Groupe international de recherches et d'actions pour l'enfance
GIRAPE

(Membre actif de l'Union Internationale de Protection de l'Enfance)

STAGE INTERNATIONAL D'ÉTUDES AVANCÉES SUR

Les approches médico-psycho-socio-pédagogiques auprès d'enfants en situations problématiques

Sèvres-Paris Été 1983

RAPPORT

Sous la direction de Robert Féger

Université du Québec à Montréal

Service de la formation externe et des stages
Études avancées du département des sciences de l'éducation

©deuxième trimestre 1984 - Dépôt légal B.N. Canada et B.N. Québec

STAGE INTERNATIONAL D'ÉTUDES AVANCÉES

sur

Les approches médico-psycho-socio-pédagogiques auprès d'enfants en situations problématiques

ÉTÉ 1983

au

Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres et à Paris

RAPPORT

COMITE ORGANISATEUR DU STAGE '83

QUEBEC

Directeur du Stage: Professeur Robert FEGER, directeur du Groupe International de Recherches et d'Actions pour l'Enfance et du Laboratoire de Recherches sur les moyens d'Expression de l'enfant (UQAM) - Représentant canadien de la Société Internationale de Psychopathologie de l'Expression.

Assistante de recherche: Marcelle GAUTHIER, membre du GIRAPE et étudiante aux études supérieures.

FRANCE

Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques: Monsieur Jean AUBA, inspecteur général de l'Education Nationale.

Chargés d'études au CIEP pour la coopération franco-québécoise: Madame Anne CABOCHE et Monsieur Alain CARON.

COMITE CONSEIL DU STAGE '83

Monsieur Jean-Claude FORAND, Directeur du Programme des études avancées à la maîtrise en éducation (UQAM).

Monsieur Jean-Jacques JOLOIS, Responsable du budget GIRAPE.

Monsieur Bernard LEFEBVRE, Directeur du département des sciences de l'éducation (UQAM).

Monsieur Ghislain LEVESQUE, Directeur du Service de la formation externe et des stages (UQAM).

Monsieur Roland PIQUETTE, Président du Comité de sélection et Conseiller technique du GIRAPE.

Monsieur Jean ROCHON, Doyen de la Faculté de Médecine de l'Université de Laval. Membre du Conseil d'administration du Centre International de l'Enfance.

Remerciements

Le Groupe International de Recherches et d'Actions pour l'Enfance tient à remercier le ministère des Affaires Intergouvernementales du Québec (Affaires françaises - programmes universitaires) de l'aide financière accordée pour l'organisation du Stage de l'été 1983.

A la Délégation du Québec en France, nous exprimons notre sincère reconnaissance pour l'accueil qu'elle a réservé à tous les participants.

Nos remerciements vont également au Décanat des études avancées, au Service de la formation externe et des stages et au département des Sciences de l'Education qui, par leur soutien budgétaire, ont rendu possible la publication de ce rapport.

Nous manifestons notre profonde gratitude à toutes les hautes personnalités et leurs collaborateurs qui ont bien voulu nous accorder de leur temps et nous faire part, durant les trois semaines de séjour à Sèvres et à Paris, de leurs pensées et expériences.

* * *

TABLE DES MATIERES

Le Groupe International de Recherches et d'Actions pour l'Enfance (GIRAPE) 1

Introduction
Par Robert Féger 4

Première partie - ORGANISMES D'ACCUEIL - PARTICIPANTS - TABLEAU-SYNTHESE

Les organismes 9
Le Centre International d'Etudes Pédagogiques 9
Le Centre Alfred Binet 11
Le Centre d'Etude de l'Expression 13
L'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (U-69) . . . 15

Les participants 16
Les conférenciers 16
Les stagiaires 22

Tableau-synthèse des activités 28
Semaine du 30 mai au 5 juin 28
Semaine du 6 au 12 juin 29
Semaine du 13 au 18 juin 30

Deuxième partie - LES INTERVENTIONS

ARDOINO, Jacques - Ce qui peut conditionner la problématique de l'éducation
Texte rédigé par Christiane Daoust-Cicuto 33

BEAUDOT, Alain - La créativité peut-elle être une nouvelle approche éducative ?
Texte rédigé par Francine Cuierrier 42

CAPELIER, Bernard - Stéréotype et environnement
Texte rédigé par Marie-Andrée Vinet. 49

CHEMAMA, Béatrice - Sémiologie d'une peinture
Texte rédigé par Marie-Andrée Vinet. 60

DIATKINE, René et son équipe - Le Centre Alfred Binet
Texte rédigé par Lise Marquis. 71

DOLTO, Françoise - La Maison Verte
Texte rédigé par Louise Camaraire-Santoire 76

DUBLINEAU, Hugues - Expression plastique d'enfants handicapés
Texte rédigé par Elise Ouellet-Roy 82

L'INSERM (unité 69) - Rencontre d'une équipe active de chercheurs
Texte rédigé par Denise Grégoire 85

LABORIT, Henri - Les aspects bio-médico-psycho-socio-pédagogiques de l'émission de l'action
Texte rédigé par Blandine Dionne-Nolin 94

LEBOVICI, Serge - Les interactions précoces dans un milieu familial et une étude de cas
Texte rédigé par Mariette Poirier 106

LOBROT, Michel - Les problèmes éducatifs des enfants inadaptés
Texte rédigé par Marcel St-Jacques 116

MANCIAUX, Michel - Les enfants du quart-monde
Texte rédigé par Micheline Séguin. 122

WIART, Claude - Expression plastique et psychothérapie
Texte rédigé par Elise Ouellet-Roy 133

Troisième partie - COMMENTAIRES ET EVALUATION

Commentaires des stagiaires 141

Commentaires de personnes de divers milieux et témoignages 154

Le groupe international de recherches et d'actions pour l'enfance
Directeur: Robert Féger

Fondé par son directeur actuel, le Professeur Robert Féger, le Groupe International de Recherches et d'Actions pour l'Enfance est actuellement rattaché au département des sciences de l'Education de l'Université du Québec à Montréal. Il poursuit quatre objectifs:

- le premier consiste à effectuer des recherches expérimentales, appliquées ou, encore, fondamentales et théoriques, concernant l'enfance d'âge préscolaire et scolaire;

- le deuxième tend, dans la mesure du possible, à offrir par une action directe auprès de parents, personnels spécialisés ou institutions, une expertise sur des problèmes de la compétence du GIRAPE;

- le troisième objectif vise à apporter par des enseignements sous forme de stages, journées d'études, séminaires, à des personnes déjà spécialisées et diplômées, un complément de formation, d'information ou de perfectionnement;

- le quatrième et dernier objectif est de faire connaître par des publications variées, les réflexions, les réalisations, et les travaux de recherche poursuivis et réalisés par le GIRAPE.

Le GIRAPE peut répondre à différentes demandes et aider à la solution de problèmes d'ordre psychopédagogique, socio-pédagogique, voire médico-pédagogique. Ainsi, la recherche dite d'action ou de participation, telles l'évaluation et la résolution de situations problématiques, reste la préoccupation essentielle du GIRAPE.

Par ses objectifs, le GIRAPE a une vocation multidisciplinaire. Les personnes qui le constituent possèdent des formations variées et, dans l'ensemble, polyvalentes: professeurs d'universités, étudiants d'études supérieures, éducateurs ou rééducateurs, travailleurs sociaux, médecins, etc. Cette diversité tant sur le plan des connaissances théoriques que de l'expertise professionnelle permet au GIRAPE d'avoir et de promouvoir une perspective de l'enfance fondamentalement globaliste. Ceci est particulièrement important. En effet, nul ne peut aujourd'hui prétendre à une véritable compréhension de l'enfance sans intégrer, à une bonne formation de base, un ensemble de données permettant d'élaborer des approches qui tiennent compte, le plus possible, des différents paramètres qui influencent, d'une façon parfois déterminante, le développement et les comportements de l'enfant.

Au fil des mois, la structure "organisationnelle" du GIRAPE se perfectionne. A son équipe de chercheurs permanents se greffent les chercheurs assistants, associés et les stagiaires. Un Comité de direction, où siègent le Directeur, son adjoint et deux chercheurs-assistants, assume les responsabilités inhérentes au fonctionnement et au développement d'un tel groupe. Un Comité scientifique consultatif composé de personnalités, reconnues dans leur spécialité, aide le GIRAPE dans l'élaboration de ses différents projets. Enfin, un Comité d'honneur international est en voie d'être constitué. Le Professeur Michel Manciaux, pédiatre, ancien directeur général du Centre International de l'Enfance, Professeur de santé publique, en a accepté la présidence (partie française). Les Professeurs Serge Lebovici et Henri Laborit sont devenus récemment membres du Comité d'honneur. D'autres personnalités de renommée internationale, du Québec et de la France, s'y ajouteront bientôt.

Il est à souligner que le GIRAPE est en relation avec différents organismes internationaux, tels, le Centre International de l'Enfance (C.I.E., Paris), la Société Internationale de Pathologie de l'Expression (S.I.P.E., Paris), l'Organisation Mondiale de l'Education Préscolaire (O.M.E.P., Genève), la Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (F.I.M.E.M., Cannes), l'Association Canadienne pour la Santé Mentale (Montréal). De plus, le Groupe est devenu membre actif de l'Union Internationale de Protection de l'Enfance dont le siège central est à Genève.

En été 1983, le GIRAPE a organisé et réalisé un stage d'études avancées dont les pages qui suivent tracent un bilan. En 1984 se tiendra un autre stage dont le thème portera sur: "Les enfants négligés, maltraités et victimes de sévices graves - Prévention-Protection-Soins". Cette activité s'insère dans les préoccupations actuelles du GIRAPE tant sur le plan de la recherche que sur celui de l'information ou de l'enseignement. En 1985 et 1986 d'autres projets sont envisagés particulièrement une recherche ACTION/PARTICIPATION dans un pays d'Amérique latine avec la participation éventuelle de l'UIPE et de l'UNESCO.

Le GIRAPE se trouve donc résolument orienté et engagé dans la problématique de l'enfant en situation difficile. Bien sûr, ceci n'élimine en rien la nécessité d'une réflexion fondamentale sur la phénoménologie de l'enfance et sur les différents aspects qui s'y rattachent. C'est pour cette raison que le GIRAPE pose comme principe la nécessité d'une démarche multidisciplinaire et postule une approche de l'enfance foncièrement globaliste.

Robert FEGER

Introduction

On sait aujourd'hui que le développement physique et psychique de l'homme dépend de multiples facteurs dont l'influence, dans l'espace et le temps, varie considérablement. La pédagogie doit tenir compte de cette réalité.

Ainsi, il est probable que l'action éducative ou rééducative qu'exerçe un adulte auprès d'un enfant en difficulté ne soit pas aussi efficace que souhaitée si les causes essentielles à la base des situations problématiques, ne sont pas pour le moins comprises.

Certes, l'éducateur ne peut se substituer au médecin, au psychologue, au psychanalyste ou à tout autre professionnel. Cependant, il est quotidiennement confronté à des comportements, des réactions qui dépassent largement l'unique vision psychopédagogique et relèvent de forces variées à la fois complémentaires et à la fois contradictoires. Or, la pertinence de l'attitude adoptée en réponse, par exemple, à un état de crise, dépend non seulement des habiletés déployées à ce moment là, mais aussi, de la façon dont le problème est appréhendé. En fait, le regard que porte l'éducateur sur l'enfance se greffe, en quelque sorte, à ce qu'il EST pour donner le ton à toutes ses interventions. Cette connotation apportée aux moyens utilisés pour corriger une situation reflète, en partie, le modèle auquel l'éducateur se réfère. Très souvent, le cadre de référence a le défaut d'offrir une perspective très fragmentaire de "l'état d'enfance". La tentation demeure grande d'en rester au schéma proposé par telle ou telle école ou par telle ou telle discipline.

Pour ne pas s'emmurer dans une démarche qui risque de lui masquer une bonne partie du "vécu" de l'enfant, le praticien de l'éducation a peut-être une réflexion fondamentale à entamer. Largement ensemencé par la pratique éducative, cet effort de pensée peut déboucher sur une compréhension globale du "phénomène enfance" et générer à son tour les approches pédagogiques.

C'est pour répondre en partie à cette préoccupation que le Groupe International de Recherches et d'Actions pour l'Enfance organise les stages d'études avancées et des séminaires dont les orientations permettent de mieux appréhender, grâce aux apports de disciplines variées, certains des problèmes touchant l'enfance en difficulté.

o O o

Le stage de l'été 1983 a apporté des réponses particulièrement pertinentes à différents aspects de la problématique de l'enfant vivant des situations difficiles. Les séminaires, conférences, table-ronde et études de cas ont permis aux stagiaires d'accumuler des données théoriques et pratiques sur des questions singulièrement délicates. Grâce aux compétences exceptionnelles des invités, les dimensions biologiques, psychologiques, sociologiques et médicales apparurent sous des éclairages variés et extrêmement éloquents. De l'ensemble des propos et échanges tenus, se dégagent des idées majeures propices à la fois à la mise à jour des conceptions pédagogiques et à la fois à une reconsidération des démarches jusqu'alors privilégiées dans la pratique éducative ou rééducative. En effet, on peut prétendre que l'efficacité des solutions proposées, pour résoudre les carences dont peut souffrir l'enfant, dépend, en grande partie, de la compréhension dont fera preuve l'intervenant vis-à-vis les différentes facettes de "l'état carencé". Cette saisie phénoménologique, pourrait-on dire, appelle de la part des éducateurs la plus grande ouverture d'esprit possible aux apports essentiels de disciplines telles la biologie humaine, la sociologie et la psychanalyse. C'est dans le travail quotidien

que les données recueillies au cours de l'été '83 prendront leur pleine signification et engendreront, au fil des jours, une réflexion approfondie sur l'enfance et l'acte éducatif.

o O o

La publication du présent rapport vise deux objectifs. Le premier, qui voit son aboutissement, était d'engager tous les stagiaires à poursuivre l'effort entrepris au cours de l'été par une contribution sous forme de compte-rendu d'intervention à un travail collectif. Le second tend à assurer une diffusion plus large des idées et expériences pratiques exposées durant le stage par des scientifiques de grand prestige. Mais le but ultime reste de témoigner à partir des "langages" riches et sensibles en faveur de l'enfance.

Robert Féger

Première partie

- Les organismes
- Les participants
- Tableau synthèse des activités

Le Comité de rédaction est conscient qu'il y aurait davantage à dire vu la qualité des travaux et des recherches effectués par les organismes et les conférenciers de renom international qui ont bien voulu collaborer à la réalisation de ce stage. A cause de contraintes matérielles, nous avons été dans l'obligation de restreindre les différentes présentations apparaissant dans cette première partie.

Les organismes d'accueil

Le centre international d'études pédagogiques

Le Centre International d'Etudes Pédagogiques de SEVRES? Tout est dit dans cette appellation: SEVRES, la halte des gardes du Roi-Soleil, à mi-chemin entre PARIS et VERSAILLES; le pavillon de musique où Lulli aurait composé, la manufacture de porcelaines créée par Louis XV sous l'impulsion de la Marquise de Pompadour. Les mêmes bâtiments devaient accueillir, quelques 125 ans plus tard, l'Ecole Normale Supérieure de jeunes filles, premier institut universitaire ouvert aux femmes. Marie Curie, entre autres, y dispensa des cours, et si la seconde guerre mondiale dispersa les Normaliennes, madame Edmée Hatinguais, en 1945, fonda dans ces lieux désertés le CIEP, organe pacifique de coopération internationale.

Ce caractère international est toujours l'un des traits dominants du Centre de SEVRES, lieu d'échanges et de convivialité, où se retrouvent stagiaires et visiteurs de toutes nationalités, unis par l'usage et la diffusion d'une langue: le français.

Enfin, le CIEP peut se prévaloir d'être un lieu d'études pédagogiques: c'est en effet un centre de formation et d'études, qui joue un rôle actif dans l'élaboration et la diffusion de méthodes et pratiques pédagogiques, dans la conduite de réflexions sur les nécessaires adaptations des systèmes éducatifs et dans la connaissance des multiples visages de la France.

Dirigé depuis 1966 par monsieur Jean Auba, à qui vient de succéder, en septembre 1983, madame Jeannine Feneuille, le Centre de SEVRES ouvre ses portes à des stages et séminaires portant sur les thèmes les plus variés. Des spécialistes de l'enseignement du français, de la culture et de la civilisation française, les animent et les encadrent. Des intervenants extérieurs y dispensent des conférences. Ainsi, huit jours avant sa mort, Raymond Aron parlait à SEVRES. Des responsables de programmes mettent à la disposition des groupes ou visiteurs individuels leur réseau de contacts avec les ministères, les diverses instances du système éducatif français, les organismes publics ou privés, supports de l'activité socio-économique et culturelle.

Des visites, observations, entretiens, séjours sont également organisés, dans Paris et dans les régions, sous l'égide du Centre International d'Etudes Pédagogiques de SEVRES.

A 6 km de Notre-Dame de Paris, SEVRES est encore une demeure, entourée d'un parc, qui offre à ses hôtes la sobre élégance de ses bâtiments. On y trouve à la fois des structures d'accueil, pour le gîte et le couvert, et des structures de travail: salles de réunion, de projection et de conférences, médiathèque de ressources documentaires.

Le CIEP s'est fixé pour règle d'être à l'écoute de ses hôtes, de refuser toute démarche dogmatique, et de rechercher, dans un esprit d'ouverture, un enrichissement mutuel.

Le centre Alfred Binet

ASSOCIATION MENTALE DU XIIIe (Paris)

Le point de départ de l'Association fut modeste et remonte à la consultation pour malades mentaux et alcooliques établie en 1956 par le Docteur Philippe PAUMELLE, rue de la Colonie. Avec l'arrivée du Docteur Serge LEBOVICI s'ouvre à son tour une consultation pour enfants. Ces deux équipes initiales s'implantent dans les divers quartiers de l'arrondissement, les besoins se révèlent, les équipes nouvelles se dédoublent en fonction de la pression des demandes.

La création de l'Association elle-même date de mars 1958. Le 2 novembre 1961, une convention avec la Préfecture et la Sécurité Sociale lui confie la responsabilité technique et administrative de l'action de secteur dans le XIIIe arrondissement.

Ses deux fondateurs la marqueront chacun de leur riche personnalité; ceci explique son rapide développement et son rayonnement en France et au-delà des frontières.

L'amorce des deux départements de psychiatrie générale et de psychiatrie infanto-juvénile est dès lors tracée.

Le Service "Adultes" se maintiendra de longues années dans les locaux vétustes de la rue de la Colonie. Le "Centre médico-social spécialisé", confié en définitive à huit équipes, prendra le nom de "Centre Philippe-Paumelle" lors de sont transfert rue Albert-Bayet en août 1979.

Le Service "Enfants" s'est installé dès 1963, sous le nom de "Centre Alfred Binet" rue Charles-Moureu, jusqu'à son transfert en septembre 1979 dans l'immeuble Bayet-Edison.

De son côté, en complément des traitements qui y sont dispensés , s'ouvrent en:

1960: Un hôpital de jour (Fondation de Rothschild);
1966: Un centre familial d'action thérapeutique (à Soisy);
1971: Une unité de soins du soir (Fondation Lyon);
1975: Une unité pour tout-petits (Fondation de Rothschild).

Le Centre Alfred Binet étend son action sur l'arrondissement: la petite enfance est,dès l'origine, une des préoccupations de ses médecins. Le Docteur Myriam DAVID en est plus spécialement chargée dans ses rapports avec la P.M.I., tandis que la "politique" du Centre Alfred-Binet vis-à-vis de la population d'âge scolaire est élaborée et poursuivie en collaboration avec l'Education Nationale par le Professeur DIATKINE.

Ce raccourci de l'histoire du XIIIe a passé sous silence la participation individuelle et collective de tous les membres de l'Association, mais plus encore sa raison d'être: la lutte contre la maladie mentale et ses conséquences douloureuses pour la personne humaine.

---

* Texte tiré du document intitulé L'association de santé mentale dans le XIIIe arrondissement en 1980, p. 4-5.

Le centre d'étude de l'expression

Le CENTRE D'ETUDE DE L'EXPRESSION * assume un quadruple rôle:

- thérapeutique
- recherche
- enseignement
- documentation

THÉRAPEUTIQUE

De la créativité à la psychothérapie:
thérapeutique par la créativité libre en groupe associant (mais allant au-delà de par son essence de créativité personnelle) les notions occupationnelles, sociothérapiques, d'apprentissage et de rééducation.

Psychothérapie:
dépassant le stade du bénéfice immédiat de la créativité en elle-même, utilisant l'oeuvre en tant que médiation explicite entre le patient et le thérapeute, en tant que matériau par quoi l'inconscient, dans le jeu dynamique du transfert, se révèle dans une chaîne signifiante.

---

* Informations tirées à partir du document intitulé Le Centre d'Etude de l'Expression, 1981, p.5 à 8.

RECHERCHE

Des recherches cliniques:
étude des dynamiques gestuelle, picturale et verbale des créateurs en relation avec leurs caractéristiques psychologiques, psychosociologiques, psychopathologiques.

Aux recherches appliquées et fondamentales:
visant l'oeuvre, le créateur, le spectateur et leurs relations.

De quelques thèmes de recherche:
La lettre dans les dessins
Dynamique de la création picturale
La couleur
Figuration et non figuration
Temps d'approche sémantique de la peinture figurative
Temporospatialité de l'image
Das Unheimliche (l'inquiétante étrangeté) dans les peintures de malades hospitalisés
Névrose hystérique et peinture
Sémantique de la couleur

ENSEIGNEMENT

- Stages
- Séminaires
- Conférences, démonstrations
- Expositions
- Formation professionnelle continue:
  approches théoriques et pratiques de l'utilisation de l'expression plastique en thérapeutique psychiatrique par des stages-séminaires de 2 périodes de 4 jours.

DOCUMENTATION

- C.I.D.E.P. - Centre muséographique "Singer-Polignac" - Revue "Expression et Signe" , etc.

L'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

UNITE 69

Directeur: Dr Stanislaw Tomkiewicz

Les recherches de l'Unité portent sur différents aspects de la psychopathologie et de la déviance de l'adolescent et de l'enfant:

- Phénoménologie, rééducation et thérapeutique de la délinquance juvénile avec, en particulier, utilisation des méthodes psychothérapiques et audio-visuelles (photodrame, vidéodrame, etc...);

- Hérédité biologique et hérédité sociale: recherche permettant d'étudier séparément l'incidence de ces deux facteurs sur le développement normal et pathologique;

- Déficience mentale et polyhandicaps: recherches épidémologiques, morbidité et prise en charge différentielles, étude des conséquences sociales et économiques;

- Retentissement psychologique sur l'enfant et sa famille des malformations congénitales graves du tractus digestif.

