulsion, qui est la vie même du désir, pour suivre sa pente temporelle qui vient alors occuper progressivement l'espace.

Créons des lieux permettant la mise en temps et en espace, d'un mouvement du désir qui n'aboutit pas, plus important à montrer peut-être que les mouvements qui aboutissent. Ne pas tout sacrifier à l'obligation de l'efficacité des résultats.

L'enseignant peut redevenir ainsi provocant, mais de la bonne façon, de manière énigmatique, retrouver un élan de provocation, dans le sens d'aller provoquer la langue de l'autre, lui donner un petit coup de pouce pour la rendre vivante et cela peut aller jusqu'à redevenir des énigmes pour les enfants. Soit enclencher l'énigme du désir, *que me veut-il donc ?* La vraie vie à l'école c'est la vie que l'on y mène réellement.

26 *Ibid.*, p. 290.

CLÔTURE

Marie-Cécile Marty : Je remercie chacune et chacun des intervenants pour sa participation à la conversation des laboratoires du CIEN. Je passe la parole à Daniel Roy, secrétaire général de l'Institut psychanalytique de l'Enfant.

En direction des prochaines Journées de l'Institut psychanalytique de l'Enfant du Champ freudien

Daniel Roy | *SECRETAIRE GENERAL DE L'INSTITUT PSYCHANALITIQUE DE L'ENFANT*



« Rêves et fantasmes chez l'enfant » est le titre proposé pour la prochaine Journée de l'Institut psychanalytique de l'Enfant. Rêves et fantasmes sont au plus près de ce que dit l'enfant dans sa composante psychique, ce qui permet la constitution de sa réalité psychique, mais aussi ce qui traduit et organise les modalités de son désir. La dimension du fantasme est présente dès la moindre prise de parole de l'enfant et même en l'absence de parole. Le désir s'articule au fantasme dont J. Lacan a proposé l'écriture : $(\$ \diamond a)$ ²⁷.

La conversation avec les enseignants est sur ce point intéressante : la conversation à l'école permet de contrer l'idée de banalisation de la prise de parole. Une conversation c'est déjà une provocation.

Alors... la provocation ? Toute demande est une provocation. Or une conversation introduit une demande. Donc, c'est une bombe. Toute demande est une bombe qui introduit à un désir et ouvre au manque à être. Une demande ouvre à l'énigme du désir de l'Autre. Elle fait surgir l'un ou l'autre de ces deux éléments, le S barré et l'objet a.

²⁷ *Note de la rédaction* : Le sujet est barré, divisé par le signifiant, c'est-à-dire par l'ordre symbolique et le poinçon est comme la marque de fabrique du désir qui, à la fois, coupe le rapport à l'objet, sépare le sujet de l'objet tout en lui permettant d'y être conjoint.

Le support du désir est le fantasme. Le fantasme ordonne le symptôme. Le symptôme est mobilisable dans la parole.

Il a été question de malentendu lors des échanges, Freud, lui, parlait de compromis. Le symptôme est un compromis, mais le CIEN s'intéresse également aux phénomènes. Comment la présence du fantasme va ordonner ce que l'on appelle « le phénomène » ? La vocifération, les cris ou encore se mettre au centre des regards, c'est pour le sujet se mettre en position d'objet *a*. Lorsque surgit la demande de l'Autre, un sujet peut venir occuper la place du petit *a* dans la rencontre (cris, passages à l'acte), refusant la place du *S* barré.

La dimension de fiction pour le rêve a une dimension de fixation pour le fantasme : l'articulation de ces deux dimensions recèle des ressources nouvelles²⁸. Le fantasme est à considérer comme une sorte de réserve de jouissance chez l'enfant. Le support du désir, c'est le fantasme, et le fantasme, nous n'en savons rien. Il a une valeur de jouissance qu'il s'agit de voiler dans la conversation lorsqu'elle surgit.

C'est pourquoi dans mon texte pour la prochaine journée, j'ai fait référence à Mélanie Klein qui a su repérer la valeur de jouissance de certaines représentations imaginaires, que « les fantasmes occupent l'esprit du tout petit enfant à peu près dès la naissance²⁹ ».

À notre époque, où le contrat social de l'Éducation Nationale ne tient plus sa place, c'est le fantasme qui donne le cadre. L'enfant n'a plus accès à la jouissance de l'Autre. La place de l'objet *a* dans le fantasme est occupée par les objets gadgets : pour certains enfants, l'objet gadget déclenche une identité, pour d'autres, un *savoir y faire*.

28 Cf. Lacan J., *Le Séminaire*, livre XIV, *La logique du fantasme*, texte établi par J.-A. Miller, Paris, Seuil, 2023.

29 Klein M., « Sevrage », in Thomas M.C., *Lacan, lecteur de Mélanie Klein*, Toulouse, Érès, 2012, p. 338.

Une poésie du vivant

Solenne Froc



Ce qui attrape tout de suite l'œil dans les œuvres d'Anne de Villele, c'est la dimension organique de son travail, qu'elle extrait aussi bien de l'humain, de l'animal que du végétal et ce, avec tous les moyens plastiques qui lui viennent aux mains. Ce qui compte, c'est la création qu'elle dit être sa colonne vertébrale, ce qui lui permet de se déraciner et de s'enraciner partout où elle passe.

