

AUTOUR DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Marika Bergès - Bounes

Je commence par un morceau de texte de Ph. Sollers dans « un vrai roman. Mémoires ».

« « La scène, ici, est très précise. On est à la campagne, c'est l'été, j'ai 5 ans. Je suis assis sur un tapis rouge sombre, ma mère est à côté de moi et me demande, une fois de plus, de déchiffrer et d'articuler une ligne du livre pour enfants. Le b. a ba, quoi, l'annonage. Il y a des lettres, des consonnes, des voyelles, la bouche, la respiration, la langue, les dents, la voix. Comment ça s'enchaîne, voilà le problème. Et puis, ça se produit, c'est le déclic, ça s'ouvre, ça se déroule, je passe comme si je traversais un fleuve à pied sec. Me voici de l'autre côté du mur du son, sur la rive opposée, à l'air libre. J'entends ma mère dire ces mots magiques : « Eh bien, tu sais lire ». Là, je me lève, je cours, ou plutôt je vole dans l'escalier, je sors, je cours comme un fou dans le grand pré aux chevaux et aux vaches, j'entre dans la forêt en contrebas, n'arrêtant pas de me répéter : « je sais lire, je sais lire », ivresse totale, partagée il me semble par les vignes, les pins, les chênes, les oiseaux furtifs.

Je sais lire. Autrement dit : Sésame, ouvre toi. Et la caverne aux trésors s'ouvre. Je viens de m'emparer de l'arme absolue. Toutes les autres sont illusoires, mortelles, grotesques, limitées, ridicules. L'espace se dispose, le temps m'appartient, je suis Dieu lui-même, je suis qui je suis et qui je serai, naissance oui, seconde, ou plutôt vraie naissance, seul au monde avec cette clé. Ça pourra se perfectionner à l'usage, mais c'est fait, c'est réalisé, c'est bouclé ».

Pourquoi nos consultants enfants en panne avec la lecture refusent-ils d'être Dieu ? Pourquoi refusent-ils ce moment d'élation, ce moment de complétude absolue, cette ivresse, cette « seconde », « vraie naissance », l'ouverture de la « caverne aux trésors » ? Ce texte autobiographique montre bien le pouvoir que donne la lecture (« je viens de m'emparer de l'arme absolue » ; « le temps m'appartient »), et c'est un pouvoir qui dure : « je suis qui je suis et qui je serai ». Mais le prix à payer est-il la solitude ?? : « seul au monde avec cette clé ».

Quel est le prix que ne veulent pas payer les enfants en difficulté avec la lecture ? A quoi ou à qui, ne peuvent-ils renoncer ? C'est cette énigme que le livre, écrit à plusieurs mains, sur « l'enfant et les apprentissages malmenés » paru en avril 2010 chez Erès, tente d'approcher :

devant quoi ces enfants reculent-ils ? Le garçon de 6 ans et demi qui disait : « je vais à l'école pour lire » avait compris, lui, dans son néologisme, que lire était utile et nécessaire. Car il faut relever que cette « pathologie » est actuellement devenue un « handicap » : la valse des signifiants est ici intéressante : le « dyslexique », le « dysorthographique », le « dyscalculique » est devenu un « handicapé » traité comme tel dans la classe avec toutes sortes d'aides qui l'enferment dans un statut d'assisté et pas d'un écolier responsable de ses actes - et des certificats des professionnels sont exigés pour appuyer ce statut d'handicapé...

L'équipe de Psychopathologie de l'hôpital Sainte-Anne, s'intéresse depuis toujours à ces questions d'apprentissage, J. Bergès d'abord et l'équipe actuelle qui continue à recevoir des enfants en panne scolaire et à réfléchir à ce que cette panne signifie, recouvre ou exhibe dans une démonstration subjective.