---

* Tiré du document Institut national de la santé et de la recherche médicale , Paris, INSERM, p. 55.

les participants

Les conférenciers

Le Professeur Jacques ARDOINO

Maître de conférence à l'Université de Caen (Sciences de l'Education), président de l'Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées (ANDSHA) et auteur de plusieurs ouvrages, le Professeur Ardoino s'est particulièrement intéressé à la problématique de la dynamique de groupe, de la dynamique institutionnelle, des fonctions symboliques et imaginaires dans les relations, des pratiques à l'intérieur des organisations sociales éducatives, thérapeutiques, industrielles ou administratives et de plusieurs autres sujets. Ces dernières recherches se traduisent dans l'ouvrage intitulé Education et relations, introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Paris, Gauthiers-Villars et UNESCO, 1979, 182 p.

Le Professeur Alain BEAUDOT

Actuellement directeur-adjoint de l'Institut Français du Royaume-Uni, monsieur Beaudot a effectué de nombreux travaux portant sur divers aspects quant à la problématique de la créativité. Auteur d'un certain nombre d'ouvrages, il a, en outre, rassemblé dans son livre intitulé La créativité, Recherches américaines publié chez Dunod en 1973, un ensemble d'études entreprises aux Etats-Unis depuis les deux dernières décennies.

Les Docteurs Alfred et Françoise BRAUNER

L'un médecin et l'autre docteur ès lettres, linguiste et sociologue, ils ont à eux deux fondé puis dirigé, pendant plus de 27 années, les Centres de traitements éducatifs pour enfants et adolescents déficients mentaux à handicaps multiples (Saint-Mandé). Auteurs de nombreux ouvrages scientifiques et réalisateurs de plusieurs films en pédo-psychiatrie, leur contribution est riche. En 1976, la Société allemande de Psychopathologie de l'Expression leur remettait la médaille Prinzhorn décernée pour honorer l'ensemble de leur oeuvre. Que l'on se permette de mentionner leur dernière réalisation: Progressions éducatives pour handicapés mentaux parue aux Presses Universitaires de France en 1983.

Le Professeur René DIATKINE

Spécialiste de renom international dans le domaine de la psychiatrie infantile, le Professeur Diatkine a élaboré, puis mis sur pied la politique du Centre Alfred Binet vis-à-vis de la population d'âge scolaire. Encore aujourd'hui, il en assume la direction. Les multiples recherches et études réalisées dans le domaine de la psychiatrie infantile demeurent un apport fondamental. Parmi les nombreux articles et ouvrages scientifiques qu'il a rédigés on se permet de citer le suivant: La psychanalyse précoce publié aux P.U.F. en 1974.

Le Docteur Françoise DOLTO

Neuropsychiatre, psychanalyste et psychothérapeiste d'enfants, madame le Docteur Dolto a tenté de faire connaître à l'ensemble de la population, et particulièrement aux adultes chargés de la formation des jeunes, l'aide que peut apporter la psychanalyse pour des enfants en difficultés intellectuelles, caractérielles et sociales. A partir de documents cliniques et d'un long questionnement, elle a formulé un certain nombre de propositions pour une meilleure organisation des écoles maternelles et des lieux d'accueil pour enfants et parents. La Maison Verte à Paris en est un exemple. Son dernier livre, paru chez France-Amérique, s'intitule Sexualité féminine: libido, érotisme et frigidité.

Le Professeur Henri LABORIT

Homme de science, docteur en médecine, ex-chirurgien de la Marine et directeur-fondateur du Laboratoire d'Eutonologie à l'Hôpital Boucicaut, le Professeur Laborit a introduit en thérapeutique, le premier tranquilisant, la CHLOROMAZINE (1952) et l'hibernation artificielle (1951). En 1957, l'American Public Health Association lui attribuait le prix Albert LASKER appelé aussi le petit Nobel. Considéré comme l'un des grands biologistes contemporains, Henri Laborit tend à dépasser la Science et pose un nouveau regard qui porte sur l'existence de tous les Hommes. En fait, il essaie, avec succès, d'étendre les lois structurales de la biologie générale aux Sciences humaines. Ses écrits sont nombreux. On se permet de citer L'inhibition de l'action. Biologie, physiologie, sociologie, paru aux Presses Universitaires de Montréal et Masson en 1979, ainsi que son tout dernier ouvrage La colombe assassinée publié chez Grasset en 1983.

Le Professeur Georges LAPASSADE

Professeur à l'Université Paris VIII, docteur ès lettres et socioanalyste, le professeur Lapassade a effectué de nombreuses recherches dans différents pays. Sa contribution est riche. Ces deux dernières publications portent sur Le corps interdit: essais sur l'éducation négative, publié en 1976 aux Editions Sociales Françaises, et Socioanalyse et potentiel humain paru chez Gauthier-Villars en 1975.

Le Professeur Serge LEBOVICI

Psychiatre, psychanalyste, professeur au département de psychopathologie de l'Université Paris-Nord et directeur de l'Institut universitaire psycho-social et neuro-biologique, les réalisations du professeur Lebovici apparaissent, sur le plan scientifique, incontestables. Tout dernièrement, il a entrepris, avec les services maternel et infantile du département de Sèvres-St-Denis et avec l'appui de L'Inserm, une recherche en évaluation des dangers potentiels avec

les jeunes bébés et leur prévention. Il a publié de nombreux articles et ouvrages très intéressants dont les suivants: Le nourisson, la mère et la psychanalyse, les interventions précoces édité chez Centurion en 1983, La connaissance de l'enfant par la psychanalyse publié aux Presses universitaires de France en 1969 ainsi que Les sentiments de culpabilité chez l'enfant et chez l'adulte paru chez Hachette en 1971.

Le Docteur Jacques Lévine

Pédiatre et auteur des ouvrages suivants: Le rêve éveillé et l'inconscient, paru chez Dessart et Mardaga en 1975, ainsi que Mon enfant sera bon élève édité chez Stock en 1973.

Le Professeur Michel Manciaux

Pédiatre, professeur de santé publique, le Professeur Manciaux a, pendant plusieurs années, dirigé le Centre International de l'Enfance (Paris). Spécialiste international dans le domaine de la santé, il a effectué de multiples recherches et études dont la valeur scientifique s'avère d'une qualité de haut niveau. Auteur de nombreux articles et ouvrages connus, on se permet d'en citer quelques-uns:

- L'enfant maltraité paru chez Fleurus en 1982.
- Les adolescents et leur santé, Paris/Mtl, Flammarion/Presses Univ. de Mtl, 1983.
- Pédiatrie sociale paru chez Flammarion en 1972.

Le Professeur Michel LOBROT

le Professeur Lobrot est auteur de livres qui ont eu un grand retentissement: La pédagogie institutionnelle, Priorité à l'Education, L'animation non-directive des groupes, etc. Ces livres définissent une nouvelle forme d'Education et de rapports humains, fondée sur l'empathie et la relationnalité. Son dernier ouvrage s'intitule Les forces profondes du moi publié chez Economica en 1983.

Le Docteur Stanislaw TOMKIEWICZ

Pédiatre et Directeur de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (Unité 69), le Docteur Tomkiewicz a effectué de nombreuses études et recherches très intéressantes concernant de multiples sujets tels, "la violence extra-familiale, les handicapés mentaux , la délinquance", pour ne citer que ceux-là. Il serait difficile de citer tous les articles et les ouvrages qu'il a publiés. Cependant, on se permet de signaler les suivants:

- Un foyer de semi-liberté: passé, présent et devenir de 138 adolescents, Paris, Editions Médicales et Universitaires, 1975, 138 p.

- Le développement biologique de l'enfant, Paris, Presses Universitaires de France, 1974, 252 p.

Le Docteur Guy VERMEIL

Pédiatre au Centre Hospitalier d'Orsay, le Docteur Guy Vermeil a écrit un certain nombre d'articles et livres concernant La fatigue à l'école, publié aux éditions ESF en 1977, ainsi que Mon enfant sera bon élève paru chez Stock en 1973.

Le Docteur Claude WIART

Secrétaire du Centre d'Etudes de l'Expression Pathologique (Hôpital St-Anne) et également secrétaire de la Société Française de Psychopathologie de l'Expression, le Docteur Wiart a écrit de nombreux articles scientifiques dans la revue Expression et signe. Il a également réalisé plusieurs films et publié un ouvrage intitulé Expression picturale et psychopathologie paru chez Doin en 1967.

Ont également participé aux différentes activités du stage:

- Madame BOUCHARD, psychologue au Centre Alfred Binet
- Monsieur Bernard CAPELIER, rattachée au Centre d'Etude de l'Expression
- Madame Béatrice CHEMAMA, rattachée au Centre d'Etude de l'Expression
- Madame Françoise COUTOU, psychologue au Centre Alfred Binet
- Monsieur Hugues DUBLINEAU, rattaché au Centre d'Etude de l'Expression
- Madame GABRIELLE, étudiante à l'Université Paris VIII
- Madame Eugénie JULIAN, psychanalyste, rattachée au Centre Alfred Binet
- Monsieur Michel SCHIFF, chargé de recherches au C.N.R.S.
- Monsieur Pierre VERMEESCH, rattaché au Centre d'Etude de l'Expression
- Monsieur Philippe WALLON, chargé de recherches à l'INSERM
- Monsieur Bernard ZEILLER, chargé de recherches à l'INSERM
- Madame Liliane LURCAT, maître de recherches au C.N.R.S.
- et plusieurs autres.

les participants

Les stagiaires

Francine CUIERRIER

Diplômes

- Baccalauréat en éducation.
- Etudiante à la maîtrise en éducation (UQAM).

Expérience

- Plusieurs années d'expérience dans le domaine de l'inadaptation en milieux scolaire, hospitalier et en centre d'accueil.
- Professeur-ressource à l'intégration scolaire des élèves handicapés physiques à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

Christiane DAOUST-CICUTO

Diplômes

- Baccalauréat en orthopédagogie.
- Maîtrise en orthopédagogie (Université de Montréal).

Expérience

- Expérience dans le domaine de la déficience auditive et visuelle à titre de titulaire et de chef de groupe des professeurs itinérants.
- Conseillère aux handicaps physiques et sensoriels - Service des études, secteur de l'adaptation scolaire à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

Blandine DIONNE-NOLIN

Diplômes

- Baccalauréat en nursing communautaire (Université de Montréal).
- Etudiante à la maîtrise en éducation (UQAM).

Expérience

- Participation à un stage de trois semaines en Chine (1979) dans le cadre d'un travail de recherche en santé communautaire (Université de Montréal).
- Expériences multiples dans différents secteurs hospitaliers (obstétrique, maternité, salle d'urgence, etc.).
- Professeur en techniques infirmières (CEGEP de Granby).

Marcelle GAUTHIER

Diplômes

- Baccalauréat en enfance inadaptée.
- Etudiante à la maîtrise en éducation (UQAM).

Expérience

- Expériences diverses à titre d'assistante de recherche pour la réalisation d'une exposition didactique, de colloques,de documents magnétoscopiques et écrits et de stages spécialisés.
- Animatrice d'atelier pictural auprès d'enfants perturbés profonds.
- Assistante au Laboratoire de Recherches sur les Moyens d'Expression de l'Enfant (MEXEN) et du Groupe International de Recherches et d'Actions pour l'Enfance - Sciences de l'éducation (UQAM).

Denise GREGOIRE

Diplômes

- Baccalauréat en éducation.
- Maîtrise en éducation (UQAM)

Expérience

- Expériences multiples à titre d'enseignante spécialisée auprès d'enfants ayant une déficience mentale ou une difficulté d'adaptation scolaire et sociale.

- Publication de divers articles ou de rapports d'étude.

- Enseignante au primaire.

Lyne LEBLANC

Diplômes

- Baccalauréat en enfance inadaptée.

- Etudiante à la maîtrise en éducation (UQAM).

Expérience

- Expériences et stages de formation dans divers centres d'accueil et milieu rééducatif auprès d'enfants ayant une "mésadaptation socio-affective".

- Educatrice spécialisée en centre d'accueil.

Lise MARQUIS

Diplômes

- Spécialisée en techniques infirmières.

- Etudiante en nursing communautaire.

Expérience

- Expérience en secteur psychiatrique - milieu hospitalier.

- Coordinatrice-adjointe en pédopsychiatrie (Hôpital Rivières-des-Prairies).

Elise OUELLET-ROY

Diplômes

- Baccalauréat en adaptation scolaire.
- Etudiante à la maîtrise en éducation (UQAM).

Expérience

- Expériences diverses à titre d'enseignante en adaptation scolaire et en mésadaptation socio-affective.
- Enseignante au primaire.

Mariette POIRIER

Diplômes

- Baccalauréat en orthopédagogie.
- Maîtrise en orthopédagogie (Université de Montréal).

Expérience

- Etudes et formation dans différents domaines: pédagogie familiale, alcoolisme, toxicomanie, etc.
- Plusieurs années d'expérience à titre de coordonnatrice spécialisée en centre d'accueil, centre de rééducation, etc.
- Enseignante spécialisée auprès d'enfants ayant une mésadaptation socio-affective.

Marcel ST-JACQUES

Diplômes

- Maîtrise en orthopédagogie.
- Etudiant au doctorat en orthopédagogie (Université de Montréal).

Expérience

- Expériences multiples à titre de psychoéducateur responsable ou de directeur en milieu scolaire ou institionnel.

- Participation à titre d'organisation, de président et de délégué au sein de divers congrès, colloques ou associations internationaux.

- Deuxième vice-président de l'Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (A.I.E.J.I.).

- Directeur-adjoint au Bureau des ressources en développement pédagogique et consultation personnelle à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

Louise CAMARAIRE-SANTOIRE

Diplômes

- Baccalauréat en adaptation scolaire.

- Etudiante à la maîtrise en éducation (UQAM).

Expérience

- Participation active à l'intérieur de projets d'innovation pédagogique (implantation de nouveaux programmes pédagogiques, etc.).

- Stage et formation dans divers domaines (échange franco-québécois).

- Enseignante au préscolaire.

Micheline SEGUIN

Diplômes

- Baccalauréat en éducation.

- Maîtrise en éducation (UQAM)

Expérience

- Intervenante dans un centre de stimulation précoce pour enfants de 0 à 5 ans.

- Plusieurs années d'expérience à titre d'enseignante ou de conseillère auprès d'enfants handicapés ou ayant un retard de développement.

- Participation au sein de comités de parents et de groupe de recherche (GIRAPE).

Nicole LACHANCE-VILLENEUVE

Diplômes

- Baccalauréat en éducation.
- Etudiante à la maîtrise en éducation (UQAM).

Expérience

- Expériences diverses à titre d'"agent multiplicateur" en enfance inadaptée et au sein d'un Comité de consultation en milieu scolaire.
- Auteur d'un cahier d'activités pédagogiques - Initiation à l'économie familiale, C'est la vie, Les Editions HRW Ltée, 1983.

Marie-Andrée VINET

Diplômes

- Baccalauréat en éducation.
- Maîtrise en éducation (Université de Montréal).

Expérience

- Expertise acquise à titre de directrice, d'assistante à la production ou de recherchiste en vue de la scénarisation et de la réalisation de longs métrages, de films ou d'émissions de radio.
- Recherchiste pour la réalisation de séries d'émissions télévisées.

tableau-synthèse

Semaine du 30 mai au 5 juin

LUNDI, 30 mai

Ouverture officielle du stage par Monsieur Jean AUBA, directeur général du C.I.E.P. avec la participation de Madame Jacline Poupart de la Délégation du Québec en France, de Monsieur Alain Caron et Madame Anne Caboche, chargés d'études au C.I.E.P. et, bien sûr de Monsieur Robert Féger, directeur du stage.

MARDI, 31 mai

Rencontre avec l'équipe de chercheurs de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM - Unité 69).
Conférenciers: Dr S. Tomkiewicz, M. Zeiller, Mme Lurçat et M. Schiff.

MERCREDI 1 juin

Exposé théorique du Professeur Henri LABORIT portant sur "Les aspects bio-médico-psycho-socio-pédagogiques de l'émission de l'action".

JEUDI 2 juin

En matinée: Conférence-synthèse de M. LABORIT sur "Les applications et les prospectives d'une théorie sur l'approche biopédagogique".

En après-midi: Exposé théorique par le Professeur Serge LEBOVICI sur "Les interactions précoces dans un milieu familial problématique".

VENDREDI 3 juin

En matinée: Rencontre avec le Dr Françoise DOLTO à la Maison Verte.

En après-midi et en soirée: Avec la participation de M. LAPASSADE, visite de l'équipe au Collège Garcia Lorca, d'un Centre d'aide médico-psycho-pédagogique et de l'Université Paris VIII.

Semaine du 6 mai au 12 juin

LUNDI 6 juin

En matinée: Séminaire théorique par le Dr Claude WIART sur"L'expression plastique et psychothérapie".

En après-midi: Conférence de Mme Béatrice CHEMAMA sur "La sémiologie d'une peinture.

MARDI 7 juin

En matinée: Conférence de M. Hugues DUBLINEAU sur "L'expression plastique des enfants".

En après-midi: Séminaires et visite d'une exposition avec la participation de M. Bernard CAPELIER et M. Pierre VERMEESCH sur les thèmes suivants "Stéréotype et environnement" et "L'éthique de la pédagogie de l'art".

En soirée: Une étude de cas présentée par le Professeur Serge LEBOVICI au Centre Alfred Binet.

MERCREDI 8 juin

Présentation et visite du Centre Alfred Binet avec la participation de Madame Françoise COUTOU, psychologue.

JEUDI 9 juin

En matinée: Présentation clinique par le Pr René Diatkine au Centre Alfred Binet.

En après-midi: Conférence par le Professeur Michel MANCIAUX sur "Les enfants du quart-monde".

VENDREDI ET SAMEDI, les 10 et 11 juin

Deux journées d'étude à l'Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines et Appliquées (ANDSHA), avec la participation du Professeur Jacques ARDOINO sous le thème de la "Problématique des Sciences Humaines et de l'Education".

Semaine du 13 mai au 18 juin

LUNDI 13 juin

Conférence de M. Alain BEAUDOT sur "La créativité peut-elle être une nouvelle approche éducative ?

* Soirée Internationale au C.I.E.P.*

MARDI 14 juin

Séminaire théorique par les Docteurs Guy VERMEIL et Jacques LEVINE sur "La fatigue de l'écolier et l'organisation du temps scolaire".

MERCREDI 15 juin

Exposés des Docteurs Françoise et Alfred BRAUNER sur "Les approches médico-socio-pédagogiques utilisées aux Centres de traitement éducatif de St-Mandé" et "Communication et expression chez les enfants psychotiques et autres handicapés mentaux".

* Invitation de tous les conférenciers, stagiaires et organisateurs à une réception offerte à l'occasion du Stage international par le Délégué général, Monsieur Yves MICHAUD,à sa résidence, 58 avenue Foch à Paris.

JEUDI 16 juin

Conférence et discussion, avec la participation du Professeur Michel LOBROT, sur "L'inadaptation comme expérience vécue et les problèmes éducatifs des enfants inadaptés".

VENDREDI 17 juin

Réunion de synthèse et d'évaluation avec la participation de Monsieur le directeur Jean AUBA, mesdames Jacline POUPART et Anne CABOCHE, Monsieur le professeur Robert FEGER et Monsieur Alain CARON.

Deuxième partie
Les interventions

NOTE AUX LECTEURS

Il convient de préciser que les textes présentés dans les pages suivantes ont été rédigés à partir de bandes enregistrées ou, le plus souvent, de notes personnelles. Il s'avérait donc très difficile de faire une transcription exacte des conférences données lors du stage. C'est donc un aperçu, quelque fois très général, des activités portées à la programmation qui figure dans cette deuxième partie du rapport.

De plus, si le GIRAPE souhaite que les textes suivants puissent susciter, chez les professionnels de l'enfance, une réflexion de nature à orienter leur recherche et à rendre plus efficace leur action, il n'en demeure pas moins que les comptes rendus n'engagent que leurs auteurs.

On se permet de signaler que pour des raisons d'ordre matériel, tous les textes n'ont pu être publiés.

Ce qui peut conditionner la problématique de l'éducation

Pr Jacques Ardoino

Texte rédigé par Christiane Daoust-Cicuto

La notion de conflit peut être regardée du point de vue psychanalytique. Le conflit intérieur qui intéresse Rogers, le conflit intra-psychique, se définit par le déchirement, les contradictions qu'un individu peut avoir en lui. Freud le montre avec des topiques: le moi, le surmoi, le ça. Les personnages de Shakespeare sont une bonne représentation: ils sont à la fois grandioses et ridicules, sublimes et mesquins. On ne peut faire l'économie d'une perspective dialectique pour comprendre les phénomènes anthropo-sociaux. A est à la fois A et non A. Il existe d'autres formes de conflit: le conflit inter-relationnel qui se définit par la tension à l'intérieur d'un groupe et les conflits macro-sociaux qui se rapportent à la lutte des classes et aux rapports de force. Il faut donc trois modèles de déterminisme totalement différents pour les comprendre. Un professeur est continuellement concerné par les trois types de conflit; il doit tous les considérer à la fois car l'élève est traversé par l'interaction de tous ces facteurs, par exemple, ses conflits intérieurs viennent-ils de lui, de son sang, de ses chromosomes, de son éducation ou du statut de ses parents?

C'est pourquoi il y a cet aspect à la fois global et à la fois de multidimensionnalité, de multi-référentialité, de pensée paradoxale et dialectique. En sciences humaines, pour de bonnes études, cette perspective est essentielle. Une facette des attitudes est mesurable mais elle est probablement la moins signifiante.

À la limite, les sciences de la matière peuvent faire abstraction de la question du sens. L'opposition cohérence/signifiance est une différence

très importante. En sciences humaines, on ne peut faire abstraction du sens et des significations. Il y a une sorte de loi logique faisant que le sens et la cohérence vont en raison inverse l'un de l'autre, c'est-à-dire, que plus on tend vers la cohérence et plus on perd en signification. Le summum de la cohérence est la redondance. C'est le principe d'identité. A est A, c'est cohérent. C'est une redondance qui ne dit rien de plus. Mais à l'inverse, plus on privilégie la signifiance, plus on perd en cohérence.

Dans la réalité du phénomène humain, ce que nous échangeons est toujours multi-signifiant. La conversation est un jeu d'approches et de cache-cache où ce n'est pas seulement la précision du sens qui importe mais aussi ce que l'on ne peut pas dire directement et ce que l'on dit à travers le non-dit.

Le maître-mot qui caractérise les sciences anthropo-sociales, terme particulièrement travaillé par Edgar Morin, l'hyper-complexité des phénomènes, appelle nécessairement des méthodologies appropriées. La complexité est un tout indissociable à l'inverse des sciences modernes qui tendent à tout simplifier. On ne peut découper la réalité; le faire aurait pour résultat de changer son sens. Les machines, même très complexes, sont transparentes puisqu'en tout moment, elles peuvent être démontées, modifiées, réparées.

