

NERVURE

JOURNAL DE PSYCHIATRIE

ISSN 0988-4068
Supplément au n° 1 - Tome XVIII -
Février 2005
Tirage : 2000 exemplaires

Directeur de la Publication et de la
Rédaction : G. Massé
Rédacteur en chef : F. Caroli

Rédaction : Hôpital Sainte-Anne,
1 rue Cabanis - 75014 Paris
Tél. 01 45 65 83 09 - Fax 01 45 65 87 40

Abonnements :
54 bd La Tour Maubourg - 75007 Paris
Tél. 01 45 50 23 08 - Fax 01 45 55 60 80
Prix au numéro : 9,15 €
E-mail : info@nervure-psy.com

Numéro spécial AFPsyMed
www.nervure-psy.com

EDITORIAL

M. Fouillet
M. Pradoura-Duflot,
Marie-Josèphe Chardronnet,
G. Massé

Notre thème de réflexion en 2003
« L'exigence scolaire : quelles
conséquences sur la santé des
jeunes ? » justifiait dans son es-
sence même une nécessité d'ar-
ticipation entre le monde des
soins psychiatriques et le monde de l'école.

Loin des sujets classiques sur la dépression, les troubles de la personnalité les conduites addictives etc., nous avons choisi de nous transporter dans le milieu de l'école, en respectant profondément sa logique et sa demande à l'égard des élèves. Il ne s'agissait pas d'utiliser uniquement l'école comme une formidable laboratoire d'études de jeunes mais aussi de tenter d'en articuler les ressorts fondamentaux avec certains troubles repérés par les cliniciens. Cette réflexion se situe, finalement, en amont d'une simple observation de jeunes, là où ils sont le plus nombreux, dans l'optique classique d'un repérage précoce d'un trouble mais propose de lier aussi des observations cliniques, psychopathologiques avec l'essence de l'école, son travail d'acquisition.

Cette question avait progressivement émergé à partir de nos travaux avec des jeunes de classes « prépa » épuisés par leur parcours scolaire et où la moindre souffrance psychologique apparaissait incongrue dans cet univers soumis à la réussite.

L'exigence scolaire, dans sa noblesse, dans son fondement de l'identité de l'école de qualité pouvait, ainsi, entrer en conflit avec l'exigence adolescente ou infantile d'épanouissement. Mais quelles formes et quelles attitudes adopter face à des jeunes « malades » de ce que l'école demandait légitimement ?

Nous avons souhaité regarder ces conséquences à tous les âges de l'école, de l'enfance à l'adolescence sous leurs aspects somatiques et psychiques. Après ces regards cliniques, psychiatriques, pédiatriques et psychopathologiques, les réponses actuelles de l'école devaient être soulignées car trop souvent méconnues et obscures. Ce thème ainsi traité nous a semblé correspondre aux exigences d'AFPsymed en alliant un double regard soignant et scolaire. ■

L'exigence scolaire : quelles conséquences sur la santé des jeunes ?

Actes de la 3^{ème} rencontre des médecins de
l'éducation nationale et des psychiatres

L'impact des exigences scolaires au fil des âges

Bernard Golse

Je remercie G. Massé et M. Fouillet de m'avoir, cette année encore, invité à participer à cette journée de travail. Il me semble, en effet, que ces réunions sont très importantes pour une bonne coordination de nos actions éducatives et médicales dans la double perspective du soin et de la prévention.

50% environ des jeunes, d'âge scolaire, qui consultent en pédopsychiatrie le font à partir du motif « Difficultés scolaires » : l'école est donc le grand révélateur des difficultés développementales et des mal-être, des malaises ou des souffrances psychiques des enfants et des adolescents.

(suite page 2 ➡)

Quelques rappels sur le désir de savoir

Je serai relativement bref, mais il importe cependant de rappeler que la question des apprentissages s'enracine, à la fois, dans le champ du cognitif et dans celui de l'affectif et que, de ce fait, toute modélisation des exigences et des difficultés scolaires qui ne prendrait en compte qu'un seul de ces deux registres s'avèrerait inéluctablement réducteur.

(suite page 2 ➡)

Menace dépressive à l'adolescence et exigence scolaire

Alain Braconnier

Mon intervention se propose de tracer la continuité de ce que vient d'évoquer Bernard Golse pour l'exigence scolaire dans la rencontre avec un sujet en développement au cours de ce temps de l'adolescence.

Le temps de l'adolescence est, à la fois, le temps des conquêtes et le temps des menaces.

Conquête de l'autonomie avec en retour, évidemment, la problématique de l'indépendance, ce que Philippe Jeammet a mis en valeur, et temps des menaces sur lequel je présenterai une réflexion.

Temps des menaces et, en particulier menaces dépressives avec en retour ce qu'on pourrait appeler de la place du psychopathologue « l'explosion narcissique » qui va nous permettre de voir ce qui est sous-jacent, la menace. Au fond, l'image du volcan est bien là présente. Il y a un magma, un noyau toujours prêt à

exploser et ce que l'on va en voir n'est par forcément ce qui l'a constitué.

La problématique de l'adolescent est qu'il y a perpétuellement des paradoxes, qui sont que justement il n'y a pas de conquêtes sans menaces. Quand il sort des paradoxes, c'est-à-dire quand il éprouve uniquement une position de sentiment de menace sans pouvoir être dans un mouvement de conquête, nous avons à faire à des adolescents en grande difficulté. Alors pourquoi parler de la menace dépressive ? La dépressivité adolescente me paraît vraiment être au cœur du mal-être et de la souffrance des adolescents, en difficultés même quand le problème scolaire est mis en avant.

La dépression est une conséquence de cette menace dépressive. La dépression est un état que l'on va

(suite page 3 ➡)

AU SOMMAIRE

L'impact des exigences
scolaires au fil des âges

B. Golse p.1

Menace dépressive à
l'adolescence et
exigence scolaire

A. Braconnier p.3

Les Classes Préparatoires
aux Grandes Ecoles

M.-J. Chardronnet p.4

Exigence scolaire et
idéalisations
à l'adolescence

I.-M. François-Poncet p.5

Quelques enseignements
récents de la sociologie
et des sciences de
l'éducation

C. Giraud p.6

Exigence scolaire et
santé à l'Adolescence

P. Jacquin p.7

Médecine scolaire et
excellence scolaire

M. Pradoura-Duflot
M.-J. Chardronnet p.8

Quelles exigences pour
que les jeunes vivent
en bonne santé

M. Sangam p.11

Les aléas de la réussite
scolaire : entre satisfaction
et renoncement

D. Monchablon p.12

Exigence scolaire et idéalisation à l'adolescence

Claire-Marine François-Poncet

De fortes exigences scolaires sont source de conflits mais favorisent le développement psychique à l'adolescence car elles sont, à la fois, structurantes et valorisantes. Ces exigences ne deviennent nocives que si les conflits sont évités comme dans l'idéalisation : un investissement des études en tout ou rien évite de trouver des compromis parfois douloureux avec la vie affective et sentimentale. De l'anorexique qui se drogue au travail, au phobique scolaire qui refuse du jour au lendemain d'aller à l'école, le « tout ou rien » est une tentation importante face à la souffrance liée aux incertitudes de la puberté, des transformations du corps aux projets d'avenir.

En première page du Monde du 28 novembre 2002, sous le titre « Les amours précoces affolent les parents d'élèves chinois », paraît l'article suivant :

« C'est l'épouvante des familles chinoises. On le nomme zao lian, en français : « attachement précoce ». A l'heure où la compétition scolaire fait rage, les parents trem-

blent à l'idée que les premières amours fassent dérailler une scolarité cher payée. Ils sont donc à l'affût des prémices de l'émoi, lisant le courrier, écoutant les communications téléphoniques, se livrant même à des filatures pour identifier l'éventuel démon tentateur. (...) Afin de déjouer la vigilance des parents ou des enseignants, les lycéens recourent à un langage codé : « A » pour « embrasser », « B » pour « toucher », « C » pour « faire l'amour », « D » pour « tomber enceinte », « E » pour « se faire avorter ». Cela donne d'obscures formulations : « On a fait B pendant trois mois, puis on a réussi à faire C, mais pas d'inquiétude : je ne suis pas D ».

Tant de désordre amoureux nourrit un courant en faveur d'une séparation des sexes. (...) Un discours teinté de féminisme invite au développement de lycées de filles protégés par des femmes « à succès » (...). Ce discours dérape parfois vers un culte de la féminité ambigu ; à l'en croire, ces lycées de filles vont former des « beautés modernes, polies, douces et obéissantes, femmes

(suite page 5 ➡)

NERVURE

JOURNAL DE PSYCHIATRIE

Vous pouvez consulter l'intégralité
de nos éditions, vous abonner
ou consulter nos archives sur notre site

www.nervure-psy.com

L'impact des exigences scolaires au fil des âges

Les racines du désir de savoir

Plusieurs modélisations méritent d'être rappelées.

• *La curiosité sexuelle et la curiosité intellectuelle*

S. Freud a bien montré que la curiosité intellectuelle dérive, par sublimation, de la curiosité sexuelle (à l'appui de cette conception, citons seulement le concept de « *masturbation intellectuelle* »), et que toute inhibition de l'une peut, ainsi, retentir gravement sur le déploiement de l'autre.

Cette proposition freudienne met, ainsi, en avant le fantasme de la scène primitive comme organisateur premier du désir de savoir, ainsi que la pulsion dite scopophilique comme force structurante de ce désir.

• *L'envie, au sens kleinien du terme, pour le contenu du corps maternel* (mixte chaotique de fécès, d'enfants voire de pénis paternel), complète le schéma freudien précédent, en faisant du désir de savoir un mouvement d'appropriation relativement archaïque et originelle.

Savoir ce que l'autre a dans le ventre sous-tend, ainsi, le désir de savoir et l'on sait, par exemple, le plaisir que peuvent éprouver certains garçons en période oedipienne à démonter tous les objets qui leur passent entre les mains, avant même d'être en mesure de les remonter !

• *Le conflit esthétique* décrit par D. Meltzer insiste sur l'énigme devant laquelle se trouve d'emblée confronté le très jeune enfant : « *Ma mère est-elle aussi belle dedans que dehors ?* », énigme qui a une fonction intensément stimulante de désir de savoir.

Cette perplexité plus ou moins anxieuse est celle qui nous étreindra, en fait, toute notre vie durant lors de la contemplation des œuvres d'art notamment, et elle repose sur une interrogation dialectique entre le dedans et le dehors de l'objet, soit entre la bi et la tri-dimensionalité.

Cette théorisation de D. Meltzer a fait l'objet de nombreuses controverses dans la mesure où, d'une part, elle suppose un accès d'emblée à la tri-dimensionalité et où, d'autre part, elle renverse la chronologie classique des positions schizo-paranoïde et dépressive du modèle kleinien.

Ici, en effet, c'est la position dépressive qui est première et c'est pour échapper à l'angoisse dépressive de l'énigme du dedans de l'objet (d'emblée perçu dans sa totalité) que l'objet va être fragmenté en objets partiels propres à la position schizo-paranoïde qui revêt donc une fonction défensive et qui ne se structure, ici, que dans un temps second.

La médecine scolaire

- 1200 médecins scolaires en France
- Organisation départementale et régionale (médecins conseillers techniques)
- 50 médecins pour Paris
- 120 infirmières scolaires sur Paris et 5000 pour la France

Le rôle des médecins scolaires

- Promotion de la santé physique
- Promotion de la santé mentale
- Liaison avec l'école :
 - intégration du jeune
 - supervision de l'école
- Prévention : jeunes en difficulté, santé publique
 - soins directs

• *La capacité réflexive* (P. Fonagy) et la *théorie de l'esprit* (U. Frith, S. Baron-Cohen)

La « *capacité réflexive* » est la capacité de l'enfant à se représenter que l'autre et lui-même fonctionnent en termes « *d'états mentaux* ».

La « *théorie de l'esprit* » vise à rendre compte des processus qui permettent progressivement à l'enfant de se représenter les représentations mentales d'autrui et d'admettre que celui-ci peut avoir des projets, des intentions et des buts distincts des siens.

La première se réfère surtout au champ du développement affectif, la deuxième se réfère surtout à celui du développement cognitif mais les deux témoignent de l'accès à l'intersubjectivité et sous-tendent, on le sent bien, le désir de savoir ce qui se passe dans la tête de l'autre.

Les deux aspects du désir de savoir

D. Meltzer, encore, dans *Les structures sexuelles de la vie psychique* a bien montré que le désir de savoir peut reconnaître deux dimensions très différentes, la « *soif de connaissance* » et la « *faim d'informations* ».

• La soif de connaissance, primaire et pré-oedipienne et liée au Moi Idéal, renvoie à un désir intense de s'approprier l'objet et son contenu au risque de le détruire.

• La faim d'informations, post-oedipienne et liée à l'idéal du Moi, renvoie, quant à elle, au désir de posséder un savoir sur l'objet, sans destruction de celui-ci, mais dans une perspective de rivalité avec les images parentales liées aux identifications secondaires de type oedipien et post-oedipien.

Il s'agit donc de deux niveaux distincts du désir de savoir dont la charge de destructivité n'est pas la même et qui demeurent, peu ou prou, plus au moins intriqués tout au long de l'existence.

Les différents types de liens selon W.R. Bion

On sait que W.R. Bion a distingué trois types de liens principaux : les liens L (Love) ou A (Amour), les liens H (Hatred ou Haine) et les liens K (Knowledge) pour insister sur le fait qu'il n'y avait pas d'activité de connaissance qui ne s'enracine dans la dynamique des émotions.

Dans ce modèle, l'émotion ne joue pas seulement comme motivation de nos activités d'apprentissage mais elle constitue véritablement le temps premier de la rencontre avec l'objet et de sa prise de connaissance, ce qui souligne l'importance du contexte affectif dans la mise en jeu, constructive ou non, de la dynamique d'apprentissage.

Les différents types d'exigences scolaires

Elles apparaissent comme principalement de trois ordres :

- *Les exigences affectives et émotionnelles*
Apprendre suppose, en effet, un degré suffisant de différenciation extra et intrapsychique, une maîtrise correcte de l'angoisse de séparation, une absence d'immaturité affective trop marquée, une capacité de surseoir et d'intégrer un certain nombre de rythmes (discipline et attention), une capacité de tolérer le risque d'échec, enfin.
- *Les exigences cognitives*
Apprendre exige des compétences intellectuelles satisfaisantes, sans trop

de décalage au détriment du verbal (privilegié par la scolarité actuelle dans des systèmes comme le nôtre), sans retard d'organisation du raisonnement logique, et sans dysharmonie cognitive (B. Gibello).

• *Les exigences sociales et relationnelles*
Apprendre nécessite, de la part de l'enfant, la capacité de transférer sur l'enseignant la sécurité du lien avec les parents, la capacité d'accepter la compétition avec les pairs ainsi que la capacité d'articuler et d'intégrer l'alternance des temps (d'attention et de détente) et des différents espaces (fermés et ouverts)

Impact selon les âges (grille de repérage schématique)

Les repères qui suivent n'ont, bien évidemment, qu'une valeur indicative.

A l'école maternelle (période pré-oedipienne et oedipienne)

L'angoisse de séparation et la peur de l'inconnu peuvent donner lieu à des décompensations anxieuses qui viennent révéler des fragilités de l'accès à l'intersubjectivité (psychoses symbiotiques), ainsi qu'à des risques de retrait plus ou moins angoissés.

A l'école primaire (période de latence)

C'est l'époque de l'apparition des « *learning disabilities* » et des divers troubles des fonctions instrumentales (le lire, l'écrire et le compter).

On peut alors assister à des ruptures dépressives, objectales (fondées sur la culpabilité) et surtout narcissiques (fondées sur la honte), liées à la peur de décevoir (Surmoi, Moi idéal et idéal du Moi) et à la peur de se décevoir (estime de Soi).

L'école et les apprentissages peuvent alors jouer comme d'authentiques « *objets dépressogènes* » (P. Denis), source d'une éventuelle paralysie du jeu des diverses instances intra-psychiques. On distingue, habituellement, les latences à répression et les latences à refoulement (P. Denis) : celles-ci correspondent à la dynamique normale de cette période de la vie, tandis que celles-là font courir un risque d'excitation dépressive de par les exigences culturelles et scolaires qui activent la fantasmatisation si la pensée n'est pas encore suffisamment secondarisée (déssexualisée).

Au collège et au lycée (pré-adolescence et adolescence)

On observe, ici, essentiellement des dépressions objectales liées à la peur de perdre l'amour des parents du fait du risque de leur dépassement, et des décompensations schizoïdes ou schizophréniques quand les exigences relationnelles confrontent l'adolescent à ses failles narcissiques, ou quand la dimension abstraite des connaissances entre en résonance avec un éventuel mécanisme d'intellectualisation pathologique.

La peur d'apprendre peut, alors, être plus forte que le désir de savoir (S. Boismare).

Conclusions

La question des exigences scolaires souligne donc les contraintes de ce que l'on appelle le « *moule scolaire* » et qui met indiscutablement un certain nombre d'enfants en difficulté (B. Golse).

Les exigences scolaires viennent, certes, souvent révéler certaines fragilités développementales propres à chaque époque de la vie, mais elles jouent parfois, par elles-mêmes, comme un facteur traumatisant alors source de conflits de développement intra et extra-psychiques.

La ligne de démarcation est souvent délicate à tracer entre ces deux types de situations, et c'est cette difficulté qui

LIVRES ET REVUES

Les complications familiales complexes aujourd'hui

Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence
n°3 mai 2003

Notre société se caractérise par la diversité des formes de vie familiale, de la famille nucléaire aux multiples réseaux familiaux issus de séparations et de recompositions ou de nouvelles formes de filiation. Cette diversité s'accompagne d'une crise - non pas de la famille - mais de sa modélisation.

Ceci concerne la pédopsychiatrie qui ne saurait s'intéresser à l'enfant et à l'adolescent sans tenir compte des contextes relationnels à l'œuvre dans son développement. Il ne s'agit pas, pour elle, de juger du bien-fondé des différents types d'organisation familiale mais d'observer, de décrire, de reconnaître les effets des multiples modalités de la parentalité, de l'enfance et du lien familial. Comment est-on enfant, parent... et beau-parent aujourd'hui ? Comment se développent les relations de fraternité

justifie pleinement la collaboration étroite entre les enseignants, les médecins scolaires et les divers intervenants dans le champ de la psychiatrie infanto-juvénile. ■

Bernard Golse*

*Pédopsychiatre-Psychanalyste, Chef du Service de Pédopsychiatrie de l'Hôpital Necker-Enfants Malades (Paris), Professeur de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université René Descartes (Paris V).

Bibliographie

S. BARON-COHEN, *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*, Bradford Books, MIT Press, Cambridge (Mass.) 1995.

W.R. BION (1965), *Transformations - Passage de l'apprentissage à la croissance*, P.U.F., Coll. Bibliothèque de Psychanalyse, Paris, 1982

S. BOISMARE, *Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser*, 159-169, in *Penser-Apprendre. La cognition chez l'enfant. Les troubles de l'apprentissage. La prise en charge* (sous la direction de Ph. Mazet et S. Lebovici), Eshel et Médecine et Hygiène, Paris et Genève, 1988

P. DENIS, *La dépression chez l'enfant : réaction innée ou élaboration ?*, La Psychiatrie de l'enfant, 1987, XXX, 2, 301-328.

P. FONAGY, *La compréhension des états psychiques, l'interaction mère-enfant et le développement du self*, Devenir, 1999, 11, 4, 7-22.

U. FRITH, *L'énigme de l'autisme*, Editions Odile Jacob, Coll. Sciences humaines, Paris, 1992

S. FREUD (1905), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Gallimard, Coll. idées, Paris, 1962.

S. FREUD (1915), *Pulsions et destins des pulsions*, 11-44, in *Métapsychologie* (S. FREUD) Gallimard, Coll. idées, Paris, 1976.

B. GIBELLO, *L'enfant à l'intelligence troublée*, Le Centurion, Coll. Pédops, Paris, 1984.

B. GIBELLO, *Les contenants de pensée et la psychopathologie*, 11-26, in *L'activité de la pensée- Emergence et troubles* (Ouvrage collectif), Dunod, Coll. Inconscient et Culture, Paris, 1994.

B. GOLSE, *Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques*, Journal Français de Psychiatrie, 2001, 15, 9-12.

M. KLEIN, *Envie et gratitude*, Gallimard, Coll. TEL, Paris, 1968.

M. KLEIN, *Essais de psychanalyse*, Payot, Paris, 1982

D. MELTZER, *Les structures sexuelles de la vie psychique*, Payot, Coll. Science de l'Homme, Paris, 1977.

D. MELTZER, *Le conflit esthétique : son rôle dans le processus de développement psychique*, Psychanalyse à l'Université, 1988, 13, 49, 37-47.

et les sentiments d'appartenance dans des constellations familiales hétérogènes ?

L'objectif de ce numéro coordonné par G. Schmit est d'apporter une contribution à la compréhension des évolutions en cours et de leurs implications dans nos pratiques de soins, de prévention, et de recherche clinique.

Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté Education spécialisée et intégration

Bertrand Dubreuil
Dunod

Droits des usagers, responsabilité éducative des parents, politique d'intégration, évaluation du service offert, les secteurs social et médico-social sont en pleine mutation. Fondé à l'origine sur une approche psychomédicale, il est à la recherche d'une nouvelle légitimité, comme en témoigne la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. Il s'agit de passer d'une réponse ségréguée en milieu spécialisé à une réponse en milieu ordinaire avec des soutiens spécifiques conséquents.

Cet ouvrage incite à s'emparer des opportunités qu'offre cette mutation. Si les professionnels sont parfois justifiés de redouter une intégration au rabais, ils doivent adopter une posture active en favorisant les situations de vie ordinaires au sein même des établissements spécialisés et en développant l'intégration dans les dispositifs de droits communs. L'auteur illustre cette perspective en examinant le système institutionnel, le projet individuel, l'évaluation, la place des usagers, le travail avec les parents, et propose un cadre de référence, des outils et des pratiques à mettre en œuvre. Plutôt que de solliciter des modèles externes, sa démarche méthodologique s'appuie sur l'expérience des acteurs de terrain.

Psychologues à la Protection Judiciaire de la Jeunesse

Jean-Luc Bequignon
L'Harmattan

Comment mieux dégager l'expérience personnelle des jeunes asociaux du flot des préjugés qui les isolent ? Telle est la question centrale de cette étude. L'auteur propose une réponse, peut-être révolutionnaire. En effet, malgré les examens qu'elle comporte, la mesure d'investigation demandée par le Juge des Enfants n'est en rien une expertise. Dans le cas de mineurs délinquants, le travail de psychologue oppose au découpage des expertises répétées la recherche d'une continuité. L'évaluation gardera sa valeur éducative à cette condition de rester centrée sur « *l'expérience intime de la Justice* » vécue par ces adolescents. Le destinataire n'en est plus le seul Juge mais le sujet lui-même.

Cette démarche de vérité prend du temps mais elle en fait gagner au Juge des Enfants si elle a été ordonnée le plus tôt possible et confiée aux psychologues des services publics de la P.J.J.

Dans une troisième partie l'auteur développe une conception du rôle élargi des psychologues dans une équipe éducative. Il évoque ces centres-pilotes où la formation professionnelle s'allie à un projet d'aide humanitaire. Le sens de la Justice tourné vers cette réalisation permet une lecture des problèmes relationnels plus prometteuse d'un engagement réel.

Menace dépressive à l'adolescence et exigence scolaire

rencontrer chez un certain nombre d'adolescents, dans lequel le sujet se sent, vraiment, totalement dans un état d'impuissance, de désespoir, de perte de contrôle sur ce qui se passe, sur sa vie. On rencontre, bien sûr, des adolescents qui sont dans cette situation mais ceux que l'on rencontre beaucoup plus souvent, ce sont des adolescents qui se protègent contre cette menace de dépression qui pointe, qui surgit à l'horizon.

La situation la plus fréquente, est celle des adolescents qui se défendent, qui se protègent contre cette menace dépressive sous différentes formes.

J'ai utilisé une formule, qui est la règle des trois D : Défit, Déni, Délit.

Face à cette menace, à cette souffrance qui peut les envahir, les adolescents vont prendre des voies différentes, les uns des autres, mais qui vont assez souvent se manifester, sous ces trois expressions : Celle du défit, celle du déni et celle du délit.

L'adolescent découvre, tout d'un coup, que l'être humain va se véhiculer entre la beauté du monde mais être confronté au malheur des hommes. Au fond, quand un adolescent nous dit « *mais moi j'ai pas choisi de naître* », évidemment, il le dit de façon tout à fait adaptée à la situation, comme une bonne attaque contre les parents. Il révèle ainsi une problématique humaine fondamentale, que personne d'entre nous n'a choisi de naître et que nous avons à nous confronter à l'existence.

Cette prise de conscience de toutes ces questions surgissant à cette période, qui sont là depuis notre naissance, justement, peut l'amener à trouver que le monde est bien difficile à vivre, à trouver que les exigences qui lui sont imposées sont bien difficiles à supporter et qu'il va falloir qu'il fasse avec.

Philippe Jeammot le dit très bien, face à cette question, plus exactement face à cette affirmation, si ce n'est à ce cri « *Je n'ai pas choisi de naître* » qui peut aller jusqu'à « *je n'ai pas envie de vivre* » la seule façon de reprendre le contrôle de sa vie est de choisir sa mort, de choisir la destructivité.

Les liens entre menaces dépressives et exigences scolaires

Il faut bien reconnaître que la majorité du temps de la vie d'un adolescent se passe à l'école, dans les meilleurs cas. Ce temps de l'existence est un temps marqué par la scolarité et par le temps passé dans cette scolarité et les exigences qui s'y manifestent.

Je suis favorable à l'exigence scolaire, plus largement dans la scolarité. Le seul problème est : quel type d'exigences et comment ces exigences peuvent être formulées et vécues par les uns et par les autres ?

Pourquoi suis-je favorable à cette exigence scolaire ? Bernard Golse nous a brossé un tableau du Surmoi inquiétant.

Pourtant même si le Surmoi est extrêmement difficile à gérer, il permet de ne pas être complètement fou.

Comme on dit Surmoi, à l'adolescence on dit Surmoi et Idéal du Moi. Cette projection d'exigences du monde extérieur de soi-même et, en retour, de soi-même sur le monde extérieur est une question centrale, nécessaire. L'école, dans les meilleurs cas, ne dure pas toute la vie. Même si certains, nous en sommes tous témoins si ce n'est acteurs, resteront toute leur vie à l'école. On aime bien se retrouver pour écouter ou parler comme un professeur, il y a une nostalgie quelque part de notre enfance et de notre adolescence. On en sort, parfois, avec regrets car au fond ce n'était pas un si mauvais temps.

Les liens entre menaces dépressives et exigences scolaires, dépendent beaucoup de l'histoire personnelle et familiale de chacun. Comment bien s'ins-

crire à un moment de l'existence où il y a un processus de ce que l'on peut appeler une métareprésentation, c'est-à-dire la représentation de la représentation de soi ?

A l'adolescence, il se passe un phénomène, où l'on commence à avoir une représentation consciente (consciente : qui vient à l'esprit) de la représentation de soi : une méta-représentation. La représentation de soi existe depuis tout petit mais la représentation de la représentation de soi vient, à cette période de l'existence, poser le problème de ce qui nous est demandé par les autres, de la manière dont les autres nous voient et de la manière dont on se voit soi-même dans le regard des autres. Cette problématique est remarquable chez un certain nombre d'adolescents qui ont une peur fantastique du regard des autres. Ils en ont tellement peur qu'ils l'évitent de façon massive comme Bernard Golse y faisait allusion dans les phobies scolaires, les phobies sociales.

Comment lier ces réflexions générales à des situations concrètes ?

Je rencontre, essentiellement, trois situations concrètes.

La première situation concrète concerne les liens entre les problèmes scolaires et tous les comportements activement provocateurs et activement inquiétants. Pourquoi les mauvais élèves sont insupportables ? On va dire : « *ils sont insupportables parce qu'ils n'aiment pas l'école* » ou on va dire « *ils n'aiment pas l'école parce qu'ils sont insupportables* ».

Ce que je vois tous les jours, ce sont des parents qui viennent me voir en me disant : « *ça ne va pas à l'école* ». Je leur dis : « *Ah bon, ça ne va pas à l'école. Pourquoi. C'est parce qu'il n'a pas de bonnes notes ou parce qu'il chahute, il fait le pitre ou il n'y va pas, ou il fait des conneries diverses et variées* ». Dans un nombre important de cas c'est les deux. « *Ah ben oui, il ne travaille pas à l'école mais il sort tout le temps* ». Alors pour essayer d'avancer je leur dis « *combien de soirs par semaine* » etc... et, au fond, ce que l'on constate pour ces garçons et ces filles est l'absence de curiosité, d'intérêt, d'efficiace au niveau de leur scolarité et qui par contre en plus, s'amuse beaucoup en dehors.

J'ai essayé de comprendre pourquoi ces deux situations là étaient liées. Ce qui m'est apparu à travers cette question, est que ne pas travailler à l'école et faire le pitre répond à un même problème, ne pas trouver son compte dans sa vie, ne pas pouvoir réaliser ce qui vous est demandé. Il s'ensuit alors un sentiment de tristesse et l'envie de s'amuser pour y pallier.

Au fond, derrière ces garçons et ces filles qui, à la fois, ne travaillent pas et, à la fois, s'amuse, apparaît les deux versants de la dépressivité ; ne pas s'intéresser à et essayer de s'en dégager.

La 2ème situation que je rencontre plus fréquemment : il s'agit de parents qui viennent avec leur garçon ou leur fille et une des phrases « *il y a des gros problèmes scolaires mais il est très gentil. C'est un garçon très gentil* ».

Je leur dis : « *bon, mais vous venez me voir quand même, c'est que peut-être il y a un petit problème* ».

- « *Ben oui, il y a un problème parce qu'il ne travaille pas à l'école* ».

- Je leur dis : « *attendez, je ne suis pas enseignant. Donc, qu'est-ce qui fait qu'il ne travaille pas à l'école et qu'il soit très gentil ?* ».

Ce sont, d'ailleurs, souvent les garçons. Il est très aimable avec moi. Il adhère et il acquiesce tout ce que disent les parents : « *oui, je fais rien. C'est embê-*

tant. Je suis embêté. Je voudrais bien travailler ». Il est très différent de l'insupportable, l'agressif, disant « *c'est lui qui a voulu que je vienne* ».

D'autres aspects en commun, ils fument du Cannabis, très régulièrement et, si possible, ils ont une activité, sur Paris, ils se retrouvent au Trocadéro, sur des planches sur lesquelles on peut... glisser. Ce sont des garçons qui glissent sur la vie.

Ce sont des surfeurs. Ils glissent sur la vie. C'est-à-dire qu'ils ne saisissent pas ce qui leur est proposé.

Ils se défendent, très activement, sur la menace qui fait que de saisir quelque chose, se saisir d'une connaissance, être confronté à l'autre dans l'exigence qu'il a à l'égard de vous, est quelque chose qu'ils évitent, extrêmement, soigneusement. Il n'y a pas de conflit, pas de problèmes. Quand il y a un problème avec soi-même (on n'arrive pas à s'endormir), on fume du cannabis. Quand il y a un problème avec ses parents, on ne discute pas, on se cache.

Vous connaissez tous, je pense, cette phrase de Winnicott : « *c'est un grand plaisir de se cacher mais c'est une catastrophe de ne pas être trouvé* ». Les parents essayent de trouver ces adolescents qui sont là, assez tranquillement, un peu ailleurs voire très ailleurs et qui ne font rien, strictement rien. Ils sont, généralement, assez intelligents d'ailleurs parce qu'il s'est passé quelque chose que vous connaissez bien, qui est que durant leur période scolaire primaire ça c'est bien passé. Ils n'ont rien fait mais comme ils étaient intelligents ils sont passés. Au collège, il y a alors deux cassures :

- la cassure de la 5ème où là, avec des petites exigences qui surgissent, ils commencent à désinvestir ;

- puis la cassure de la 3ème - 2de, où là, il faut travailler dans ce fameux collège unique, qui est unique pour personne, trop dur pour eux. Ils n'ont jamais travaillé. Ils n'ont jamais appris à travailler. Ils ont toujours essayé de se défendre de tous les problèmes qui pourraient se poser dans la vie. Et ils sont là, devant le psy, en se demandant bien pourquoi ils sont là, parce que tout va bien.

Enfin, il y a une troisième situation qui est la situation de menace dépressive non plus agie par des comportements défensifs de quête de plaisir, non plus une menace dépressive exprimée sous une forme passive, sous une forme de glisse ou de surf, mais une situation où les familles sont menacées par la dépressivité.

Les situations de séparations, de divorces, vécues à l'adolescence, que l'on rencontre, de plus en plus souvent, et qui s'avèrent plus ou moins difficiles pour les adolescents. Le problème alors est que l'exigence à l'égard de l'adolescent est une exigence que la famille ne peut pas exercer, accompagner parce qu'elle est elle-même dans une position dépressive.

La semaine dernière, j'étais dans une cité avec des travailleurs sociaux pour parler de l'adolescence. Ils me racontent ce qui se passe dans cette cité (une cité à hauts risques de la région parisienne). Ils me racontent l'histoire suivante : les adolescents font du business. Je connaissais le business dans les journaux économiques mais je ne connaissais pas le business dans les cités. Ils font du trafic. Le terme est intéressant parce qu'il n'est pas disqualifiant. On fait du business comme n'importe quel patron d'une entreprise. Ils font vivre toute la famille.

LIVRES

Thérapie familiale de l'adolescent anorexique

Solange Cook-Darzens

Dunod

Réhabiliter la famille de l'enfant et de l'adolescent anorexique pour une meilleure efficacité thérapeutique est un objectif majeur de ce nouveau livre. Solange Cook-Darzens expose, avec rigueur, l'évolution des modèles sur les interactions complexes entre la jeune anorexique et sa famille. Elle en arrive à une vision nuancée, issue d'un modèle « *bio-psycho-social* » de la maladie, loin des descriptions « *hostiles-critiques* » des « *familles d'anorexiques* » qui ont longtemps prévalu et marqué, encore, l'approche de nombreux cliniciens. Loin des querelles d'écoles, elle propose, dans sa deuxième partie, une approche intégrative et souple de ces familles en souffrance, basée sur ses années d'expérience de thérapeute familiale en milieu hospitalier pédopsychiatrique : résolument pratique et illustrée de vignettes cliniques. Son approche valorise les compétences familiales au lieu de stigmatiser des dysfonctionnements dont on ne peut savoir s'ils sont cause ou conséquence du problème de la patiente. Enfin, une troisième partie détaille des abords spécifiques à l'anorexie pré-pubère, à la fratrie, à l'anorexie du garçon et à d'autres situations considérées comme souvent difficiles. Ce livre concilie une rigueur méthodologique et une vision humaniste, sensible de ces familles trop souvent écartées du processus de soin des patientes : bravo !

B. Harle

A quoi rêvent nos enfants ?

Gérard Bléandonu

Odile Jacob

Plusieurs avancées ont amené à réviser la manière de concevoir les rêves des enfants. Le rêve de l'enfant a fini par être étudié de façon objective grâce à des enregistrements électrophysiologiques. Le rêve a été aussi envisagé comme faisant partie du développement cognitif. En psychanalyse, une meilleure connaissance des personnalités qui restent en deçà de la névrose et, surtout, une observation du développement de l'enfant permettent de rectifier une vision trop simpliste des débuts de la vie onirique. Pour raconter un rêve, l'enfant doit prendre de la distance, pouvoir se rendre compte qu'un autre existe en dehors de lui, que son propre Soi (ou Moi) peut être comme autre. Cela implique la capacité à se séparer et à faire le deuil. L'enfant arrive d'autant mieux à raconter ses rêves qu'il fait la différence entre les représentations mentales, les fantasmes et la réalité extérieure.

Gérard Bléandonu soutient que la fonction réflexive, la mentalisation et l'espace potentiel trouvent leur modèle dans l'étagage du rêve psychologique sur le sommeil paradoxal. L'onirisme fournit des occasions uniques, mais indéfiniment répétées, de transformations psychiques. L'enfant peut revivre les événements de la réalité partagée en faisant retour sur lui, en intégrant ses émotions à ses représentations mentales, en liant ses expériences fondatrices à des images et des mots, en combinant les représentations mentales entre elles grâce à la symbolisation. Contrairement aux rêves de l'adulte, le rêve de l'enfant ne gagne pas à être interprété en dehors d'une psychothérapie ou d'une psychanalyse. Ce qui compte d'abord pour le thérapeute, c'est la formulation.

AFPsyMed

Association Française des Psychiatres et des Médecins
de l'Education Nationale
Association loi 1901

BULLETIN D'ADHÉSION

Année 2004-2005

NOM _____

PRÉNOM _____

QUALITÉ _____

ADRESSE _____

TÉLÉPHONE _____ E-MAIL _____

ETABLISSEMENT(S) _____

COTISATION ANNUELLE : 30 euros

Siège social
Centre Hospitalier Sainte-Anne, 1 rue Cabanis, 75014 Paris.

Adresse postale
Dr Michel Fouillet, Centre Médico-Psychologique
23 rue Tiphaine, 75015 Paris.
Tél. : 01 45 75 03 50. E-mail : fouillet@chsa.broca.inserm.fr

LIVRES

Le cannabis

Rapport du Comité spécial du Sénat sur les drogues illicites

Version abrégée, Les Presses de l'Université de Montréal

Ce rapport se divise en quatre parties. La première fait état des orientations générales et comprend quatre chapitres. Le premier rappelle l'origine du Comité et son mandat. Le deuxième chapitre décrit les travaux entrepris, explicitant certains choix. Le troisième propose des principes directeurs pour une politique publique sur les drogues illicites. Enfin, le quatrième chapitre offre un panorama de la situation contemporaine en ce qui concerne les drogues illicites, dans le contexte des mutations qui se produisent dans divers pays et, plus généralement, sur la scène internationale.

La deuxième partie présente les résultats issus de la recherche ainsi que des opinions des experts entendus. Le chapitre 5 décrit la plante d'où l'on tire le cannabis et le haschich que l'on fume, présente quelques données sur les sources de production et les principales voies de circulation, et examine les propriétés pharmacologiques des cannabinoïdes. Le chapitre 6 présente les données relatives aux usages et aux usagers. Le chapitre 7 décrit les effets et conséquences du cannabis aux plans physique et psychologique, s'arrêtant notamment aux questions de la dépendance et de la tolérance au cannabis. En raison de son importance dans les débats de société sur les substances psychoactives susceptibles d'avoir un effet sur les facultés cognitives et psychomotrices, le chapitre 8 porte sur la question de la conduite de véhicules automobiles sous l'influence du cannabis. Tenant compte de la place particulière qu'occupe la question des usages thérapeutiques du cannabis, le chapitre 9 y est consacré. Le dernier chapitre de cette section discute de l'opinion publique.

La troisième partie s'arrête aux politiques et pratiques au Canada. Quand on pense aux drogues, on pense immédiatement à la législation qui les régit. On oublie ainsi qu'une politique publique est faite de bien autre chose que de la loi, que celle-ci n'en est jamais qu'un élément parmi d'autres. C'est l'objet du chapitre II qui s'intéresse à la stratégie au Canada de 1987 à 1997.

Le chapitre 12 présente l'historique de la législation canadienne en matière de drogues illicites, jusqu'à celle qui prévaut depuis 1996. Cet historique permet de mieux saisir les éléments de continuité et de rupture qui ont pu marquer les discours et les pratiques. Le chapitre 13 présente la réglementation de l'accès au cannabis thérapeutique. Les quatre chapitres qui suivent examinent les pratiques des diverses institutions qui mettent en œuvre les politiques publiques en matière de drogues illicites : d'abord les pratiques policières et judiciaires, celles de prévention et les pratiques de soin. Cette troisième partie présente trois observations transversales sur les pratiques, en insistant sur la question de leurs coûts économiques.

La quatrième partie traite des approches des politiques publiques, les conventions internationales qui régissent ces substances depuis 1912. Ces pays ont choisi des voies différentes pour répondre aux attentes de la communauté internationale et sept d'entre elles sont présentées. On voit que la législation n'épuise pas le champ des politiques publiques de l'Etat en matière sociale généralement, en matière de drogues illicites en particulier. Le texte distingue les diverses approches législatives, en clarifiant des termes chargés, tels que ceux de décriminalisation ou de légalisation. Sont aussi explicités les motifs provenant de la connaissance autant que des principes directeurs et de la lecture des attitudes des Canadiens. Les propositions du rapport s'appuient sur la conviction que la prohibition du cannabis ne produit pas les bénéfices escomptés de réduction de l'usage.

Cannabis : le dossier

Emmanuelle Chollet-Przednowed, Préface du professeur Claude Got

Folio - Le Monde actuel, Gallimard

A l'heure où la consommation de cannabis fait l'objet d'un débat public agité, et souvent faiblement argumenté, cet ouvrage permet de se forger une opinion sur le sujet. Il précise les données les plus pertinentes sur le cannabis, notamment sur son mode d'action, sur l'ampleur et les effets de sa consommation, ainsi que sur les législations mises en place en France et à travers l'Union européenne. Cet ouvrage ne reflète aucune prise de position *a priori* mais il met en lumière un certain nombre de dangers probablement associés à un usage répété de cannabis.

Les inscriptions de la jeunesse

Alain Vulbeau, L'Harmattan

Ce livre propose une réflexion sur la place des jeunes en France. Il s'agit à la fois de la place que les institutions prévoient d'attribuer aux jeunes mais aussi celle que les jeunes se donnent eux-mêmes. En effet certaines inscriptions sociales, autrefois très déterminées, sont désormais improbables, voire inexistantes. Dans les creux d'une reproduction affaiblie, s'inscrivent des inscriptions inédites, souvent difficiles à décoder. A partir de recherches d'inspiration socio-historique ou socio-ethnographique, l'auteur analyse des espaces concrets d'inscription, qu'ils soient traditionnels, comme le scoutisme et le sport, ou émergents, comme les conseils de jeunes et le hip hop. L'ouvrage engage, également, un essai de théorisation sur les transformations de la socialisation juvénile dans une période de crise et d'hésitation sociale. A l'heure où les pouvoirs publics s'interrogent sur les politiques de la jeunesse, ce livre ouvre des pistes en analysant des situations où les jeunes apparaissent comme des acteurs compétents pour traiter les problèmes qui les assaillent.