Aimant son inconscient, elle puise dans le matériel que lui apportent ses rêves,

ses émotions et ses vécus qu'elle transforme en autant de matière artistique. Le vivant est sa boussole, sous toutes ses coutures, et elle nous y accompagne avec l'intuition certaine du « besoin qu'ont les gens d'avoir une petite idée de ce qu'ils sont comme êtres vivants ³⁰ ».

C'est une artiste qui ne recule pas devant le réel du corps. Qu'il soit sexué avec ses photographies, notamment *Sourire de femme* ³¹, ou qu'il soit pleurant avec son travail de broderie d'organes sur quarante-trois mouchoirs dans *Toutes les larmes de mon corps* ³², présenté dans ce numéro, elle n'y oublie pas que celui-ci est parlant et que, toujours les mots palpitent dans la chair. Viscéral dans *la gisante* ³³ ou végétal dans *Printemps* ³⁴, le corps est suggéré, ou fouillé, employé jusqu'à l'os comme dans l'arbre de *Généalogie* ³⁵.

Son travail n'est pas non plus en reste quant aux déchets qu'elle sublime et à qui elle restitue la dignité du vivant dans ses photographies de compost ³⁶, véritables traces d'un art de vivre du quotidien.

30 Lacan J., « alla scuola freudiana », Conférence prononcée au Centre culturel français le 30 mars 1974, in Lacan in Italia 1953-1978, Milan, La Salamandra, 1978, p. 104-147.

31 <https://annedevillele.fr/book/photo/sourire-de-femme/>

32 <https://annedevillele.fr/book/broderie/toutes-les-larmes/>

33 <https://annedevillele.fr/book/broderie/la-gisante/>

34 <https://annedevillele.fr/book/photo/printemps-2/>

35 <https://annedevillele.fr/book/volume/genealogie/>

36 <https://annedevillele.fr/book/photo/compost/>

Artiste à domicile, artiste ambulante dans le milieu rural, Anne de Villèle implique ses semblables et provoque le passage à l'acte créatif chez l'autre, aîné ou enfant. Elle a travaillé de longues années en MECS ³⁷ avec des enfants dont la manière non conventionnelle d'être au monde a élargi ses horizons. Elle dit avoir été émerveillée par leur liberté artistique qui a amplifié la sienne. Ils lui ont appris à voir dans le minuscule, dans l'invisible ou le presque rien des mondes infinis. Ils lui ont également appris la persévérance et l'importance de travailler sur le long terme.



De l'interdisciplinarité, elle retient « la richesse de la singularité aux pluriels », la multiplicité des points de vue, des regards ainsi qu'une complémentarité et une force dont elle se soutenait.

Aujourd'hui, Anne de Villèle travaille à Rochefort-en-Terre dans le Morbihan où elle propose des stages de céramique et des ateliers parent / enfant.

37 Maison d'Enfants à Caractère Social



INTERPRETER
SCANDER
PONCTUER
COUPER

18/19
NOVEMBRE
2023

53

e JOURNÉES
DE L'ÉCOLE
DE LA CAUSE
FREUDIENNE

ECF.

ÉCOLE DE LA CAUSE FREUDIENNE

À LA MAISON DE LA MUTUALITÉ, RUE SAINT VICTOR, PARIS
ET EN VISIOCONFÉRENCE

Renseignements – contact@causefreudienne.org

Site – www.causefreudienne.org

Page web – journees.causefreudienne.org

33 (0) 1 45 49 02 68



YouTube



Nous devons les illustrations de ce numéro à Anne de Villèle que nous remercions chaleureusement. Vous pouvez retrouver ses œuvres sur son blog : <https://annedevillele.fr/>

Commission éditoriale :

Raphaëlle Béraud, Claire Brisson, Isabelle Caillault, Solenne Froc, Sophie Gaillard, Marie Izard,
Nicolas Jeudy, Catherine Le Touzo,
Marie-Cécile Marty, Audrey Renault, Agnès Vigué-Camus

Équipe de rédaction :

Raphaëlle Béraud, Marie Izard, Solenne Froc, Sophie Gaillard,
Catherine Le Touzo, Audrey Renault

Abonnements :

@-trait du CIEN est diffusé gratuitement sur simple demande, par mail,
à l'adresse de diffusion du CIEN : martymariececile@gmail.com

Contribution :

Chacun est invité à contribuer aux rubriques de ce journal électronique en adressant des textes de 4500 signes maximum sous format Word Times New Roman 12 à Sophie Gaillard :

sogai@sfr.fr