En effet, que dire de cette difficulté à rentrer dans l'ordre symbolique, à 6 ans, âge de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chez des enfants qui peuvent le plus souvent, avoir un excellent langage. Pourquoi ces enfants ne veulent-ils pas s'approprier le savoir ? Le savoir ou la connaissance ? Qu'est-ce qui échappe ? Résiste ? Quel commerce ont-ils avec le désir de savoir, avec le savoir insu, avec la lettre, avec le corps (Sallers parle de la bouche, la respiration...) et avec l'enseignant chargé de transmettre les connaissances ? Et que leur proposer pour limiter les dégâts ? Car, si les jeunes enfants - de plus en plus nombreux à consulter heureusement, tant que la « passion de l'ignorance » est réversible, pourrait-on dire... - parviennent le plus souvent à accepter d'entrer dans les apprentissages, les enfants plus âgés (10 ans, 12 ans) se fixent dans une résistance au savoir qu'il est bien difficile d'ébranler ; et qui les marginalise très vite, d'abord dans le champ scolaire puis dans le champ professionnel et social : lire un texte, des lettres qui leur viennent de l'Autre, du code, les met en péril : quel est la perte qu'ils redoutent en entrant dans la lecture ? et pourquoi ne peuvent-ils pas accepter le transfert à l'enseignant, « Eros professeur », comme le dit Melman, pour adoucir l'aridité du symbolique?

Un garçon de 6 ans et demi, en cours de CP, faisant un refus scolaire depuis la Petite section de maternelle, n'acceptant pas la séparation d'avec sa mère, dit :

« je refuse les lettres du maître parce que je veux inventer les miennes ». Que dit-il au-delà de ce refus de transmission par un aîné, par les lois de l'apprentissage ? Il est lui-même l'origine de l'écriture. La thérapie sera extrêmement difficile, comme toujours dans ces résistances au transfert et au savoir.

A l'époque, la surprise pour nous était venue, il y a 20 ans, du fait que sur

44 enfants consultant à Sainte-Anne pour leurs difficultés importantes dans l'apprentissage

lexique, 43 étaient des garçons ! Aucun des critères sélectionnés pour étudier ces enfants n'était susceptible d'exclure les filles, mais le constat était là, une seule fille y répondait. Notre étonnement nous a poussés à persévérer dans notre questionnement : les filles apprenaient-elles à lire plus vite ou bien les parents attentifs aux difficultés des garçons, ne consultaient-ils pas pour elles ? Actuellement, les garçons continuent à être plus nombreux dans les consultations des « centres de référence du langage oral et écrit », mais la proportion des filles est plus importante qu'à l'époque. De plus, leurs difficultés à lire et à écrire sont moindres : elles sont beaucoup plus à l'aise que les garçons dans la communication verbale, parlent en leur nom, se racontent, osent aller sur le terrain du sexuel, peuvent questionner l'identité sexuelle, faisant part de leurs théories sexuelles infantiles - thèmes totalement interdits chez les garçons en panne scolaire -, sont plus souples dans leur pensée, et bénéficient assez rapidement des aides thérapeutiques proposées. Il faut noter l'importance du corps dans ces apprentissages.

Le « forçage symbolique » comme le disait J. Bergès, opéré par la langue scolaire, se fait à partir du corps, c'est-ce qu'il appelait « la compétence du corps à soutenir du signifiant scolaire » : « je sais pas trop ce que j'ai... c'est ma mère qui sait... elle sait mieux que moi ce que j'ai...et puis j'ai peur de me tromper... j'ai le mot qui pend à la langue mais il ne veut pas tomber... la peur des autres qui disent que je suis nul » ; toujours cette dépendance féroce à l'autre qui, ici, l'empêche de savoir, de penser et même de parler avec ce mot « qui veut pas tomber ». Ou encore cet enfant de 6 ans et demi, qui renâcle à entrer dans la lecture et qui se décrit ainsi : « j'ai des trous dans le cerveau, des oreilles où ça rentre puis ça sort, et une langue cousue... je suis nul ».