Il n'y a pas d'équivalent pour les vivants; la vie est toujours quelque chose de plus que toutes les parties qui la composent. Les behavioristes regardent le problème humain avec les métaphores de la machine; ils se représentent l'individu, l'entreprise, une collectivité fonctionnant comme une machine. Ils emploient des modèles mécanistes, mécaniques: notion de fonctionnement, de dysfonctionnement. C'est un modèle très tenace dans les sciences humaines et qui s'avère totalement inapproprié. Il faut comprendre qu'à la fin du siècle dernier, les sciences épistémologiquement nobles, la physique et la chimie, avaient un niveau de certitude et de confiance.

La psychologie à son origine s'est alignée sur le même modèle qui se vérifie par exemple chez Kurt Lewin avec sa notion de champ.

Le modèle de la biologie, caractérisé par le vivant, se différencie du non-vivant: la machine n'a pas de désir; elle n'a pas de mort; la machine n'entre pas en conflit.

Un être vivant, même pourvu d'un niveau de conscience extrêmement faible, résiste à la mort; il y a forcément lutte, donc quelque chose de dramatique. Le sens de ce dernier mot se retrouve dans le psychodrame de Jacob Levy Moreno, drama signifiant action. L'action implique lutte et conscience des difficultés. C'est probablement chez l'homme le plus intensément dramatique car à la fois par sa conscience, son intelligence et ses capacités, l'homme passe une partie de sa vie à croire qu'il peut s'affranchir de ces déterminismes, qu'il peut surpasser la nature. Il y a toute une fantasmatique de l'homme qui passe ainsi sa vie à surmonter les forces de mort mais qui doit quand même finalement les accepter. Alors, par une forme de maturation, de sagesse, on reconnaît que la mort fait partie de l'ordre des choses et de la vie.

La maturation est une idée biologique que l'on retrouve chez Rogers. Le système rogérien est pourtant avant tout un système mécaniste. C'est le paradoxe de Rogers. Il faut repérer ce qui est imaginaire et ce qui est réel. Nous sommes toujours confrontés à cette double référence qui n'est pas réellement séparable.

Il faut ici aborder un autre problème qui semble philosophique mais qui est très concret: la temporalité, le temps. Dans l'univers organisationnel, dans l'univers scolaire, l'espace prédomine. La spatialisation est nécessaire pour mesurer et même pour mesurer le temps.

La science, en tant que quantificatrice, utilise d'une façon privilégiée l'espace. Dans l'espace, la réversibilité est possible. Dans le temps réel vécu, la réversibilité est impossible. Le temps mesuré est un temps homogène.

On ne peut faire de sciences anthropo-sociales sans réintégrer cette notion de temps comme temporalité vécue par l'individu. Il y a déchéance de la temporalité si les trois logiques du temps: présent, passé, futur, ne

sont pas prises en compte.

Rogers est anti-psychanalytique par son: comment on se sent "here and now"; c'est l'hyper-centration sur le présent. Les formes de réification, de choses ne font qu'il n'y a plus de fonctionnement flexible, souple de la temporalité. Le mot réification employé par Joseph Gabel dans son ouvrage La fausse conscience, aux Editions de Minuit, en 1968, avait été emprunté à un néo-marxiste hongrois, Georg Lukacs.

Certaines théories peuvent être insuffisantes. Ainsi, on reproche à Rogers sa vision itérée et simplifiée de l'être humain et de son fonctionnement.

L'éducation est une action très contradictoire. Il n'y a pas d'éducation réussie; l'éducation est toujours une succession d'erreurs. La bipolarité est identité, altération.

L'éducation est continuellement partagée entre ces deux pôles: l'altération nécessaire et le maintien de l'identité et de l'image de soi. Il faut que les deux pôles soient satisfaits. La formation devient une sorte de cataplasme accessoire qui n'est à la limite que la formation à ce que l'on est déjà potentiellement.

La vision du monde est toujours implicitement dans nos moindres jugements, comportements et pratiques. L'expérience permet d'anticiper mais on ne peut tout savoir; une parole dite est aussitôt transformée par le récepteur pour la faire sienne. Du simple fait de dire quelque chose, on s'expose à la transformation du message. Il est légitime qu'il y ait des différences de perception, de désir et d'interaction. Il y a une loi des intérêts qui fait qu'ils ne peuvent coïncider. En concevant l'idée d'une réalité humaine et complexe, stratifiée avec multiplicité de sens et de signification, il n'y a pas d'autre ressource que de recourir à une instrumentation spécifique qui est l'interprétation. Cette dernière n'a pas ici le sens de décodage ou de transcription. L'interprétation suppose trois langues; pour passer de l'une à l'autre, il en faut une intermédiaire. On pourrait remarquer aussi que le problème de toute dialectique est d'obéir à un rythme ternaire: thèse,

antithèse, synthèse; universalité, particularité, singularité. Le schéma freudien, y compris celui de la famille, est un schéma trinitaire entre l'enfant et les deux parents; chacun des trois termes de cette trilogie est forcément médiateur par rapport aux deux autres. Même si ce n'est jamais clairement défini dans la fonction de l'enseignant, celui-ci devient un substitut avec toutes ses implications.

Voyons maintenant l'application concrète de ce contenu dans la problématique de l'évaluation. Il y a une confusion maintenue entre l'évaluation et le contrôle. Depuis les années 1965-70, la notion de hiérarchie est rattachée au contrôle; celui qui a la charge du contrôle est plus élevé que celui qui est contrôlé. Pour pallier à ce jugement des étudiants, l'innovation a amené l'évaluation.

À partir de la notion de contrôle, repérons ce qu'il y a de différent entre le contrôle et l'évaluation en s'interrogeant sur la façon dont se situe le concept. Situer implique à la fois une référence à l'espace, une référence au temps, le contexte et l'époque. Dans notre langue, le mot contrôle vient d'un registre administratif et comptable. Le mot vient d'une contraction linguistique de contre rôle. Dans les emplois modernes du mot, on retrouve la recherche d'une conformité.

Le contrôle des connaissances recherche un ajustement à un modèle. Il profite à l'enseignant et à l'enseigné. Même personnellement, nous mesurons nos progrès par des contrôles.

Si l'enseignant fait de la pédagogie par objectifs, le contrôle permet de vérifier les progrès face à la conquête des objectifs qu'il poursuit.

Le mot évaluation contient le mot valeur: que signifie ce que l'on est en train de faire. La véritable évaluation ne vient jamais là où on l'attend ou l'assigne. Il faut donc être disponible à ce qui vient et surtout à ce qui nous dérange. L'évaluation est toujours dans le non-dit. La véritable évaluation consiste à sentir les choses, s'y arrêter et échanger. Elle est un processus dans un processus car c'est une recherche de sens en fonction du projet éducatif et pédagogique. Ce dernier est axé sur des finalités et

non pas sur des objectifs; il ne peut être fermé. Un projet programmatique doit le compléter, reste subordonné aux visées essentielles et être modifiable au besoin pour profiter au maximum de la motivation des étudiants.

L'enseignant doit s'impliquer. Mais il y a deux sortes d'implication: l'implication libidinale qui passe par le désir et l'implication institutionnelle qui est celle de la classe d'origine, des appartenances, etc. L'implication est simultanément ressource et source d'erreur: en plus des connaissances, j'enseigne ce que je suis.

La polyvalence et la polysignifiance des discours sont des données fondamentales. Les discours sur les discours, c'est-à-dire, les interprétations ont des chances d'être simultanément valides et pertinentes, dans l'abstrait et en théorie. Il y a surdétermination dans le discours. Celle-ci est un concept psychanalytique qui s'étend à d'autres sphères, c'est-à-dire qu'il y a stratification des sens et que ces sens peuvent être contradictoires entre eux.

Par conséquent, des interprétations diverses peuvent saisir des aspects différents et contradictoires du discours, également pertinents et utiles.

C'est une invitation à une lecture multi-référentielle des événements c'est-à-dire à regarder les conditions sociologiques et économiques, la convenance ou la congruence entre la parole et les résonnances au niveau de ce qui est potentiellement aux auditeurs ou de ce qu'ils ressentent, ou de ce qui les traverse. La formulation reconnue chez un porte-parole va permettre aux auditeurs de se reconnaître, de se conscientiser. Donc c'est quelque chose de complexe qui fait intervenir les éléments de la personnalité dans le contexte et des niveaux micro et macro-sociaux toute à la fois.

Or, dans une classe, l'élève ou le professeur vivent un problème de même nature, c'est-à-dire que plusieurs facteurs et dimensions s'entrecroisent en de maintes occasions.

Ils sont de plus sollicités par la confrontation de plusieurs cultures qui n'ont pas de correspondance entre elles et sont même souvent contradictoires.

La notion de culture qui, autrefois, dans des sociétés plus archaïques, était plus globale, fait aujourd'hui place à trois, si ce n'est quatre cultures différentes: la culture traditionnelle qui subsiste; la culture scientifique, à la fois branchée sur la culture traditionnelle avec une perspective élitique; la culture de masse, qui est en même temps la culture par les médias; et enfin, la culture scolaire qui, tout en s'appuyant sur la culture scientifique, n'en est qu'une traduction maladroite. Il faut entrer dans la complexité pour en mesurer les différentes facettes.

Deux citations pour conclure sur la complexité: la première d'un historien d'Allemagne, de nationalité suisse, du XIXe siècle: "l'essence de toutes tyrannies réside dans le refus de la complexité"; et la deuxième d'Edgar Morin: "la barbarie des temps modernes, c'est la pensée simplifiante".

Apprendre à être s'apprend d'une part par sa propre expérience et d'autre part par les données disponibles. L'éducation a pour fonction de les articuler. Mais on n'apprend pas à être comme on apprend à lire ou à compter.

Le narcissisme et l'implication de l'éducateur sont aussi très importants.

Des partenaires qui ont une certaine consistance et qui aussi se sont faits eux-mêmes sont une incitation et une provocation pour les élèves à en faire autant par leur voie propre.

Les conditions démocratiques de fonctionnement en groupe font qu'à la fois le droit de chacun de se taire doit être reconnu et combattu. C'est une autre contradiction. Combattu en tant qu'enfermement solitaire; tous ayant à prendre des autres, chacun a sa part d'obligation. Contradictoire aussi car il faut respecter l'individualité. La frustration du formateur ne s'envisage pas isolément du reste.

Selon les moments, il y a toujours des tensions entre le formateur et le groupe. Cet élément peut être travaillé ou simplement ignoré. La manipulation n'est pas "la" stratégie ou plus exactement, toute manipulation est une stratégie, mais toute stratégie n'est pas une manipulation. Ce qui

spécifie la manipulation, c'est justement l'hypothèse que le groupe n'est pas biologique, que les autres sont des machines. C'est de la manipulation, car étymologiquement on ne manipule que des objets.

Un jugement de valeur explicite est moins dangereux qu'un jugement de valeur caché. Le travail médiateur et formateur du groupe intervient à condition que chacun prenne un peu de risque dans la situation. Les courants américains ont repris la notion de fonction du groupe et l'ont utilisée pour désamorcer les conflits sociaux et pour les récupérer. Les angoisses sont plus maîtrisables en groupe avec un animateur, mais c'est insuffisant. Ce n'est pas parce que l'on apprend "à faire des groupes" que tous les problèmes sont résolus. La confusion entre la problématique de l'autorité et celle du pouvoir est une autre source d'erreur. En éducation, l'autorisation vécue archaïquement est celle demandée à l'autorité. Mais l'autorisation dans son second sens, est celle que l'on se donne. L'autonomie des élèves n'est rien d'autre que leur capacité à pouvoir s'autoriser. En refusant l'autorité, on ne considère pas le problème de l'autorisation.

La problématique du pouvoir est totalement hétérogène et différente. Au premier sens du terme, le pouvoir est la capacité énergétique d'agir. Le second sens se définit par la capacité politique de convaincre et de faire faire.

En classe, l'enseignant fait à la fois figure d'autorité et d'agent d'un système de pouvoir. Il est toujours en proie à l'imbrication de ces deux problématiques et s'il se veut à la fois éducateur, il aidera les élèves à s'y retrouver. L'enseignant doit, en plus de la transmission de connaissances, se soucier du développement, parallèle correspondant, de la personne de chacun de ses élèves.

Monsieur Ardoino nous avait aménagé une rencontre avec Monsieur Kurokawa, professeur japonais de l'Université d'Hiroshima, spécialiste de l'interaction, du leadership et de la dynamique de groupe.

Relevé bibliographique en regard des thèmes de la conférence

A. Titres des livres

I ARDOINO, Jacques, Education et pédagogie, Librairie Larousse, 1977.

II ARDOINO, Jacques, Education et relations, introduction à une analyse plurielle des situations éducative, Paris, Gauthier-Villars, 1980.

III ARDOINO, Jacques, Propos actuels sur l'éducation, contribution à l'éducation des adultes, Paris, Gauthier-Villars, 1965.

B. Référence selon les thèmes

- Autorité/pouvoir, II - pp. 23-24.
- Communication, I - p. 78; II - p. 13.
- Conflit, I - p. 81.
- Groupe, III - p. 24.
- Interaction, II - p. 153.
- Modèle biologique/physique, II - p. 132.
- Evaluation/contrôle, I - p. 78; II - p. 129.
- Multi-référentialité, II - p. 136.
- Projet éducatif, II - p. 39
- Relation duelle de Rogers, I - p. 79.
- Sciences anthropo-sociales, I - p. 80; III - p. 36.
- Temporalité, temps, II - p. 134; II - p. 154.
- Théorie de Lewin, I - p. 18; I - p. 82.

La créativité peut-elle être une nouvelle approche éducative?

Mr Alain Beaudot

Texte rédigé par Francine Cuierrier

La trilogie d'Alain Beaudot

- Le conférencier

À l'heure de la bombe atomique, de la guerre de Corée, du McCartysme, des Rosenberg et du dossier communiste, des politiciens et des psychologues des États-Unis tentent, chacun à sa manière, de trouver des solutions au problème national.

Ainsi, dès les années cinquante, la psychologie et plus particulièrement la recherche en psychologie fera naître et connaître des noms comme Guilford, Osborn, Jackson, Torrance, McLuhan, Taylor, pour n'en nommer que quelques-uns.

Tous et chacun s'intéressent aux différentes facettes de la créativité. On verra donc apparaître des ouvrages comme Imagination constructive, Originalité, Brainstorming (en français: remue-méninges), Personnalité créative et caractéristiques, Créativité et intelligence, Conditions de la créativité, Nature et culture de la créativité, Les modes de pensée chez les jeunes enfants, etc.

- Le cinéaste

Un film en préparation: des prisonniers condamnés tentent de s'organiser pour réussir leur évasion.

Un problème se pose. Comment revenir à temps, c'est-à-dire avant que le gardien ne vérifie la présence de chacun dans les cellules. Problème de temps! Les prisonniers n'ayant généralement pas de montre, que faire? À l'infirmerie, où l'un d'eux s'est fait porter malade, il cherche parmi les objets de son environnement quelque chose susceptible de lui donner des idées afin de régler son problème. Ainsi, à l'aide de deux flacons, d'un peu de sable et d'un bout de carton, il réinvente le sablier.

La mise au point d'un scénario amène le cinéaste à connaître à fond la situation de prisonniers certes, mais aussi à imaginer, à anticiper des situations problématiques et de trouver des solutions à ces problèmes.

- Le journaliste

Suite à des rencontres avec des personnalités contemporaines, un journaliste interviewe un peintre et un compositeur connus sur le pourquoi et le comment de leur art.

Comme leurs réponses sont presque les mêmes, du moins vont dans le même sens, il décide de produire un article où il fait dialoguer de façon tout à fait imaginaire ces deux personnages qui ne se connaissent pas, qui ne se sont jamais rencontrés.

Il en ressort trois points essentiels, communs à l'un et à l'autre. Le va-et-vient constant entre le conscient et l'inconscient, l'ouverture à la totalité de l'être et le choix, la décision.

Nature de la créativité

Malgré l'opinion et la pratique de certains systèmes éducatifs, en particulier l'école - établissement scolaire - la créativité n'est ni un luxe, ni une fantaisie, ni un superflu, encore moins un amusement, une distraction et même un passe-temps.

C'est une question FONDAMENTALE!

Pour un pays menacé dans sa suprématie mondiale, pour un prisonnier condamné, pour l'artiste qu'il soit peintre, compositeur ou poète, c'est la recherche désespérée d'une réponse à une question, à un besoin; une solution à un problème, à une menace, à un danger. C'est une obligation, une nécessité, une urgence.

C'est une question de SURVIE!

Survivre, pour échapper à quelque chose de dangereux!
Survivre, pour continuer à vivre après quelque chose d'insupportable!
Survivre, pour résister à ce qui fait mourir ou disparaître!
Survivre et là c'est beaucoup plus Se Survivre, pour laisser derrière soi, une ou des oeuvres qui feront que peut-être, un jour, quelque part, on sera reconnu!

Ce n'est point par hasard que Torrance, psychologue bien connu pour ses tests sur la créativité et pionnier dans ce dossier, travaillait aux "conditions de survie en milieu hostile" avant de diriger ses recherches sur la créativité.

Autre mot qui surgit immédiatement lorsqu'on parle de survie: "angoisse" - "anxiété" - "angoisse". Décrite comme un malaise psychologique et physique né du sentiment de l'imminence d'un danger, l'angoisse se caractérise par une crainte diffuse pouvant aller de l'inquiétude à la panique et par des sensations de contrictions épigastriques ou laryngées.

Mais quel est donc ce danger? Celui de perdre son identité, son

unicité sous les pressions extérieures demandant, exigeant le conformisme. Alain Beaudot précise:

> Lorsqu'on vous attaque de tous les côtés, lorsque viennent les pressions de toutes parts - de la société, de tous - comment lutter contre tout cela? La meilleure façon, du moins la moins pire, c'est de lutter grâce à toutes les idées que l'on peut avoir.

À sa manière, Henri Michaud, poète, explique les raisons de cette angoisse:

> Le jour où les automobiles penseront, les Rolls-Royce seront plus angoissées que les autos-taxis.

Autrement dit: "Plus tu es conscient de ta valeur, de tes possibilités, de ton unicité, plus tu seras sujet à l'angoisse.

Survivre implique l'angoisse. Cette angoisse, à laquelle Alain Beaudot ajoute une dimension métaphysique, est nécessaire et inévitable de toute façon. Il convient donc de lui trouver une soupape, une réponse, une solution. Pour le pays menacé, pour le prisonnier, pour l'artiste... la réponse c'est la concrétisation, la matérialisation de leur idée, de leur pensée, de leur ressenti. Cette réponse c'est la "création", c'est "l'oeuvre".

Devant la menace, la nécessité de survivre, la pathologie aussi est une forme de réponse, une certaine attitude face à la vie génératrice d'angoisse. Toutefois, le seul point de ressemblance se trouve dans le retrait. En effet, dans les deux cas, pathologie et créativité, il y a fermeture au monde extérieur. Tandis que le "pathologique" se replie sur lui-même - inhibant son action, dirait Laborit - sans contact conscient ni avec sa réalité intérieure ni avec la réalité extérieure, devenant ainsi un être sans communication; le "créatif", lui, se ferme volontairement d'une certaine façon afin de prendre contact avec sa réalité intérieure - action centripète de Michel Lobrot - pour mieux la faire émerger et ensuite la communiquer à sa façon, par ce qu'il crée.

C'est ainsi que l'on peut parler d'expression de soi!

Devant les difficultés de la vie, les difficultés d'ÊTRE, il y a deux démissions possibles: la folie ou pathologie et la mort ou conformisme.

Saviez-vous que c'est dans le système éducatif qu'il y a le plus haut taux de mortalité? Eh oui! Le plus haut taux de mortalité de la créativité.

Pédagogie et créativité

La position philosophique d'Alain Beaudot est claire: tout le monde est créatif! On e s t créatif et on n a î t créatif. On n'apprend pas à être créatif au sens strict du terme, mais on a plutôt l'occasion dans des situations de la vie courante, scolaire ou autre, de faire apparaître cette créativité qui jusque là nous avait été cachée et surtout était cachée aux autres.

De notre position philosophique consciente ou non découlent nos attitudes et nos comportements. Le pédagogue, le maître créateur saura:

> ... considérer ses élèves comme des graines auxquelles il faut fournir le bon terreau et la bonne terre pour qu'elles se développent. Il n'y aura plus à critiquer la terre parce que ce sera le rôle du maître de la donner. Il n'y aura pas non plus à critiquer la qualité des graines qui sont ce qu'elles sont et qui ont toutes des potentialités si médiocres soient-elles.

Une pédagogie de la créativité est donc une pédagogie où l'expression de soi est à la base de tout travail et où l'équilibre est habilement maintenu entre la pensée convergente et divergente.

Sans croire que la production abondante, recherche de la quantité, est un but en soi:

> ... le maître intervient pleinement au moment où le travail devient essentiel et où il doit aider l'élève à vaincre les difficultés pour que l'oeuvre si modeste soit-elle finisse par voir le jour.

Et nous voilà, devant la réalité de certains milieux scolaires, sur une autre planète. Nous sommes bien loin du pédagogue transmetteur de matière. Nous sommes bien loin de la pédagogie de l'interrogatoire où l'on s'attend à une seule réponse. À la réponse stéréotypée. À la réponse conforme aux attentes de l'enseignant.

Qu'arrive-t-il lorsqu'un élève se permet de donner une réponse différente, non conforme aux autres? Qu'arrive-t-il quand un élève se permet d'être différent, non conforme aux autres? C'est là que l'enseignant est extraordinairement dérangé par ce qui est différent de son idée, de ses perceptions, de ses attentes!

Que fait-il? Il met à part, à part, à part. Il préfère ne pas voir, il préfère ignorer. Il fait appel à lui pour des activités spéciales, le plus souvent parascolaires comme l'organisation d'une fête ou d'un pique-nique, parce que lui... a des idées. Autrement, il le met à part.

Pourrait-on parler de pathologie de la pédagogie?
Pourrait-on parler de pathologie de la pédagogie de certains enseignants?
Pourrait-on parler de la pathologie de la pédagogie dont le syndrome serait le conformisme?

Xenakis: Compositeur - architecte, il prend conscience des choses qui l'entourent. Il avoue que ce ne sont pas elles qui changent, mais que c'est lui parce qu'il les voit d'une autre façon. Son travail est un processus continu de va-et-vient à travers les couches de son psychisme, de son cerveau et de sa mémoire. Quand il sent que c'est fini, c'est qu'il a fermé la boucle du cycle: interrogation, angoisse, problème et satisfaction.

Soulanges: Peintre depuis toujours, son travail est un dialogue constant entre ce qui apparaît sur la toile et ses réactions face à ce qui apparaît sur cette même toile. Ce qui l'intéresse, entre tout, c'est la TOTALITÉ: sa manière à lui de se réaliser, d'Être un Homme. Pour cela, il veut "ne se fermer à rien", ni au conscient, ni à l'inconscient. Pour lui, une pièce, une toile est terminée lorsqu'il y a incohérence et intensité.