Le travail du psychothérapeute d'enfant

Annie Anzieu, Dunod

Les textes qui composent cet ouvrage sont, pour la plupart, issus d'articles antérieurement publiés. Ils abordent les problèmes de langage chez l'enfant, de l'acquisition de la parole au bégaiement, mais aussi les aspects de la technique en analyse d'enfant et sa spécificité. Annie Anzieu précise pourquoi le travail analytique avec les enfants oblige le thérapeute à rester en rapport avec la part infantile de sa personnalité. Il devra, ainsi, tenir compte des particularités de son contre-transfert envers l'enfant, de l'influence des parents réellement présents, des modalités particulières du cadre et des difficultés liées au mode d'intervention.

Et la famille est déprimée, effondrée parce qu'il y a le chômage, parce qu'il y a la mère qui est débordée par elle-même, sans doute parce qu'elle n'est pas très en forme, et par toutes les charges qui lui arrivent.

Les adolescents sont confrontés à une dépressivité familiale majeure et ils se défendent comme ils le peuvent. Alors vous imaginez bien que, dans une telle situation, l'exigence scolaire, le rapport entre l'exigence scolaire et l'exigence de vivre, tout simplement, ne fait pas le poids.

L'important c'est de vivre, et non d'appréhender.

Comment faire face à ces situations :

- 1- comprendre,
- 2- introduire du plaisir.

Comprendre :

Au fond, un des meilleurs moyens de reprendre le contrôle de son existence c'est de comprendre son existence. C'est ce que nous, en langage « psy » il s'agit de donner du sens à un problème humain. Permettre à un adolescent, et à sa famille, de comprendre ce qui se passe est quelque chose d'extrêmement fondamental. Mais l'enjeu est que cette compréhension se fasse, si possible, dans le plaisir.

Je vois, récemment, une famille avec sa fille de 16 ans qui a des problèmes scolaires, en échec scolaire à la fin de son premier trimestre et au début de son second trimestre. C'est une fille de 16 ans, intelligente, vive. Des parents apparemment, coopératifs, le père

m'agaçant un peu parce qu'il arrive en retard mais ça, c'est mon problème personnel. Et puis, on discute. Et, ce qui me frappe, chez cette jeune fille, c'est qu'elle est assez expressive et elle a une grande chevelure, comme un signet de casque, qui est verte avec des cheveux verts. Alors je vois cette jeune fille avec son grand signet vert et on continue la consultation. Je vois la jeune fille toute seule. Elle me parle de ses problèmes. Elle me dit que l'école ne l'intéresse pas, qu'elle veut faire du théâtre (elle est déjà en train d'en faire à travers sa présentation mais je trouve que c'est plutôt de bon aloi). Au fond elle est en relative cohérence avec ce qu'elle veut faire. Et, elle me parle de ses parents et, tout d'un coup, elle me dit que son père est un politicien. Je lui dis : ah bon, mais politicien dans quel domaine ?

- Il est politicien. Il est écologiste.

L'entretien continue.

Je revois toujours, comme d'habitude, les parents après cette consultation.

Je leur dis : « *Ecoutez, oui, en effet cette jeune fille me paraît sympathique, intelligente. Je vais essayer de l'aider* ». J'essaie qu'on rie ensemble dans ces consultations. Pourquoi ? Peut-être parce que je m'ennuie un peu, mais aussi parce que je crois que c'est important d'introduire du jeu et du plaisir. Et je m'autorise à dire, ce que je ne me serais jamais autorisé à dire il y a 5 ans ou 10 ans, au jour d'aujourd'hui : « *vous savez votre fille m'a dit que vous*

étiez un politicien.

- *Comment ça un politicien. Je fais de la politique.*

- *C'est votre fille qui a utilisé le terme politicien. Moi, je reprends son terme (parce qu'il avait quand même un petit côté agressif dans l'histoire) et vous savez elle m'a faire rire quand elle m'a dit ça.*

- *Ah bon, pourquoi ?*

- *Bien, elle m'a dit que vous faisiez de la politique et que vous étiez plutôt dans un courant écologiste. Et je vais vous dire à quoi j'ai pensé quand elle m'a dit ça. Eh bien, j'ai pensé à ses cheveux. Et, au fond, vous exprimez tous les deux quelque chose d'identique mais sous des formes différentes* ».

C'est le travail qui, je crois, permet que l'exigence passe. L'exigence ne peut passer que si il y a du plaisir qui vient compléter, qui vient s'articuler avec cette exigence. On peut être dans l'exigence qui introduit du conflit, de la différence, un sentiment d'impuissance qui ne peut passer que si l'on introduit du plaisir.

Et, le seul conseil que je me permettrai de donner aux enseignants, si j'étais en position de leurs donner des conseils et surtout qu'ils puissent l'entendre, c'est qu'ils enseignent avec plaisir et surtout en amusant les enfants. ■

Alain Braconnier*

* Psychiatre-Psychanalyste, Directeur du Centre Philippe Paumelle (A.S.M. 13).

Les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles

Il est difficile de parler d'excellence scolaire sans parler de Classes Préparatoires aux grandes écoles. Un premier constat est fait autour de la problématique particulière de ces élèves. Plusieurs éléments sont repérés :

- une pression parentale très importante ;
- un sentiment d'isolement pour certains élèves, (internes ou en chambre individuelle), dont la famille est en province et/ou à l'étranger, cette scolarisation est leur premier départ du domicile ;
- une idéalisation fréquente des capacités intellectuelles des adolescents ;
- un abrasement psychique, très souvent, du jeune lorsqu'il est confronté à une souffrance mentale ;
- un fonctionnement de l'institution singulier, lié à l'exigence de réussite, d'où la difficulté d'assumer l'échec que représente le fait de ne plus être en tête de classe pour des jeunes, brillants jusqu'alors.

Lorsque ces jeunes ont des difficultés mentales, il est difficile pour eux de les expliciter. Ils sont pris dans des enjeux narcissiques importants, avec une problématique élitiste majeure.

Quelques données statistiques :

- 72 000 élèves sont actuellement en CPG,
- ils représentent 32% en Ile-de-France et 1% de la population étudiante, avec une forte concentration des établissements concernés sur certains secteurs.

Données statistiques

Deux populations sont repérées de façon très différente :

- une population de jeunes qui sont déjà suivis auparavant, pour laquelle il convient d'aménager un repérage plus rigoureux lors des admissions ;
- une population sans antécédents psychiatriques particuliers et qui va, à l'occasion de cette classe préparatoire, souffrir et montrer des symptômes initiateurs.

Notre rôle en tant que Médecin de l'Education Nationale est d'assurer une meilleure cohésion entre les équipes

en installant un climat de confiance partagé.

Prévention au bénéfice des CPGE**1/ Accueil des élèves internes**

Notre travail de prévention commence par l'accueil des élèves internes en Classe Préparatoire, la veille de la rentrée. Notre présence au sein de l'équipe éducative, ainsi que celle de l'infirmière, est essentielle. Nous rappelons la nécessité de leur soutien et de la communication que nous devons maintenir en cas de difficulté.

2/ Action de prévention et de dépistage

Systématique en début d'année, avec les élèves de l'association sportive, à la demande de l'équipe éducative ou des élèves eux-mêmes, avec une permanence-consultation le mercredi à partir de midi.

3/ Travail en réseau

Une meilleure connaissance des équipes avec le Docteur Fouillet, nous a permis d'élaborer un protocole d'accueil avec une prise en charge plus rapide et plus adaptée aux élèves de classes préparatoires. Nous avons été intégrés au groupe Prévention-Formation-Réciproque qui dépend du service de psychiatrie d'accueil et de crise de la rue Garancière. Cette formation regroupe les associations et les institutions du VI^e arrondissement, concernant la prévention en psychiatrie.

4/ Formation pluri-catégorielle

Avec ce souci de prévention des ruptures pour ces élèves en surinvestissement scolaire, nous avons mis en place une formation. Les enseignants étaient très demandeurs, de façon à être informés et soutenus dans leur approche auprès des élèves fragiles, en particulier les jeunes collègues. Une remise en cause de leur fonctionnement, leur responsabilité par rapport à la détresse de certains élèves, leurs interrogations, afin

de mieux gérer la relation adulte/élève, et leurs sensations d'isolement dans leurs enseignements, sont autant de sujets qui ont été abordés.

Formation inter-catégorielle d'établissement**Première action**

L'intervention du Docteur Huerre sous forme de conférence-débat, le stress chez l'adolescent, s'est adressée aux professeurs des différents établissements du district ainsi qu'aux parents d'élèves.

Deuxième action

Avec la DAPFEN, une formation avec études de cas, le mercredi après-midi. Le rôle des professeurs est, en effet, capital puisqu'ils peuvent, au-delà de leur fonction de modèle, avoir une fonction déculpabilisante et valorisante. On insiste, auprès d'eux, sur leur rôle sécurisant.

5/ Conférence-débat auprès des élèves sur le stress chez l'adolescent animé par le Dr Huerre et le Dr Monchalbon du relais étudiants lycéens**6/ Mise en place d'un questionnaire médical afin d'évaluer l'état de santé de ces jeunes**

En conclusion, ce travail a permis :

- une meilleure connaissance des équipes et des correspondants avec possibilité d'échanges sur la problématique des élèves ;
- une prise en compte globale de l'adolescent et de son environnement ;
- une réponse à l'urgence sectorisée ;
- la mise en place d'une cellule d'écoute en cas d'événement grave dans l'établissement avec relais possible des structures locales spécialisées.

Cette confiance partagée est sécurisante pour les élèves et permet un encadrement élargi des classes préparatoires. ■

Marie-Josèphe Chardronnet*

*Médecin de l'Education Nationale

Exigence scolaire à l'adolescence

« idéales pour les hommes puissants »...»

Nous pourrions penser qu'en France nous sommes loin de telles préoccupations ; et pourtant dans le même *Monde*, à la suite de la rubrique Mariages du *Carnet du Jour* nous lisons : « Jean-Christophe, tes parents te félicitent pour ton diplôme d'ingénieur » : ne serait-ce qu'en termes d'espace publicitaire, les amours et les diplômes se font ici aussi concurrence !

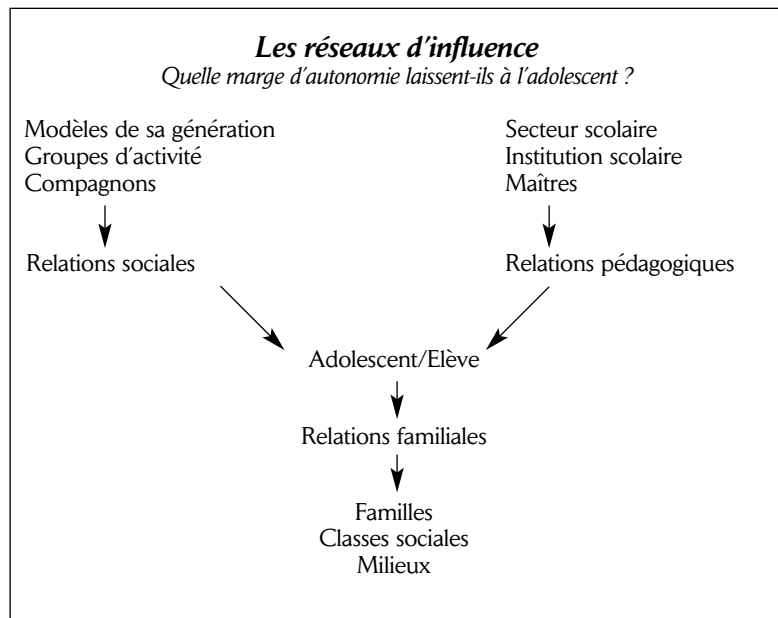
L'idéalisation du système scolaire par les parents, parfois avec la complicité des enseignants, ne sévit pas qu'en Chine ou au Japon ; en France les filières modèles et leurs circuits cachés sont contrôlés par les parents dès la maternelle. Le prolongement de l'imaturité affective y est organisé par un cadre scolaire très exigeant, coupé du monde extérieur par un maternage sévère. En général, l'intérêt hypocrite et poli dans le milieu scolaire pour le rôle des différences sexuelles ne se heurte qu'à la plus grande réussite scolaire des filles ; dans les sections scientifiques on protège, d'ailleurs, de façon insidieuse les garçons, et certains concours contrôlent le taux d'intégration des filles par les coefficients des épreuves de mathématiques (1) ! Le temps des amours est invité, comme en Chine, à être remis à plus tard.

L'idéalisation est un processus par lequel le sujet surestime, porte à la perfection les propriétés d'un objet extérieur (au Moi) qui devient source de dépendance et d'aliénation. Elle s'oppose à l'identification où les qualités de l'objet sont intériorisées et deviennent la propriété du sujet, ainsi libéré de la dépendance ; l'idéalisation provient de l'échec des processus d'identification et d'intériorisation ; si nous prenons ici comme objet le système scolaire, nous pouvons opposer (de façon un peu schématique) les élèves dans l'idéalisation qui dépendent des baromètres scolaires pour alimenter leur amour propre et s'effondrent avec la baisse de leur classement, aux élèves dont l'intériorisation des valeurs du système leur permet de questionner des résultats décevants qui peuvent devenir alors source de relance.

L'idéalisation des premiers objets (parents et substituts) est lié à l'état de dépendance provoqué par la détresse infantile ; dans un second temps, l'identification à ces objets idéalisés fait partie des mécanismes de développement de l'enfant et devient l'élément essentiel de la constitution de sa personnalité et de ses modèles ; intériorisés sous la forme du Surmoi (la conscience morale) et de l'Idéal du moi (valeurs et idéaux), ces modèles intérieurs deviennent une source durable d'estime ou de confiance en soi. L'exigence des objets parentaux (parents et maîtres) favorise le processus d'identification : en permettant l'intériorisation de modèles parentaux structurants, elle développe l'autonomie et son corollaire, la réussite scolaire (2).

A l'adolescence, la voie entre idéalisation et identification est étroite ; les idéaux parentaux deviennent inaccessibles ; la dépression menace. L'adolescent se tourne vers la culture de sa génération pour trouver de nouveaux modèles et idéaux dont le partage avec ses pairs devient une source essentielle d'intérêt et d'amour-propre (3). Théoriquement, l'adolescent pourrait alors élargir peu à peu son identité familiale et scolaire en faveur d'une identité plus indépendante, d'un statut différencié à l'intérieur d'un nouveau système social ; la diversification des groupes et des activités scolaires et sociales lui permettrait de s'enrichir d'idéaux de plus en plus universels et impersonnels ; ainsi, la menace d'idéalisation et

de dépendance d'objets externes pour réguler son amour-propre s'éloignerait. Dans la pratique, l'adolescent tente avec plus ou moins de difficulté de garder une marge d'autonomie ; pris dans des réseaux d'exigences contradictoires, il multiplie les rôles selon les activités (ce qu'Erikson appelle la « diffusion d'identité ») ; sa santé psychique dépend de sa capacité d'adaptation à ces modèles contradictoires, de sa capacité à accepter les conflits internes. L'évaluation de cette capacité d'autonomie est le préalable essentiel à l'orientation d'un adolescent en difficulté. Cette évaluation peut se faire par une mise à plat des réseaux d'influence de l'adolescent : la capacité d'autonomie dépend de la façon dont l'adolescent peut résister aux conflits provoqués par les excès ou les contradictions de ces réseaux. Le schéma suivant peut nous aider dans cette évaluation :



La capacité de faire face aux conflits d'influence dépend de la qualité des processus d'identification de l'enfance mais, également, de la possibilité à l'adolescence de relancer ces processus, d'où l'importance des réactions de l'environnement à cette étape. Parmi les sources d'identification, celles issues de la génération parentale sont relayées par celles du groupe des pairs, nouvelle source de reconnaissance si elles peuvent coexister avec les précédentes. L'exemple de Matthieu (que je vais bientôt développer) est, à cet égard, très évocateur : cet adolescent brillant mais malheureux et solitaire trouvera dans le meilleur lycée de France un soutien salutaire au sein d'un groupe de camarades dont il partage le goût pour la compétition scolaire mais également l'imaturité affective, par ailleurs tolérée voire entretenue par le milieu scolaire.

Lorsque les conflits deviennent trop menaçants, que l'adolescent s'y perd et se déprime, la fuite dans l'idéalisation (des valeurs du groupe, mais également du système scolaire ou des valeurs familiales) a une fonction anti-dépressive qui soulage l'adolescent et souvent son entourage... Ce soulagement est particulièrement trompeur lorsqu'il s'accompagne de satisfactions issues de la réussite dans les études ; leur surinvestissement répond, alors, aux exigences des parents et enseignants mais satisfait, également, leur propre idéalisation des valeurs du système scolaire (les défendant le plus souvent d'une ambivalence inconsciente vis à vis des promesses de la future génération) ; au déni de ses difficultés l'adolescent peut répondre par une escalade de symptômes. Aux troubles anxieux comme les difficultés de sommeil et d'alimentation, les plaintes psychoso-

matiques ou les craquages nerveux s'ajoutent des troubles plus insidieux à valeur anti-dépressive comme les obsessions, les inhibitions sectorisées, la polarisation exclusive sur les matières scolaires, la solitude affective ou le repli sur soi.

Jean a 16 ans ; il a été en tête de classe jusqu'à son admission dans le meilleur lycée scientifique de France ; sa rencontre avec moi est organisée par sa mère, enseignante en français au lycée (son père travaille également dans le secteur enseignant mais dans l'international ce qui l'amène à beaucoup voyager) ; elle me parle du « malaise » général de son fils sans plus de précision. Lors de notre premier entretien, Jean se présente avec un sourire de Joconde, charmant et inaccessible ; immobile et passif, il déplace régulièrement mais de façon imperceptible sa mèche sur le front (pas un cheveu ne dépasse par ailleurs !) ; il répond à mes questions par des fragments brefs et contrôlés, alléguant de sa timidité ; « d'accord pour venir me voir » il « doute cependant que cela change quoique ce soit » ; moi : « à quoi ? » :

phobie inquiétante, je pense à une grande fragilité narcissique exprimée par une nostalgie du corps idéalisé de l'enfance. A cette époque, ses résultats scolaires étaient également parfaits (dès la maternelle il recopiait tout dès la moindre rature, me dira sa mère, comme aujourd'hui il ne supporte pas le moindre bouton ou cheveu qui dépasse). L'incertitude des désirs et des transformations du corps, comme celle des questions philosophiques rendent la puberté insupportable ; il ne contrôle ou ne comprend plus rien (sauf le programme de math) ; ses parents idéalisés ne le rassurent plus car ils deviennent le lieu de projection et du rejet de la sexualité : il est laid comme son père et sa sœur grosse comme sa mère ; ses défauts d'intériorisation et d'identification (« je ne ressemble à personne ») le laissent suspendu aux futures orientations scolaires pour ses projets d'avenir alimentés sur le plan manifeste par l'idéalisation exclusive du diplôme de Polytechnique ; il sait cependant que cela ne peut pas durer (lucidité de bon aloi), d'abord parce qu'un objet idéalisé est toujours inaccessible (quitte à se déplacer ailleurs lorsqu'il est atteint), ensuite parce que l'effondrement a déjà eu lieu, à la puberté et sans doute bien avant. Mais tant que la réussite scolaire satisfait l'entourage, sa souffrance ne peut être reconnue que dans une dramatisation forcée de son malheur ; car Jean se déclare profondément « malheureux » bien que ses parents, à ce stade, ne souhaitent plus qu'une chose : « qu'il soit heureux » !

Le travail de thérapie consistera essentiellement à admettre et nommer les conflits source de souffrance, à pouvoir les évoquer dans un autre registre que celui du tout ou rien, et peu à peu à s'approprier des désirs bien que cela s'accompagne d'un sentiment d'une solitude immense. Le thème de l'étranger deviendra, dans la thérapie, un fil conducteur, des conflits les plus récents aux plus anciens.

L'étranger représente, d'abord, les Etats-Unis où la famille de Jean suit son père peu de temps après sa naissance ; un frère, puis une sœur naissent là-bas ; Jean n'en a aucun souvenir, il a déchiré les photos de l'album de cette période. Détrôné de sa position d'enfant unique, il s'est efforcé de rester exceptionnel aux yeux de sa mère en lui offrant des cahiers modèles dont la moindre rature doit être effacée, quitte à tout recopier. Le statut de bon élève lui vaut, malheureusement, une certaine exclusion par ses camarades, ce qui réactive sa blessure narcissique. Sa révolte s'exprime encore aujourd'hui, sous la forme d'une attaque violente de la scène primitive : « C'est parfaitement égoïste de faire un enfant car on ne peut pas savoir si un enfant qui n'existe pas sera heureux »...ou « mes parents me doivent tout et je ne leur dois rien, parce qu'ils m'ont fait pour eux et en plus mal fait ! ». Sa vengeance est une démonstration de ces théorèmes : il existe bien « pour eux » en répondant à leurs attentes par sa perfection, mais il est malheureux de dépendre d'eux pour exister par lui-même. Une issue possible serait l'auto-engendrement : modifier son corps pour naître à nouveau par le scalpel de la chirurgie esthétique.