Ce forçage est difficile pour certains enfants dans la lecture et dans l'écrit : il se repère d'abord dans le malaise corporel : mal à la tête, mal aux yeux, envie d'aller aux toilettes, inhibition, effacement du corps qui se tasse, certains enfants ferment les yeux dès qu'il est question de lire, par exemple, comme s'il y avait un interdit ; inhibition ou débordement pulsionnel le plus souvent dans l'écriture : comme si ces enfants refusaient de toutes leurs forces l'acte de lire et d'écrire qui les rendraient écoliers et sujets. L'hypothèse qu'ils puissent être des sujets désirants et pensants, semble elle-même impossible pour eux. Et surtout le plaisir à fonctionner semble barré pour eux, l'activité motrice n'est pas érotisée ; ils sont tristes, égarés, ne comprenant rien à ce que l'autre leur propose ou leur demande, mais en vérité dans une résistance à cet acte de lire et d'écrire d'où la jouissance n'est pas absente, bien sûr, puisqu'il les laisse du côté du corps de la mère, jouissance que Lacan appelait « la passion de l'ignorance ».

Le rapport à la lettre des garçons en difficulté scolaire est du côté de l'incompréhension,

de la peur, comme si c'était du réel ; associer les lettres pour entendre d'eux-mêmes des mots, fait partie de l'impossible, ils sont tétanisés, immobiles dans leur tête..., incapables du moindre lien, incapables de mobilité et de réversibilité mentales ; incapables d'abandonner certaines pistes pour en expérimenter d'autres : n'ayant aucune assurance quant à leur place de sujet décidé à s'engager sur le terrain des apprentissages avec leurs camarades du même âge et leur enseignant : car lire ne consiste pas à reconnaître des lettres, ni à entendre des sons, mais consiste à accepter une gymnastique de la perte - sur laquelle l'enfant est noté - gymnastique qui oblige à lâcher des lettres quand on lit mais à les écrire toutes : lâcher, couper, abandonner, rassembler, attacher des lettres sont pour eux des opérations impossibles. Et aucun sens n'en émerge

Exemple de D. Pennac dans « Chagrin d'école »

« Je ne captais ni n'imprimais. Les mots les plus simples perdaient leur substance dès qu'on me demandait de les envisager comme objet de connaissance. Si je devais apprendre une leçon sur le massif du Jura, par exemple, (plus qu'un exemple, c'est, en l'occurrence, un souvenir très précis), ce petit mot de deux syllabes se décomposait aussitôt jusqu'à perdre tout rapport avec la Franche-Comté, l'Ain, l'horlogerie, les vignobles, les pipes, l'altitude, les vaches, les rigueurs de l'hiver, la Suisse frontalière, le massif alpin ou la simple montagne. Il ne représentait plus rien. Jura, me disais-je, Jura ? Jura... et je répétais le mot, inlassablement, comme un enfant qui n'en finit pas de mâcher, mâcher et ne pas avaler, répéter et ne pas assimiler, jusqu'à la totale décomposition du goût et du sens, mâcher, répéter, Jura, Jura, jura, jura, jus, rat, jus, ra ju ra ju ra jurajurajura, jusqu'à ce que le mot devienne une masse sonore, indéfinie, sans le plus petit reliquat de sens, un bruit pâteux d'ivrogne dans une cervelle spongieuse... C'est ainsi qu'on s'endort sur une leçon de géographie. »

- Tu prétendais détester les majuscules.

Ah ! Terrible sentinelles, les majuscules ! Il me semblait qu'elles se dressaient entre les noms propres et moi pour m'en interdire la fréquentation. Tout mot frappé d'une majuscule était voué à l'oubli instantané : villes, fleuves, batailles, héros, traités, poètes, galaxies, théorèmes, interdits de mémoire pour cause de majuscule tétanisant. Halte là, s'exclamait la majuscule, on ne franchit pas la porte de ce nom.