LES INTERROGATIONS

Alain Beaudot avoue qu'après toutes les recherches qu'il a faites dans le domaine, il ne croit pas que soit possible une pédagogie entièrement posée sur la créativité.

Il n'y croit pas car il ne voit pas comment donner aux enseignants, puisque ce sont eux qui, dans une pédagogie de la créativité, mettront les élèves en situations de créativité; il ne voit pas quoi donner dans la formation des enseignants afin qu'ils aient des attitudes et des comportements qui favorisent la créativité.

Pour former des maîtres acceptant la créativité de leurs élèves, il faut que les formateurs d'enseignants, ces formateurs eux-mêmes, soient acceptants et favorisent la créativité de chacun.

Et nous voilà face à une autre question fondamentale: la poule ou l'oeuf?

À qui revient la responsabilité d'une telle formation?

Quel genre de formation donner aux enseignants, aux formateurs d'enseignants?

CONCLUSION

À travers ce qu'une personne fait, fabrique, crée, il y a toujours un message. Même s'il ne paraît pas clairement, le message est là! Un double message: celui du contenu et celui du contenant.

Alain Beaudot nous livrait s a réalité. Sa réalité "d'Être créateur"! Sa réalité d'"être" créateur!

Stéréotype et environnement

Monsieur Bernard Capelier

Texte rédigé par Marie-Andrée Vinet

L'exposé de Bernard Capelier fait suite à la présentation d'une exposition des travaux de la malade Geneviève au Musée Singer-Polignac; ici, il faut se référer à l'annexe intitulée "Schola Pictorum"*.

Dans son exposé, Capelier élabore le concept de "stéréotype" - stéréotype qu'il définit comme étant la pierre angulaire du dessin adolescent, stéréotype qui nous permettra de nous insinuer dans la psycho-génèse de la production plastique de l'adolescent.

Qu'est-ce que le stéréotype? Le stéréotype est une imitation selon une image toute faite, une image qu'on appelle le cliché. Il est donc toujours soumis à un modèle, il s'agit d'un retour permanent à la même image. Il emprunte à un ensemble préalable et, ayant été sans cesse utilisé, le stéréotype est un objet usé. Il représente un renoncement du sujet à ses initiatives personnelles, l'aveu d'une sorte d'impuissance face à l'élaboration personnelle d'une parole plastique. Il est en général un fragment emprunté à une réserve sociale qui est la forme la plus élémentaire de la mimétique.

Prenons l'exemple des travaux de Geneviève: il s'agit de l'expression de stéréotypes personnels mais mimétiques, parce que prélevés sur la "réserve du vaste corpus" de ce à quoi la malade se réfère consciemment ou non. C'est-à-dire que la malade a élaboré des corps qui étaient accrochés au vaste Musée imaginaire que chaque personne, relativement "évoluée ou cultivée", peut posséder. La mimétique implique donc une duplication rigoureuse et nous entrons ici dans un régistre pathologique qui est celui de l'obsessionnalité.

---

* voir page 54.

Ainsi, le stéréotype c'est le mode d'expression individuelle à peu près exclusif de la maturation adolescente qui s'amorce vers la fin de la période de latence, c'est-à-dire vers l'âge de douze-treize ans. Et cette recherche d'individualisation plastique passe nécessairement par le "défilé" d'une conformité intime. C'est un processus nécessaire d'identification par l'introjection des caractères physiques ou moraux du modèle de référence. Et ce modèle de référence sur lequel fonctionne toute la fantasmatique adolescente c'est le modèle du héros.

La capacité graphique du sujet adolescent se constitue donc nécessairement par l'intégration de tous les traits pertinents du stéréotype. Il n'y a pas d'autre loi.

Ce modèle résume très immédiatement un mythe sur la spontanéité du dessin enfantin: l'expression d'une spontanéité native, "d'une fraîcheur naturelle, d'une sorte de liberté matinale avant que n'apparaissent les férules de l'imitation, de la conformité". Or, il est curieux de constater que les enfants venant de milieux différents réagissent tous de la même façon face à l'expression plastique et que nous avons affaire à un travail qui paraisse codé.

Sur ce point, Capelier est formel: toute image est toujours issue d'une vaste réserve universelle, toute image est avant tout culturelle. Il n'existe pas de dessin sauvage. Il n'y a donc pas d'image naturelle. À ce point que la véritable image actuelle, c'est celle de l'artéfact, celle de la photographie.

Cette fameuse relation de l'image au réel qui est la pierre d'angle de tous les naturalistes n'est dans notre culture qu'un petit incident, mais nous en sommes tous dépendants: la mise en rapport au réel. Cette relation au réel n'est jamais une fin en soi de l'image. Elle n'est qu'un terme au bout d'un long et difficile processus qui ne concerne qu'un facteur du champ de notre histoire artistique.

Et cette pratique artistique adolescente n'a jamais été soumise aux données référentielles, c'est-à-dire cette relation de l'image au monde, au

réel. Elle n'a jamais fonctionné selon ce principe. Au départ, il s'agit uniquement d'une sorte d'alignement sur un système de signes préalables, sur l'image antérieure.

Le structuralisme pose la priorité absolue du signe sur la référence et à l'intérieur même du signe, la priorité absolue du signifiant sur le signifié. Chez notre malade, il y a une priorité absolue du signe sur la référence parce que toute référence a été abolie et s'il en existe une, nous ne saurons jamais où elle est parce qu'elle est enfouie dans le coeur de notre malade. On remarque aussi une priorité absolue du signifiant sur le signifié: couleurs, rythmes, formes par rapport à tout souci de représentation.

Les deux constituants essentiels de la production artistique y sont présents: la couleur et le dessin.

Chez l'adolescent, l'invariant plastique qu'il prendra toujours en charge sera le dessin et non pas la couleur, l'emploi de la couleur n'étant pas le geste premier utilisé par l'adolescent, la couleur n'ayant qu'une valeur secondaire dans le processus de reconnaissance, celle du repérage.

L'identification du thème utilisé par l'adolescent dépend exclusivement du graphisme. Seul le graphisme assure la fonction descriptive, la fonction de nomination, la fonction qui seule permet de répondre à cette question: qu'est-ce que ça représente? D'après Capelier, seul le dessin peut répondre à cette question, la couleur n'ajoutant rien à la compréhension, à l'intelligibilité des éléments représentés.

Si le dessin adolescent assure une fonction purement descriptive, non pas réelle mais imaginaire et fantasmatique, il est, par opposition au dessin enfantin, un dessin dont la lecture doit être immédiate et donc facile. Et dès l'instant où le dessin assure cette fonction, la couleur devient inutile. C'est ce qui rend spécifique le dessin adolescent par rapport à une conception de la production graphique en général et de la production artistique.

Cette image adolescente, c'est donc une image stéréotypée parce que,

par définition, dépendante d'une image antérieure: l'adolescent est un copiste et il extrait cette image en priorité des facteurs culturels où est plongée la totalité du corps social.

Alors que la stéréotypie enfantine est toujours narrative, le dessin adolescent est un montage purement scénographique, fait uniquement de situations convenues qui sont prélevées dans l'imaginaire collectif adolescent.

Dans cette scénographie apparaît une sorte de fantasmatique juvénile que nous connaissons bien parce que tous les jeunes la pratiquent: il s'agit d'une espèce de fabulation active où le héros est proposé comme pôle identificatoire à toutes les puissances d'incarnation de l'adolescence. Il s'agit dans cette identification de devenir à peu près égal au type qui deviendra rapidement un stéréotype proposé par la sous-culture adolescente. Ce type d'identification sert non seulement à offrir un pôle d'ancrage à toutes les tentatives de maturation et d'élaboration de la personne mais aussi à jouer une sorte de compensation face à cette espèce d'impuissance sociale dans laquelle est plongé l'adolescent et face à ses inquiétudes existentielles.

Ainsi, ce dessin d'adolescent qu'on peut qualifier de réalisme imaginaire sert à rendre crédible la fabulation: il faut que l'histoire soit la plus convaincante possible.

Tout ce qui est contraire à cette crédibilité, c'est-à-dire l'ellipse, la contraction, la schématisation stylistique, n'est pas favorable à l'adolescent dès l'instant où il peut se soumettre à la représentation scénographique, à l'histoire capable de raconter quelque chose qui se situe dans une séquence.

Le modèle de la culture adolescente qui aboutit à cette situation, qui est l'expression de l'univers adolescent, c'est la bande dessinée. La bande dessinée qui est une réserve illimitée, inépuisable et qui traite de la totalité de la fantasmatique adolescente: de tous ses thèmes, de ses obsessions, de ses fantasmes, et qui lui fournit tous ses modèles.

Donc, le jeune est soumis à un modèle qu'il ne cessera de répéter et qui

finira par basculer dans le stéréotype par répétition parce que, par définition, toute image adolescente est au départ une image imitée. Toute production est imitation puisqu'il n'y a pas de domaine d'authenticité naturelle ni d'événement originaire au départ.

Ainsi, l'image ne doit porter à aucune polysémie: elle n'est pas interprétable, ce qu'elle dit elle le dit totalement et elle s'épuise dans son propre énoncé. L'image seule ne signifie pas.

Et ainsi, dans ces murs de Ste-Anne, nous ne parlons jamais d'art - l'art étant un travail sur les signifiants, l'oeuvre d'art apparaissant lorsqu'il s'agit de travailler sur ses constituants propres, c'est-à-dire sur le matériau, les lignes, les couleurs - nous travaillons sur les signifiés.

Le seul véhicule de la signification est le langage et si la malade ne nous fournit pas un peu de signification sur sa production, on est complètement impuissant. L'image seule ne signifie pas. Le sens apparaît non seulement à travers l'image, bien sûr, mais cette image, si elle n'est pas soutenue par le discours, ne veut rien dire.

ANNEXE

SCHOLA PICTORUM

Il y a huit ans, Geneviève était hospitalisée pour un syndrome autistique et discordant avec idées délirantes et hallucinations auditives amenant à un état d'angoisse extrême et à un apragmatisme total. La permanence anxio-dépressive et le désinvestissement massif laissaient craindre un passage à l'acte auto-destructeur.

Geneviève s'engageait alors pendant six mois dans une thérapie expressionnelle à support pictural. Ce travail s'inscrivait dans le cadre classique d'une psychothérapie à l'aide de laquelle cette jeune fille tentait, au delà de la résolution première d'un lourd problème oedipien, de restaurer une identité menacée de dissolution.

Selon les règles habituelles de la cure, l'enjeu était de nouer une signification aux figures successivement émergées de l'anamnèse et du fantasme, de retrouver par l'élaboration plastique une connivence avec telle ou telle région de son vécu et de son imaginaire et d'y articuler un discours susceptible d'énoncer du sujet son éventuelle vérité.

À travers les effets en retour de l'image et les réassurances de la situation transférentielle, ce tressage du mot et de la forme soumettait l'élaboration à la contrainte du Sens, lequel, en postulant une profondeur sémantique de l'image, pose au delà des apparences imaginaires, et presque nécessairement, sa vocation implicite à se refermer sur quelque signifié décisif.

... Mais en huit ans, les choses ont changé.

Les travaux actuellement exposés sont de production récente, répartis en deux étapes nettement différenciées. Ils procèdent d'un projet concerté, délibérément établi par Geneviève et mené avec rigueur.

Dans cette perspective renouvelée, l'atelier est désaffecté de ses attributs traditionnels: occupationnels, expressionnels, thérapeutiques, et institué comme atelier de dessin. Il lui est conféré le statut d'Ecole, cet espace où se transmet un savoir, s'élabore une technique et se manifeste l'Art. Un véritable cursus éducatif est installé, référencé au corpus illimité du Musée universel, réglé sur les catégories de l'esthétique et exonéré de toute fin thérapeutique. Projet de dépsychiatrisation: il ne s'agit plus d'analyser, de dissoudre un conflit, de chercher une origine, mais de faire un apprentissage.

I - Première année (structurale) - celle de la peinture

La production picturale se démet de la tâche du vrai. Elle se donne d'emblée comme une construction faite pour décourager toute investigation éventuelle, pour décevoir toute sémantisation. À travers le choix d'une formulation farouchement abstraite, Geneviève veut libérer son image de tout contenu assignable, élaborer, par sa peinture, une sorte de chose en soi, opaque, close, inaccessible aux prises interprétatives. L'objet plastique est à soi-même sa propre norme et ne cherche plus sa mesure dans une antécédence du sujet expressif. L'image veut être saisie comme pure organisation de signes plastiques asignifiants, simplement ordonnés selon les convenances de l'Harmonie impersonnelle. Procès de désubjectivation, production hermétique, verrouillée, faite pour dissuader toute appréhension discursive. Abolition de cette source signifiante qu'est le sujet, émetteur inévitable d'allusions biographiques et d'indices psychologiques. Mise à l'écart de la réalité psychique pour un formalisme intransigeant, décapé de tout imaginaire et de toute ressemblance. Plus de message englué dans l'épaisseur de l'image. Degré zéro de l'idée. Dessaisissement du commentaire. Extinction des associations. On ne pourra plus comme avant échanger une parole contre une peinture; l'oeuvre ne parle plus; elle ne veut plus qu'apparaître.

Et Geneviève devient enfin l'enfant de ses propres oeuvres et non plus le produit d'un quelconque roman familialiste dont les images discréditées ont été depuis longtemps mises hors-jeu.

L'exécution se divise en deux temps, selon ce partage commun qui ne manque pas de reprendre la formule la plus élémentaire de le génèse iconique: le dessin, puis la couleur.

Premier temps de l'incision graphique sur le versant désignatif, idéatif, prédicatif. Toujours péremptoire, l'inscription inaugurale des traces noires sectionne le continu de la surface par des coupures et discontinuités, conditions minimales de toute signifiance. Ainsi une sorte de signalétique énigmatique apparaît qui, peu à peu, vient à suggérer qu'après tout - pourquoi pas - une lecture de l'image serait encore possible, que celle-ci recèlerait peut-être quelque signification enlisée qui ne demanderait qu'à naître.

Ce n'est probablement qu'un leurre. Mais il n'empêche que dans ces travaux, tout repère figuratif semble moins abandonné en fonction d'un parti-pris esthétique que perversement effacé par Geneviève (manoeuvre retorse pour feinter l'intérêt du témoin-supposé-vouloir-savoir-envers-et-contre-tout). L'ambiguïté demeure que Geneviève ne fait rien pour lever et dont elle joue sadiquement.

Le deuxième temps est celui du beurrage chromatique sur le versant jouissif, pulsionnel. La sécheresse du schéma asémantique est reprise par la couleur, nappée dans le tissu conjonctif de la pâte picturale où s'apaisent les différences. Agglomérat substantiel qui tamponne les coupes graphiques dans un continuum restauré charnel et jouisseur.

Cette série de peintures, qu'est-ce que c'est? Ou bien un diagramme formel mimant une parodie de syntaxe plastique sur le chemin d'une sémantisation impossible mais provocante. Ou bien les débris illisibles de traces chues d'un code éteint, oscillant entre l'objet et le signe, vacillant aux bords de la signifiance. Qui en décidera?

II - Deuxième année (référentielle) - celle du dessin

Lorsque l'atelier n'est pas assumé par les patients comme le lieu commun d'une activité sans conséquences, mais comme le centre élu d'un acte

sublime, cet espace augmenté où l'Art trouve à se dire, la demande est souvent posée d'apprendre ces deux disciplines majeures de l'Académisme: la perspective et l'anatomie, ces voies d'accès les plus convenues à la dignité de la peinture. Pour apprendre le dessin, Geneviève choisit d'apprendre le nu. Une fois encore, à se placer dans cette dimension académique, elle situait son entreprise en dehors de toute rétrospection personnelle, de toute projection fantasmatique dont se nourrit communément l'investigation psychopathologique.

L'étude du nu n'a pas encore trouvé de place institutionnelle dans les centres psychiatriques et Geneviève, pour trouver l'indispensable modèle, devait puiser dans le tout venant de la population asilaire. Son travail était impossible sans ce recours au modèle (dont il va sans dire qu'il posait nécessairement vêtu). Ce hiatus évident entre la réalité habillée et le produit nu semblait totalement inaperçu de Geneviève, du moins n'être jamais l'occasion d'une gêne ou d'un obstacle. Celle-ci réglait sa perception selon le genre canonique sous le prestige duquel elle avait placé son oeuvre et grâce à quoi elle pouvait du Réel désavouer ce qui n'était pas conforme à la Loi. Au delà de la pose quelconque et provisoire, elle ne voyait que la forme nécessaire qu'aurait élue l'Académie.

Contrainte du code scholastique: il suppose une référenciation de l'image au modèle. Mais ce vraisemblable du modèle n'était pas le vrai de la séance. À preuve, ce fait qu'en six mois de grossesse du modèle préféré, objet d'un transfert très positif, par un instant n'a été pris en compte son épanouissement morphologique pourtant fort criant. Geneviève n'en savait rien, comme si rien, dans le réel, ne pouvait contenir cette évidence. Dans ce projet avoué de capture de la ressemblance et dans sa précipitation folle à conclure, Geneviève était aveugle aux anamorphoses du dessin, boiteries graphiques dont ne pouvaient rendre compte ni le souci d'une recherche expressive tout à fait étrangère à Geneviève, ni l'intention d'exploiter les licences de la modernité, ni une quelconque déviation de la pulsion imageante dans sa traversée du champ morbide.

L'important n'était pas là. Il s'agissait de réaliser une essence, celle du nu. Les différences qualitatives des modèles successifs étaient

forcloses. Elles se réduisaient à un tracé péremptoire, où c'était par hasard que pouvaient être captées les singularités du modèle. Ce travail idéaliste s'alignait non sur le réel qui n'était là qu'à titre de politesse, mais sur la pensée.

Réduction du sensible au schéma, c'est-à-dire à la lettre.

Le corps dessiné n'était qu'un simple signifiant, signifiant extrait du vaste texte artistique d'où Geneviève tirait la garantie de son entreprise. Qu'il soit enceint ou pas ne peut concerner le signifiant: il n'était là que pour actualiser le stéréotype canonique et, du même coup, manifester le trait unaire de l'identité idéale: celle de l'artiste.

Effets idéalisants de la fonction créatrice. Sèche comme un paraphe, cette signature infaillible donnait une lettre à la réalité du corps-modèle.

Mais c'était du même coup donner du corps à la lettre. Dès que, par l'inscription du visage, était posée l'identité abstraite du modèle, Geneviève s'empressait d'en pointer de façon véhémente les marques sexuelles - même si l'occurrence de la pose les dissimulait -. Sous la neutralité technique apparente, on pouvait vérifier l'éveil d'un investissement pulsionnel focalisé dans la pulsion scopique. Cette tâche sévère s'érogénéisait. Bénéfice inavoué de cet apprentissage scholastique à resituer dans ce qu'il faut bien reconnaître comme l'exemple rare d'une auto-thérapie.

Surdétermination du dessin où s'agglutinaient tout autant les projections imaginaires du corps propre réactivé que les introjections symboliques du corps-modèle. Cette relation objectale enchanchait secondairement des mécanismes d'appropriation érotique et de participation libidinale, sinon à un autre authentique, du moins à son double mimétique. Prime de plaisir inhérente au genre modèle-vivant, réensemencement du corps à travers cette adhésion du sujet au réel, bien que cette instance ultime ne paraisse le plus souvent qu'une caution, l'une des pièces indispensables au montage du rituel de séance où s'accomplissait le paradigme. À travers la formation d'un idéal du Moi exigeant, Geneviève cherchait à sortir du solipsisme du fantasme et devait s'assurer un ancrage dans l'objectivité, même si trop souvent ce réel

n'était que le carton découpé sur les contours d'un principe, retaillé à l'aune du symbolique.

La psychose articulée au réel. Qu'en est-il du réel de Geneviève? À quel niveau de cette oeuvre affleure le pathologique? Dans quel registre fonctionne-t-elle? La finalité de ces dessins est d'ôter toute pertinence à ces questions. Ce sont des figures instituées, désindexées de tout facteur morbide, érigées dans l'ère sublimée d'une grande forme artistique. Etapes de l'auto-engendrement d'un sujet dans une double intégration du corps, corps érotique, corps symbolique, elles témoignent qu'un nouveau style émergé prévaut toujours sur les déterminismes dont il résulte et se défait de l'origine où s'oubliera sa nuit.

Sémiologie d'une peinture

Madame Béatrice Chemama

Texte rédigé par Marie-Andrée Vinet

Avec Béatrice Chemama, nous abordons, d'un point de vue très théorique, l'élaboration d'une interprétation des éléments de la production plastique des grands psychotiques.

Il sera question de sémiologie au sens restreint, c'est-à-dire de sémiologie au sens de ce qui nous fait signe, de ce qu'on regarde en ayant un présupposé.

Ainsi, l'oeuvre picturale paraît, en ce sens, devoir fonctionner d'après le modèle de la spécularité. Deux hypothèses sont posées. Premièrement, on reconnaît le style de quelqu'un, ce style a donc une spécificité; et, si on reconnaît ce style, on peut en analyser les termes: on reconnaît des signes. Deuxièmement, on a du plaisir à la reconnaissance; ce plaisir fait écho à un autre: l'extraordinaire jubilation de l'enfant devant le miroir, dès lors qu'il se reconnaît.

L'exposé de Chemama s'inspire d'une recherche en cours pour la thèse de Marie-Hélène Roussel, thèse qui a pour objet de démontrer qu'on peut tenter de dégager une sémiologie à partir du style de l'auteur en repérant "les choses" pendant qu'elles sont en train de se faire. Pour cela, l'auteur suit un modèle qui est utilisé en cybernétique et qui est celui de la communication digitale, de l'analogie. À partir d'un premier repérage, on arrive à considérer qu'il existe, pour faire une oeuvre picturale, trois instances qui se coordonnent: celle du message, celle de l'imaginaire et celle de l'humeur et qu'il faut un ensemble concordant de signes pour parler

d'une typologie.

L'expérimentation de Roussel s'étend sur une période de quatre semaines au rythme d'une séance de travail par semaine, à raison d'une heure par semaine. Elle se situe dans le cadre d'une des activités thérapeutiques et occupationnelles des patients, celle de l'atelier de peinture. Elle s'adresse à des patients psychotiques. Nulle part, il n'est fait mention de l'âge des sujets ni de la taille de l'échantillon, mais on peut penser qu'il s'agit d'un groupe moyen (environ quinze) de sujets psychotiques adultes.

La méthodologie est la suivante: dans l'atelier de peinture, au moment où les patients sont en situation de production, on procède à une observation naïve, sans aucun souci d'interprétation. Après notation de ce qui est observé, on procède ensuite à un repérage de ce qui est frappant et à l'aide de tous les documents relevés, on constitue une grille. On reprend le dossier de chaque malade en faisant un compte rendu de type sémiologique pour essayer d'avoir une unité dans la grille d'observation.