L'étranger représente, également, lui-même depuis la puberté ; étranger ce corps sexué qu'il rejette comme source de renoncement impossible à la perfection de l'enfance dans sa complétude bisexuelle. C'est, également, un corps qui l'identifie à son père dont il rejette tout trait qui signifierait, sans doute, un trop grand rapprochement. L'étranger enfin, c'est le père absent, « timide et mal à l'aise », difficile d'accès ; voyager pour le rejoindre ?

Quelques jours après une séance où Jean se montre un peu moins contrôlé que d'habitude, ses parents m'appellent, affolés par un « craquage nerveux »

LIVRES

Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant

Michel Mazeau
Masson

Cet ouvrage précise les outils du bilan neuropsychologique de l'enfant et, simultanément, la démarche qui conduit du symptôme au diagnostic. Les tests et épreuves sont nombreux : il faut savoir les choisir, mais aussi en organiser l'ordonnement, en interpréter les résultats, les relier entre eux et en faire la synthèse, afin, dans un second temps, d'établir un diagnostic et décider d'une orientation thérapeutique. Chaque chapitre est construit en trois parties. La première rappelle les éléments théoriques. La deuxième détaille et analyse les différents tests en fonction des symptômes d'appel. La troisième partie présente des cas cliniques, des analyses et réflexions à partir de situations courantes en consultation. Sont ainsi abordés successivement : les troubles du langage oral, les troubles praxico-spatiaux et les dysgraphies, les mémoires, l'attention, puis les troubles spécifiques des apprentissages telles les dyslexies et les dyscalculies.

L'intrication habituelle des symptômes et l'interdépendance des différents aspects de la cognition nécessitent une lecture transversale, facilitée ici par le recours à une numérotation, en marge, de paragraphes référents.

Les jeunes et l'emploi

Florence Lefresne
La Découverte

Le rapport des jeunes à l'emploi a été profondément remodelé depuis une vingtaine d'années. La difficulté à acquérir une première expérience professionnelle, le passage parfois récurrent par le chômage et le développement de parcours instables décrivent l'accès à l'emploi pour un grand nombre d'entre eux et, en premier lieu, pour les moins qualifiés. Face à ces difficultés dont les conséquences individuelles et collectives sont loin d'être totalement identifiées, les pouvoirs publics sont intervenus engageant des dépenses budgétaires croissantes dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle, de l'emploi et de la lutte contre l'exclusion. Des spécificités nationales importantes éclairent sur le rôle des institutions de l'insertion, leur variété et leurs évolutions. Le premier chapitre met en scène cette variété et en suggère un cadre d'analyse à partir de la notion de « systèmes nationaux d'insertion ». Le second chapitre propose de cerner les déterminants économiques de l'accès à l'emploi des jeunes, à partir d'un examen critique des deux principaux modèles explicatifs du chômage des jeunes : coût salarial excessif et inadéquation de la formation initiale. Le troisième chapitre examine l'emploi des jeunes au regard de celui des adultes : dans quels secteurs d'activité, quelles professions, sous quels statuts d'emploi et avec quel salaire les jeunes travaillent-ils ? Plutôt qu'un stock, l'emploi des jeunes doit être analysé comme un flux. Le quatrième chapitre rend ainsi compte des parcours d'accès à l'emploi sous l'angle de leur complexification et de leur hétérogénéité. Enfin le cinquième chapitre est consacré au rôle structurant des politiques publiques. Si la comparaison internationale s'impose, là aussi, pour démentir les prédictions simplistes de convergence, le pointage d'un certain nombre d'enjeux communs peut éclairer le débat dans un contexte de construction européenne.

Quelques enseignements récents de la sociologie et des sciences de l'éducation

Nous avons donc fait appel aux études récentes en sociologie et sciences de l'éducation, ce qui peut sembler curieux dans un colloque centré sur la santé où le cas individuel fait sens et doit capter l'attention.

Or, il nous est apparu que l'ampleur des phénomènes de rupture qui touche la relation des jeunes à l'école aujourd'hui dont le décrochage scolaire – qui concerne 8% d'une classe d'âge (soit environ 80 000 cas par an) – et l'absentéisme massif (entre 12 et 15% des effectifs, voire 50% dans certains établissements) sont les manifestations les plus apparentes, exige que nous nous arrêtons un temps sur le caractère global d'un malaise dont nous retrouvons, largement, les effets sur la santé des jeunes que nous rencontrons.

La sociologie et les sciences de l'éducation interprètent ces symptômes comme les transformations dans le métier d'élève, transformations situées sur 3 axes :

- 1er axe : la perte relative de sens de l'expérience scolaire
- 2ème axe : les transformations de la relation au savoir
- 3ème axe : les effets sur la compétition scolaire de la massification de l'accès à l'enseignement

La perte relative de sens de l'expérience scolaire

« S'ennuyer »

« L'ennui »... expérience typique de l'adolescence certes, le fameux « spleen » caractéristique des expériences de deuil que l'adolescent doit traverser pour devenir adulte... Mais l'ampleur du phénomène à l'école est devenue, semble-t-il, une question de fond de l'institution scolaire, et présente comme une cause probable de l'absentéisme massif, au point que le très officiel et très sérieux Conseil National des Programmes lui a consacré, le 14 janvier dernier, un colloque réunissant des savants de tous bords, biologistes, sociologues, philosophes...

... Pourquoi donc, tant d'ennui ? ...

Une réponse est donnée par François Dubet, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Bordeaux et à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales : pour lui, le préalable pour travailler à l'école, se mettre en situation d'apprentissage, est d'y trouver du sens, d'avoir une motivation... Or, les motivations à s'investir dans ces activités ne sont plus aussi évidentes qu'il y a 30 ans, ou seulement 20 ans, et ceci pour plusieurs raisons.

La première est le changement des publics scolaires : autrefois, seuls les « héritiers » (Bourdieu), enfants de la

bourgeoisie, avaient un accès « naturel » à l'enseignement secondaire... ceux-là étaient « programmés » pour être motivés à l'école et leur réussite y était d'ailleurs assurée, ce qui est un stimulant en soi...

Ils y étaient rejoints par les « boursiers », produits de la méritocratie des classes populaires, pour qui l'utilité de l'école était indéniable : ils y assuraient une ascension sociale impossible autrement. Or, aujourd'hui, ces deux publics sont devenus minoritaires : l'ouverture du secondaire par le « collège pour tous » puis, l'objectif de 80% d'une classe d'âge au bac a changé la donne... la grande masse des scolarisés est très consciente d'un paradoxe qui ne peut que peser sur sa motivation :

- son insertion sociale est devenue impossible sans un cursus scolaire prolongé (chômage élevé des sans qualification) ;
- mais ce cursus scolaire – de plus en plus long – garantit de moins en moins l'ascension sociale, voire même tout simplement l'insertion professionnelle (20% des jeunes de 15 à 24 ans sont au chômage depuis les années 80) : ce qui explique pourquoi l'école se voit placée du même coup au cœur de la « question sociale ». On traitait à l'usine, hier encore, parce qu'on avait un père ouvrier ou petit paysan : l'école n'avait pas grand-chose à voir dans l'affaire. On devient, aujourd'hui, jeune chômeur ou précaire parce qu'on a raté l'école.

Pour toute une partie de la jeunesse, la réussite scolaire, et dès lors l'avenir tout court, sont à la fois offerts et refusés : ainsi des publics de plus en plus nombreux passent-ils de plus en plus de temps (espérance de scolarisation de 17 ans en moyenne en 1999) dans une institution qui a perdu sa fonction d'ascenseur social, ce qui induit une crise de légitimité manifeste.

La deuxième raison est la concurrence entre l'école et les médias de consommation directe et éphémère (TV, vidéo, etc...) dont l'accès en libre service habitue les jeunes au « zapping » lorsqu'ils sont lassés, ce qui pourrait les rendre plus intolérants aux rythmes de l'école. La dernière raison concerne l'invasion de l'école par l'expérimentation juvénile, ce qui rend plus difficile la concentration sur les apprentissages : en effet l'individualisme dominant qui prône la réalisation personnelle, conjugué à la libération des mœurs, rend légitime la concurrence entre les priorités de la vie juvénile (la vie sexuelle, la consommation, les gains financiers au travers des « petits boulots », et les normes scolaires).

Au total, pour certains de ces élèves de la massification, l'attente passive d'un horizon à la fois lointain et incertain conduit à une vision utilitariste de l'expérience scolaire, « tenir » pour

« passer » dans la classe supérieure, qui est en soi insuffisante sur le long terme : de la les mouvements de retrait, de démotivation, qui les conduisent à la démobilisation, c'est à dire l'arrêt pur et simple des efforts liés aux apprentissages scolaires, puis au décrochage. Pour tous les autres, ceux qui restent, la première des épreuves scolaires est qu'ils sont sommés de se motiver.

Les transformations de la relation aux savoirs

« Se sentir méprisé »

Une nouvelle école de recherche en sciences de l'éducation (Charlot, Gautier, Rocheix, Bonnerly) interprète le décrochage comme un effet des inégalités devant les savoirs, et en particulier devant les formes prises par les apprentissages élémentaires : il est intéressant de souligner que cette thèse était présentée récemment dans un stage DAF-PEN en direction des proviseurs et personnels d'encadrement pédagogique. Le point de départ de ces chercheurs est le constat que les risques de décrochage sont inégaux socialement : en effet, les travaux (Sylvain Broccolochi) sur les statistiques fournies par la cohorte 89 (notes de synthèses de la DDPD) montrent que les enfants des classes populaires sont les plus concernés par le décrochage : les décrochés 5 ans après l'entrée en 6ème représentent : - 0,4% des enfants de cadres et d'enseignants, - 3,3% des enfants d'OP, - 5,5% des enfants d'OS, - 11,4% des enfants d'inactifs.

Or, les auteurs font le constat parallèle qu'avant le décrochage, ces élèves ont majoritairement obtenu de mauvais résultats : sont majoritairement décrocheurs les élèves situés dans le dernier décile pour les résultats scolaires en fin de primaire ; ils arrivent donc en 6ème avec des déficits d'apprentissage importants, et « ce quelque chose qui n'est pas construit » durant la scolarité primaire provoque l'effondrement à l'entrée au collège, où les règles du jeu scolaire changent profondément.

Ces auteurs insistent sur le rôle de la conception des apprentissages : Les formes scolaires développées au primaire depuis 20 ans, et notamment la doxa pédagogique selon laquelle il faut que l'élève « construise ses notions », sont d'après eux basées sur des évolutions sociales, des présupposés qui ne sont jamais explicités et ne sont accessibles qu'aux enfants qui les pratiquent déjà dans leur univers familial : il s'agit de :

- l'« induction automatique »,
 - la « généralisation à partir de tâches parcellaires ».
- Du coup, certains élèves, parmi ceux

issus des classes populaires, pensent que la logique des exercices demandés est une logique de tâche et non d'apprentissage : par ex : lorsque la maîtresse pose une question, « donner une réponse » semble l'essentiel... il s'agit d'une tâche dont on doit s'acquitter, non d'une activité intellectuelle et cognitive. Le comportement à l'oral alimente aussi la fracture entre primaire et collège : en primaire, on demande à l'élève d'être dans l'expression de soi, dans la spontanéité, pour favoriser l'expression... Or, au collège les codes de la participation orale sont inverses : on demande à l'élève de réfléchir avant d'intervenir et de se placer dans une position universelle, non personnelle... de là le reproche très souvent formulé par les enseignants aux élèves qui n'intègrent pas ces nouvelles règles, d'avoir des comportements systématiquement « non scolaires ».

En parallèle, une difficulté particulière à être élève apparaît à partir de la classe de 6ème : les stratégies de compensation des difficultés dans une matière par les réussites dans d'autres deviennent impossibles lorsque les matières sont enseignées par des professeurs différents... de là un processus de « dégringolade » de sa propre image, en miroir du regard des professeurs, conjuguée à l'accusation faite aux enseignants de « poser des pièges », d'être « pervers » en quelque sorte.

Enfin, deux facteurs spécifiques augmentent sensiblement le décrochage : - les classes de niveau : les élèves fragilisés basculent systématiquement dans le décrochage effectif dans une classe agitée, et cela même si des dispositifs d'aide ont été prévus en parallèle (travaux d'A. Van Zanten) ;

- l'éviction par le haut : de manière paradoxale, les décrocheurs ne sont pas ceux qui redoublent le plus au collège ; il s'agit plutôt des élèves qui « passent » d'une année sur l'autre « au bénéfice de l'âge » alors que les acquisitions minimales ne sont pas assurées : dans ce cas c'est l'abandon de toute attente du système scolaire envers le jeune qui est à l'origine du décrochage. Au total, ce sont les processus de relégation qui sont en cause ici, qui nourrissent un sentiment d'injustice et de frustration basé sur des malentendus... ces élèves s'imprègnent du sentiment d'être méprisés, et développent une représentation du monde scolaire construite sur une fracture :

- « eux » : les professeurs et leurs alliés, les élèves des classes moyennes ;
- « nous » : les relégués, le plus souvent enfants d'immigrés, dévalorisés au regard de la relation affective construite avec les enseignants au cours du primaire, par le ton bureaucratique que prennent les bulletins scolaires au collège, et l'indifférence des professeurs à leur égard.

L'intensification de la compétition scolaire

L'anxiété au quotidien

D'après J.P. Terrail (Où va l'école Française, 2000) l'intensification de la com-

pétition scolaire est le prolongement naturel de la prolongation massive des scolarités : le taux de bacheliers est passé de 4 à 60% en un demi siècle, et le taux d'accès en terminale a, quasiment, doublé dans la seule décennie 1985-1995.

La conséquence de ce fait est que la sélection scolaire s'est accrue pour toutes les filières :

- les « bons élèves » sont au moins aussi bons qu'autrefois, et sont beaucoup plus sélectionnés : en 1980, 85% des entrants en 6ème sont arrivés jusqu'au bac, alors qu'aujourd'hui un peu plus du tiers seulement des entrants en 6ème parviennent à décrocher un bac d'enseignement général ;
- massivement d'origine populaire, les autres élèves éprouvent des difficultés dès les premières étapes du cursus. La plupart d'entre eux sont donc conduits vers des choix négatifs, ils prennent ce qui reste... Et pour « tenir » sur le long terme, on leur demande de former des projets : or, pour eux, construire un projet c'est d'abord faire un travail de deuil, accepter ses incompétences, et reconnaître la validité des jugements scolaires. Il leur faut transformer en projet ce qui est en réalité une contrainte. Parmi eux, certains sont dominés par les échecs ou le sentiment d'une médiocrité scolaire qui finit par les définir tout entier, au moment où ils pressentent, puis découvrent, qu'en ce qui les concerne le jugement sur le travail est un jugement sur la personne. Ils n'ont ni projet réel, ni estime subjective indépendante des jugements scolaires : pour ces « forçats » de l'école (l'expression est de Anne Barrère) la socialisation scolaire finit par mettre en danger la construction de l'individualité : c'est là tout le principe de la souffrance scolaire.

Pour conclure, on peut citer PH. Daviaud (formateur de C.P.E. à l'IUFM de Paris) dans le colloque « Du souci au soin » (ASM 13) : « beaucoup d'élèves vivent leur rapport au savoir avec anxiété : la succession répétée des évaluations auxquelles ils sont soumis est vécue comme une succession de dévaluations, ce qui peut porter gravement atteinte à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ».

Il indiquait que cette analyse pouvait s'appliquer tout autant aux élèves en situation d'insatisfaction scolaire, fréquemment absentéistes, qu'à ceux développant les diverses manifestations du surinvestissement scolaire, largement encouragées par le monde des adultes, notamment les parents, pour qui la performance est passée en tête des préoccupations, comme le soulignait Martine Gruere (Présidente de l'« Ecole des Parents ») au colloque « Les adolescents et leurs parents » l'an dernier. ■

Catherine Giraud*

*Psychologue au Relais Etudiants Lycéens Georges Heuyer, 2 rue Paulin Enfert, 75013 Paris.

La parentalité : une affaire d'Etat

Michel Bughin, Colette Lamarche, Pascale Lefranc L'Harmattan

Dans les années 2000/2003, l'incantation au soutien à la parentalité a côtoyé les discours sur l'insécurité, les « défauts » de la parentalité étant mis largement sur le devant de la scène médiatique et politique comme causes de dysfonctionnements sociaux. L'originalité de cet ouvrage est de porter un regard critique sur le terme même de parentalité et sur le contexte dans lequel il a émergé. Il présente une recherche, menée sur Lille et qui interroge, cependant, un contexte national, donne la parole aux principaux intéressés, jeunes et parents, et aux professionnels qui les rencontrent (policiers, enseignants, juges des enfants et travailleurs sociaux). Elle favorise une analyse plus lucide des enjeux de cette mise en exergue de la parentalité.

de leur fils déclenché par une nuit blanche (due à une fête des voisins) une veille d'examen ; l'état de Jean est tel qu'il oblige son père à annuler, à la dernière minute, un départ pour les Etats-Unis.

Il nous faudra un certain temps pour comprendre que dans cet épisode Mathieu s'identifie inconsciemment à une tante, sœur du père, dont l'histoire raconte qu'elle se serait effondrée dans sa jeunesse et aurait dû renoncer à ses études alors qu'elle était brillante ; son propre père (le grand-père de Mathieu) en tomba malade et resta auprès d'elle pour la soigner. Cette identification nous permit d'abor-

der l'amour de Jean pour son père et les conflits suscités par son homosexualité psychique.

La timidité associée à la position féminine le gardait, également, d'une colère à la mesure de ses déceptions quant à ce père absent.

L'évolution de Jean m'apparut alors dans sa nouvelle capacité à nouer des relations d'amitié avec un groupe de camarades jusque-là inaccessible « parce qu'ils étaient trop à l'aise ».

En conclusion, j'aimerais souligner combien le caractère spectaculaire des troubles ou de l'escalade dans les symptômes peuvent être trompeurs quant à la gravité de la problématique ;

ce qui ne signifie pas qu'il ne faille pas les prendre extrêmement au sérieux. ■

Claire-Marine François-Poncet*

*Psychanalyste, Centre Philippe Paumelle (A.S.M. 13).

Notes

- (1) A cet égard la réflexion actuelle sur un retour à la non mixité serait une plus grande reconnaissance de la différence des sexes.
- (2) La réussite s'associe à la maîtrise de sa trajectoire, par opposition à l'échec où l'élève est agi. Des enquêtes vont, même, jusqu'à montrer que ce sont les conduites éducatives les plus autoritaires qui favorisent le plus l'auto-

nomie ; cela suppose de ne pas confondre exigence et rigidité, et d'accepter que l'exigence d'autonomie repose souvent sur le message paradoxal : « sois autonome » !

(3) D'où l'importance des valeurs scolaires du groupe pour la réussite individuelle et le choix déterminant du lycée pour l'avenir des études. Les parents chinois l'ont bien compris et sont prêts à investir dans les meilleurs lycées ; mais ils sous-estiment la force d'organisation du groupe adolescent face aux idéaux du monde adulte ; intelligence et talents sont mis au service des valeurs du groupe en opposition à la loi parentale.

(4) A partir du schéma proposé par D.Gayet p.14 dans *Les performances scolaires ; comment on les explique ?*, L'Harmattan, 1997.

Exigences scolaires et santé à l'adolescence

Problèmes scolaires, problèmes d'exigence scolaire ?

Les « problèmes scolaires » sont un motif très fréquent de consultation médicale à tous les âges, mais quand je regarde sur ce qui ressort de 20 ans de pratique, je ne retrouve aucun ensemble de pathologies qui seraient centrées sur le scolaire.

An contraire, en fin de consultation, après avoir reçu l'adolescent seul, et ses parents ensuite, après une anamnèse générale sur l'histoire et le fonctionnement de cet adolescent, un examen clinique complet, bref lorsqu'on a fait une évaluation globale de son état de santé, c'est exceptionnel que l'on en reste à un problème scolaire. La multitude des problématiques qui se cachent derrière cette appellation conduit à penser qu'il s'agit plutôt d'une sorte de prétexte, de formulation vague et commode, qui justifie et autorise la demande d'aide. C'est parce que le milieu scolaire est le principal lieu d'insertion des adolescents, et que la majorité des affections somatiques et des difficultés psychologiques va y poser problème, que la demande est ainsi présentée. De fait, c'est souvent l'institution scolaire – les enseignants ou l'équipe de santé scolaire, ou a minima les résultats scolaires (l'arrivée du bulletin de notes) – qui sont à l'origine de cette démarche. De surcroît, pour l'adolescent et les parents, consulter pour problèmes scolaires est certainement plus neutre, plus rassurant, que de consulter pour difficultés personnelles ou problèmes psychologiques.

Deuxième difficulté, est-il possible d'isoler la question des exigences scolaires de leur contexte ?

En effet, en matière scolaire, il existe tout un ensemble de contraintes réciproques et intriquées, entre l'élève, ses parents et l'école, le tout pris dans une société qui attend et exige beaucoup de l'école... Est-ce le lycée qui exige la réussite au bac, les parents, la société ? Ces exigences qui s'exercent sur l'individu scolarisé, sont très fortement inscrites dans sa famille. L'investissement effectif des parents – ou son absence – dans la réussite scolaire de leur enfant est capital. D'autre part, de quel projet conscient et inconscient l'adolescent est-il porteur, au travers des générations ? Quelle représentation se fait-il de sa réussite scolaire et sociale par rapport à ses parents ? Il s'agit là d'un noyau de contraintes internes, parfois paradoxales, déterminantes pour l'échec ou la réussite scolaire (cf Danon-Boileau), qui concerne particulièrement les adolescents : ils sont à l'âge des choix, et par conséquent ils doivent se déterminer par rapport à cet héritage.