Il est intéressant aussi de noter ici quand le corps est sollicité dans sa fonction orale : J. Bergès insistait souvent sur le fait que c'est la même orifice qui sert à manger, à absorber, et à parler et que le mot, une fois passée la bouche, tombe et disparaît.

Cette inhibition à penser est moindre chez les filles qui consultent pour ces mêmes difficultés : la « restriction de jouissance », nécessaire à l'apprentissage, comme l'appelle J.M.

Forget n'est pas la même pour les deux sexes ; chez le garçon non lecteur, l'inhibition à s'engager dans la lettre peut être totale et durable, alors que la fille, en cas de difficulté dans le domaine scolaire, « se débrouille » mieux et plus vite. La fille, « chargée de représenter la brillance sexuelle » (J.M. Forget) est en attente, donc plus libre vis-à-vis de l'instrument de la parole car elle ne se débat pas, comme le garçon, avec le trait phallique.

Les filles en difficulté scolaire, ne sont pas dans cette proximité ou confusion avec leur mère, elles repèrent beaucoup plus tôt la circulation de la jouissance et le savoir sexuel dans la famille, elles ne sont pas dans le même interdit de penser, au contraire elles parlent, associent, jouent de l'imaginaire, peut-être trop justement ? Elles prennent trop de plaisir peut-être à cette activité fantasmatique et ont du mal à la lâcher pour entrer dans les lois de l'apprentissage incontournables, extrêmement précises et exigeantes...

Assez souvent, la lettre pour elle, est sexualisée, les thèmes de procréation sont fréquents devant la forme de certaines lettres qui sont « enceintes », « ont des bébés dans le ventre » : cette hypertrophie imaginaire érotisée, le sexuel ne viendraient-ils pas, pour elles, compliquer momentanément l'accès à la lettre ?

Les théories sexuelles infantiles tiennent souvent le devant de la scène, le sexuel est omniprésent dans leur discours, dans leurs attitudes séductrices, leur aisance dans la relation à l'autre, leur inventivité et leur faculté de contourner l'obstacle quand elles sont dans le doute : les théories sexuelles infantiles, la différence des sexes, articulées à leur fantasme, les mènent, la « libido sciendi » n'est pas barrée, les théories sexuelles infantiles amènent des hypothèses, des anticipations ; comme le disait J. Bergès dans TSI, l'important est le mot théorie : c'est-à-dire que l'enfant ose penser, jouit de penser à partir de l'érotisation du corps articulée au signifiant. On ne retrouve pas chez elles cette protection de la jouissance de leur mère, comme chez les garçons qui ne veulent pas lire le savoir sexuel et arrêtent leur pensée dans une forme de renoncement destiné à ne pas entamer la complétude et la jouissance de la mère : « je sais pas... c'est ma mère qui sait », disent-ils en préambule.

Les exemples en témoignant sont nombreux : « j'aime pas l'école parce qu'on peut plus voir sa maman... y'a rien qui m'intéresse dans la classe », Cédric, 6 ans. « C'est comme si j'étais un robot et qu'on m'avait enlevé les piles et les piles c'est ma mère...et y'a que ma mère pour me remettre les piles », Arthur 8 ans et demi : ils semblent être en position d'objet (a) de la mère, ils lui permettent d'exister, ils lui évitent son incomplétude, ils bouchent le trou réel qu'elle ne pourrait supporter entre eux, mais ils le paient d'abord de leur échec scolaire, ensuite apparemment, de leur position de sujet mise à mal dans ce scénario : car, de fait, ces enfants

véritablement non lecteurs, ne sont pas le lieu de leur énonciation, ils s'expriment souvent fort peu d'ailleurs, laissant aux autres le soin de se plaindre d'eux. Mais, en même temps, nous avons souvent été frappés de ce que cette résistance à la lecture était pour eux une carte d'identité, une manière d'être au monde : « je suis dyslexique », disent-ils en guise de présentation, comme s'ils se résumaient à ce signifiant et que ce signifiant équivalait à leur position subjective. Il semblerait que c'est comme une sorte de maladie - souvent héréditaire » ! car ils ne manquent pas d'annoncer qui est dyslexique comme eux dans la famille... qu'ils portent pour toujours et qui fait trait distinctif et identificatoire. Ce refus clamé de lire ne les sauveraient-ils pas comme sujets ?