Nous allons, dans un premier temps, relever les éléments les plus pertinents qui constituent la grille d'observation et ensuite parler des types sémiologiques picturaux.

LA GRILLE D'OBSERVATION

1. La manipulation

Dans la séquence d'observation, le premier geste du malade dont on tiendra compte est celui d'attraper son papier et de le fixer au mur. Ce geste donne déjà un certain nombre d'indications. Par exemple, si un malade est debout et qu'il place son papier verticalement, on peut voir une projection méthodologique dans l'ordre de la projection de l'image du corps. Si, par contre, un malade place son papier verticalement alors qu'il est assis, c'est qu'il a l'intention de représenter quelque chose qui nécessite que l'axe de son projet se trouve dans la verticale. Ce qui signifie qu'il est moins préoccupé de sa propre projection immédiate que du projet de représentation.

Ainsi, on peut dire qu'un projet est ou n'est pas concordant dans ce sens que la feuille est ou n'est pas concordante avec le projet de représentation. Par exemple, pour un malade qui a placé son papier verticalement alors qu'il est debout pour représenter un paysage, on dira que son projet n'est pas concordant.

Avec ces patients, le même genre de choses se reproduit toutes les semaines. Le côté systématique de ces répétitions nous amène à dire que le malade utilise sa feuille comme s'il se servait d'un miroir.

De la même façon, le malade va se saisir du premier objet qui se présente à lui: il prend le premier pinceau et le trempe dans la première couleur qu'il rencontre. On aura donc l'impression qu'il n'y a aucun choix de sa part en fonction d'un objet précis.

On peut aussi se retrouver devant quelque chose de paradoxal: un malade assis qui met sa feuille en largeur pour produire un sujet qui s'annonce comme étant de nature verticale.

Dans un état d'agitation, le malade dispose sa feuille en hauteur (verticalement) pour utiliser la diagonale de façon "presque provocatrice". Dans un état d'hésitation, on se retrouve devant quelqu'un de qui on croit qu'il utilise la diagonale alors que sa feuille, elle-même, est en diagonale et qu'il peint donc un trait à la verticale.

Le malade peut aussi réduire ou redoubler le format de sa feuille de façon à redéfinir l'espace proposé.

La manipulation du matériel est donc la première façon d'évaluer la disposition du malade par rapport à sa feuille et donc par rapport à l'implication selon le mode duquel est investi l'espace de projection.

2. La mise en place

La mise en place est rarement globale. C'est-à-dire que le malade

investit rarement de façon globale dans l'espace.

Elle peut se faire de proche en proche: elle réfère à l'automatisme de l'écriture. Ou alors, de proche en proche, non en fonction de l'espace, mais en fonction des éléments sémantiques: le malade annonce ce qu'il va faire et dispose les éléments sémantiques dans l'espace. Il arrive aussi qu'un patient investisse sur une partie de sa feuille comme s'il s'interdisait de combler le reste: il peut rester ainsi une heure sur la même portion de sa feuille tout en parlant de ce qui viendrait ensuite.

Quelque fois, un patient n'investit qu'au centre de la feuille tout en laissant le reste blanc comme s'il y avait là une ligne infranchissable. Il arrive aussi que l'espace soit utilisé entièrement mais qu'il soit compartimenté systématiquement.

Une autre façon de représenter le compartiment, c'est par l'aspect en réseau qu'on remarque souvent chez le malade qui présente un état confusionnel. Un espace en réserve de fond peut isoler un secteur ou encore isoler, dans l'espace, deux surfaces plates qui réalisent dans cet espace comme un aspect de trou. Et dans le trou prend place une représentation. La perspective classique est rarement rencontrée. La perspective peut être suggérée un peu à la manière des paysages japonais. C'est la première mise en place d'une perspective qu'on pourrait dire aérienne. Tout se joue alors sur la valeur et le contraste des couleurs.

Dans la perspective plane, la représentation apparaît comme une coupe verticale appelée un effet de palissade. Ce qui nous amène à un aspect tout particulier de la perspective: la palissade est le début d'un espace mental, celui-ci se définissant comme étant le fait de dessiner ce qu'on sait et non ce qu'on voit. La palissade est caractéristique du dessin d'enfant et on la retrouve particulièrement chez les malades qui sont dans un état confusionnel. Les enfants ont aussi tendance à rabattre sur un plan (rabattement) ou encore à inverser les lignes de fuite et ces aspects se rencontrent chez les patients qui vivent un état d'angoisse et d'agitation terribles.

3. La progression du mouvement

La progression du mouvement peut suivre la mise en place: une mise en place circulaire avec mouvements en bascule réfère à un mode de fonctionnement automatique.

Ou encore la mise en place se fait à partir d'une sorte d'axe de symétrie, en bascule symétrique autour de l'axe et cette symétrie en bascule se double d'une symétrie sémantique.

Quelquefois, il existe concordance entre la mise en place et le progression du mouvement. Il existe aussi une progression anarchique (dans tous les sens). La progression du mouvement s'exprime par les types de gestes. Il existe une grande variété de types de gestes: ferme, hésitant, souple, avec repentir, hypotonique, enlevé, rapide, spasmodique, évocateur d'un problème de catatonie, lent avec une forme d'attente, continu et constant, discontinu, répétitif sans repentir, répétitif avec parallèles ou concentrique par "accolements".

Le geste élémentaire est centripède (dirigé vers le centre, vers soi) ou centrifuge (qui s'éloigne du centre).

La mise en place générale et la progression du mouvement dans l'espace global donnent la structure de l'espace et on arrive donc à un résultat concordant ou pas. Par exemple, une mise en place, de proche en proche, linéaire avec une progression du mouvement multiple et un geste souple vont donner une espèce d'unité et on aboutit à une structure concordante. Lorsque l'espace se trouve fragmenté, cette fragmentation se double toujours d'une géométrisation des éléments.

Concernant la couleur, l'auteur n'a pas réussi à trouver une méthodologie de l'observation des couleurs. D'après Chemama, tout ce qu'on peut dire de la couleur, c'est qu'elle représente, pour les malades, l'occasion de se lancer dans de grandes élucubrations du type du rationalisme manqué.

4. Les éléments sémantiques

Les éléments sémantiques sont identifiables; on en reconnaît la forme complexe selon les données. On reconnaît, par exemple, les éléments géométriques simples ou la présence simultanée d'un jeu formel simple et d'une forme complexe identifiable ou encore, au centre, une forme bizarre qu'on a décidé d'appeler "élément non identifiable" parce qu'on est face à une représentation voilée.

Les éléments sémantiques particuliers se retrouvent à travers des choix de représentations qui ont les caractéristiques suivantes: modifications, anthropomorphisme, géométrisation, déshumanisation (corps humain à tête d'oiseau dont les bras sont dans le prolongement de la brouette qu'il tient), transparence, écho sémantique se pairant avec l'écholalie de la pensée, écho morphologique, étrangetés et simultanéités (un dessin porte l'inscription "je peins le bleu froid et chaleureux de la mer", une autre présente un soleil et une lune donnant un exemple de l'ensemble des paradigmes d'instant soit la présence d'une forme de placement psychique plutôt qu'une véritable représentation...).

Dans l'ensemble, ce qui apparaît assez serein sur la feuille s'est fait dans une atmosphère sereine de syntonie d'ensemble. Avec une hyposyntonie sur le versant de l'inhibition, on ne peut rien discerner sauf une forme de repentir, d'adhésivité.

Alors qu'avec l'hypersyntonie d'ensemble dans le sens d'une expansivité, on retrouve l'hyperactivité, les gestes rythmés, le mouvement accéléré, le contraste net au début avec le résultat flou à la fin.

LES TYPES PICTURAUX

Pour fabriquer une image, il faut la mise en oeuvre de trois instances psychiques: l'instance de l'humeur, l'instance de l'élaboration du message et l'instance de l'imaginaire. Les types picturaux vont se déterminer en fonction de l'intrusion d'une de ces instances dans toute l'image. Si, par

exemple, ce qui domine dans une production, c'est l'instance de l'humeur, si quelqu'un se trouve dans un état d'excitation, il va y avoir un type pictural correspondant parce que les éléments d'agitation vont être prévalents et, qu'en fait, on ne verra même pas les autres.

Prenons l'exemple de l'instance de l'humeur: il y a des malades qui sont en état d'inhibition totale ou partielle. Soit qu'ils ne peignent plus rien soit qu'ils montrent une réduction de l'activité motrice globale qui ne laisse rien voir de ce qu'est la fonction imaginaire ou la fonction du message. Alors, ce qu'on peut observer chez eux, c'est que le matériel (l'ensemble typosyntone) est peu utilisé, l'espace est partiellement investi, la progression du mouvement est linéaire dans le sens de l'écriture, le mouvement est lent, hypotonique, discontinu et centripète. Le trait est plutôt rigide et le résultat est souvent une frise. Il n'y a pas de perspective et il y a plutôt des traits que des surfaces. Les couleurs sont rares et ternes et sur le plan du message le nombre des éléments est réduit.

Puisque l'inhibition entre dans des cadres mésologiques extrêmement différents, voici une brève nomenclature - qui ne fait pas diagnostic - des états d'inhibition psychomotrice: le type même de l'état d'inhibition est la dépression mélancolique, mais il y a les crises d'angoisse qui peuvent donner de l'inhibition momentanée, la "timormie" c'est-à-dire une inhibition globale des états psychotiques avec syndromes déficitaires et aussi des syndromes déficitaires induits par les neuroleptiques.

Dans le cas d'un malade qui présente un état d'excitation les signes sont les suivants: le malade joint le geste à la parole dans son travail d'où l'aspect désordonné de l'ensemble. La matière et les outils sont utilisés avec brio, selon une très grande variété, mais pas toujours une bonne adaptation. Il se sert de ses mains, de tous les crayons, les fusains, les brosses, les pinceaux, etc. Il met sa feuille dans tous les sens, il agrandit le format, il est en pleine expansivité et en pleine expansion, c'est quelqu'un qui investit l'espace des murs, de la feuille, des objets, des gens. Souvent, il appréhende l'espace dans sa globalité, sa totalité, on pourrait même dire qu'il le "bourre" d'éléments jusqu'à ce qu'il en déborde.

Il est intéressant de remarquer que la mise en place, souvent anarchique, est quelque fois globalisée après coup, c'est-à-dire que le malade fait plein de taches dans tous les sens et que brusquement il voit une forme et qu'à ce moment il la globalise.

C'est quelqu'un qui voit un retour de la représentation et c'est important parce qu'il y a peu de psychotiques qui le font. Il a un mécanisme perceptif de nomination des choses.

La progression est souvent sinusoïdale, en bascule, avec mouvement circulaire qui s'inverse, tout à fait en écho à son humeur qui s'inverse aussi, c'est-à-dire que quiconque a été agité sera sans doute déprimé par la suite.

Le mouvement est rapide, jeté, rythmé, centrifuge, irrégulier avec des retours centripètes, ce qui indique qu'on retrouve la bascule de l'humeur. La structure de l'espace est diagonale, les surfaces sont mal limitées, parfois hachurées, les couleurs sont vives, contrastées et souvent diluées. Il n'y aurait pas du tout de mouvement de bascule chez quelqu'un qui est capable de décharges agressives. Le mouvement de retour ou de bascule est probablement du type d'excitation maniaque.

Donc, dans l'ensemble, les éléments de l'humeur entraînent avec eux, de manière indissociable, les éléments de l'élaboration imaginaire dès lors qu'il y a toute cette agitation de l'humeur.

On vient de voir aussi qu'on peut repérer l'inversion de l'humeur et ceci est très important. Alors, quelquefois, il y a à essayer de distinguer ce qui est de l'ordre de l'expansivité de type maniaque et ce qui est de l'ordre de la pure décharge motrice de type passagère.

L'instance de l'imaginaire

Lorsque quelqu'un a un trouble majeur de son imaginaire, il se trouve incapable de soutenir une intention et n'utilise plus que des restes d'imaginaire. Alors des éléments de code et des automatismes envahissent toute

la production et ne sont pas agencés dans une figuration véritable.

Le malade utilise sa feuille comme un miroir, sans distance. Une mise en place, de proche en proche, est souvent fonction des éléments sémantiques avec une difficulté d'investissement de l'espace qui ne se trouve investi que partiellement. L'espace est généralement non construit avec une adistinction du sens. Parfois il est tout simplement recouvert sans aucune figuration: là, c'est l'atteinte totale. Il s'agit de quelqu'un qui ne peut plus rien se représenter et qui n'est capable que d'une mimique répétitive.

En gros, le matériel et les outils sont mal adaptés au projet, le patient s'emparant de ce qui est à la portée de sa main et y restant privé: on a l'impression que ce n'est pas lui qui tient le pinceau mais que c'est le pinceau qui l'entraîne.

On retrouve tous les types d'automatismes. Celui de l'écriture est largement dominant mais on retrouve aussi celui de la symétrie et des balancements.

Le geste est souvent centripète et en spirale, avec mouvement répétitif stéréotype qui produit des doubles contours et des formes en écho. Ainsi, une forme lancée se répète indéfiniment avec impossibilité d'imaginer quelque chose de plus et le malade n'a pas l'air de s'en apercevoir.

Le résultat final est souvent une frise sans perspective avec espace mental. L'aspect est fragmenté, géométrisé, morcelé avec fréquemment l'aspect en réseau. On a l'impression d'arriver à des espèces d'ossatures, de structure comme s'il s'agissait d'engrammes masqués dans la structure mentale presque organiquement: comme si représenter un réseau, c'est représenter la matrice organique du cerveau avec plus rien dedans.

Tous ces éléments témoignent de l'impossibilité du patient à se concevoir comme une unité: c'est la perception de soi comme Moi qui est en faillite. Il n'y a plus de vision globale mais une perception morcelée, donc perte des limites qui entraîne des phénomènes de type écholalique.

Lorsque l'instance de l'imaginaire se trouve affectée, l'instance de l'humeur est particulière: elle est faite de réticence, de méfiance. Et à ce moment, le message se montre comme essentiellement stéréotypé. Le malade est assailli par des perceptions hallucinatoires et il ne peut plus lui-même se représenter quoique ce soit. Tous ces signes sont regroupés pour en faire ce qu'on appelle des signes d'automatisme en écho à des types de fonctionnement psychique.

Ces signes picturaux d'automatisme se rencontrent au maximum dans des états de confusion et abondamment dans tous les moments de crise aiguë des psychoses. Passé le moment aigu, le noyau défensif délirant se constitue: après la tentative de reconstruire quelque chose, il y a effectivement la reconstruction de cette chose et celle-ci est délirante. Chemama appelle ces signes picturaux d'automatisme des signes de discordance dans les modifications de formes, dans les compositions, l'espace mental refaisant l'espace sémantique. On ne sait pas, devant ces éléments surprenants, si le malade agit par volonté plastique ou par volonté de dire quelque chose, de signifier.

Dans la mesure où ces signes de discordance se retrouvent en mélange variable suivant les moments de la psychose, on a décidé de les appeler "de type dissociatif".

Dans la névrose, si grave soit-elle, il n'y aura jamais cette intrusion aussi disharmonieuse d'une des instances psychiques dans la production. Par exemple, une névrose obsessionnelle va donner des signes de rétention, il va y avoir de l'inhibition, une tendance à l'adhésivité, un tracé avec repentir, une petite nuance de rigidité, de contrainte. Mais, dans l'ensemble, le malade va utiliser sa feuille en fonction de son projet, il va y avoir une construction mentale cohérente et les signes de la série obsessionnelle vont apparaître à titre de nuance. Il y aura une recherche de style, une provocation mais pas de saillies de quelque chose qui échappe. On verra une tendance au geste ample, courbe, plutôt dans le sens de l'expansivité mais parfaitement contrôlé et ordonné. Ainsi, les types picturaux paraissent beaucoup plus difficiles à observer chez les névrotiques.

En aucun moment la grille de Roussel n'est utilisée pour élaborer un diagnostic. Ce travail de sémiologie a été conçu dans une perspective de recherche de façon à permettre au thérapeute de se situer à l'intérieur d'un atelier de peinture. Il s'agit d'un travail de base qui pose un repérage qui permet d'essayer de voir où en est le malade et quel bénéfice il peut tirer de l'atelier. Il s'agit d'essayer de savoir si ce qui se passe est de l'ordre du communicable ou pas donc de l'ordre du discours ou pas.

Par exemple, un malade qui dit qu'il utilise du "rouge Carmen" (ce prénom étant celui de sa mère) nous donne une indication d'aller voir du côté de sa mère; celui qui peint des tables gigognes peut nous faire penser à la mère-placard; le malade confus qui produit un dessin en réseau, c'est un cri d'alarme qu'il lance.

Ce qui est important, c'est d'aider le malade à reconstituer quelque chose qui est en perdition. Pouvoir lui reconstituer un espace et non y donner une interprétation au sens psychologisant du terme. Il faut donc se donner des éléments de repérage et ainsi on va tenter de poser des hypothèses - ceci me fait signe, etc. - et, au besoin, attendre, ne rien faire. Être attentif aux alertes, aux indications. En ce sens, le dessin est très important parce qu'il dit des choses à l'insu de la personne. Si la fonction du langage est complètement perturbée, il se peut que la représentation parle.

Ainsi, on part à la recherche des éléments de langage qui n'ont pas su faire de la déstructuration psychotique et on essaie de reconstituer ces éléments de langage avant d'entreprendre le moindre travail avec le malade.

Le Centre Alfred Binet
Pr René Diatkine et son équipe

Texte rédigé par Lise Marquis

Dans le cadre d'une visite au Centre Alfred-Binet, il nous a été donné de rencontrer Madame Françoise Coutou, psychologue, chargée de nous situer quant à la vocation et au fonctionnement du Centre.

Nous avons, par ailleurs, visionné un film, réalisé par le professeur René Diatkine, dont le thème était L'anxiété névrotique de l'enfant. Film commenté par Marie-Eugénie Lacan, psychanalyste.

Enfin, il nous a été possible d'assister à la présentation clinique d'un cas avec le professeur René Diatkine.

J'ai tenté, dans le présent article, de dégager l'essentiel de ces trois thèmes très distincts et de vous en livrer le contenu.

Présentation du Centre

Le Centre Alfred-Binet poursuit le but que s'était fixé Philippe Paumel, fondateur de l'Association de santé mentale, de favoriser l'éclatement des structures hospitalières et l'intégration sociale des enfants.

Le Centre est essentiellement un lieu de consultation, de traitement, d'enseignement et de recherche où l'on y favorise l'autonomie des équipes (au nombre de neuf). Ce sont les médecins qui ont la responsabilité de chacune des équipes qui desservent le XIIIe arrondissement à Paris, selon la

répartition des aires géographiques.

L'approche analytique y est bien sûr préconisée à travers différentes formes de traitements, telles les séances de psychothérapie, de psychodrame, de rééducation orthophonique, les séances d'aide psychopédagogique, les séances d'écriture, de calcul, etc.

La prise en charge de l'enfant est réalisée par un seul intervenant afin d'éviter le morcellement de l'enfant.

Il existe deux modes différents de consultation: le premier consiste en des entrevues successives avec l'assistante sociale, le psychologue ou l'orthophoniste selon les besoins, pour se terminer par l'entrevue psychiatrique. La seconde privilégie l'entrevue avec le psychiatre qui sera décisionnelle des indications thérapeutiques.

Le département de psychiatrie infantile se compose plus spécifiquement d'un Centre familial d'action thérapeutique, d'une Unité de soins intensifs du soir, d'un Club du soir et d'un hôpital de jour.

Le Centre familial d'action thérapeutique est un centre de placement. Sa situation lui est d'éviter la séparation de l'enfant d'avec ses parents, car selon le professeur Diatkine, il vaut mieux avoir de mauvais parents que ne pas en avoir du tout.

Ainsi, lors d'un placement en famille d'accueil, le lien avec les parents est maintenu. De la même façon, tant qu'un enfant a la capacité de suivre le cursus scolaire, il est préférable de l'y maintenir intégré et d'aider le professeur.

L'unité de soins intensifs du soir permet une prise en charge intensive de l'enfant après la classe.

De son côté, le Club du soir a une vocation purement psychopédagogique et s'adresse aux enfants qui présentent des troubles mineurs.

Les enfants y sont référés par le pédiatre, l'ami, le voisin, le parent, le psychiatre ou le plus souvent par l'école. Ainsi, il n'existe pas de dépistage systématique car ils insistent davantage sur une démarche personnelle.

Le film traitant de L'anxiété névrotique chez l'enfant, réalisé par le professeur Diatkine, s'adresse aux pédiatres afin de les habiliter à reconnaître l'anxiété normale, névrotique et psychotique chez l'enfant.

Il consiste en des extraits d'entretiens avec des enfants et leurs parents, suivi d'explications d'ordre théorique.

Marie-Eugénie Lacan a bien voulu commenter ce film.

Tous les enfants vivent une certaine forme d'anxiété. Ainsi, dès l'âge d'un an, l'enfant lutte contre l'angoisse de séparation de la mère. L'on doit cependant s'interroger quant à la persistance de symptômes chez l'enfant de cinq ans, car il peut s'agir de phobie intensive.

Si toute anxiété n'a pas besoin d'être traitée, d'autre part, toute expression d'angoisse doit être écoutée et prise en considération.

La phobie représente le mode de défense de l'élaboration de l'angoisse et le choix de l'objet de peur, qui inhibe l'action, est très significatif.

Le destin de la phobie est différent d'un enfant à l'autre et s'inscrit dans l'ensemble qui le valorise, ainsi la réaction des parents viendra-t-elle influencer le tableau clinique.

L'angoisse peut provoquer une inhibition qui empêche toute négociation, donc toute possibilité de traitement de la pulsion conduisant à une lente débilisation.

Aussi, doit-on s'inquiéter d'un enfant qui se trouve dans l'incapacité de parler, de jouer car le jeu est initiateur de résolution d'angoisse.

Enfin, l'indication thérapeutique d'un traitement s'impose selon la nature de la souffrance, le pronostic et l'évaluation des secteurs libres en regard des secteurs perturbés, dépendamment du choix de l'objet de phobie.

Le professeur René Diatkine nous a entretenus très brièvement avant le début de la consultation sur les aspects suivants:

Le concept de personnalité normale n'est d'aucun intérêt puisque la notion de normalité étant basée sur les exigences d'un groupe social implique que toute déviance au modèle de ce groupe soit comprise comme pathologique.

Alors qu'autrefois l'indice pathologique d'un comportement déviant était calqué sur celui du modèle médical; aujourd'hui, à la lumière de la psychanalyse, lorsque se produit un déséquilibre psychologique, ce qui importe c'est la capacité pour un individu de se récupérer, de traiter le phénomène et d'élaborer un système de rattrapage.