Le cas du bac illustre que ces exigences scolaires recouvrent bien d'autres enjeux essentiels : derrière cette épreuve, se jouent la fin du lycée, la fin de la scolarité, l'enterrement définitif de l'enfance ; c'est le début de la vie d'adulte, avec simultanément la question du choix professionnel ou d'une orientation décisive, et la question de l'autonomisation par rapport aux parents, de quitter la famille etc...

Enfin, la société toute entière pèse sur la réussite scolaire, c'est une obligation, et un devoir, un fondement de la société. Elle est renforcée encore par le mot d'ordre « 80% d'élèves au bac », qui fait de la réussite au bac une loi sociale, et qui indique qu'il n'y a pas de salut en dehors de la grande scolarité classique. Mais on est ici dans un système très paradoxal. En effet, ce système scolaire, obligatoire pour tous les enfants de 3 (ou 6) à 16 ans, base de l'insertion sociale, ne fonctionne pas comme il est annoncé. Il est principalement orga-

nisé pour une minorité, ceux qui réussissent, et conduit très majoritairement à la reproduction de la hiérarchie sociale. Sa sortie se fait principalement par l'échec, redoublements, orientation et sélection, exclusions... Près de la moitié des adolescents sont concernés par ces échecs, avec quelles conséquences pathologiques, au plan médical, psychologique et social.

Les différents types d'exigence scolaire

Il existe, pourtant, bien des situations où l'on peut dire que ce sont les exigences scolaires qui font souffrir nos patients, parce qu'elles sont inadaptées, voire insurmontables, de façon ponctuelle ou plus durablement, et deviennent délétères pour sa santé.

On peut essayer de séparer ces exigences en différents niveaux.

- La première contrainte est celle d'une fréquentation régulière de l'école, ce qui impose en pratique :

- une séparation quotidienne d'avec les parents : c'est ce qui pose problème dans les phobies scolaires, qu'on rencontre régulièrement à l'adolescence, franche ou plus ou moins masquée : certains abandons de scolarité pris pour un décrochage scolaire, dépressif ou contestataire, sont cependant d'authentiques phobies scolaires (ex : le garçon de parents malades, mère cancer, père cardiaque... ; ou de parent malade psychiatrique...);

- une obligation d'horaires lourds et stricts, contrainte à la fois banale et parfois insupportable, dont le négatif peut devenir pathogène : l'absentéisme, les sèches etc, ouvrent la porte à un certain nombre de dérives dont il peut devenir très difficile de sortir ;

- la confrontation au groupe des pairs, dimension essentielle de la scolarisation obligatoire. Bien des souffrances d'adolescent s'inscrivent dans cette problématique, qui pose avec acuité les questions d'identité et de normalité. Il ne s'agit pas d'exigences scolaires à proprement parler, mais ce cadre scolaire, parce qu'il a une tendance forte à la hiérarchisation des rapports entre les adolescents – selon le niveau scolaire, la force physique, le sexe, l'origine socio-culturelle, le look... – peut devenir pathogène. Sans parler des cas extrêmes de harcèlement ou de racket, ou de violences dont je ne parlerai pas ici...

- Le travail scolaire proprement dit. On est là au cœur de ce qui constitue les exigences scolaires, dont il est dit de façon médiatique et récurrente qu'elles sont insuffisantes (« le niveau baisse... ») ou abusives (« la sélection impitoyable... »).

Ce travail personnel exige :

- d'avoir des moyens intellectuels, pratiques et sensoriels, mais aussi bien sûr des moyens sociaux et culturels. Dans mon expérience, la question du petit niveau intellectuel se pose rarement à l'adolescence, car la sélection s'est déjà faite en primaire ou à l'entrée du secondaire ;

- de travailler, c'est-à-dire de s'imposer des efforts et des contraintes, en quantité suffisante, ce qui suppose une certaine acceptation, si ce n'est une adhésion au système scolaire. Il faut « croire », c'est-à-dire croire en ses enseignants, et croire en soi-même (et l'on ressort du simple cadre exigences scolaires...) et disposer d'une certaine dose de soif de savoir ;

- de réussir des examens, ce qui ne dépend pas que du niveau et du travail. Toute la trajectoire au sein du système scolaire, particulièrement en France, est conditionnée par les résultats à un certain nombre d'épreuves : inter-

rogation orale, devoirs sur tables, examens petits et grands, épreuves sportives, etc. Toutes ces épreuves exigent à la fois un certain niveau scolaire, bien sûr, mais aussi une aptitude psychologique à ce type de confrontation, les mécanismes de l'échec ou du succès étant très psycho-dépendants.

- La nécessité de faire plus ou moins précocement des projets et des choix déterminants pour la vie d'adulte : l'orientation et les filières. Cette question concerne particulièrement les adolescents (fin de l'obligation scolaire à 16 ans), et ceci de façon très inégalitaire. Plus on est en difficulté, moins on a le droit à l'indécision, plus il faut faire preuve de maturité, de capacité à se projeter dans l'avenir. Comment « bâtir un projet » individuel, positif, dont les bases sont l'échec dans le système scolaire, et dont les perspectives sociales sont dévalorisées, ressenties comme une humiliation. Ce n'est pas le moindre des paradoxes du système scolaire, d'exiger de ceux qu'il rejette des capacités qu'il ne demande pas à ceux qui vont y rester. Ce raccourcissement obligé d'adolescence est très mal vécu par beaucoup de nos patients, qui se retrouvent dans des trajectoires marquées par cette perte de l'estime de soi et cette privation de rêve d'avenir, et dans la très forte conscience qu'ils n'auront pas d'avenir, de rêve.

Quelles conséquences cliniques ?

De nombreux symptômes liés à l'exigence scolaire s'observent en consul-

tation de médecine d'adolescent : troubles du sommeil, anxiété, fatigue, douleurs abdominales, etc. C'est la pathologie du stress.

33% des filles et 22% des garçons estiment en souffrir (enquête HBSC : assez ou très stressé). Généralement sans gravité, ces signes cliniques sont plus ou moins bien tolérés. Ils sont parfois soutenus dans l'adhésion au travail scolaire. Quelques consultations suffisent généralement pour les faire régresser, permettant un examen clinique rassurant et de les relier à leur cause, et éventuellement, de proposer quelques aménagements simples au problème posé. Il est, par contre, inutile et dangereux de prescrire des psychotropes, tendance qui reste beaucoup trop répandue actuellement (après les années benzodiazépines, fort justement décriées, nous avons les années nouveaux antidépresseurs...).

On peut rattacher au stress des formes plus graves, comme le cas de cette patiente, vue pour une paralysie hystérique du pied droit : son prof de gym avait repéré chez elle des capacités exceptionnelles et voulait en faire une championne, et s'en est beaucoup occupée. Après deux années de stress et d'exigences dites et non-dites, elle n'a pas pu s'en dégager autrement... mais on passe ici du registre de l'exigence à celui de l'emprise.

Les troubles liés aux rythmes scolaires sont également fréquents, et peuvent durablement compromettre la santé des adolescents. Les déséquilibres alimentaires, par absence de petit déjeuner (manque de temps et d'appétit à

LIVRES

Les dysphasies

Sous la direction de C.L. Gérard et V. Brun*

Collection *Rencontres en Rééducation*, Masson

Le terme « dysphasie » a connu en France un succès tardif mais comparable à celui de « dyslexie ». D'ailleurs, ensemble, ces deux termes apparaissent comme le prétexte d'une réforme institutionnelle de la prise en charge des cas « syndromiques » de difficultés scolaires, avec, notamment, le plan interministériel récent faisant suite au rapport de la Commission Ringard. Mais, ensemble, ils posent un problème de définition de limites nosographiques, limites qui devraient trouver une cohérence dans l'affirmation d'une nouvelle discipline, la neuropsychologie clinique du développement, mais qui devraient être aussi opérationnalisées pour éviter la confusion diagnostique observée actuellement. « Les dysphasies » a été l'un des thèmes discutés lors des XXXI^e Entretiens de Médecine Physique et de Réadaptation, à Montpellier le 7 mars 2003. Il faut bien convenir du fait que le mouvement initié avec le plan gouvernemental de 2001 (rapporté dans le précédent ouvrage de la même collection sur les dyslexies) est actuellement enrayé par le flou des concepts, la dispersion conséquente des explications, la difficulté à décrire et valider les processus rééducatifs. Ont été sollicitées quelques équipes cliniques qui faisaient déjà référence à l'époque « préRingard » et qui ont respectivement pour base Montpellier, Garches et Paris (Robert-Debré) pour mettre en commun et décrire près de vingt ans d'expérience. Ce livre fait la synthèse des connaissances sur le sujet. Il est la traduction de la rencontre des différents acteurs qui assurent la prise en charge des enfants atteints de ce trouble. Bien entendu, la clinique doit être ouverte sur les apports de la recherche (ici génétique et linguistique) et aux nouvelles techniques d'évaluation (représentées ici par l'imagerie cérébrale). Une réflexion sur l'évaluation est ensuite proposée. La prise en charge rééducative est plus loin développée. Enfin, la question essentielle du devenir scolaire de ces enfants est abordée au travers de l'expérience des équipes de suivi, mais en y associant la réflexion des associations.

*avec la collaboration de C. Auché-Le-Magny, C. Boutard, V. Camos, R. Cheminal, C. Chiron, G. Dehaene-Lambert, A. Drapeau, S. Echenne, E. Excoffier, S. Franc, L. Hertz-Pannier, C. Jakubowicz, Ph. Laceret, J. Mauduyt, D. Potier F Rivier A. Roubertie, A. Verloes.

Guide du droit de la famille et de l'enfant

2^e édition

Philippe Chaiflou

Dunod

Les professionnels des secteurs éducatif, social et médico-social, sont de plus en plus confrontés aux problèmes posés par l'application du droit de la famille. Ce livre fournit une synthèse du cadre juridique, tant civil que pénal, défini par le droit de la famille. L'auteur présente certains aspects comme la responsabilité pénale des travailleurs sociaux ; l'assistance éducative ; l'enfance délinquante ; l'autorité parentale ; le PACS ; la filiation, l'adoption ; le divorce des étrangers. Cet ouvrage développe, également, les données récentes de la jurisprudence et propose, en annexe, les principaux textes de référence, ainsi qu'une présentation des institutions concourant à la protection de l'enfance. Il prend en compte de nouvelles dispositions : réforme de l'autorité parentale du 4 mars 2002 ; réforme de l'assistance éducative du 15 mars 2002 ; réforme du droit pénal des mineurs du 9 septembre 2002.

AFPSYMED

Association Française des Médecins Scolaires et des Psychiatres

Les adolescents, les jeunes adultes, les enfants sont des priorités de santé publique pour l'ensemble des professionnels. L'école est évidemment un lieu privilégié pour repérer les difficultés de ces jeunes, écouter leurs plaintes, rencontrer les parents.

Les équipes de promotion de la santé en faveur des élèves occupent une place stratégique essentielle pour le diagnostic, et l'orientation des élèves vers des réponses adaptées. Les missions des médecins scolaires sont multiples et concernent tous les domaines de la santé. Toutefois, les demandes d'aide psychologique représentent une part importante de leur travail et justifient un travail de liaison et de formation spécifique.

Depuis 1997, soucieux d'améliorer les prestations pour les adolescents scolarisés sur notre secteur nous avons organisé des rencontres régulières avec les médecins scolaires responsables du bassin « Invalides-Vaugirard » au CMP du Centre Henri Rousselle SM15 de Paris.

Au décours de ces rencontres, d'autres initiatives, centrées sur la formation ont permis la création de groupes de type « Balint », réunissant régulièrement plusieurs médecins scolaires, et de journées scientifiques.

La première de ces journées en 2001, traitait du travail de liaison avec les équipes de soins psychiatriques et la deuxième, en 2002, des phobies scolaires (elle a donné lieu à une publication dans *Nervure*). Ces 2 journées ont toujours été co-animées par des psychiatres et des médecins de l'Education Nationale.

Enfin, en 2003 notre thème sur l'exigence scolaire et ses conséquences sur la santé des jeunes a retenu l'attention des Ministères de la Santé et de l'Education Nationale qui ont donné leur parrainage. L'augmentation régulière des participants lors de ces journées (50 en 2001, 146 en 2002, 176 en 2003) prouve l'intérêt de ces rencontres.

Incontestablement, ces actions de partenariat correspondent à des souhaits de la part des médecins de l'Education Nationale et des psychiatres, de connaissance, de formations réciproques.

Martine Pradoura-Duflot, médecin conseiller technique du rectorat de Paris, Marie-Joséphine Chardronnet, médecin de l'Education Nationale, G. Massé et M. Fouillet du Centre hospitalier Sainte-Anne ont proposé la création d'une association : « Afpsymed : Association de psychiatres et de médecins de l'éducation nationale ».

Cette association regroupe des psychiatres, des médecins travaillant autour des enfants et adolescents scolarisés et les médecins de l'Education Nationale. Elle a pour but de promouvoir et développer les réseaux entre les psychiatres et les médecins scolaires.

Cette association permettra de proposer des formations variées, colloques et vidéo-formations.

La mise en commun des compétences et des moyens sera une force pour la reconnaissance de ce travail dans les congrès nationaux et internationaux. L'originalité de cette association repose sur la participation conjointe des spécialistes de la santé mentale et des médecins de l'Education Nationale. Le choix des thèmes de réflexion, l'organisation des statuts, la composition du bureau associe la réflexion commune des deux corps professionnels. ■

G.M.

Contact de l'association « AFPSYMED » : Dr Michel Fouillet, Centre médico-psychologique, 23 rue Tiphaine, 75015 Paris. Tél. : 01 45 75 05 05. Fax : 01 45 79 20 40. E-mail : fouillet@chsa.broca.inserm.fr

LIVRES ET REVUES

La fratrie, creuset de paradoxes

Monique Buisson
L'Harmattan

Cet ouvrage cherche à comprendre pourquoi les fratries constituent une sorte de point aveugle de la sociologie de la famille. Les multiples paradoxes qui les concernent émergent progressivement : contradictions inhérentes aux échelles d'observation ou entre les disciplines nécessaires à son appréhension, oppositions entre deux acceptions du lien fraternel : une strictement génétique et une qui défend la dimension élective et contractuelle de ce lien, antinomie entre une égalité de traitement proclamée et les différences effectives entre frères et sœurs, désaccords théoriques entre les paradigmes de la reproduction sociale et de l'individualisme, injonctions inconciliables du semblable et du différent. Les fratries sont considérées comme le berceau de la construction du lien social qui met en jeu ce que chacun donne et reçoit dans la verticalité du lien intergénérationnel comme dans l'horizontalité du lien fraternel. Elles n'échappent pas, pour autant, aux ruptures engendrées par l'évolution de la structure des emplois ni aux conflits de légitimité entre les divers aspects culturels, économiques ou symboliques, pas plus que ne leur sont étrangers les rapports sociaux entre hommes et femmes.

L'enfant anxieux
Dépistage et soinsCorinne Martin
Masson

Les troubles anxieux de l'enfant et de l'adolescent constituent les pathologies les plus fréquentes dans cette tranche d'âge avec une prévalence d'environ 20%. Les manifestations sont variées : TOC, agoraphobie, angoisse de séparation, phobie sociale, etc... Cet ouvrage, dont l'objet est de proposer une mise au point, est composé de cinq parties : l'évolution des concepts, suivie d'une présentation de la nosographie actuelle ; les principales données épidémiologiques et cliniques ; l'état des connaissances sur le devenir et les facteurs qui influencent l'apparition et l'évolution des troubles anxieux ; les modalités de traitement et de prise en charge ; enfin, l'application pratique, reprenant les recommandations et les outils d'évaluation. Un certain nombre de renseignements pratiques et d'outils (échelles et questionnaires d'évaluation, critères diagnostiques, recommandations) complètent l'ouvrage.

Aimer à l'adolescence

Denise Stagnara*
avec la collaboration de
l'association Sésame
Préface de Philippe Meirieu
Dunod

Fruit des entretiens réalisés dans le cadre de l'association Sésame (www.sesame-educ.org) avec des milliers de jeunes, cet ouvrage prend appui sur les questions les plus posées par les adolescents jusqu'en 2002 et constitue un document sur la manière dont ils vivent l'amour. On trouvera, dans ce livre, l'essentiel des informations psychologiques, médicales et affectives relatives à la sexualité.

*Denise Stagnara anime l'association Sésame qui intervient au sein des établissements scolaires pour proposer une démarche originale d'information des élèves sur les questions liées à la sexualité. Elle a publié avec son mari, le docteur Pierre Stagnara, de nombreux ouvrages dont, en 1994, *L'éducation affective et sexuelle* chez Dunod.

Du plaisir de lire et de dire
Apprendre à lire à tout âgeYvette Vocat
L'Harmattan

Il s'agit d'un fascicule d'apprentissage de la lecture qui vient s'inscrire dans une chronologie. Dans la première série de livrets : « *Des mots pour lire* », « *Des mots pour écrire* », « *Des mots pour dire* » (L'Harmattan, 1999) l'apprenant a découvert et intégré les syllabes simples à partir d'une progression rigoureuse. La deuxième série aborde les syllabes composées avec « *Du plaisir de lire* », « *Du plaisir d'écrire* » (L'Harmattan, 2001) enfin celui-ci « *Du plaisir de lire et de dire* ». Ce sont des phrases du langage parlé que l'apprenant doit relier à une illustration ou à l'évocation. Cette méthode est autodidacte, avec, parfois, un accompagnateur. Le travail est individualisé, permettant de respecter le rythme, le niveau et les besoins de chacun et amène à la lecture mentale, celle qui donne sens à ce qui est déchiffré. La méthode, ici, n'est ni symbolique ni analogique globale mais repose sur la découverte progressive de syllabes nouvelles à travers des mots simples. Dans ce livre, on n'apprend pas à lire classiquement, on découvre un mécanisme et le travail est facilité si l'on ne fait pas lire oralement l'apprenant. Ce support s'adresse aux adultes mais, également, aux enfants qui, dans une présentation adéquate où l'on se réfère à l'image, sauront y trouver du plaisir quand bien même les difficultés pourraient compromettre cet apprentissage essentiel à la communication et au savoir.

Yves Contejean

80 % au bac... et après ?

Les enfants de la démocratisation scolaire

Stéphane Beaud
Postface inédite de l'auteur
La Découverte / Poche

Stéphane Beaud raconte, à travers les portraits de jeunes d'un quartier HLM à forte composante immigrée, les illusions et les désillusions de ces « *enfants de la démocratisation scolaire* », engagés dans la voie incertaine des études longues. Il montre comment ils ont dû déchanter alors qu'ils se voyaient peu à peu relégués dans les filières dévalorisées du lycée et du premier cycle universitaire. L'auteur met, ainsi, en lumière l'ambivalence de la politique volontariste de démocratisation scolaire : d'un côté, une élévation globale du niveau de formation et une forme de promotion sociale pour certains et, de l'autre, un coût moral et psychologique important, voire dramatique, pour ceux qui se retrouvent fragilisés par leur échec universitaire et confrontés au déclassement social.

Santé des enfants et des adolescents

Propositions pour la préserver
Inserm

Ce document présente les travaux d'un groupe de travail réuni par l'Inserm pour élaborer des propositions d'actions de prévention et d'éducation à la santé pour les enfants et les adolescents. Il s'appuie sur les données et les recommandations issues de plusieurs expertises collectives publiées récemment dans le domaine de l'obésité (2000), des troubles mentaux (2002) et de la consommation d'alcool (2003). Il constitue un prolongement de l'expertise collective publiée en 2001 sur l'éducation pour la santé des jeunes. Les propositions d'actions se situent dans le registre de la prévention uni-

La définition de l'excellence scolaire est « la capacité du sujet à exprimer ses potentialités au meilleur niveau ». L'école a pour finalité de promouvoir l'excellence de chacun et de tous.

Cette excellence ne saurait, cependant, se réduire à la simple assimilation de savoirs. C'est l'ambition de l'école de tirer le meilleur parti possible des aptitudes de chacun et de créer les conditions pour optimiser les capacités du jeune.

Pour aider les jeunes dans ce sens, le service médical en faveur des élèves s'attache au repérage et à la prise en charge des problèmes de santé qui pourraient porter atteinte à leurs capacités. Le rectorat de Paris, par ailleurs, a

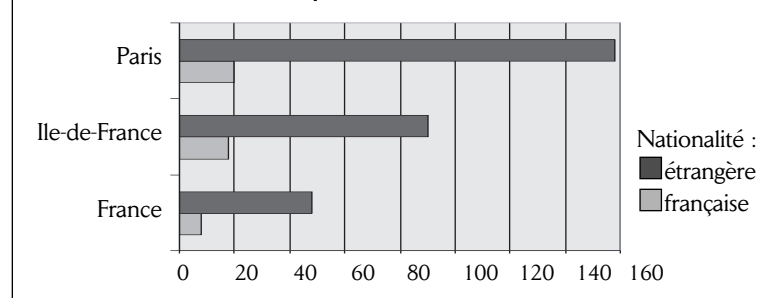
Médecine scolaire et excellence scolaire

Les données du Val d'Oise, du Val de Marne ou de la Seine St Denis se superposent aux données de l'Ile de France (presque moitié de celles de Paris pour les personnes de nationalité étrangère).