Cette position subjective revendiquée peut se rencontrer chez les filles, comme une identification hystérique ou défaut du père, lui-même dyslexique : serait-il plus facile d'être fidèle à un défaut du père qu'à une jouissance ? Mais pour elles, l'identification à un trait du père est moins pesante que la position de jouissance du garçon à l'endroit du corps de la mère.

Dernièrement, J.P. Lebrun, à propos de ces garçons, proposait de ne pas les lire « comme des refus de l'astreinte au symbolique mais comme les conséquences d'une inactivation de l'opérateur phallique, une désactivation, une nécessité impérative du sujet de ne pas se faire engluer par l'Autre ».

Enfant objet (a) ou phallus de la mère ? La relation entre l'enfant et la mère n'est pas la même quand le maternel prend le dessus, comme dit-il, c'est le cas dans notre social actuel, quand l'enfant est l'objet (a) de la mère, nous ne sommes pas face au risque de la psychose car l'enfant, en comblant la mère, lui évite la perte et se l'évite à lui aussi : « ils auront conclu comme un pacte d'assistance mutuelle contre toute altérité, et principalement contre celle du père dont ils reconnaissent néanmoins l'existence mais à qui ils ne permettront aucune ingérence dans leur couple (...), l'enfant est l'enfant seulement de sa mère, sans pour autant que le père ne soit pas là, mais simplement ce dernier n'est là que comme faisant partie du décor (...) la référence au père est présente mais désactivée (...) c'est l'axe de la division entre la jouissance et le désir qui se trouve déplacé (...) l'avantage est ici indiscutablement du côté de la jouissance (...) c'est à une névrose organisée autour du matrocentrisme que nous aurions dès lors affaire aujourd'hui, mais pas pour autant à une psychose ». J.P. Lebrun.

Je voudrais terminer par un cas clinique, celui d'une mère qui vient demander un tiers temps (c'est-à-dire du temps supplémentaire pour les examens) et cette obtention doit être validée par la M.D.P.H. (Maison Départementale des Personnes Handicapées) pour ses deux enfants dyslexiques, son fils de 17 ans qui passe le bacc, sa fille de 14 ans qui passe le brevet : elle vient consulter pour ce qu'elle appelle « une dyslexie familiale » : « J'ai trois

enfants et trois dyslexiques ! Parait-il qu'il y aurait un terrain génétique. Ma sœur écrit en phonétique, moi je le suis un peu mais je me suis rééduquée. Mon mari est dysorthographique. C'est moi qui lui corrige les fautes, il me donne tout à relire ».

« J'ai été l'enseignante de mes enfants, j'ai pas profité de la parentalité. Je passais toutes mes soirées jusqu'à minuit à les faire travailler ».

Et le père ? « Il ne s'occupe d'aucun des enfants, il aime bricoler, faire des maquettes ».

Dans cet exemple, on voit bien la mère à l'œuvre avec ses deux fils, ses objets consentants et sa fille de 14 ans qui, elle, se rebiffe. C'est par elle qu'il faudra passer si on veut introduire un peu de réflexion chez cette mère sur cette appellation « dyslexique » qu'elle brandit comme une marque de fabrique et lui donne tous les droits et tous les pouvoirs sur ses trois enfants, maintenant adolescents.

L'aîné « a essuyé les plâtres parce que j'ai été mal orientée. Il a été rééduqué par une orthophoniste mais il a développé une phobie scolaire, il vomissait. Il a eu son bacc de justesse au rattrapage dernier, mais j'ai dû l'accompagner jusqu'à la porte et rester dans l'escalier, sinon il l'aurait pas passé.