Ainsi, toutes les études épidémiologiques actuelles nous démontrent que:

20% des individus présentent des troubles mentaux évidents;

60% des individus bénéficieraient d'un soutien, d'une psychothérapie, et

20% des individus sont considérés comme normaux ou équilibrés, mais qu'il s'agit toutefois d'individus dont le fonctionnement opératoire et l'absence d'affect les confrontent à des problèmes psychosomatiques, d'où l'inutilité du concept de normalité.

Ces études nous indiquent que seulement 2 à 3% d'entre eux sont consommateurs de psychiatres.

En terminant, le professeur Diatkine affirme que l'enfant autistique est normal, du fait qu'il ne se laisse pas déranger (d'où la notion de stabilité) et que ses perceptions sont dénuées de signification implicante et personnalisante.

Notre visite du Centre Alfred-Binet s'est clôturée par la présentation d'un cas.

Marie-Eugénie Lacan en assumait la prise en charge et a bien voulu, sur l'invitation du professeur Diatkine, nous dresser le bilan évolutif d'un enfant à l'aide du visionnement d'un document et en partageant, très spontanément avec nous, certains éléments de la psychothérapie.

En conclusion, il ressort que l'orientation globale de ce centre vise à répondre, à proximité des lieux où l'enfant s'exprime, de façon à permettre l'implication en évitant la rupture totale des milieux environnants dont l'enfant a besoin.

Par ailleurs, l'on doit considérer l'attitude interventionniste comme inappropriée en réponse au traitement de l'angoisse sous-jacente aux troubles rencontrés chez l'enfant d'où la reconnaissance de comportements phobiques.

La maison verte

Dr Françoise Dolto

Texte rédigé par Louise Camaraire-Santoire

Après une course folle dans le métro de Paris, à l'heure où les Français se rendent au "boulot", nous arrivons enfin devant un immeuble. En le contournant, nous apercevons des boiseries peintes en vert ainsi qu'une grande vitrine avec des affiches incitant les gens du quartier à y entrer avec leurs enfants.

Nous y voilà! C'est la Maison Verte. Dominique et Catherine, tous deux éducateurs, nous invitent à pénétrer dans ce "lieu de rencontre et de loisirs pour les tout-petits avec leurs parents". Madame Françoise Dolto est déjà là. Nous sommes impressionnés par cette grande dame aux cheveux blancs, à la fois simple et accessible. Autour de nous, il y a des jeux (construction, casse-tête, etc.), des miroirs, des fauteuils, du tapis; on sent la présence des enfants dans cette pièce aux murs exigus. Confortablement assis, nous écoutons Madame Dolto nous parler de l'importance pour l'enfant et les parents de ce lieu privilégié.

Au cours des premiers mois suivant sa naissance, l'enfant vit des souffrances, des angoisses directement liées à sa relation avec ses parents. "Ces angoisses, nous le pensions, viennent du fait des non-dits, des malentendus, du jeu des intersubjectivités enracinées dans l'histoire de chacun"[1]. Sa naissance n'était peut-être pas désirée. Le couple a du mal à s'ajuster à son arrivée. Le père se sent frustré de perdre sa place "d'unique". La séparation de corps d'avec sa même à l'hôpital fut traumatisante. Le divorce

---

1. Françoise Dolto, La difficulté de vivre, Inter éditions, Paris, 1981.

des parents, un désastre affectif, etc., etc. Quelle détresse pour l'enfant qui ne comprend pas ce qui lui arrive. Il crie, hurle, devient capricieux, malade, agité, "hyper-actif". Ne pouvant pas encore exprimer ses souffrances dans un langage verbal, il les exprime dans un langage comportemental. Les parents s'affolent, se sentent isolés face à leur problème, réagissent souvent agressivement et coupent définitivement ce qui restait encore de communication avec leur enfant. Pour s'en sortir, on consulte un pédiatre ou un médecin de famille. Malheureusement peu attentif à comprendre ces comportements, substituts de la parole, on s'attarde à minimiser les conséquences, à calmer "l'agitateur" (drogue, somnifère). Puis, lorsque le "cas" de l'enfant s'aggrave, puisqu'il doit obligatoirement vivre en société (à l'école), on l'amène chez le psychanalyste ou le psychiatre et Madame Dolto ajoute: "En cherchant à créer ce lieu de sociabilité précoce, nous pensions éviter les graves perturbations secondaires que nous voyions lors des consultations diverses".

Pères, mères et enfants qui entrent dans la Maison Verte sont amenés à rencontrer d'autres gens comme eux. En se côtoyant, ils apprennent à se connaître, à se comprendre et, ainsi, à mieux s'aider les uns les autres. Ceci permet de canalyser l'angoisse des parents et d'éviter qu'ils ne refusent littéralement leur bébé et leurs enfants plus grands et provoque des effets de dysfonctionnement en réponse. Dans cette maison, il ne se fait pas de psychanalyse: elle se veut être essentiellement un lieu de rencontre, un lieu de prévention. Vingt-cinq enfants, d'un mois à trois ans, peuvent y jouer pendant qu'une vingtaine d'adultes créent des liens d'amitié en compagnie de deux éducateurs (personnes dites d'accueil) et de la psychanalyste. Avec le temps, Madame Dolto et ses assistants ont compris "qu'il suffisant de permettre à la mère de nous raconter l'histoire précoce de cet enfant et de la lui traduire dans des mots clairs, pleins de compassion pour ce qu'il avait souffert étant bébé, pour que l'enfant trouve ou retrouve un ordre physiologique et une paix émotionnelle totale, tant avec sa mère qu'avec le reste de la société". L'enfant a le droit d'être rassuré dans son histoire. La parole juste suffit à atténuer l'angoisse d'un événement passé et qui a laissé des traces faute d'explications. Par exemple, une mère doit subitement quitter le milieu familial pour une hospitalisation nécessitant une longue absence. L'enfant est placé temporairement chez une gardienne et ne

sait pas ce qui lui arrive. Il se sent abandonné par sa mère, son lien affectif sécurisant. Par la suite, chaque fois qu'elle devra partir, il fera des crises, s'accrochera à elle et, au moment de son entrée à l'école, pourra présenter certains problèmes de comportement.

L'enfant est un être de langage. Beaucoup de ses souffrances, lorsqu'on les lui exprime, trouvent leur solution et l'aident dans son développement. Il est capable, lorsqu'il a confiance en lui et en ses parents, de surmonter ses difficultés.

L'être humain est un être de communication, émetteur et récepteur sensoriel de messages à décoder. Il est aussi animé, depuis sa naissance, par la fonction symbolique spécifique à l'homme. Il perçoit de l'intérieur des besoins physiologiques et psychiques et essaie de trouver l'apaisement par la communication et l'échange avec les autres. La façon dont il perçoit les réponses à ses désirs venant de l'extérieur et en même temps de ses propres désirs internes structure son symbolique quotidien. Tous ces messages, enchevêtrés d'éléments agréables et désagréables influencent son affectivité, son intelligence et constituent les bases du langage.

Le tout petit est encore incapable de survivre sans les soins attentifs, de ses parents, à son propre corps. Il ressent très vite ce qui leur fait plaisir et ce qui leur déplaît. Ainsi, une mère qui change les couches souillées de son enfant et qui lui dit: "Sale petit cochon" chaque fois en prenant une attitude dédaigneuse cause chez celui-ci un sentiment d'insécurité. Il pense que c'est ce qui sort de lui, donc lui, que sa mère n'aime pas. Il se sent directement responsable de son humeur et ne comprend pas. Il se perçoit lui-même en tant que végétal, animal, et ne parvient pas à s'identifier en tant qu'être humain, différent des autres, unique. Tout cela, parce que les messages sont faussés.

Il est sensible à ce qui se passe autour de lui. Il perçoit de l'autre "son humeur, son odeur, ses rythmes moteurs, sa voix, il éprouve l'amour ou l'indifférence qu'on lui porte, la place qu'on lui donne, le respect qu'on a pour sa vie et pour ce qu'il exprime".

Chaque enfant est unique. Il a un prénom qui a été choisi pour lui, il a un nom qui l'attache à une lignée, il a ses besoins, ses désirs qui lui sont propres, il vit parmi un cercle d'adultes; il a son histoire. En tant que citoyen à part entière, il a le droit d'être respecté à l'égal des adultes, c'est-à-dire un à qui l'on parle, un que l'on accepte qu'il soit différent même s'il ne répond pas à ce qu'on attend de lui, un à qui l'on accorde sa liberté "d'être". Ainsi, il vivra ses expériences et apprendra qu'on n'a pas tout ce qu'on veut, qu'on ne prend pas tout ce qu'on veut, qu'on n'est pas seul mais qu'il y a toujours "l'autre". Il se sentira plus en sécurité dans la société, fera des acquisitions nouvelles, deviendra chaque jour plus autonome.

Pour Madame Françoise Dolto et ses assistants, la Maison Verte, lieu d'accueil et de vie, est une expérience concluante. "L'adaptation progressive à l'autonomie s'acquiert en société par la fréquentation des enfants de son âge et des autres adultes, dans le cadre de la sécurité du lien affectif et sensori-moteur à celle ou à celui en qui leur vie a pris sens d'existence". Dans cet espace de vie, l'enfant apprend à se détacher de ses parents qui en avaient fait leur objet. Il commence à se percevoir en tant qu'individu personnalisé parce qu'il est soumis aux mêmes règles de vie que les autres: les camions doivent rester à l'intérieur d'un espace délimité, ou, ici, les enfants parlent et marchent doucement pour le mieux-être de tous, etc.

Par désir de jouer et de communiquer avec les enfants, il quitte les jupes de sa mère et apprend à se débrouiller sans elle. Il fait l'apprentissage de sa liberté et de celle des autres par l'entraide, la coopération, la rivalité, l'amitié, la complicité avec ses amis préférés. Les parents n'interviennent pas: ils laissent l'enfant s'organiser: aucun reproche, aucune mise en garde comme ce serait le cas à la maison ou dans un autre endroit public.

Quant aux adultes, la première fois qu'ils se rendent à la Maison Verte, ils sont centrés exclusivement sur le problème de leur enfant. Peu à peu, voyant celui-ci prendre ses distances, ils sortent de leur isolement et assistent heureux et complices à son épanouissement. Les mères,

surtout les célibataires et celles qui restent au foyer, se sentent libérées de cet esclavage qui les reliait à leur petit et les étouffait. Leur vie s'étant arrêtée, envahie, bloquée par ce souci de maternance protecteur, elles peuvent progressivement redevenir épouse, femme, citoyenne et redécouvrir toutes leurs potentialités.

"Il nous semble maintenant - et les parents qui ont fréquenté et fréquentent encore ce lieu le pensent aussi - que c'est là une expérience à continuer". Le passage de l'enfant à la Maison Verte l'aide à supporter la séparation d'avec la mère et habitue celle-ci à son absence. Pour celui qui doit chaque jour aller à la garderie, il se sent moins anxieux du retour de sa mère et de la promiscuité des autres enfants. Pour les parents dont l'enfant aurait été refusé dans une garderie ou une maternelle, suite à des problèmes de comportement, c'est l'occasion de se rendre compte de toute la détresse d'une vie mal engagée et de l'importance d'une psychothérapie qui devra se faire en dehors de la Maison Verte et par des spécialistes qui n'ont aucun lien avec cette maison. En définitive, ce sont eux, les parents, qui doivent trouver leurs propres solutions.

Nous avons essayé dans ces quelques pages, d'exprimer le plus fidèlement possible "La pensée" qui soutient Madame Dolto et ses assistants à l'intérieur des murs de la Maison Verte. Il nous semble que ce "lieu de rencontre" est un point marquant dans sa carrière puisqu'elle a consacré et consacre encore sa vie à l'apaisement des souffrances des autres.

La demi-journée passée en compagnie de Madame Dolto nous a fascinés à deux niveaux. Premièrement, cette expérience d'un lieu de rencontre pour parents ayant des enfants en bas âge nous semble présenter une valeur préventive digne d'intérêt et serait souhaitable à l'intérieur de notre système éducationnel québécois.

En effet, nous vivons au Québec, depuis une vingtaine d'années, de grands changements. On peut même prétendre que le changement a constitué ici la seule forme de permanence. Notre société a éclaté; les valeurs traditionnelles ont cédé le pas à de nouvelles qui n'ont pas encore eu le temps d'être définies. Ainsi, la satisfaction du désir dans l'immédiat

rend difficilement acceptables les contraintes, les sacrifices de la paternité et de la maternité. Considérant maintenant l'enfant comme un être autonome, il est laissé à lui-même d'une façon si large, dans certains milieux, qu'il est renvoyé à un état de solitude. Combien de fois voyons-nous de ces petits, une clef dans le cou, se promener dans les rues, privés de la joie d'être accueillis.

Nous assistons de plus en plus à l'éclatement du couple: un mariage sur trois se termine par une séparation ou un divorce. Spectateur impuissant de règlements de comptes violents et brutaux entre ses parents, l'enfant est soumis à des tourbillons d'émotions souvent contradictoires qui le laissent étourdi et perdu. Il doit s'ajuster à de nouvelles valeurs et s'inventer de nouveaux modèles de comportement. N'étant plus assuré de la stabilité et de la permanence du milieu familial, il apprend l'art de la survivance. Mais à quel prix!

Témoin quotidien de cette nouvelle génération d'enfants en "mal d'amour" et de ces parents en "mal de solitude", nous croyons profondément en la nécessité de créer de ces "lieux de rencontre". À cela, les pouvoirs publics répondront par l'argument économique, mais nous savons que la distribution des fonds se fait toujours selon une échelle de valeurs bien précise.

Nous avons été fascinés par la personnalité marquante de cette grande dame, Madame Françoise Dolto, grand-mère simple, attachante, accessible, elle impose le respect qu'elle a elle-même de l'enfant. Sa force de conviction liée à sa croyance profonde en l'identité propre de l'enfant nous invitent à tenter de faire nôtre son message.

Après notre rencontre avec Madame Françoise Dolto, on ne regarde plus un enfant, on ne l'écoute plus, on ne lui parle plus comme avant.

Expression plastique d'enfants handicapés

Monsieur Hugues Dublineau

Texte rédigé par Elise Ouellet-Roy

Le 7 juin, nous rencontrons Monsieur Hugues Dublineau, directeur de l'Institut médico-éducatif de Villejuif.

Il nous parle de "L'EXPRESSION PLASTIQUE DES ENFANTS" et, plus spécifiquement, de l'art thérapie. L'expérience de Monsieur Dublineau se vit dans un atelier d'expression en milieu spécialisé avec des enfants et des adolescents handicapés que le thérapeute fait vivre, réfléchir et travailler. Ses moyens sont simples; il utilise l'eau: eau claire, eau colorée, eau chaude ou froide, eau profonde, eau calme, eau qui coule en trombe ou douche. Monsieur Dublineau nous parle de l'eau comme étant l'élément médiateur important pour l'enfant qui n'est pas arrivé à l'expression plastique.

Avant de connaître la terre ou le sable, l'enfant est familier avec l'eau, élément qu'il peut colorer et dont il peut découvrir les nuances avec de la gouache multicolore facile à utiliser. L'eau sur laquelle il peut déposer des bateaux et les observer, eau calme ou avec des vagues. L'eau devient un élément médiateur pour l'enfant autistique qui ne supporte pas la parole. La terre qu'il peut modeler ou jardiner est un excellent moyen pour le thérapeute de faciliter l'éhcange avec la matière afin qu'elle fasse parler et non taire.

La gouache, sur papier, posé par terre ou épinglé sur un mur, de façon oblique ou droite, ouvra grande la porte à l'expression. Avec le temps, peu à peu tombent les défenses, même celles du thérapeute qui s'implique et qui découvre parfois chez lui une spontanéité et un goût à s'exprimer avec les autres.

L'enfant peint directement sur la feuille; par le dessin s'exprime le message. Parfois, il faut du temps pour le saisir, parfois cela devient une évidence.

Naturellement, ceci se vit dans le temps et dans un lieu; le temps de l'atelier sera de trois quarts d'heure à une heure ou toute une journée. L'atmosphère, bruyante ou calme, parfois silencieuse ou avec des sons, crée un climat qui mène, peu à peu, vers une découverte intérieure, vers un silence créateur. Parfois, il faut passer par le bruit pour parvenir au calme.

Ces alternances de périodes riches et de périodes vides peuvent être angoissantes pour le thérapeute, mais il faut respecter le temps. La nature est un bon guide; remarquons, après l'hiver, alors que la sève a coulé au ralenti dans l'arbre, apparaissent les nouvelles feuilles au printemps. Ainsi, l'élaboration d'un travail doit passer par un temps de réflexion. Cette réflexion peut être facilitée par le thérapeute qui est là, qui s'engage au côté de celui qui tente de s'exprimer; il doit être son aide, son assistant. "Jusqu'à quel point, puis-je accepter de me compromettre avec l'autre, non plus en face de lui, mais avec lui?" Puis suivra un temps d'analyse et de réflexion.

Le thérapeute est là pour mettre des mots où il sent des choses; ainsi il favorise la démarche individuelle. Il doit sans cesse déceler ce que l'on a voulu dire. Il est là pour aider à se situer: "Je suis ici et maintenant"; "C'est bien cela que tu m'as dit?". Il est là pour renvoyer le message exprimé, le message reçu. Il est là pour favoriser une plus grande expression verbale. En même temps, le thérapeute prend sa mesure, sa disponibilité, l'accueil des autres.

Le thérapeute aussi a ses limites, ses difficultés, ses goûts esthétiques, ses fantaisies, ses fantasmes; tout-à-coup, il éprouve une émotion devant certains dessins, il découvre le message.

Parfois, il a fallu bien des dessins, bien des heures avant que ne se produise l'éclatement, la révélation. Parfois, la fantaisie de l'enfant n'est pas forcément la fantaisie de l'autre... jusqu'à quel point le thérapeute

peut-il l'accepter? Il est là pour appréhender la démarche picturale de l'individu et le faire cheminer toujours un peu plus loin; il devra lui-même pousser ses limites, s'engager avec l'autre, s'exprimer lui-même.

Ces moyens d'expression, qu'ils soient peinture, gouache, terre à modeler, vont réclamer des soins extrêmement attentifs de la part du thérapeute parce qu'ils ont une importance considérable dans la progression de l'enfant et de l'adolescent, dans la progression ou le retour vers un comportement plus normal. Ces techniques d'expression vont devoir favoriser le développement et l'épanouissement de la personnalité, apporter les acquisitions indispensables à la communication.

Va-t-on agir au jour le jour ou accélérer l'action? L'élaboration d'un projet réclame une référence dans le passé, présent et futur, en vue de concevoir une unité d'action. Derrière chaque démarche, il y a un sous-entendu qui a sa place dans la réalisation de l'individu; il faut donc respecter le rythme de chacun.

Conclusion

Il faut être conscient de l'action d'un être sur un autre être et du degré d'influence que le thérapeute peut avoir, afin de permettre à l'enfant de s'en dégager.

Redonner à l'individu son entité et son identité en tenant compte du degré de tolérance institutionnelle et individuelle, ce sont les buts et les limites de cette technique.

Ne pas prendre toute la place mais sa place: voilà un défi à relever, une aventure pour ceux qui aiment l'expression plastique des enfants.

Rencontre d'une équipe active de chercheurs
L'INSERM (Unité 69)

Texte rédigé par Denise Grégoire

Un groupe dynamique, engagé, qui soulève des questions et s'implique dans le milieu pour tenter de trouver des pistes de solutions. Des recherches à la fois patientes, consciencieuses, ouvertes, qui s'éloignent des schémas expérimentaux pseudo-scientifiques qui évoluent trop souvent en vase clos et demeurent inaccessibles, enfermés dans une multitude de résultats statistiques, incompréhensibles pour les non-initiés, contestés par les autres. En somme, des gens d'action, des projets de recherche-action: voilà ce qui caractérise l'équipe du Dr Stanislas Tomkiewicz, rencontrée à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale.

Nous exposons ici brièvement les principaux champs d'intérêt, les hypothèses de travail, les observations et les données recueillies qui semblent confirmer les orientations. Quelques idées directrices se dégagent, notamment, l'impact de l'environnement, la réversibilité des comportements inadaptés et l'importance du respect de l'enfant ou de l'adolescent comme "sujet" et non comme "objet" de recherche.

A l'occasion, nous formulons des interrogations suscitées par cette démarche qui ne manque pas d'ébranler parfois les fondements même de notre système d'éducation. Nous espérons ainsi contribuer, si modestement soit-il, à diffuser davantage l'oeuvre de ces chercheurs, tout en nous permettant d'élargir et de préciser notre propre réflexion afin qu'elle s'inscrive dans une pratique de plus en plus cohérente.

Stanislas Tomkiewicz, directeur
Bernard Zeiller, attaché de recherches

Un regard pétillant, un sourire attachant, une simplicité et une vivacité d'esprit qui, tout de suite, ont le don de nous mettre à l'aise... C'est une façon inhabituelle de présenter un psychiatre renommé, une personnalité d'un tel calibre. Et pourtant, c'est l'essentiel! C'est ainsi que nous percevons les qualités d'accueil, qualités qui marquent profondément la conception et l'exercice de ses fonctions, en particulier au Centre familial de jeunes de Vitry, depuis 1960.

Ce foyer de semi-liberté, où vivent une vingtaine d'adolescents réputés difficiles, se caractérise par "un style de relations aussi éloigné que possible de la rééducation classique". Le principe de base qui anime les éducateurs, se concrétise en une "aide active" où la tolérance prévaut sans toutefois céder au laxisme, à l'inertie; le non-interventionnisme et la répression font place à une attitude bienveillante, la seule susceptible d'engendrer un rapport de confiance. Les objectifs formulés visent l'épanouissement de l'individu, l'évitement des passages à l'acte délictueux et l'insertion sociale aussi heureuse que possible.

Ce dernier paragraphe ne résume-t-il pas, à lui seul, tout l'aspect dialectique du rôle de l'éducateur? Comment maintenir, jour après jour, ce fragile équilibre sans lequel s'insinue un rapport de force? L'intégration scolaire et sociale de ceux considérés à priori marginaux, est-elle réaliste, réalisable? Les intérêts, les besoins individuels et collectifs sont-ils toujours conciliables?

Les chercheurs attachés au Centre ne fournissent pas de réponses toutes faites à ces questions. Ils se penchent sur les causes psycho-sociales et les symptômes de la délinquance; ils mettent en place et proposent des moyens thérapeutiques, pédagogiques, qui sortent des sentiers battus; ils explorent des voies nouvelles dans le but de contrer le phénomène. Avec les années, ils ont raffiné leur approche, leurs techniques. De plus, une enquête catamnestique a permis de constater que le traitement, non basé sur

les valeurs généralement admises, telles l'autorité, la discipline, l'insistance sur la morale traditionnelle, la priorité à la scolarité et à la mise au travail, n'entraîne pas de conséquences socialement déplorables. Cette évaluation sérieuse de l'expérience révèle en effet que

> "le comportement antisocial chez les récidivistes est toujours le fait de garçons déjà délinquants avant leur séjour au Foyer. À l'inverse, aucun adolescent non délinquant placé au Foyer n'a eu par la suite, de comportement antisocial"[1]

Ces faits ne bousculent-ils pas les opinions et certaines décisions administratives fondées sur des préjugés dont on justifie le caractère ségrégationniste en évoquant l'effet d'une pomme pourrie sur les autres? Et c'est à peine caricutural...