Les comportements à risques
(tableau 3)

9,8 % des jeunes en Ile de France de 12 à 19 ans scolarisés ont fait une tentative de suicides, contre 9,1 % en France.

Tableau 1 : Les disparités sociales et géographiques de la tuberculose (taux pour 100 000) - 2001



travaillé dans la mise en place de structures et de réseaux adaptés pour améliorer le service rendu aux élèves.

Je voudrais rappeler quelques particularités parisiennes, qui conditionnent la politique de santé mise en œuvre dans les établissements :

- une proportion importante d'élèves

14 TS dont 3 suicides connus dans les établissements publics du second degré ont nécessité la mise en place d'une cellule d'urgence par le service médical.

Les enquêtes montrent, aussi, une consommation plus importante de cannabis en Ile-de-France et à Paris.

Les statistiques faites à partir des examens à la demande, qui correspondent aux élèves en difficulté, repérés par la

Tableau 2 : Saturnisme

Les 3/4 des dépistages de plombémie sont réalisés en Ile-de-France. Les proportions de cas dépistés avec une plombémie > 150 µg/l représentent à Paris 21%, en Seine St Denis 10% et dans les Yvelines 2%.

primo arrivants : 745 sont arrivés dans l'académie de Paris au premier trimestre de 65 nationalités différentes ;

- au plan de la santé, Paris se distingue par des prévalences de tuberculose et de saturnisme supérieures à ceux d'Ile-de-France, d'après les données de l'Observatoire Régional de santé d'Ile-de-France, comme le montrent les tableaux 1 et 2.

Tuberculose

Un taux de tuberculose élevé. En 2001, la moitié des 6380 cas de tuberculose déclarés sont en Ile-de-France. Avec une incidence atteignant à Paris 160 cas/100000 chez des personnes de nationalité étrangère et 20/100000 de nationalité française.

verselle, c'est-à-dire qu'elles s'adressent à tous les enfants et adolescents. Si l'éducation pour la santé sous-tend la plupart de ces actions, certaines se situent plus dans le champs de la création d'environnements favorables ou dans celui de la prévention des risques. L'objectif est d'offrir aux décideurs, en fonction de leur rayon d'action (ministère, municipalité, établissement scolaire, classe), quelques pistes d'actions ciblées. Si le milieu scolaire est sollicité, les jeunes évoluent dans d'autres milieux (familles, groupes de pairs, quartiers). Les actions de santé doivent tenir compte de la complexité et de l'intrication des déterminants des comportements et des modes de vie ; normes sociales, culturelles et familiales, construction identitaire des jeunes, contradictions entre incitations publicitaires et messages sanitaires... L'accès à la prévention et à l'éducation pour la santé pose des problèmes d'inégalités territoriales et so-

Tableau 3 : Tentatives de suicide en pourcentage des jeunes 12-19 ans scolarisés

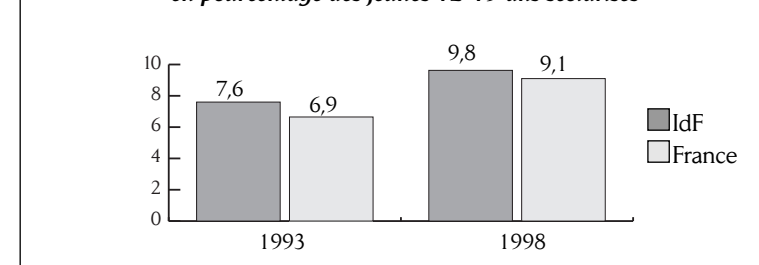
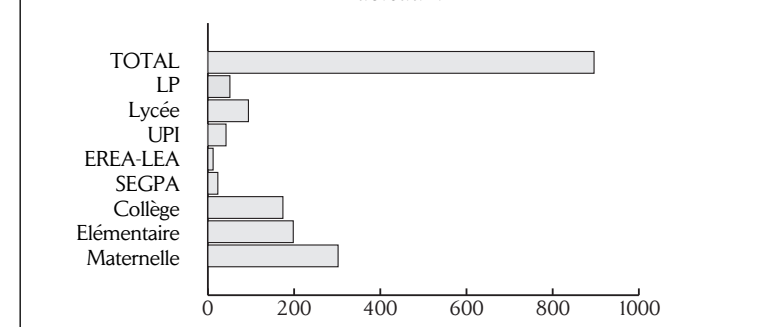


Tableau n°4



ciales. Au moment où la répartition des compétences en matière de santé publique et d'éducation est en réorganisation, cela peut être l'occasion de développer des principes tels que l'équité géographique (accessibilité, schémas territorialisés), la pérennité et la continuité (actions continues plutôt que projets ponctuels) et la qualité (formation des intervenants, développement de la recherche).

Les filles

La lettre du GRAPE mars 2003 n° 51
Revue de l'Enfance et de l'Adolescence
Erès

L'inconscient, rappelle C.N. Pickmann, ne connaît pas la différence des sexes. Cependant, le rapport à la sexualité chez la fille contient sa spécificité, ce dont Barraband donne une illustration dans un exemple clinique.

Néanmoins, le féminin n'est pas l'ex-

clusivité des filles et, comme l'énonce F. Dolto dans son entretien avec J.P. Winter, dans les premiers temps de sa vie, le garçon est aussi dans une position féminine à l'égard de sa mère.

Mais comment se sent-on être une fille ? Le trajet de lectures buissonnières proposé par R. Grosos amène une perception subjective de cet être-fille. A l'école, là où le fils devient garçon, la fille, comme à la maison, reste une fille. J. Delalande explore les stratégies à l'œuvre du côté des filles dans leur négociation de la mixité. Si cette dernière renforce la différence entre les sexes, poussant les filles à adopter les stéréotypes féminins, c'est que la promiscuité avec les garçons les amène à affirmer leur spécificité en se construisant dans la différence.

C'est ici que se confirment des identités sociales et des identités sexuelles,

communauté scolaire, montrent que les médecins voient 22506 élèves par an, soit environ 750 consultations par an et par médecin. Le collège est le plus demandeur pour les difficultés scolaires : 1808 élèves, les troubles du comportement : 1811, les problèmes de santé : 5150. Les handicaps (631), les jeunes en danger (1775), l'absentéisme et les suspicions de grossesse, IVG (216) sont des motifs d'appel dans les collèges, lycées et lycées professionnels.

Le handicap (tableau 6) représente aussi une atteinte aux capacités des jeunes face à la scolarité. 896 élèves handicapés sont intégrés individuellement de la maternelle au lycée, et bénéficient d'un projet individuel d'intégration, projet pédagogique et thérapeutique.

Des matériels pédagogiques adaptés sont aussi mis à la disposition des élèves, si besoins est (ordinateurs portables, logiciels).

Les troubles du comportement représentent les principaux motifs de demandes d'aide de la part des équipes et de mise en place de Projet Individuel d'intégration scolaire.

Puis les élèves porteurs d'handicaps moteurs, auditifs et visuels, les élèves porteurs d'handicaps mentaux se retrouvent dans le premier degré. Les problèmes de santé retrouvés sont dominés par l'asthme (782), le diabète (120), l'épilepsie (89), la drépanocytose (87), les cardiopathies (80), les allergies alimentaires (59)...

Tableau 5 : Les examens à la demande dans les établissements parisiens

	Nombre d'élèves	Difficulté scolaire	Trouble du comportement	Absentisme	Problèmes médicaux	Handicap	Jeunes en danger	Suspicion de grossesse IVG
Collège	9455	12%	12%	6%	30%	2%	10%	1%
SEGPA	1097	7%	8%	2%	20%	2%	6%	0%
EREA-LEA	553	9%	11%	1%	25%	2%	7%	0%
Lycée	6678	6%	6%	7%	20%	3%	7%	1%
LP	4652	3%	3%	5%	12%	4%	5%	2%

Tableau 6 : Types de handicaps

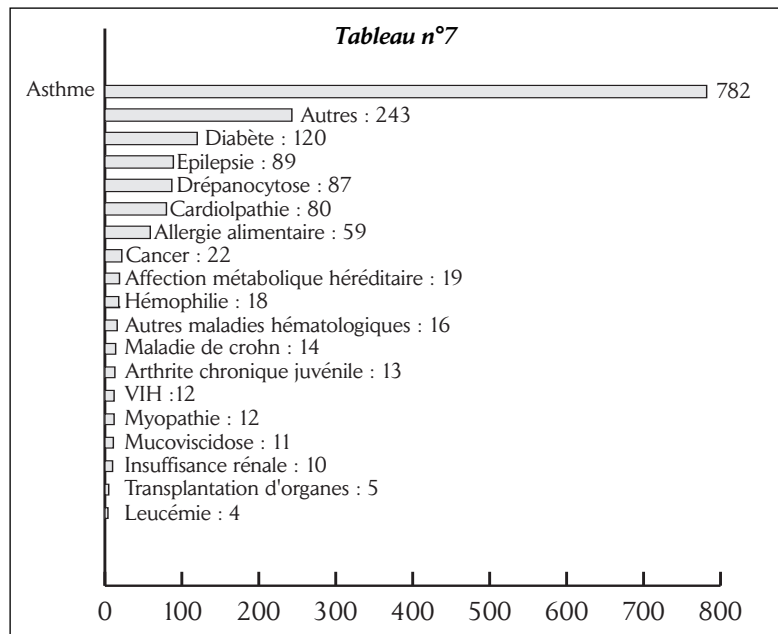
	Nombre d'élèves	Moteur	Visuel	Auditif	Langage et parole	Déficience intellectuelle	Déficience du psychisme	Troubles du comportement	Déficiences viscérales	Pluri handicap	Autres
Maternelle	302	34	9	24	24	82	8	88		3	30
Elémentaire	198	42	8	30	22	26	8	50		2	10
Collège	174	37	12	48	19	7	14	43	11	3	3
SEGPA	23	3	2	8	2	4		6		1	
EREA-LEA	12	2	1	3		1				2	3
UPI	42	13	7			14		10		1	
Lycée	94	27	21	25	2	0	18	9	5	2	
LP	51	10	7	9	2	0	7	13	2	1	5
Total	896	168	67	147	71	134	55	219	20	16	48

Quelles stratégies en politique de santé à l'éducation nationale pour favoriser les projets individuels des jeunes ?

- La priorité est donnée aux élèves en difficulté par les examens à la demande, la mise en place de Projet Individuel d'Intégration scolaire
- Le suivi et la rescolarisation des élèves « perdus de vue » est une action novatrice mise en place au Rectorat de Paris, et a été présentée lors d'un précédent colloque.
- Le dépistage et la prise en charge des troubles des apprentissages ont été intégrés au projet départemental. Ils se font à partir des évaluations de 6ème ou lors d'examens à la demande pour des élèves en difficulté.

Ce dépistage, en particulier des dyslexies, permet d'orienter les élèves vers une prise en charge orthophonique adaptée ou une consultation neuro-pédiatrique spécialisée.

- Une réflexion est en cours sur la facilitation de l'accès aux soins, même si le recours aux soins après les visites médicales sont d'à peu près 50%.
- Le rectorat de Paris a créé, depuis trois ans, de nouvelles structures adaptées : unités pédagogiques d'intégration pour l'intégration des élèves handicapés dans le second degré (12 en 3 ans), des classes relais (3) pour les élèves en voie de déscolarisation sur le versant de la délinquance, des ateliers



relais sont en projet.

- Une action particulière du rectorat et des médecins de secteurs a été de renforcer les réseaux avec les CMPP et CMP, pour l'aide individuelle aux élèves et le soutien des équipes éducatives dans des établissements « difficiles ».

Un travail particulier a été fait en direction des classes préparatoires qui sont sans nul doute, les voies d'excellence

relève N. Mosconi. Elle montre comment l'institution scolaire résonne avec une *grammaire sociale* qui sépare les savoirs entre savoirs savants et savoirs populaires, mais aussi entre savoirs masculins et savoirs féminins, différents et hiérarchisés.

La langue française est sexiste, pour C. Moïse ; grammaticalement, c'est le masculin qui l'emporte et la langue, dans sa structure, est porteuse de symbolisme sexué. La langue, par sa représentation de domination virile, contraint la fille à trouver ses propres voies pour se dégager d'un rapport social de soumission. La tâche est encore rude si l'on en croit les stéréotypes de sexe et de classe que véhicule la presse destinée aux filles, analyse P. Bruno. Il y a trente ans, Elena Gianini-Belotti se demandait quel était l'impact de la culture dans la construction des rôles masculins et

féminins. En repartant de son ouvrage, *Du côté des petites filles*, A. Meunier, par une lecture critique actualisée, souligne comment une indétermination de la différence pousse à une détermination sociale où la fille est convoquée en tant que sujet pour se situer dans cette différence irréductible.

Surgissement d'une chair de la chair, l'identique entre la fille et sa mère les confronte à un effort de différenciation pour qu'advienne, pour la fille, du corps où le féminin trouve place.

C. Balasc-Variéras souligne que l'effort de différenciation nécessite que puisse s'assumer la représentation d'une mère porteuse d'un trou, d'« une béance qui se transmet de mère en fille ». Le corps devient alors le lieu de l'expression de cette impasse.

De quelles impasses psychopathologiques témoigneraient les prises de

de notre système scolaire, mais qui peuvent ne pas être sans danger pour la santé des élèves. ■

Martine Pradoura-Duflot*, Marie-Josèphe Chardronnet**

*Médecin conseiller technique auprès du directeur de l'académie de Paris, Responsable départementale du service médical en faveur des élèves Rectorat de Paris.

**Médecin de l'éducation nationale

cherche Calliope, une des filles en

errance qu'évoque le texte d'I. Ferment ?

Cette place du tiers peut aussi être tenue par la littérature ou la poésie comme le montre C. Smolaka qui, face à Rose la séduisante, la séductrice, en appelle à Racine et à Apollinaire.

La mort enfant
Edmundo Gomez Mango
Gallimard

Le titre de cet ouvrage a été suggéré à l'auteur par la découverte d'une revue mexicaine reproduisant une série de portraits, peints et photographiques, d'enfants morts souvent somptueusement vêtus. Ce titre énigmatique évoque le sentiment d'*Unheillichkeit* décrit par Freud. Edmundo Gomez Mango accompagne quelques écrivains, Hofmannsthal, Octavio Paz, entre autres, dans l'arrière-pays de « l'inquiétante étrangeté ».

Il raconte des histoires, dont celle d'Esther, cette grand-mère qui finit par retrouver sa petite-fille disparue au temps de la dictature argentine et ne parvient pas à la distinguer de sa propre fille morte ; l'histoire saisissante de celui que l'on nomme l'enfant aux rats. Qu'il soit question de « la mélancolie de la terre » ou de « l'éphémère demeure », pour l'auteur, littérature et psychanalyse marchent du même pas.

Le bébé et les ruptures
Séparation et exclusion

Sous la direction de Caroline Eliacheff et Myriam Szejer
Avec la collaboration de Louise L. Lambrichs
Albin Michel

Ce livre rassemble des contributions apportées à l'origine à deux colloques organisés par *La Cause des Bébé* : le premier, « *Le bébé et l'exclusion* », a eu lieu à Roubaix du 25 au 27 mars 1999 sous la direction de Maurice Titran et de Caroline Eliacheff ; le second, « *Le bébé et la séparation* », s'est tenu à Montrouge les 6-7 octobre 2001 sous la direction de Myriam Szejer. L'éclairage historique de Didier Lett indique, à quel point, la façon dont se construit le lien, sensitif, affectif, social, dépend des représentations de la société dans laquelle naît l'enfant.

La logique exposée est celle de la vie même : partant avec Catherine Dolto des expériences sensorielles fœtales, qui déterminent un premier tissage du lien mère/enfant, on passe ensuite à ce qui, dès la naissance, va permettre de le prolonger et d'inscrire le nouveau-né dans le monde et dans la société : à savoir le langage. Si la séparation est, à un moment donné, un processus nécessaire pour que l'enfant devienne un individu autonome, encore faut-il que les étapes de son développement soient respectées et se succèdent d'une façon qui ne soit pas traumatique ou destructrice. Toutes sortes de situations sont évoquées, qui témoignent de la difficulté où sont parfois les adultes d'accorder à la parole et au discours de l'enfant le poids qu'ils méritent. Pourtant, nier qu'il y ait là du sens - même si ce sens est parfois à décrypter -, c'est déjà entamer le lien et exclure l'enfant de la communauté des hommes parlants et, par là, entraver son développement. Si pédiatres, sages-femmes et autres soignants sont conscients de la nécessité vitale, pour le bébé, de maintenir le lien avec la mère, face à certaines situations, ce principe est difficile, voire impossible à mettre en œuvre, ce que font partager les auteurs.

Ces réflexions sont enrichies par les recherches en matière de comportement animal, qui mettent en lumière les besoins vitaux du tout-petit. Les aspects éducatifs et sociaux sont regroupés dans la dernière partie du livre.

Avec la collaboration de Elvidina Adamson-Macedo, Frédérique Authier-Roux, Philippe Béague, Micheline Blazy, Marie-Claire Busnel, Liliane Dalgand, Paul De Reu, Michel D'haene, Catherine Dolto, Brigitte Dumont, Caroline Eliacheff, Christiane de Halleux, Marie-Thérèse Hermange, Louise L. Lambrichs, Marie-Christine Laznik, Pierre Lequien, Didier Lett, Dominique Leyronnas, Pierre Orgeur, Paul De Reu, Myriam Szejer, Maurice Titran.

Devenir anorexique
Une approche sociologique

Muriel Darmon
La Découverte

Muriel Darmon, qui est sociologue, montre que l'anorexie peut être décrite comme un véritable « travail », une entreprise de transformation de soi qui requiert des dispositions spécifiques et qui s'organise en différentes phases composant une « carrière » anorexique, depuis l'engagement dans un régime jusqu'aux effets de l'hospitalisation et à la sortie de la maladie.

A partir d'entretiens avec des jeunes filles anorexiques hospitalisées ou non, avec leurs enseignants et avec des adolescentes du même âge, cet ouvrage appréhende l'anorexie du point de vue de ses pratiques : pratiques alimentaires, corporelles, mais aussi scolaires, qui trouvent des conditions de possibilité ; nécessaires - bien que non suffisantes - dans l'origine sociale, le sexe et l'âge des patientes.

La démarche présentée n'est ni critique par rapport au point de vue médical ou psychologique, ni clinique : elle est différente. En suspendant l'impératif de statuer sur ce qui est normal et pathologique, en s'intéressant au « comment » de l'anorexie plutôt qu'à son « pourquoi », en décomposant en pratiques et en étapes un phénomène de nature préexistante, en mettant en lumière les institutions, les interactions, les normes et les dispositions qui structurent une expérience extrême, l'approche sociologique donne les moyens de la comprendre et de la faire comprendre sans dégoût ni fascination, et de prendre conscience de la trame sociale des conduites les plus singulières.

Psychopédagogie des adolescents

Jaoued Bouslimi et Claude Piard
L'Harmattan

Si la pédagogie peut être prise comme une théorie pratique, on doit reconnaître qu'elle se heurte au paradoxe des adolescents. Au siècle dernier cette période de la vie était courte et les adolescents se mariaient jeunes.

Actuellement l'adolescence dure une dizaine d'années accompagnées d'une réelle crise psychosociologique chez les deux sexes. L'échec scolaire de l'adolescent, sa violence et son malaise dans la société ne seraient-ils pas le résultat des pédagogies trop théoriques ? L'institution scolaire fait-elle le nécessaire pour faciliter le passage obligé de cette crise adolescente ? La première partie du livre traite des particularités de l'adolescence et des propositions pédagogiques connues. La deuxième ouvre le champ pédagogique à une prise en considération des représentations adolescentes, en s'appuyant sur les sciences socio-cognitives.

LIVRES ET REVUES

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?

Jean Bergès et Marika Bergès-Bouines
Sous la direction de Sandrine Calmettes-Jean
Erès

Devant les embarras de ce symptôme, les troubles de l'apprentissage se voient traditionnellement renvoyés du côté du médical. Serait-ce une maladie ? L'apprentissage serait-il une fonction supérieure ? Cette déclinaison trouve son versant social en termes d'inadaptation et de handicap qui président à l'élaboration de solutions de réparation (rééducations, remédiations) et de solutions pédagogiques spéciales fondées sur l'exclusion, dans une logique de « classe ».

L'accent mis sur les moyens de le pallier tend à effacer ce qui paraît essentiel. On découvre grâce à ces enfants, l'importance de la place du sujet à l'égard du savoir. Il n'y a pas de sujet sans savoir et le sujet se fonde d'un savoir. Peut alors être pris en compte ce qu'il en est du savoir inconscient.

Avec la participation de : Gabriel Balbo, Paule Cacciali, Daniel Charlemaine, Michel Daudin, Marie-Claude Devaux, Michèle Dokhan, Christian Dubois, Marie-Alice Du Pasquier, Daniel Feltin, Catherine Ferron, Jean-Marie Forget, Geneviève Ginoux, Bernard Golse, Gilles Lemmel, Évelyne Lenoble, Hélène L'Heuillet, Catherine Mathelin, Marie-Louise Meert, Claire Meljac, Charles Melman, Roger Misès, Michèle Schnaidt, Hélène Vexliard Denise Vincent.