Le deuxième : 16 ans, très dyslexique. Il est très très lent. En 4^{ème}, je l'ai changé d'école, je voulais pas qu'il me fasse de la phobie scolaire comme son frère, ils me l'ont pas pris dans une école spécialisée. Je lui paye toutes sortes de cours particuliers. Il a eu un tiers temps pour le brevet qu'il a eu avec mention. Il lit pas, c'est moi qui lui fais la lecture à haute voix. En Anglais, c'est une catastrophe, il faudrait qu'il soit dispensé d'anglais au bacc. Et puis il faudrait que vous demandiez à la M.D.P.H. pour lui pour le bacc, un secrétaire qui écrirait à sa place ou qui relirait les fautes d'orthographe, il faut que vous demandiez qu'elles ne soient pas prises en compte pour le bacc ». Voici donc les exigences que cette mère pose sur la table pour notre intervention auprès de la M.D.P.H.

L'adolescent interrogé, lui, demande « avec ma mère, un tiers temps pour le bacc ; je finis jamais mes devoirs... je manque de temps... c'est pour lire les énoncés et les comprendre ». Souriant, passif, attendant de l'autre qu'il trouve les solutions pour lui (comme sa mère depuis toujours).

La fille de 14 ans : en 3^{ème}, elle se dit pénalisée par l'orthographe, elle a arrêté l'orthophonie il y a 2 ans, elle en avait marre. Elle refuse la consultation organisée par la mère pour son frère et elle ; elle proclame : « c'est ma mère qui m'a traînée ici... je crois qu'elle veut des aménagements pour le brevet... j'ai pas envie d'avoir un tiers temps... je fais des fautes

d'orthographe... le tiers temps a aidé mon frère parce qu'il était lent mais je sais pas si ça peut m'aider... mes contrôles, je les finis à temps... j'ai pas envie de passer mon brevet seule dans une salle à part »...

Et que pense votre père ? « Il s'y connaît pas trop, c'est ma mère qui gère le travail ».

Dyslexique, elle ? Elle lisait beaucoup petite et continue à lire. A-t-elle eu des embarras scolaires pour sa mère, comme ses frères, dans une identification hystérique au père ? Pour faire partie de la famille ? En tout cas, elle n'occupe pas la même position d'objet pour sa mère toute puissante et toute active, que ses frères, elle ne veut pas avoir les mêmes, aidés le même destin, a décidé d'intégrer un grand lycée parisien et a des projets professionnels brillants.

Dans une consultation ultérieure, la mère pourra évoquer un problème de filiation paternelle dont on ne parle pas : « il ne sait pas qui est son père, il porte le nom de sa mère. Comme il n'avait pas eu de réponse, il s'est arrêté là. Elle ne l'a pas élevé, c'était plutôt un poids pour elle d'avoir un enfant ; elle lui a même dit que si elle avait pu, elle aurait avorté, ça lui est resté en travers du gosier ! Les enfants le savent, mais on n'en parle pas ».

Histoire familiale intéressante, qui montre une fois de plus, comment les garçons restent l'objet de la mère, lui laissant le savoir et les rêves, alors que les filles sont plus libres dans leurs identifications et leurs désirs - même emprisonnées dans le même fantasme maternel à l'origine et identifiées au défaut de leur père.

La question est ; qu'est-ce qui, dans son histoire à elle, pousse cette mère à faire des ses 3 enfants des « dyslexiques » et à les environner sans cesse d'objets étayant, d'aménagement en tous genres, de régimes de faveur de plus en plus sophistiqués, pour qu'ils ne tombent pas sous la loi de la castration symbolique, obligatoire pour tous. Que, qui veut-elle ainsi protéger ? À quoi servent ces « bouchons », à quelle jouissance ? L'analyse lui permettra peut-être d'en connaître un bout sur cette question.