Voyons quelles sont ces activités qui, tout en facilitant la socialisation, favorisent une meilleure connaissance et acceptation de soi.

Depuis longtemps déjà, nous connaissons les propriétés bénéfiques de l'utilisation des arts en rééducation. Il n'est donc pas étonnant de retrouver au Centre des ateliers de musique, de dessin et de poésie. Au Québec, ces "matières" se retrouvent aussi au programme scolaire. Ce qui distingue le vécu dans l'un et l'autre cas, c'est l'atmosphère d'acceptation et de valorisation. Au centre, les séances sont suggérées, jamais imposées. Ni la contrainte, ni la spontanéité anarchique, toutes deux sources d'angoisse, ne sont tolérées. Enfin et surtout, les situations n'entraînent aucune possibilité d'échec sur le plan de la performance.

À l'opposé, l'encadrement de plus en plus rigide de nos élèves, les exigences nombreuses et précises au niveau des habiletés à développer ne témoignent-ils pas d'une vision essentiellement techno-bureaucratique? Les prétentions humanistes ne cèdent-elles pas trop facilement le pas devant

---

1. TOMKIEWICZ, S. et al., La Prison c'est dehors, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1979, p. 366.

les structures à maintenir, à renforcer? Devons-nous réellement payer à ce prix, une supposée qualité de l'enseignement? Nous invitons ceux qu'obsèdent les critères d'efficacité et de rentabilité, à méditer un merveilleux poème: "Vous qui croyez m'aimer"[2]

Au Centre, la technicité et l'esthétique sont reléguées au second plan, au profit de l'authenticité. Ceci n'exclut pas pour autant une solide formation théorique, pratique et un entraînement systématique des éducateurs; l'accent porte toutefois principalement sur l'effort de ces derniers pour inspirer la confiance, la collaboration et la communication. Le traitement s'imprègne d'une finesse de compréhension, d'une sensibilité; il élimine toute intervention mécaniste en vue d'une modification comportementale mesurable. Les modes d'expression utilisés ont une fonction cathartique; les productions recèlent par le fait même des indices diagnostiques qui permettent, si le jeune en manifeste le désir, d'amorcer un dialogue, un entretien thérapeutique libre d'investigations, d'interprétations de type psychanalytique.

D'autres techniques d'animation et de rééducation sont exploitées à partir du cinéma, du vidéo et de la photographie.

Le cinéma s'avère un outil très valable tant au plan de la psychothérapie individuelle qu'au niveau de la sociothérapie; un projet de film suscite des échanges intenses; sa réalisation implique la poursuite d'un but valorisant qui incite chacun au dépassement, mobilise et renforce l'esprit communautaire. Mais là encore, lorsque des préoccupations de qualité formelle prévalent, elles deviennent vite incompatibles avec l'atteinte des objectifs initiaux. Le cinéma peut donc devenir, dans certaines conditions, une "école du travail en équipe"; il fournit également l'occasion de propager l'idéologie du Centre, de projeter une image des jeunes à la fois différente et vraie, en vue d'améliorer la tolérance des adultes à leur endroit. Les coûts prohibitifs des appareils de qualité professionnelle et de la pellicule en limitent cependant l'usage.

---

2. Ibid., p. 117.

La bande magnétoscopique et, mieux encore, la photographie, sont mises à contribution pour dissiper ou tout au moins atténuer les tendances dysmorphophobiques dont l'adolescent prend conscience par l'intermédiaire du cinéma, entre autres. La dysmorphophobie se traduit par des idées obsédantes concernant des malformations anatomiques purement imaginaires. Ces perturbations de l'image corporelle résultent bien souvent d'une information sexuelle déficiente ou de commentaires anodins formulés dans un langage hermétique, par un médecin par exemple. Le "photodrame", séance au cours de laquelle plus d'une centaine de photos sont prises, permet à l'adolescent de prendre conscience de son apparence naturelle, réelle. Véritable traitement de choc, cette survalorisation momentanée du corps, contrebalance les troubles issus de graves frustrations anciennes, et suffit généralement pour résorber tout à fait un symptôme fréquemment en corrélation avec la délinquance.

Mais, combien d'attentions nécessitées de la part du thérapeute! Quelle somme d'énergie investie pour arriver à supprimer un handicap, une souffrance! Et tous ces gestes qui restent à poser... par humanité..., par respect de la dignité..., par stricte justice sociale... Ces gestes, concordent-ils avec un système élitiste? Offrir des services ponctuels, adéquats, est-il inévitablement synonyme de ségrégation?

Michel Schiff, chargé de recherches au C.N.R.S.
(Centre National de la Recherche Scientifique)

Selon l'auteur[3], les inégalités sont créées de toute pièce parce qu'un groupe social néglige et fait même abstraction des différences en imposant sa norme culturelle: l'intelligence ou, de façon plus spécifique, le Q.I.

---

3. SCHIFF, M., L'intelligence gaspillée, inégalité sociale, injustice scolaire, Paris, Edit. du Seuil, 1982, 235 p.

Une étude de l'I.N.S.E.R.M. concernant des enfants adoptés en bas âge qui ont changé de classe sociale, révèle une nette augmentation du Q.I. et des résultats scolaires, comparativement à la moyenne du groupe d'origine. Ces données remettent en cause "l'infériorité génétique" préconisée par Jensen et les théories de reproduction biologique des inégalités, soutenues par Herrnstein.

A Q.I. égal, l'origine sociale continue à jouer un rôle significatif dans l'orientation scolaire. L'école apparaît donc tout aussi discriminatoire que le Q.I. Les statistiques n'identifient pas le mécanisme ségrégatif de l'école mais ils mettent en relief le mythe de l'égalité des chances.

Michel Schiff s'abstient d'attribuer la responsabilité de ce gaspillage des possibilités intellectuelles au milieu scolaire. Il tente de comprendre les phénomènes sociaux qui interviennent et rappelle le droit pour chacun de développer toutes ses facultés.

Le même raisonnement tient-il lorsqu'il s'agit de "douance"? Michel Schiff esquive l'interrogation posée. Cette attitude nous force à objectiver notre propre attitude: ne sommes-nous pas trop souvent portés à confier aux spécialistes seuls, des problèmes qui concernent tous les citoyens? La méritocratie des diplômes afflige et mutile bon nombre d'enfants; elle affaiblit la portée éducative de la tâche enseignante; de plus en plus de professeurs semblent déçus pour ne pas dire désabusés... Comment réagir et sensibiliser la population à cette perte de potentialités qui se répercute sur toute la nation?

Michel Schiff, pour sa part, concentre son action auprès des maîtres-apprentis et en exercice: une meilleure formation générale et relationnelle devrait leur fournir le support nécessaire pour les aider à remplir une fonction jugée délicate et astreignante.

Liliane Lurçat, maître de recherches au C.N.R.S.

Liliane Lurçat[4] attribue les détériorations survenues dans la fonction des enseignants à la trop grande concentration des moyens mis en oeuvre pour connaître les enfants sans pour autant mieux les comprendre et les aider. L'institution scolaire, en se psychologisant, en se médicalisant, met de l'avant l'observation continue, la création du dossier scolaire, le dépistage précoce des mésadaptations, les étiquettes et les classifications qui marquent le jeu des relations interpersonnelles, en modifiant le regard de l'adulte; ceci donne lieu à des manipulations et parfois même, à des atteintes à l'intégrité de la personne.

Ce constat amène madame Lurçat à préconiser une réorganisation de l'école, une planification d'ensemble pour assurer à tous, les conditions d'une bonne scolarisation. Ses nombreux travaux de recherches apportent en ce domaine, une contribution notoire. Elle traite principalement des questions qui touchent la préscolarisation, soit:

. l'espace postural et l'environnement,
. l'espace graphique et le schéma corporel,
. la genèse de l'écriture et les étapes à respecter,
. l'identité scolaire et le modelage des attitudes,
. l'influence de la télévision.

Par une description minutieuse des situations, des expériences et des résultats, madame Lurçat[5] tente d'approfondir la connaissance de l'enfant tout en soulignant le droit à la différence et au respect de l'évolution de chacun.

---

4. LURCAT, L., "L'observation des enfants: attention, danger! dans Psychologie #111, avril 79, p. 59.

5. LURCAT, L., Espace vécu et espace connu à l'école maternelle, Paris E.S.F., 1982, p. 204.

Philippe Wallon, chargé de recherches

L'évolution de l'enfant préoccupe également Philippe Wallon[6]. Le dessin étant un moyen d'expression à la portée de tous les jeunes, il a entrepris une étude systématique de plus de trois mille représentations graphiques d'animaux, réalisées par des écoliers de six à douze ans, en France, en Guadeloupe et, ici même, au Québec.

Si la grille de cotation, élaborée à partir des données recueillies, est du même type que celle du test de Goodenough, l'utilisation s'avère fort différente. Elle permet de dégager trois "stades" dans l'évolution du dessin de l'enfant:

1- La forme rapportée lorsqu'il y a accumulation de traits ajoutés;

2- la forme incluse lorsque l'enfant prévoit l'incorporation des traits dans une structure;

3- la troisième forme lorsque l'enfant fait preuve d'une capacité d'abstraction supérieure.

L'aspect élémentaire du dessin d'animal (non stéréotypé) met en relief les facultés de synthèse de l'enfant et non, sa minutie ou son sens de créativité. L'évolution du dessin de l'enfant amène donc l'auteur à poser des hypothèses concernant la préhension de l'espace.

P. Wallon n'a pu mettre en évidence des caractères culturels spécifiques. Une étude plus vaste devra être entreprise pour analyser l'incidence du milieu social sur la famille de l'enfant et les conséquences sur le développement de celui-ci. C'est à suivre.

---

6. WALLON, P., "L'évolution du dessin d'enfant ayant pour thème l'animal" dans Neuropsychiatrie de l'Enfance, #30, 1982, p. 111-124.

Conclusion

Ce bref exposé des travaux de recherches de l'équipe du Dr Tomkiewicz à l'I.N.S.E.R.M., est forcément parcellaire; il ne rend pas vraiment justice à toute cette somme d'énergie mobilisée pendant plusieurs dizaines d'années. Il a pour but de sensibiliser davantage tous ceux que préoccupe l'éducation, tant au niveau des orientations de recherches que sur le plan organisationnel ou méthodologique.

Ceux-ci trouveront une riche source d'informations et d'inspiration en consultant la volumineuse bibliographie des publications de l'I.N.S.E.R.M. Les propositions mises de l'avant tentent de concilier la théorie et la pratique. Elles obligent à tenir compte de l'impact de l'environnement. Elles portent en elles une invitation à l'engagement et un souffle d'espoir, en soutenant, par exemple, la réversibilité de certains comportements inadaptés. Elles inculquent et actualisent le principe du respect de l'enfant.

Cette rencontre a été pour nous un moment privilégié de remise en question des valeurs sous-jacentes de notre système éducatif et de notre action pédagogique. Notre réflexion critique a considéré le contexte social dans lequel cette dernière s'inscrit mais également la part de responsabilité à assumer en tant qu'enseignant et citoyen. Ce cheminement nous le devons au Dr. Tomkiewicz et à ses collaborateurs; notre vive reconnaissance leur est assurée.

Les aspects bio-médico-psycho-socio-pédagogiques de l'émission de l'action

Dr Henri Laborit

Texte rédigé par Blandine Dionne-Nolin

Le grand biologiste Henri Laborit a consacré sa carrière à la découverte de l'essence humaine. C'est à partir de la compréhension du fonctionnement du cerveau qu'il a fourni une grille d'interprétation, qui se présente actuellement comme la plus efficace et la plus rentable. Il reste donc à démontrer que la psychologie, la sociologie, l'économie et la politique commencent entre la molécule et l'espèce humaine.

Dès ses classes primaires, l'enfant est initié à la théorie des ensembles. D'après le diagramme de Venn, les éléments contenus dans les ensembles sont forcément de la matière ou de l'énergie. Ils peuvent être des atomes, ou pour comprendre, des électrons dans un atome, ou des atomes dans une molécule; des molécules dans un ensemble enzymatique; des ensembles enzymatiques dans une cellule; des cellules dans un organe; des organes dans un système; des systèmes dans un organisme, etc... En transposant ces données de biologie à un palier sociologique, les éléments peuvent alors impliquer des individus dans une société, des groupes sociaux dans un ensemble étatique, et des groupes sociaux qui se réunissent dans l'univers.

Tous ces éléments ne sont pas placés au hasard. L'ensemble des relations qui existent entre les éléments d'un ensemble, constitue sa structure. Il faut qu'il y ait matière pour que les éléments puissent entrer en relation les uns avec les autres et constituer une structure.

Chaque individu étant situé dans un point de l'espace qui n'est pas celui de l'autre, n'observe que de sa structure personnelle qui est une structure de sous-ensemble, une "structure" avec un petit "s". Jamais il n'atteindra la "Structure" (avec un grand "S"). Et malheureusement, la plupart des humains, des savants croient que les structures qui sont extraites de l'ensemble des relations, constituent la "Structure" et veulent l'imposer aux autres.

Par exemple, le psychologue observe l'indivivu isolé de sa famille; le sociologue étudie l'individu au niveau de l'organisation de la société, sans savoir comment fonctionne son cerveau qui lui permet d'entrer en contact avec les autres. L'économiste évalue la productivité des masses humaines sans savoir pourquoi les masses produisent. Le biologiste observe des cellules particulières et le physiologiste examine des systèmes spécifiques, chacun travaillant à un niveau d'organisation précis. Et pourtant, l'évolution scientifique ne pourra se faire, qu'en passant de l'isolement du spécialiste dans sa sphère, à l'étude du système régulateur, ce servomécanisme qui englobe chaque niveau d'organisation, et ce, dans un langage interdisciplinaire.

Il est fondamental de découvrir par quel mécanisme une molécule s'introduit dans une cellule, une cellule dans un organe, un organe dans un système; et enfin, un individu dans la société. Il n'y a rien qui sépare, il n'y a pas de trou, de vide, entre le dernier des atomes et l'espèce humaine. Il reste à prouver qu'il y a un point commun et c'est ce qui est fondamental.

La constitution ordonnée d'une structure se présente en système ouvert alimenté par l'énergie. La construction de la matière vivante dans l'homme se fait à partir de l'énergie solaire.

Les aliments accumulent l'énergie née des photons solaires dans des ensembles moléculaires, le substrat. Cette énergie est récupérée par les cellules animales sous forme de composés phosphoriques, l'ATP (acide adénosinetriphosphorique), qui permet la mise en réserve des photons solaires dans l'organisme. L'énergie contenue dans la formule chimique de l'ATP

assure le maintien de la structure de l'organisme et le maintien des relations entre les atomes, les molécules, les cellules, les organes et les systèmes.

L'accumulation des réserves d'énergie permet à l'individu de se déplacer à la recherche de nourriture et de s'accoupler pour la reproduction, dans l'unique but de maintenir son être. "La seule raison d'être d'un être, c'est d'être". Il n'y en a pas d'autres. Tout le reste n'est que la possibilité de réaliser cette fonction. C'est ainsi que le système nerveux constitue le modèle sensible à tout ce qui se passe dans l'organisme, grâce à l'existence de cet ensemble liquide, convenu d'appeler le milieu intérieur.

Cette prise de conscience du fait que les cellules baignent dans un milieu interne, constitue une révolution scientifique.

Les premiers êtres vivants ont pris vie à partir d'une molécule dégagée par l'énergie solaire. La seule façon qu'ils avaient de se protéger, était celle de naître et de vivre dans l'eau. Ils ont pris naissance sous forme d'êtres unicellulaires et beaucoup plus tard se sont réunis en être multicellulaires. Ce n'est qu'après des milliards d'années que les êtres pluricellulaires sont apparus. Ils se groupèrent pour devenir plus efficaces dans l'environnement. Les cellules au centre de ces masses cellulaires, ayant besoin de maintenir leur structure, englobèrent dans leur espace occupé, de l'eau de la mer, pour y prendre alors leurs substrats et y rejeter leurs déchets. Le milieu intérieur est devenu le plasma intra-cellulaire, très proche de l'eau salée de la mer.

Puis, le système cardio-vasculaire vint se charger du contact du milieu intérieur avec les cellules. Le système digestif s'est occupé de la transformation des aliments venant de l'extérieur pour qu'ils atteignent le milieu intérieur, pendant que les déchets étaient ramenés aux organes excréteurs: les reins et les poumons. Le maintien de la constance des conditions de vie du milieu intérieur est devenu un mécanisme vital appelé l'homéostasie.

Il est scientifiquement prouvé aujourd'hui que chaque variation du milieu intérieur est perçue par l'hypothalamus. L'hypothalamus est donc la région où le sang entre en contact avec le système nerveux central, et ce qui va se passer à ce niveau, va influencer des circuits appelés signaux internes. Ce mécanisme n'a qu'un but, celui de maintenir la constance du milieu. Ces signaux internes sont essentiels, et le système nerveux transmet l'information. L'individu doit répondre d'abord à lui-même, puisque sa seule raison d'être, étant d'être.

Puis, pour agir sur l'environnement et le transformer pour sa survie, pour rester un organisme vivant, l'individu doit prendre conscience de ce qui se passe à l'extérieur. Le système sensoriel apparaît donc avec toute la théorie du stimulus-réponse. Chaque influx nerveux qui naît à la périphérie, transporte les variations d'énergie de l'environnement, (variations d'énergies lumineuse, sonore, tactile, etc...) pour influencer des cellules nerveuses déterminées. Cet influx est dirigé pour permettre d'intégrer une source fondamentale d'information. Enfin, les cellules musculaires, en se contractant, vont permettre à l'organisme de se déplacer dans l'environnement, d'agir sur lui. Cette façon d'agir n'est pas un but de transformation simple. Cette action doit transformer l'environnement de telle façon que les structures soient conservées. Toutes les actions arrivent donc à établir dans le système nerveux, des relations entre les éléments, relations qui deviendront de plus en plus complexes, suivant l'évolution du cerveau.

Le cerveau le plus primitif est appelé le reptilien. L'animal naît avec ce cerveau dont le développement est extrêmement restreint. C'est le cerveau de l'instinct. A ce niveau, il n'y a que trois instincts: boire, manger et copuler. Cette structure est présente dans le cerveau humain et est considérée, phylogénétiquement, comme étant la plus ancienne.

A sa naissance, l'enfant n'a pas appris à sucer le sein maternel. Il possède un système structuré pour répondre au stimulus interne de la faim et au stimulus externe de sucer et avaler.

Le cerveau reptilien est représenté chez l'homme par le mésencéphale et les formations de la base du cerveau. C'est le centre de la mémoire génétique qui porte, dans ses molécules protéiques, tout l'agencement des gènes de l'espèce, comme toute l'expérience passée de l'espèce pour survivre, pour s'adapter à l'environnement changeant. C'est aussi la mémoire personnelle qui vient de l'expérience d'un individu et qui n'est jamais celle d'un autre. Le cerveau reptilien répond donc aux besoins qui sont définis comme la quantité d'énergie et d'information nécessaire au maintien d'une structure nerveuse, soit innée, soit acquise.

Il est important de savoir que le cerveau perfectionné de l'homme s'est bâti à partir de ce cerveau primitif. Dans l'évolution, un cortex primitif, appelé lobe limbique, a été remarqué chez les mammifères. Ce système limbique nommé, chez l'homme, le paléocéphale, participe à l'apprentissage. Il est le centre de la mémoire.

Le mécanisme physiologique de la mémoire s'explique à partir de la synthèse des médiateurs chimiques. En 1952, la première drogue psychotrope découverte, renfermait des molécules capables d'agir sur l'influx nerveux se propageant par voie chimique. A l'époque, son mécanisme d'action était méconnu. Aujourd'hui, il est scientifiquement prouvé que la pathologie mentale est liée à la synthèse plus ou moins bien faite des neuro-médiateurs dans la transmission de l'influx nerveux.

Il demeure important de savoir que, lorsque l'influx nerveux arrive dans une synapse, il provoque une synthèse de protéines qui transformera cette synapse, de façon à y laisser des traces de son passage. C'est la découverte de cette synthèse protéique qui a conduit à la découverte de la mémoire à moyen terme par rapport à la mémoire à long terme.

Le système limbique constitue le système de la mémoire et non celui de l'affectivité postulé par P.D. McLean. Cependant, il n'y a pas d'affectivité sans mémoire. L'affectivité découlant des sentiments, la mémoire garde le souvenir de ce qui est agréable et de ce qui est désagréable. Les sentiments sont toujours décrits par des phénomènes de psycho-motricité éprouvés par l'organisme.

Enfin, à la troisième étape de l'évolution du cerveau, apparaît le néocortex chez les animaux, et le cortex cérébral ou néocéphale chez l'homme. A la naissance, le cerveau est immature. Même si le bagage des neurones est complet, les contacts synaptiques ne sont pas encore établis et demanderont deux à trois années pour le faire. C'est ainsi que la construction du cerveau va s'édifier à partir de toutes les possibilités que possèdent les neurones d'être, d'échanger et de recevoir des informations. La qualité de l'activité des neurones et des synapses dépend du nombre de stimuli dans l'environnement.

La structure et toutes les empreintes laissées dans le cerveau par toutes les expériences accumulées depuis la naissance, contribuent à l'édification de la personnalité de l'individu. Le développement de la personnalité devient plus concret au moment de la découverte de schéma corporel. Il dépend des stimuli et de l'apprentissage des objets qui existent en dehors de l'objet premier pour chacun, le "moi tout".

Le monde pénètre en pièces détachées par les voies sensitives. Mais, comme le cortex cérébral est très développé chez l'homme, la notion d'ensemble apparaît progressivement grâce aux cellules associatives spécialisées, chargées de réunir les stimuli rangés dans des régions séparées. Cette capacité cérébrale demande un apprentissage et une mémoire. Enfin, l'ensemble des données sur le schéma corporel, conduit au plus grand mythe humain, le narcissisme. L'être se découvre pour se trouver seul dans sa peau, sans l'objet gratifiant qu'est la mère, celle qui lui assurait son plaisir et son homéostasie. Pour Freud, il s'agit du principe de la réalité. Cette prise de conscience d'être seul au monde, est à la base de toute psychose caractérisée par la régression à ce bien-être maternel premier.