La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France Royaume-Uni

Sous la direction de Francine Vaniscotte, Aude Houguenague et Anne West
En collaboration avec Apostolis Dimitropoulos, Elizabeth Murphy-Lejeune et Eleanor Stokes
L'Harmattan

Cet ouvrage rend compte des résultats d'une recherche conduite, avec le soutien de l'Union Européenne, par la *London School of Economics and Political Science* et par l'Institut EPIC sur le thème « Enseignement supérieur et mobilité des étudiants dans l'Union Européenne » (AMIT). L'ouvrage s'attache à comparer les développements et les changements récents survenus en France et au Royaume-Uni dans l'enseignement supérieur, dans les politiques de recrutement et les pratiques de chacun concernant la reconnaissance académique des diplômés. La mobilité n'était pas encore une pratique culturelle établie. L'ouvrage s'attache, également, à repérer les obstacles et les barrières à la mobilité des étudiants, ainsi que les façons d'y remédier au niveau des institutions et des gouvernements.

L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap

I - Politiques et dispositifs
II - Une scolarisation adaptée aux besoins particuliers des élèves
Dossier professionnel documentaire
N°13 et N°14 - 2004
CTNERHI, 14,50 € le volume

Le CTNERHI* et le CNEFEI, organismes du Ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes Handicapées et du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, présentent ce recueil, fruit d'un travail commun des documentalistes des deux centres, et réédité à la demande des lecteurs.

Le premier tome de ce dossier professionnel documentaire est consacré au cadre général de l'intégration scolaire. Il s'attache à définir les principaux

concepts, dresse un état des lieux et propose un descriptif des politiques et des dispositifs. Le cadre juridique et les données statistiques sont présentés.

Les intervenants de l'intégration scolaire, l'équipe éducative et rééducative, les aménagements pédagogiques, les relations entre l'école et les parents trouvent une place dans cette première partie.

Le deuxième tome donne des exemples d'intégration scolaire en fonction de la déficience, de situations particulières liées aux différentes difficultés de l'élève intégré. Il aborde, également, des aménagements techniques favorisant l'accueil des élèves présentant des troubles sensoriels ou moteurs. Une bibliographie, des adresses d'associations, de périodiques, de sites Web complètent chacun des chapitres.

*On peut trouver les publications du CTNERHI et interroger ses deux banques de données : SA-PHIR (BD bibliographique) et LEGI (BD législative). <http://www.ctnerhi.com.fr>.

Guide de la protection de l'enfance maltraitée

Michèle Créoff
Dunod

Ce guide présente l'application du dispositif de protection de l'enfance dans les situations de maltraitance. Il commente le dispositif administratif géré par les conseils généraux, la protection judiciaire de l'assistance éducative, les divers aménagements de l'autorité parentale, ainsi que la réponse pénale en constante expansion. Il offre, en annexe, les principaux textes législatifs et réglementaires analysés par l'auteur, notamment la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et la loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale.

La scolarité d'un enfant sourd

Martine Beaussant
L'Harmattan

L'auteur, elle-même malentendante, livre une réflexion sur la scolarité des enfants déficients auditifs. Elle élargit ce champ en montrant que la surdité est un handicap qui touche de plus en plus de personnes. Les décibels des musiques qu'affectionnent les jeunes lèsent leur audition de façon irrémédiable. Les trop nombreux accidents de la route dont ils sont victimes peuvent laisser des séquelles auditives. En outre, de plus en plus de personnes âgées sont confrontées à la surdité.

cette heure), voire de déjeuner (problèmes de cantine, de manque de temps, etc), sont sources de fatigue physique et intellectuelle, plus rarement d'authentiques carences. De façon plus préoccupante aujourd'hui ils vont aggraver les problèmes de poids, d'obésité notamment.

Les problèmes de sommeil, qui touchent la majorité des adolescents, sont majorés par les horaires scolaires. L'Inserm (expertise collective sur les rythmes) a émis la recommandation de faire débiter les cours à 9 heures, plutôt qu'à 8. De même, l'irrégularité de certains emplois du temps, ou des journées surchargées alternant avec des demi-journées vides, sont sources de fatigue et d'ennui.

On a évoqué l'importance des échecs scolaires. Ils sont presque toujours source de souffrance morale, de perte d'estime de soi, de difficultés avec les pairs. Cela peut donner, en consultation, de la dépressivité, plus ou moins masquée derrière des plaintes somatiques multiples, ou derrière des troubles des conduites avec agressivité ou violences. L'échec, ou une exclusion de l'établissement scolaire, peut être véritablement traumatisant pour un certain nombre d'adolescents, avec d'authentique décompensations psychiatriques, des passages à l'acte, des conduites délinquantes... Même si on ne les dit pas vraiment en échec, beaucoup d'adolescents vivent le collège ou le lycée de la même manière, car ils s'y sentent dévalorisés, (« n'a pas sa place au collège, ne vaut rien, nul... »), et que ni eux ni l'institution n'attendent plus rien de la prolongation de la scolarité, et ceci parfois pendant des années.

L'ennui, qui peut concerner les bons et les mauvais élèves, est ressenti par plus de la moitié des adolescents scolarisés. N'a-t-il aucun effet pathogène, déprimant, désorganisant ? (85 % des enseignants disent être confronté à l'ennui des élèves, d'après une enquête récente, et l'enquête HBSC auprès des 11 - 15 ans (1998), montre que la proportion d'adolescents qui s'ennuient au collège et au lycée augmente, rapidement, avec l'âge et dépasse la moitié à 15 ans). Les neurobiologistes nous disent que l'ennui est perçu comme une douleur (Jean-Didier Vincent, président du Conseil National des programmes), ce qui conduit les sujets à des stratégies d'évitement, ce qui rendrait compte de beaucoup de comportements qui posent problème à l'école.

Je rattacherai volontiers à ces difficultés scolaires – l'échec et l'ennui – une partie des consommations de haschich, en particulier les consommations massives et quotidiennes, en augmentation franche ces dernières années.

Lucien, 17 ans, adressé pour problème scolaire. Il était en difficultés en première S, après avoir redoublé sa seconde, et après une scolarité réussie

jusqu'alors, sans travailler réellement. Il n'est pas vraiment déprimé, il est en panne ; sans motivation dans aucun domaine, sauf pour la voile qu'il pratique à toutes les vacances avec le projet de devenir moniteur bénévole. Il fume plusieurs joints par jour, ce qui l'aide à supporter les contraintes et le stress scolaire, et lui procure une certaine anesthésie par rapport aux sentiments de dévalorisation qu'on lui renvoie au lycée. Il avait déjà vu un psy vers 9 - 10 ans pour énurésie, et ne veut pas en revoir. Il accepte l'idée de quelques consultations médicales générales. J'ai demandé à voir ses parents seuls, qui semblaient un peu empêtrés dans leurs contradictions, notamment quant aux exigences scolaires. Chacun d'eux avait une histoire très différente : le père, de parents rescapés du nazisme, avait dû arrêter sa scolarité à 14 ans, et a quand même bien réussi dans le cinéma. La mère était, au contraire, d'une famille où l'on fait des études longues de toute façon, et tous deux s'interrogeaient sur la pression scolaire – excessive ou insuffisante ? – qu'ils avaient fait peser sur leur fils. Je leur ai conseillé de moins se poser la question, et d'accepter d'intervenir sans états d'âme sur ce qui pouvait aider leur fils : le lever à l'heure le matin, et que le père essaye de l'aider en anglais qu'il parlait couramment. Sur le haschich, les parents sous-estimaient manifestement le problème, mais le père avait un regard particulier, car il avait eu un premier fils d'une première union, toxicomane et mort du SIDA à 27 ans. Du côté de Lucien, les consultations vont lui permettre de se rassurer sur sa normalité au travers de nombreuses questions concernant son image corporelle (poids, dos, peau, organes génitaux), un recadrage de ses besoins physiologiques... le premier objectif de soin a été d'arrêter le « H » en semaine, ce qu'il a fait et tenu tant bien que mal. Il est sorti de l'impasse, et après un bac obtenu de justesse, semble se mobiliser en fac de physique...

Le dernier champ pathologique où l'exigence scolaire est impliquée, c'est même certainement dans ma pratique les cas où j'ai le plus à gérer ces exigences scolaires, ce sont les hyper-perfectionnistes et les « obsessionnels » du travail scolaire. Certains adolescents vont investir la réussite scolaire de façon très pathologique : leur vie se réduit de plus en plus au travail scolaire, qui réclame de plus en plus de temps, leur champ relationnel se rétrécit, les activités extra-scolaires sont peu à peu abandonnées, le sommeil lui-même est rogné, etc...

La forme la plus répandue se voit chez les patientes anorexiques, dont la vie se réduit généralement au travail scolaire et aux préoccupations alimentaires et pondérales. S'agit-il d'un effet pathogène de l'exigence scolaire chez des sujets excessivement fragiles, « prédis-

posés », ou d'un remplissage par le scolaire d'un espace laissé libre par l'état pathologique ? S'il est clair que les difficultés psychiques sous-jacentes sont prépondérantes dans l'anorexie mentale, et que le travail scolaire fait partie du symptôme d'hyperactivité, il y a toujours une interaction entre les exigences internes et les exigences externes, dont la pression scolaire importante à cet âge. Au cours des suivis des anorexiques, je trouve que c'est parfois très compliqué à gérer : entre celle qui veut à tout prix passer son examen, dans le déni de son état physique désastreux, et celle qui vous offre un apparent désinvestissement scolaire – on est ravi, on croit qu'elle se déprime enfin – et dont, finalement, l'objectif est de reculer pour mieux repasser son examen dans une maîtrise encore plus totale la session suivante... A côté de notre sujet, je ne ferai qu'évoquer ici l'entraînement sportif excessif chez l'adolescent, dont les nombreuses conséquences pathologiques sont bien connues (problèmes de croissance, aménorrhée, retards pubertaires, problèmes osteo-articulaires...).

Conclusion

Notre approche du problème scolaire est inévitablement marquée par notre propre expérience scolaire, d'enfant, puis de parent, il convient de s'en méfier. Nous sommes, en effet, tous ici dans le tiers de la population pour l'école est faite, le tiers qui en tire vraiment profit et en garde une vision plutôt positive. Si nous gardons cette optique de bon élève, face à une école « suffisamment bonne » pour paraphraser Winnicott, en quoi l'exigence scolaire, c'est-à-dire en clair la nécessité de faire travailler ses méninges, pourrait-il être pathogène ? Hormis les cas ponctuels de bachotage intensif, de préparation d'examens très stressants..., on ne voit pas le problème !

De plus, la clinique quotidienne nous conforte dans cette opinion. L'absence de difficultés scolaires est un signe de bonne santé, et l'école n'est que le révélateur des difficultés personnelles de l'adolescent. D'ailleurs, le décrochage scolaire est l'un des meilleurs critères de problème de santé – physique ou psychique – préoccupant à l'adolescence. Mais il existe bien des troubles et des pathologies directement liées aux exigences du système scolaire. Nous avons vu qu'il n'est pas possible d'avoir une interprétation uniciste, et de penser que toutes les difficultés sont dans ce sens. On doit, quand même, s'interroger sur ce monde scolaire, qui s'occupe tant de l'enfance et de l'adolescence, et qui fabrique plus de déceptions et d'exclusions que de réussite, dont c'est pourtant la justification première. ■

Paul Jacquin

*Pédiatre

NERVURE
JOURNAL
DE PSYCHIATRIE

45 €*
pour un an

75 €*
pour 2 ans

Tarif
étudiant et internes
30 €*

*supplément étranger
et DOM/TOM = 30 €/an

Bulletin d'abonnement
Le Journal de Nervure + La Revue

Je m'abonne pour : 1 an 2 ans

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse : _____

CHÈQUE À L'ORDRE DE MAXMED à envoyer avec ce bulletin,
54, boulevard de la Tour Maubourg, 75007 Paris
Téléphone : 01 45 50 23 08

Je souhaite recevoir une facture acquittée justifiant de mon abonnement.

D'abord, nous sommes bien entendu d'accord pour considérer que la santé ce n'est pas l'absence de maladies mais l'état de bien-être (physique, psychique et social).

Un constat : les difficultés de vivre, le mal-être des jeunes.

Nous avons l'habitude de considérer que les jeunes, dans leur majorité, sont en bonne santé mais vont-ils vraiment bien ? Qu'en est-il du mal-être des jeunes ?

Certes, les trains sont en général à l'heure, quelle qu'en soit la perception et le vécu de ceux qui prennent des trains souvent en retard, mais aujourd'hui, nous allons parler de trains qui n'arrivent pas à l'heure... avec le souci, au-delà du diagnostic, de dégager des pistes pour contribuer à une meilleure prise en compte des jeunes, de leurs attentes et de leurs besoins, pour améliorer leur bien-être.

Certes, dans notre pays, a priori, l'état de santé physique des enfants est plutôt satisfaisant. Cette situation, privilégiée dans le monde, est la conséquence du niveau de vie, de l'existence d'une protection sociale de haut niveau, de la présence d'un réseau de PMI et d'un service de santé scolaire.

La santé des jeunes reste, cependant, une préoccupation constante.

Car, malgré un système de soins performants, il n'existe pas ou peu de

Quelles exigences pour que les jeunes vivent en bonne santé ?

structures véritablement adaptées aux adolescents. Les réponses oscillent souvent entre le tout psychiatrique et le tout répressif. Ce système de soins n'est pas ou plus adapté aux problèmes des adolescents d'aujourd'hui, aux défis du 21^e siècle qui diffèrent de ceux du 19^e (hygiène, alcoolisme, tuberculose...). Aujourd'hui, les problèmes sont liés aux modes de vie, majoritairement urbains, à la pollution, à l'alimentation, au développement de la précarité, de la pauvreté, du chômage, à l'évolution des structures familiales. Ils préoccupent les familles, mais entrent de plein fouet dans l'école.

Le mal-être des jeunes s'exprime sous des formes diverses selon les individus et les âges : l'ennui, l'angoisse, le stress, l'agitation, la somatisation de maladies, les TOC (troubles obsessionnels compulsifs, dont l'obsession de la réussite scolaire), la peur voire la phobie de l'école, l'absentéisme, l'anorexie, la boulimie, la consommation de tabac, d'alcool, de drogues, la violence sous toutes

ses formes, l'échec ou le surinvestissement scolaire, et même le suicide.

Il y a aujourd'hui 2 fois plus de suicides qu'il y a 20 ans (3 fois plus qu'il y a 30 ans). Et, 4 à 7 fois plus de suicides pour les jeunes homosexuels, confrontés à une société qui reste majoritairement homophobe. L'éducation nationale n'échappe pas à cette donne. Il y aurait, aujourd'hui environ 900 suicides par an : c'est une catastrophe nationale, un véritable problème de santé publique.

Alors que faire ? Comment répondre de manière efficace aux jeunes et à leurs attentes ?

Les causes, quelles sont-elles ? Avant d'aborder les pistes de solutions, il semble nécessaire de tenter d'identifier les causes de l'apparition de ces formes modernes du mal-être des jeunes.

D'abord, il y a les causes sociales, économiques, liées à l'environnement de l'enfant et de sa famille. Ce sont des causes liées à l'état de notre société, à ses difficultés et, parfois, à la dégradation des conditions de vie des familles, à l'apparition de nouvelles formes de pauvreté, de précarité, d'exclusion.

Il y a aussi des causes liées à la façon de vivre de chaque groupe familial, à l'histoire des vies personnelles qui relèvent de la responsabilité individuelle. Mais le système scolaire a aussi ses responsabilités. Certes l'école ne peut pas tout, elle ne peut pas apporter des réponses à toutes les difficultés de la société. Ce serait plutôt à la société d'apporter des réponses aux problèmes de l'éducation nationale, de l'école, du collège, du lycée.

Néanmoins, le système scolaire, par son fonctionnement ou ses dysfonctionnements, est aussi générateur des difficultés de vivre des jeunes. Nous en avons acquis la conviction, cela va sans doute en surprendre plus d'un : le moteur de l'école, du système scolaire, c'est de produire de l'échec.

Le système des évaluations normatives mis en œuvre dès l'école primaire, accompagnées souvent de commentaires, d'appréciations négatives, conduit à la sélection précoce, à la classification, à l'exclusion. Il ne devrait pas y avoir de sélection au cours de la scolarité obligatoire. Cela implique de réfléchir à un autre système d'évaluation, valorisant les acquis des élèves, leur progrès, prenant en compte leurs centres d'intérêt et leurs aptitudes, pour les conduire au niveau des savoirs définis par les programmes.

Je vous invite à réfléchir, ensemble, à la manière dont sont traités les jeunes en difficulté scolaire, à la façon dont ils peuvent le vivre, le subir ainsi que leurs familles. S'il est relativement facile d'être parent d'enfants qui réussissent, il est parfois extrêmement douloureux d'être parent d'un enfant en difficulté. Aux mauvaises notes et appréciations négatives, orales du type « t'es nul » ou écrites sur le bulletin « doit se ressaisir » s'ajoute la convocation des parents, rendus coupables, d'autant plus s'ils sont d'un milieu socioculturel défavorisé, a fortiori s'ils sont d'origine étrangère ou parlent mal la langue française. Au lieu de rechercher les solutions positives, constructives, d'indiquer les voies du progrès, il est encore trop souvent fait injonction aux jeunes de se mettre à travailler et à leurs parents de les encadrer, de les aider à faire les devoirs alors même qu'ils n'en ont, le plus souvent, pas les moyens.

De même, l'orientation scolaire est souvent vécue de manière violente car ne correspondant pas au projet initial du jeune : pas de place dans les établisse-

ments, prise en compte uniquement des notes et pas de la motivation. C'est ainsi qu'un passionné de cuisine peut se retrouver en menuiserie !

Les jeunes n'ont pas le droit à des parcours ou à des rythmes différents. Or, tous ne peuvent entrer en 6^e à 11 ans. Il conviendrait de prendre plus en compte l'individu, de développer des pédagogies différenciées, des médiations adaptées, sans pour autant abaisser le niveau des exigences, sans nier la nécessaire rigueur de l'apprentissage et le contenu des connaissances à acquérir.

Il y a peu d'écoute des jeunes, peu de lieux d'expression, de parole, mis à la disposition des adolescents, en particulier au collège. Certes, les CVL (Comité de la vie lycéenne) ont été mis en place au lycée mais ils sont parfois boycottés par les enseignants.

Dans les collèges ou écoles de ZEP, les équipes confrontées aux plus grandes difficultés, développent des démarches, souvent sur la base de la bonne volonté, qui se fondent sur l'écoute, la compréhension, le respect et l'accompagnement des jeunes.

En revanche, dans les grands lycées parisiens, élitistes, ce serait plutôt « marche ou crève » d'où un taux élevé de dépression ou de crises d'angoisse, des jeunes qui changent d'établissement pour vivre mieux, moins angoissés leur scolarité.

Plus généralement, l'école ne prend pas en compte le jeune dans sa globalité. L'enfant reste, avec ses parents, à la porte de l'école : seul l'élève a droit de cité dans l'enceinte scolaire. Le jeune doit faire abstraction de sa vie personnelle, familiale en pénétrant dans l'école. Et l'enfant-élève doit se conformer aux normes de l'école, se fondre dans le « groupe classe ». Alors, ceux qui n'entrent pas dans les normes, les dyslexiques et autres, même les surdoués n'y ont pas de place.

C'est toute la question de l'intégration des élèves en difficulté et des enfants ayant un handicap qui est posée. Chacun sait que l'AIS (Aide et intégration scolaire) est particulièrement sinistrée à Paris. Formons le vœu que l'année 2003 soit celle d'un nouveau départ. Enfin, je citerai la question des rythmes scolaires inadaptés aux jeunes. Nous en avons beaucoup parlé l'an dernier à Paris mais pour l'instant, à notre grand regret, c'est le statu quo. Cette non prise en compte des rythmes des enfants est une contrainte, un obstacle à l'épanouissement des élèves. Alors qu'une meilleure organisation de la journée, prenant en compte les pics de vigilance, permettrait à la fois de lutter contre l'échec scolaire, de réduire la violence et de favoriser le bien-être des élèves, en redonnant au temps de midi son statut : un véritable temps de détente et d'éducation autour du repas.

Quelles réponses ?

- D'abord, du respect, respect des jeunes et de leurs parents en tant qu'individus à part entière, en tant que jeunes en devenir, en tant que parents responsables et non démissionnaires.
- Toujours positiver : c'est l'histoire du verre à moitié vide ou à moitié plein, il faudrait toujours choisir le second terme ; considérer les enfants comme des personnes, leur donner envie de grandir.

- Dialoguer, écouter : laisser, voire aider les jeunes à parler de leurs problèmes, de leurs difficultés, les écouter au lieu de leur faire peur, de les culpabiliser (transmission de nos peurs d'adultes).
- Pédagogie active, différenciée combinant rigueur et envie, plaisir d'apprendre, donner du sens aux savoirs.
- Gestion des classes hétérogènes favorisant, à la fois, l'entraide entre jeunes et l'apprentissage de la citoyenneté.

- Développement du travail d'équipe, interdisciplinaires (Itinéraires de découverte au collège, Travaux personnels encadrés au lycée...) des enseignants.

LIVRES

L'enfant et le psychanalyste La question de la technique dans la psychanalyse des enfants

Antonino Ferro

Traduit de l'italien par Patrick et Danièle Faugeras

Nouvelle préface de Florence

Guignard

Préface de Simone Decobert

Postface de François Sacco

Erès

Six ans après sa parution, la traduction en langue française de l'ouvrage d'Antonino Ferro, *L'enfant et le psychanalyste*, était épuisée. Son éditeur, Erès, ne s'est donc pas trompé lorsqu'il a entrepris la tâche, toujours hasardeuse, de faire traduire ce premier livre. D'où l'intérêt de cette réédition. Eloigné des premières controverses ou réactions de prudence d'autrefois, Antonino Ferro propose une description de la technique dans la psychanalyse des enfants. Il s'appuie sur l'étude des modèles théoriques successifs et sur leur analyse : les modèles freudien, kleinien, bionien. Ces trois types généraux permettent de passer de la perspective de la dynamique intrapsychique et de l'historicité à celle de la réalité interne, puis à celle de l'interaction patient-analyste, l'une mettant au premier plan l'objet externe, l'autre, l'introduction des objets, la troisième le couple analytique et les groupalités qu'il suscite.

NERVURE

JOURNAL
DE PSYCHIATRIE

Directeur de la rédaction :
Gérard Massé

Rédacteur en chef : François Caroli

Comité de rédaction : Centre Hospitalier Sainte-Anne, 1 rue Cabanis, 75014 Paris. Tél. 01 45 65 83 09.

Botbol M., Carrière Ph., Dalle B., Goutal M., Guedj M.-J., Jonas C., Lascar Ph., Martin A., Paradas Ch., Sarfati Y., Spadone C., Tribolet S., Weill M.

Comité scientifique : Bailly-Salin P. (Paris), Besançon G. (Nantes), Bourgeois M. (Bordeaux), Buisson G. (Paris), Caillard V. (Caen), Chabannes J.-P. (Grenoble), Chaigneau H. (Paris), Christoforov B. (Paris), Colonna L. (Rouen), Cornillot P. (Paris), Dufour H. (Genève), Dugas M. (Paris), Féline A. (Paris), Ginestet D. (Paris), Guelfi J.-D. (Paris), Guyotat J. (Lyon), Hochmann J. (Lyon), Koupernik C. (Paris), Lambert P. (Chambéry), Loo H. (Paris), Marcelli D. (Poitiers), Marie-Cardine M. (Lyon), Mises R. (Paris), Pequignot H. (Paris), Plantade A. (Paris), Ropert R. (Paris), Samuel-Lajeunesse B. (Paris), Scotto J.-C. (Marseille), Sechter D. (Lille), Singer L. (Strasbourg), Viallard A. (Paris), Zarfian E. (Caen).

Comité francophone : Anseau M. (Belgique), Aubut J. (Canada), Bakiri M.-A. (Algérie), Cassan Ph. (Canada), Douki S. (Tunis), Held T. (Allemagne), Lalonde P. (Canada), Moussaoui D. (Maroc), Romila A. (Roumanie), Simon Y.-F. (Belgique), Stip E. (Canada), Touari M. (Algérie).

Publicité

SUPPORTER

Renata Laska - Susie Caron,
54, bd Latour-Maubourg, 75007 Paris.
Tél. 01 45 50 23 08.
Télécopie : 01 45 55 60 80
E-mail : info@nervure-psy.com

Edité par Maxmed
S.A. au capital de 40 000 €
54, bd Latour-Maubourg, 75007 Paris
Maquette : Maëval. Imprimerie Fabrègue

Directeur de la Publication :
G. Massé

www.nervure-psy.com

AFPsyMed : Association française des médecins scolaires et des psychiatres

Association loi 1901 : Journal officiel du 11 janvier 2003

Président : Gérard Massé.

Vice-présidente et trésorière : Martine Pradoura-Duflot (médecin conseiller technique du rectorat de Paris). Secrétaire : M. Fouillet.
Secrétaire adjointe : M.J. Chardronnet (médecin scolaire).

Les objectifs

- Promouvoir et développer les réseaux entre les psychiatres et les médecins scolaires
- Améliorer des actions de santé publique en faveur des enfants et des adolescents
- Formations professionnelles
- Organisation de journées thématiques et des supervisions

Ses réalisations

- 2004 : Le dépistage des signes précoces de la schizophrénie : 176 participants
- 2003 : L'exigence scolaire et ses conséquences sur la santé des jeunes : 146 participants
- 2002 : Phobies sociales et phobies scolaires : 70 participants
- 2001 : Partenariat médecins scolaires du XV^eme et le secteur : 50 participants
- Publications et diffusion des interventions

L'origine

- Organisation du travail de secteur sur le 15^eme pour la population adolescente : adaptation de l'offre de soin pour le bassin Invalides Vaugirard
- Forte tradition du service : Centre Henri Rousselle, lien avec le CPOA ; hospitalisation des adolescents
- Reconnaissance de l'importance des médecins de l'Education Nationale dans le dispositif de soin (Circulaires, rapports ministériels)
- Convention secteur 15 et le Rectorat de Paris en 2000

Une activité croissante

- Augmentation quantitative des participants
- Diversification du public : médecins scolaires, médecins conseillers techniques, médecins de la Ville de Paris, psychiatres privés et publics, infirmières et paramédicaux ainsi que des enseignants
- Evolution à partir d'une logique de secteur puis parisienne, et enfin régionale avec des participants nationaux
- Reconnaissance en 2004 : parrainage du Ministère de la santé et de l'Education Nationale

Une conception originale

- Journées associant des interventions et des ateliers cliniques co-animés par un médecin scolaire et un psychiatre
- Intervenants d'horizons variés et complémentaires : Education Nationale, santé, association de parents d'élèves et d'usagers
- Interventions régionales et formation des personnels de la santé et de l'Education Nationale
- Activité en lien avec l'activité de secteur : intervention dans les établissements, groupes balints pour les médecins

Les aléas de la réussite scolaire : entre satisfaction et renoncement

Notre propos, aujourd'hui, sera délibérément réducteur : nous envisagerons donc la réussite scolaire dans un seul de ses aspects, celui d'une boucle, frustration-récompense. A l'image de l'entraînement sportif, l'effort du travail scolaire entraîne, habituellement, un jugement et une gratification positifs (note, appréciation, orientation scolaire). Cette gratification renforce le plaisir de la maîtrise, l'entraînement accru pour des performances plus importantes et des récompenses proportionnelles.

Ce schéma simpliste nécessite une ou plusieurs expériences antérieures de effort-récompense réussies dans un tel enchaînement ; ce n'est pas toujours le cas :

- soit que la récompense arrive avant l'effort (enfant merveilleux) ;
- soit que la récompense n'arrive jamais ou jamais à hauteur de l'effort : très grande exigence parentale, ou parents abandonniques ou histoire familiale compliquée (qui privilégie un membre de la fratrie) ;
- soit qu'il existe dans le roman familial un modèle identificateur de « *succès sans effort* ».

Mais, contrairement aux sportifs, l'effort est crescendo pour aboutir à la même gratification scolaire, et plus on monte dans le degré de la scolarité et de la connaissance, plus l'effort est grand plus la récompense est faible, voire la sanction humiliante (sévérité des notes en classes prépa). On entend ici par récompense, la satisfaction narcissique de réaliser une tâche ou d'englober un savoir mais aussi la gratification par les notes, les appréciations, les diplômes.

La réussite dans l'apprentissage implique dès le plus jeune âge le renoncement temporaire à laisser libre cours aux pulsions (ce qui sera d'autant plus difficile à l'adolescence avec la tendance à la décharge pulsionnelle).

Accepter le découpage du temps, non pas en fonction des besoins plaisirs (repas, bain, coucher) scandés par le rythme jour/nuit mais en fonction d'un

arbitraire éducatif qui impose de différer la réalisation des besoins : rester assis alors qu'on a envie de courir, se concentrer alors qu'on a faim, rester éveillé alors qu'on a sommeil, ne pas fumer, etc ...

Accepter la réalisation de ses besoins au profit d'un objectif supérieur : d'abord le plaisir d'apprendre, puis la satisfaction narcissique de la réussite, être parmi les meilleurs, intégrer un cursus élitiste ; et reléguer beaucoup plus tardivement l'anticipation dans un cursus professionnel et mode de vie (métiers, salaires etc ...). Par exemple, pour l'élève de Classe Préparatoire l'essentiel est d'être admis dans ce cursus élitiste ; savoir ce que l'on va en faire à titre professionnel reste extrêmement flou.

Mais accepter la réalisation différée de ses besoins et de ses désirs nécessite une capacité à attendre, une « *rêverie efficace* », c'est-à-dire une vie fantasmatique suffisamment riche pour combler le manque et anticiper sur le futur. Au même moment, s'impose un aller retour rapide et fluide entre sa propre rêverie et la pensée du Professeur, c'est-à-dire son développement personnel en référence à un objet culturel : la pensée d'un auteur. Il s'agit d'un face à face entre les aller et retour, dedans dehors de l'élève (rêverie - paroles du professeur) et les aller et retour, dedans dehors du professeur (sa propre vie fantasmatique, l'appropriation personnelle et digression du professeur et la référence culturelle).

Cet aller et retour perdure au-delà des heures de classes : c'est le travail de perlaboration qui se nourrit du dialogue entre soi et un interlocuteur imaginaire.

La première difficulté

Elle réside dans l'absence apparente de vie fantasmatique ; l'élève se plaint d'ennui, de vide de la pensée, d'incapacité à attendre, sans souffrance, la fin du cours. Cette absence apparente de représentation peut ressembler à un vide psychotique ou, le plus souvent, à une inhibition dépressive (inhibition

plus globale avec une répercussion sur toutes les activités) ou une inhibition névrotique ; dans ce dernier cas on note une inhibition très sélective au travail scolaire qui survient, parfois, dans des configurations familiales complexes et singulières où la relation affective père-fils semble très intense et intime avec imago paternelle grandiose et une vive agressivité consciente ou insidieuse nourrie d'une revendication affective inépuisable et d'une désillusion massive inscrite dans le processus du « *deuil* » adolescent.

Autre difficulté

L'adolescent refuse le jeu relationnel avec l'autre.

• Refus de la personne du professeur : projection massive des images parentales qui entraîne une méfiance hostile à priori : apparaissent des figures féminines maternelles autoritaires perverses et malveillantes qui agissent en douce Et qui, en définitive, triomphent toujours.

« *La personne du professeur* » prend d'autant plus d'importance que le professeur reste discret et neutre sur les éléments réels de sa vie (sauf certains que l'élève arrive toujours à connaître et qui alimente ses projections fantasmatiques). La personne du professeur suscite la même curiosité de l'élève que celle des analystes vis à vis de leur analyses, et en définitive que celle des enfants et des adolescents vis à vis de la sexualité des parents.

Si les éléments de la vie personnelle sont plus explicitement parlés (référence aux voyages, à la vie familiale, aux films, ou aux émissions TV), cela devient plutôt rassurant si ces informations sont maîtrisées au profit du discours pédagogique (personnage charismatique).

Si, au contraire, déballage débridé, risque de séduction, de confusion des générations, de perte du respect, d'effilochage de la relation (professeur déprimé par exemple) s'affirment...

• Refus de la pensée du professeur : pensée aride, dogmatique, confuse par

fois, hermétique ou énigmatique (par manque de référence culturelle de l'élève) soit au contraire, grande jubilation du professeur dans l'appropriation du concept, avec élation d'une pensée complexe pleine de digressions au bord de la diffuence : dans ce voyage jubilatoire seule l'élite embarque, les autres restent sur la rive ; la pensée est alors chosifiée, « *merdifée* » par les élèves en difficulté.

• Refus de la pensée de l'auteur, refus de la référence culturelle dans un contexte culturel familial singulier.

La difficulté de l'élève renvoie à la question de sa langue maternelle différente du français et à l'autre question plus complexe de l'acceptation par la famille d'une nouvelle culture : trois cas de figures :

- refus inconscient ou affiché de la nouvelle culture ou incapacité familiale à s'adapter ;
- assimilation forcée : les parents étrangers imposent à leurs enfants d'être « *plus français que les français* » tout en conservant le modèle culturel et religieux d'origine ;
- exigences d'une intégration rapide à un très haut niveau de performance d'une double culture avec, parfois, cursus élitistes imposés.

L'importance de la place de la réussite scolaire dans la famille est souvent déterminante

La pression familiale est importante, l'adolescent doit se déterminer avec succès : famille d'excellence scolaire sur plusieurs générations, famille où est sur-valorisé le travail scolaire (enfant d'enseignant), famille dont l'issue sociale favorable doit passer la réussite scolaire des enfants (sur trois générations : les parents étaient eux-mêmes porteurs d'une mission scolaire et sociale mais ont échoué du fait des péripéties existentielles).

L'ambiguïté familiale, par rapport à la réussite scolaire, est parfois évidente : famille où la réussite scolaire et sociale est réelle mais où est désqualifiée la scolarité, par exemple famille qui ne comprend pas la fonction de l'enseignement universitaire ou famille où l'un des membres a été en difficulté d'apprendre malgré sa réussite sociale d'adulte.

Dans toutes ces situations d'échec, on assiste à une perte de vue de l'objectif scolaire qui est la capacité d'emprise

sur des sujets abstraits : la représentation du monde, donc sur le monde. Certains sujets veulent avoir l'emprise directe et indirecte sur le monde, soit qu'il ne voit pas le lien entre la représentation du monde et le monde (défaut de symbolisation), soit qu'ils perçoivent cette maîtrise comme confusément impossible, soit en l'absence d'outils conceptuels d'élaboration, soit en l'absence de références culturelles adéquates (codes ou signes).

Les échecs sont autant de facteurs de résignation ou de renoncement compensé par l'emprise destructrice sur les personnes, sur les choses, sur les institutions (Ph. Jeammet). Dans certains cas, le sujet arrive néanmoins à un certain degré d'emprise sur le monde par le détour d'une entreprise capitaliste qui ne nécessite aucun diplôme mais en revanche, des capacités d'adaptation à une réalité sociale (malgré leur défaut de symbolisation).

Pour réussir scolairement, il faut donc accepter tous les enjeux identificateurs et d'appropriation de la pensée de l'autre ; cela implique une position docile ou plutôt ductile (souplesse adaptative) mais aussi active. C'est là le paradoxe : docile, accepter de recevoir la pensée de l'autre, actif, aller au devant de cette pensée, la faire sienne, se l'approprier.

A ce prix, la réussite peut garantir la satisfaction directe du sujet (maîtrise des concepts) et la satisfaction indirecte : de la gratification en retour de l'autre : enseignants, éducateurs, parents.

Mais la satisfaction directe peut être difficile à accepter. Elle dépend de la capacité à avoir du plaisir mais aussi du degré d'exigence qu'on s'impose : certains élèves ne conçoivent pas d'être en partie défaillants dans leur connaissance (élèves de classe préparatoire par exemple), ne pas tout savoir peut désorganiser leur pensée.

D'autres élèves exigent, d'eux-mêmes, d'être performants sur le plan scolaire aussi bien que dans des domaines aussi variés que les domaines artistiques ou sportifs.

Enfin, certains considèrent qu'ils doivent être performants sans beaucoup travailler à l'image d'un membre de la famille dans le roman familial.

La satisfaction indirecte par gratification d'autrui pose problème : anticipation négative de la récompense.

- L'élève n'a jamais eu de gratification (mauvais élève).
- Au contraire il n'a eu que des gratifications, il doit rester à la hauteur de l'image qu'il a donnée (élève de classe prépa).
- La gratification par le professeur est un jugement global sur la personne entière et non sur le travail fourni où, forcément, l'interlocuteur va déceler des défaillances.
- La gratification est réelle mais ne donne pas d'emprise sur le monde (personnalité paranoïaque).
- Refus hostile de la gratification partielle (personnalité narcissique).
- Refus de la gratification par refus du système (personnalité anti-sociale).

La réussite scolaire donne un sentiment temporaire, fugitif, de complétude, et des satisfactions narcissiques parfois importantes mais toujours relatives. Pour réussir, il faut renoncer à l'omnipotence infantile du « *je veux tout de suite* » mais poursuivre, néanmoins, un idéal d'accomplissement jamais satisfait, toujours à renouveler, il faut donc garder un certain degré d'insatisfaction féconde. ■

Dominique Monchablon*

*Chef de service du Relais Etudiants Lycéens Georges Heuyer, 2 rue Paulin Enfert, 75013 Paris.

• Mise en place de suivi individualisé, confidentialité des notes pour éviter les humiliations.

• Aménagement du temps et de l'espace pour mieux apprendre mais aussi pouvoir se détendre ; respect des rythmes de vie, y compris pour le temps du repas.

• Renforcement des moyens en personnel médico-social, de leur coordination, pour un suivi médical de qualité :

- Combien de médecins, combien d'infirmières, combien d'assistantes sociales / nombre d'élèves ?

- La coordination de ces moyens dépendant tantôt de l'Etat, tantôt du département voire de la ville-commune comme ici à Paris (en primaire) ; quelle mise en réseau ?

- Quel suivi des décisions prises (soins, prise en charge psychologique, délaïs...)?

• Personnels en nombre suffisant : outre les besoins en infirmières, médecins, assistantes sociales, nous avons besoin d'adultes responsables, disponibles vis-à-vis des jeunes dans les établissements scolaires : CPE (conseiller principal d'éducation), surveillants, aide-éducateurs, voire médiateurs.

• Les actes parlent plus que les discours, quelques exemples :

- l'exemple de l'éducation à la nutrition, à l'alimentation (la campagne « *Bien bouger, bien manger* »). Mais

où sont les fontaines d'eau dans les établissements scolaires ? Certains établissements leur préfèrent des distributeurs de boissons ou de barres sucrées qui rapportent de l'argent... Pourtant, l'école est gratuite !

- et celui des toilettes : combien d'enfants ne vont pas aux toilettes dans les écoles et rentrent avec un mal de ventre à la maison au risque de conséquences parfois graves ? Qu'est-ce qu'on attend pour y remédier vraiment et définitivement ?

- la question des rythmes scolaires : nous le voyons, avec la RTT, souvent les modifications d'organisation se font en fonction des contraintes horaires des personnels de service qui en découlent et non, d'abord, en fonction des besoins des jeunes adolescents.

• Mettre en place et développer la vie des CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) et le volet éducation à la santé dans les projets d'écoles et d'établissements ; dans ce cadre, et au-delà, développer le travail d'équipe entre tous les adultes intervenant auprès des jeunes (équipe de direction, enseignants, CPE, assistantes sociales, infirmières, médecins, personnels de service...)

• Nécessité de mettre en place une médecine et des structures adaptées aux adolescents dans le cadre de réseaux en lien avec les hôpitaux ; des lieux ou espaces ressource santé.

• Alléger le poids du cartable.

• Développer une politique de prévention et d'éducation à la santé qui responsabilise les jeunes : faire confiance et apprendre à l'enfant, à l'adolescent à prendre lui-même en charge sa santé.

En guise de conclusion

• Une démarche nécessaire : prendre en compte la globalité du jeune.

• Reconnaître la place des parents dans un partenariat actif au sein des établissements scolaires.

Nous rêvons (un peu d'utopie !) d'une école ouverte sur son environnement (ni ghetto, ni sanctuaire), d'une école de l'apprentissage de la démocratie, de la citoyenneté à l'opposé de l'école autoritaire, d'une école formatrice de l'individu appartenant à une collectivité comme citoyen actif, critique, acteur de son projet personnel et non sujet soumis à l'autorité aujourd'hui de l'école, demain de l'entreprise et du pouvoir, quel qu'il soit !

Nous rêvons d'une école qui responsabilise les jeunes au lieu de les infantiliser ou de les menacer de sanctions, parfois nécessaires, voire d'exclusion, d'enfermement et même de prison comme le veut la logique répressive du gouvernement, qui semble s'imposer même à l'Education Nationale.

Nous rêvons de réponses éducatives, fondées sur le dialogue, qui n'enfer-

ment pas les jeunes entre la psychologie, la psychiatrie et la répression.

La réussite scolaire mais aussi personnelle des jeunes et, cela suppose qu'ils soient en bonne santé, en état de bien-être, implique de travailler tous ensemble dans la même direction, celle de la rénovation qualitative du système éducatif pour réunir les conditions de la réussite de tous et non d'une minorité répondant à des normes ou appartenant à des catégories socioculturelles assez bien identifiées.

L'école appartient à la Nation et pas seulement à ceux qui la font au quotidien, même s'ils y ont un rôle essentiel. La résolution des difficultés passe, en particulier, par une meilleure prise en compte des aspirations des jeunes, de leurs attentes, qui implique elle-même, l'association pleine et entière de leurs parents, dans le respect des rôles et des compétences de chacun. C'est ce que nous appelons la co-éducation.

C'est la voie de l'égalité de tous les jeunes devant l'école et la santé ! La santé de l'enfant est un capital essentiel pour l'adulte en devenir. Parents et adultes, acteurs du service public, doivent partager, ensemble, cette mission éducative fondamentale. ■

Intervention de Michel Sangam*

*Président de la FCPE-Paris.