C'est dans une région précise du cerveau, celle du cortex orbitofrontal, que la mémoire associe, non seulement les différentes régions du cortex, mais aussi les régions sous-jacentes, De plus, ce système associatif peut créer un ensemble normal qui n'existe pas. Il s'agit du processus imaginaire. Imaginer, la seule chose qui caractérise le cerveau humain, permet à l'homme d'être holistiquement, et de l'exprimer à l'aide du langage.

Selon les études historiques de l'homme, le langage aurait pris naissance pour répondre au besoin d'échanger des informations dans le groupement. Ces informations transmises de génération en génération, ont servi, dans le temps, à l'apprentissage de l'espèce humaine. Du langage parlé, grâce au cortex associatif et à la mémoire, l'homme est passé du signe au symbole, c'est-à-dire du rapport précis bi-univoque avec un objet, à un rapport imprécis, imprégné de valeurs et d'imaginaire. L'imaginaire est donc le produit de l'activité d'un cerveau capable de mélanger de façon originale, les expériences que son système nerveux a gardées codées, pour créer ce qui n'existe pas, et qui peut se réaliser.

En transposant au palier psychologique les expériences codées, au premier niveau du cerveau, se retrouvent les pulsions pour agir, le "Ça" freudien. Au second niveau se situe l'apprentissage par mémorisation, le "surmoi" freudien chargé de contrôler à chaque instant les pulsions, selon les règles de la société. Le troisième cerveau, le cortex imaginant, permet de sortir du système de contrôle des interdits, pour imaginer des solutions pour pouvoir agir. Malheureusement, il faut un cantonnement dans les comportements, parce que la survie du groupe social, à structure de dominance, risquerait de disparaître sous l'effet des activités imaginaires non soumises.

En 1954, des études chez l'animal comme chez l'homme, ont établi que les trois cerveaux, pour fonctionner ensemble, possédaient des voies nerveuses réunies en faisceaux. Le premier, le MFB (medical forebrain bundle), appelé le faisceau de la récompense et du réenforcement, utilise comme médiateur chimique, les catécholamines. Le second, plus ancien, le PVS (periventricular system) ou faisceau de la punition, permet l'évitement des expériences désagréables ou dangereuses, par l'action de l'acétylcholine. La stimulation de ces voies nerveuses aboutit à deux comportements possibles: la fuite d'abord, et la lutte si la fuite est irréalisable. Si la fuite ou la lutte maintient l'équilibre, un comportement rentable sera recherché en situation d'agressivité ou de défense, parce qu'il aura été appris et reconnu personnellement. Le troisième faisceau serait plutôt un ensemble de régions nerveuses appelé le SIA (système inhibiteur de l'action) qui entre en jeu lorsque la gratification, la lutte ou la fuite sont impossibles. Le tout

conduit à l'inhibition motrice. Si cette incapacité d'agir est maintenue trop longtemps, la catastrophe et toute la pathologie s'installent.

Le cerveau a donc un système inhibiteur de l'action et un système activateur de l'action divisé en deux branches, le PVS, pour la fuite ou la lutte, et le MFB, pour la récompense.

Quand le MFB est stimulé par l'environnement en vue d'une gratification, il y a une libération de catécholamines qui inhibent, au niveau de l'hypothalamus, le CRF (facteur de relâchement des corticotrophines). L'individu se trouve alors bien dans sa peau.

Quand le PVS entre en fonction, il y a libération de CRF au niveau de l'hypothalamus, qui provoque la libération de l'hormone ACTH (cordicotrophine) au niveau de l'hypophyse. La médullo-surrénale sécrète, à la demande de l'hypophyse, de l'épinéphrine et de l'adrénaline qui stimulent l'activité, par une augmentation de la vaso-dilatation et une augmentation de la masse sanguine au niveau musculaire, pour garantir le contrôle sur l'environnement, par la fuite ou la lutte. Si la lutte ou la fuite est efficace, la stimulation d'ACTH cesse.

Si la situation de stress continue parce que le problème est sans solution, la fuite et la lutte étant impossibles, le SIA entre en action. Le CRF agit sur l'hypophyse pour la libération d'ACTH qui, à son tour, provoque la libération de norépinéphrine et par la médullo-surrénale et aussi par tous les nerfs sympathiques. Il se produit alors une vasoconstriction de tout le système vasculaire qui provoque une hypertension artérielle. Dans ce système inhibiteur d'action, les glucocorticoïdes (cortisone) libérés par les surrénales (le cortex) augmentent la rétention des sels minéraux et, par conséquent, des liquides, dans un système circulatoire rétréci. La norépinéphrine et les glucocorticoïdes s'associent pour bloquer la production d'ACTH et provoquer de l'artério-sclérose qui devient responsable des maladies cardio-vasculaires. Les glucocorticoïdes augmentent le catabolisme protéique, diminuent l'efficacité de la défense immunitaire et perturbent le sommeil. En inhibition d'action, l'organisme se trouve pris dans un carcan physiologique ou psychologique. Pour en sortir, il lui faudra recourir aux automa-

tismes organisés dans son cerveau à la suite des expériences vécues depuis sa naissance, c'est-à-dire l'inconscient, pour pouvoir augmenter son niveau de conscience, et ce, grâce à la faculté de pouvoir imaginer des solutions nouvelles aux problèmes existants.

Lorsque l'individu n'arrive pas à trouver une réponse à un problème rencontré, il devient angoissé. L'angoisse est une inhibition d'action causée par une trop grande quantité d'information sans grille de décodage. Plusieurs moyens sont envisagés pour permettre de contrecarrer l'inhibition de l'action. La lutte qui peut se traduire dans l'agressivité, la violence, le crime et le suicide. Le langage peut servir de moyen d'agir pour influencer l'autre et même le tuer, parce qu'il permet de trouver un alibi. D'un autre côté, il y a la fuite dans la toxicomanie, dans la psychose, dans la créativité, dans l'imaginaire.

La thérapeutique pharmaceutique a mis sur le marché français, en 1960, une drogue, que Laborit et ses collaborateurs ont appelée Gamma OH ou Cantor, qui, par sa composition (sel d'acide gras à courte chaîne, le 4-hydroxybutyrate de sodium) se rapproche de la molécule biologique présente à l'état physiologique dans le cerveau. Cette drogue, pas plus toxique qu'un aliment, se révèle d'une très grande efficacité dans le traitement de l'anxiété née de la construction imaginaire. Elle réduit l'activité néocorticale ou, plus exactement, l'activité orbito-frontale, et de ce fait peut redonner au système limbique, une indépendance fonctionnelle, en rétablissant l'harmonie instinctive de l'acte sexuel. Cependant, l'anxiété basée sur des situations réelles établies dans l'environnement, répond mieux aux traitements par les tranquilisants.

Les génies créateurs qui ont produit des oeuvres extraordinaires, se sont souvent réfugiés dans la psychose, parce qu'ils avaient perdu tout espoir d'être compris. Là, dans l'imaginaire psychotique, ils ont pu créer pour continuer à vivre. Par opposition, l'attitude du névrotique manque d'imagination. Il utilise l'hystérie, le langage du corps pour agir et appeler à l'aide.

Après cette étude de l'individu comme élément social, il est nécessaire de connaître comment les individus sont rejoints dans l'ensemble social.

Dans l'espace qui entoure l'être humain, des personnes et des objets entrent en contact avec lui. Il découvre ceux qui maintiennent son état de plaisir et veut les garder. La notion de propriété engendre la compétition comme moyen d'appropriation de l'objet gratifiant, et peut déclencher des actions condamnables comme le vol et l'adultère.

Les rapports interindividuels sont des phénomènes qui ne se touchent pas. Ils sont amatériels. Ils s'établissent selon le principe de dominance dans les groupes et entre les groupes. Grâce à sa capacité d'inventer, l'homme a créé des objets capables d'améliorer ses conditions. Il a établi des échanges avec la monnaie. Le capital a fourni par la suite, le moyen de faire travailler, et il a engendré la bourgeoisie. L'utilisation de l'énergie a permis la conception de machines, instituant l'ère industrielle, la productivité et la dominance.

Aujourd'hui, un aspect nouveau dans le rapport social se précise. L'abstrait, par sa capacité d'inventer, devient la condition de rentabilité dans la société, afin d'assurer sa structure de dominance. Le bonheur se lie à l'ascension hiérarchique au pouvoir. L'Etat présente une structure de dominance, structure qui influence des échanges internationaux et provoque des conflits. Que faire?

Le modèle biologique peut offrir une solution au problème. Chaque niveau d'organisation possède une structure propre et des principes d'organisation qui participent à la finalité de l'organisme. D'où cette nécessité d'abolir les frontières étatiques pour que tous les hommes puissent vivre en harmonie dans l'univers. Cette réalisation sera possible quand l'information technique sera l'apanage de tous et de chacun.

L'information technique trouve sa source dans l'information éducative. La pédagogie constitue la structure des relations qui existent entre l'enseignant et l'enseigné.

L'enseignant a ses motivations personnelles pour exercer sa profession. Il sait que c'est pour gagner sa vie, que c'est une position noble, honorifique, qui démontre un savoir que l'autre n'a pas. Il n'a peut-être pas conscience que c'est une place où il peut dominer, monter dans l'échelle hiérarchique et se faire plaisir dans un acquis culturel. C'est tout cela qui le porte à agir. Il communique à travers son affectivité et son imaginaire, ses apports culturels et sa conception de la société et du monde. Il peut donc désirer des changements par son enseignement.

L'enseigné, quel que soit son âge, a son cerveau, ses pulsions et ses désirs. Il utilise son cerveau gauche pour la logique, l'analyse, le langage et l'étude des mathématiques. Le cerveau droit lui permet d'avoir une vue globale de l'espace, de s'intéresser à la musique et de lutter contre l'angoisse. Puis, à la fin, l'enseigné doit faire face à l'évaluation des capacités intellectuelles, et c'est la mémoire qui régit tout le mécanisme de classement et de promotion. Il est toujours là avec ses expériences personnelles, ses désirs, ses pulsions inassouvies, ses possibilités d'imaginer pour trouver le plaisir de vivre.

L'institution familiale de son côté demande un enseignement capable d'assurer l'accès à un niveau hiérarchique supérieur. L'institution scolaire planifie la transmission de valeurs jugées utiles à la société globale.

Pourtant, la pédagogie ne doit-elle pas aider l'enfant à devenir un homme? Elle doit l'amener à découvrir ce qu'il est, et comment il comprend les choses. Elle doit lui enseigner à avoir une vue relativiste des autres et de lui-même.

A la fin, il faut conclure que le système tente de se reproduire. La pédagogie se trouve bloquée dans la structure sociale environnante, se heurtant à tous les conformismes conceptuels d'une société, d'un lieu, d'un moment, d'une époque.

Cet essai sur le mécanisme du système nerveux, du cerveau, permet de comprendre le mécanisme biologique de l'organisme dans l'émission de l'action. La biologie, c'est donc l'être vivant, l'homme dans toute sa globalité, l'individu qui vit dans un espace avec son "tout" bio-psycho-socio-culturel.

La nouvelle grille de Laborit sur l'homme, se présente vraiment efficace et rentable. Elle peut expliquer les principes capables de réaliser plus d'harmonie entre les structures biologiques, sociales et environnementales.

Par sa formation de médecin et de biologiste, Laborit présente une approche médico-bio-psycho-socio-pédagogique. Il se garde bien, cependant, de dire qu'il possède la vérité. "Ce que j'attends de vous, c'est que vous essayiez, à partir de ce que j'ai pu vous dire, de faire votre propre miel, en butinant des fleurs autres que les miennes...". Il désire fournir un cadre capable d'aider à mieux vivre.

Les interactions précoces dans un milieu familial et une étude de cas

Pr Serge Lebovici

Texte rédigé par Mariette Poirier

Lors d'une première rencontre, le docteur Serge Lebovici nous a présenté un exposé sur la prévention, où il traite des problèmes du bébé et des interactions de la mère et de l'enfant. Cet entretien était étayé d'un document vidéo.

Pour la seconde rencontre, nous étions au Centre Alfred Binet où nous avons assisté, en compagnie "d'apprentis-psychiatres", à une entrevue, diffusée en circuit fermé, laquelle se veut à la fois thérapeutique pour l'enfant, et didactique pour nous tous. Il s'agit d'un cas de phobie scolaire chez un garçonnet pour lequel le docteur Lebovici avait reçu une demande de consultation psychiatrique de la part du psychologue-thérapeute.

Le présent travail n'a pas la prétention d'être exhaustif. Il essaiera de reproduire quelques réflexions émises par le docteur Lebovici, tout en reflétant, le plus fidèlement possible, la pensée de l'auteur. Ce condensé a été réalisé en trois temps: transcription des exposés enregistrés sur cassettes, compilation des notes de cours de quelques collègues stagiaires, constitution d'un résumé de tous ces textes. Cette rédaction respecte l'ordre chronologique des deux interventions du docteur Lebovici, soit celle du 2 juin, suivie de celle du 7 juin.

Suite à ces exposés du docteur Lebovici, quelles applications pédagogiques pourrions-nous élaborer, nous, enseignants dans des classes de niveau secondaire du secteur d'adaptation scolaire? Cette dernière partie du travail est le produit d'une réflexion personnelle.

Problèmes du bébé et des interactions de la mère et de l'enfant (la prévention)

Théorie de Freud

Le fonctionnement mental des bébés peut être compris à partir de principes fondamentaux mis en évidence par Freud comme des hypothèses essentielles dont la principale est la suivante: LE BÉBÉ NAÎT COMPLÈTEMENT DÉSEMPARÉ ET DÉPEND TOTALEMENT DES SOINS MATERNELS.

L'enfant forme une unité avec les soins maternels, et, de ce fait, le béné n'a pas besoin de penser. La mère lui donne le sein, le calme, le fait dormir, et cet ensemble d'expériences satisfait les besoins du bébé. Ce qui crée la pensée, c'est que le bébé doit suppléer au fait que la mère ne comble pas tous ses besoins. Il doit inventer un système pour réactiver les traces de cette expérience de plaisir. Il utilise son corps pour reproduire une partie des expériences de plaisir sans que la source réelle ne soit là. Un enfant qui suce son pouce, qui mâchonne ses lèvres, reproduit une partie des expériences de plaisir et la capacité qu'il a de se servir de parties de son corps qui donnent du plaisir dans l'expérience initiale de satisfaction des besoins lui donne la capacité de les reproduire à volonté. Déjà, à un, deux, trois mois de vie, le bébé est capable d'halluciner le plaisir, de le créer, de le rêver. Le joint entre l'activité de cette zone du corps et l'approche ou l'absence de ceux qui s'occupent de lui sera à l'origine de sa capacité de créer lui-même de la vie mentale, de créer sa mère avec ses propres expériences. C'est ce qui fait dire à Freud: le sein est créé par l'absence de sein. C'est parce que sa mère ne lui donne pas toujours le sein que le bébé invente, peu à peu, le sein, et qu'il se sert des expériences antérieures pour en faire une création psychique. En termes théoriques, le désir, - puisqu'il y a maintenant désir - , est étayé sur les expériences de satisfaction des besoins.

En résumé, les origines de la vie mentale reposent sur ces principes fondamentaux:

1. la mère est investie d'être perçue. Avant même qu'il ne reconnaisse

l'existence de sa mère comme une continuité existentielle, le bébé investit sa mère comme une présence, comme quelque chose qui est en dehors de lui au moment des premières expériences de séparation;

2. le sein naît de l'absence du sein;

3. le désir est étayé sur les expériences de satisfaction des besoins.

À la fin de la seconde guerre mondiale, divers psychanalystes ont approfondi ces données. Deux auteurs seront retenus: Spitz et Winnicott.

Théorie de Spitz

Spitz s'est illustré dans la connaissance des désastres qui surviennent lorsqu'un enfant ne reçoit pas les soins maternels adéquats et lorsqu'il est victime d'expériences de carence ou de séparation. Il a décrit sous le nom de dépression anaclytique, - dépression par absence de soins - , ou d'hospitalisme, les expériences dont sont victimes ces bébés. Spitz a élaboré LA THÉORIE DES ORGANISATEURS, dont le premier est le SOURIRE.

Il est faux de croire que le bébé sourit à huit jours. À cet âge, tout ce qui se passe autour de lui provoque un mouvement qui est un réflexe programmé. Ce comportement programmé trouve chez la mère une anticipation; elle dit que son bébé sourit. Ce n'est pas le sourire, c'est un réflexe archaïque.

Vers quatre ou six semaines, l'enfant va vraiment sourire, c'est-à-dire qu'il aura un sourire social. Ce vrai sourire coïncide avec la disparition du réflexe programmé à tendance provisoire qui prend une signification psychique, d'abord par les anticipations maternelles, puis par l'organisation de ces mouvements. Il n'y a pas un programme de développement qui ne dépende pas de ce qui se passe en dehors. Ceci est vrai chez l'homme, et c'est aussi vrai chez les animaux; c'est ce qu'on appelle la théorie de l'imprégnation.

Qu'est-ce que cette imprégnation? Pour qu'un comportement programmé se développe, il faut qu'il se passe quelque chose en dehors de l'organisme, et

que ce quelque chose soit spécifique au développement d'un comportement tel que ce qu'on appelait les instincts autrefois. Le sourire répond à quelque chose que la mère comprend, et ceci est renforcé par les anticipations de la mère.

Cette description de Spitz nous amène à nous demander ce que le comportement animal peut nous faire comprendre, et ce que des programmes prévus à l'avance, les instincts - ont comme valeur pour renforcer le comportement programmé même quand il disparaît.

Théorie de Winnicott

Le nouveau-né fait une unité avec les soins maternels, et il a pour cela, une mère presque parfaite. Mais cette mère est presque parfaite parce qu'elle a beaucoup de souci pour son enfant, et elle permet à cette unité de se réaliser aussi bien que possible. Lorsque la mère se préoccupe de ses autres enfants, elle devient moins parfaite, et même s'il est bien soigné, même s'il commence à avoir un début de vie psychique, l'enfant se trouve déprimé. Son désir ne lui permet pas d'obtenir tout ce qu'il veut même s'il invente beaucoup de choses. Sa vie psychique n'est pas seulement une vie de désirs, c'est aussi une vie d'agression, de dépression, d'autant plus que la mère devient de plus en plus lointaine par rapport à ce qui s'est passé auparavant. Cet ensemble de choses s'organise dans ce que Winnicott appelle le "holding". Cette expression ne veut pas seulement dire une mère qui tient son enfant, mais une mère qui le maintient, qui soutient, qui contient, qui retient.

Cette métaphore de Winnicott serait à retenir: quand un enfant glisse de dix centimètres dans les bras de sa mère, il dévale des montagnes entières comme un rêveur qui rêve qu'il tombe d'un précipice. À cette période de la vie de l'enfant, il n'y a pas d'intermédiaire entre la mère et l'enfant.

Ce qui vient d'être esquissé, c'est le portrait d'un bébé psychanalytique, le portrait d'un bébé qui fait une unité avec sa mère et dont les vicissitudes de la prise de distance entre la mère et l'enfant sont à l'origine de la création de la vie psychique. L'étude des organisateurs montre des

points centraux pour comprendre cette organisation et rappelle la notion de "holding", de maintenance, parce que ceci se fait dans les bras de la mère.

Théorie de Bowlby

Nous arrivons aux années 50, et un de ceux qui a le plus popularisé ces travaux psychanalytiques est John Bowlby. Il propose une révision totale de cette théorie, en disant que ce n'est pas la séparation de l'enfant de la mère qui est dangeureuse. Ce qui est dangereux pour le bébé en voie de développement, c'est la rupture des liens d'attachement. Il décrit des LIENS SOCIAUX PROGRAMMÉS CHEZ L'ENFANT ET CHEZ LA MÈRE. Il estime que la base de la connaissance de ces liens sociaux se trouve dans l'attachement - qu'on observe dans toutes les chaînes animales - , de l'enfant et de la mère, dans un programme de développement où la mère n'intervient dans sa spécificité qu'assez tard dans ce développement. Par conséquent, au lieu de la théorie de la séparation et des liens unifiant l'enfant et les soins maternels, - théorie psychanalytique classique -, intervient maintenant une nouvelle théorie. Cette dernière consiste à dire que les liens humains de l'enfant et de la mère ne sont pas totalement différents de ceux qu'on observe chez les animaux, singulièrement chez les primates supérieurs, et que la connaissance de ces liens sociaux chez les singes est une manière excellente de savoir ce qui se passe chez l'enfant et chez sa mère.

Quelle est l'importance du renversement proposé par Bowlby? Tous les mouvements du bébé, - sourire, tendre les bras - dont la mère ou les adultes inventent la signification, ne sont que des modifications de relation, de programme de relation sociale, qui sont définies par la théorie de l'attachement. Des expériences nombreuses conduites par un éthologue montrent que l'attachement entre le bébé chimpanzé et l'adulte chimpanzé est un attachement qui est caractérisé par le développement de secteurs spécialisés dans les relations entre le bébé et l'adulte. Ce sont les particularités sensorielles qui donnent lieu au développement harmonieux dans les conditions de l'attachement. On peut particulariser ces conditions sensorielles, on peut voir ce qui est lié à la vue, à l'odeur, à l'ouïe, etc., mais le toucher, - le contact cutané - est le plus important pour le développement du singe.

Il en va de même pour l'être humain, et des expériences en ont démontré l'importance et la valeur. Les psychothérapies dites modernes tiennent compte de ce fait. Il est évident que ce qui implique des affects, des sentiments qui passent par le contact cutané sont plus puissants à provoquer, à modifier un comportement qu'on attend, plus qu'une simple parole.

L'observation des comportements animaux montre l'universalité de la conduite d'attachement. Les applications de ces expériences éthologiques aux bébés humains portent le nom d'interactions précoces entre le bébé et sa mère, ou le bébé et ceux qui s'occupent de lui. La description de ces interactions précoces est tout à fait récente et elle aboutit à la description systématique de ce qu'on appelle les compétences précossissimes. Le mot compétence sera pris ici non pas au sens français, mais au sens anglo-saxon, c'est-à-dire non seulement capacité, mais capacité de faire quelque chose.

On a donc décrit de remarquables compétences tout à fait étonnantes, lesquelles sont des compétences existentielles, existant chez le très nouveau-né, et liées à des comportements d'imprégnation. Quelques exemples de ces compétences permettront de décrire des interactions très surprenantes.

Brazelton a montré que dans les premières heures de la vie, un bébé est capable d'imiter les mouvements de la face de sa mère; à trois jours, le bébé reconnaît l'odeur de sa mère; à vingt jours, il distingue la voix de sa mère par rapport à d'autres voix. Il "interagit" avec sa mère. Par ses anticipations, elle opère une sélection de ce qui est utile pour l'enfant ou le rend fou. Ceci révèle une capacité surprenante de l'enfant d'agir, et ces compétences agissent sur la mère. Par ces interactions, l'enfant fait de sa mère une mère. Il est plus important de voir sa mère le regarder, car il se produit une série d'interéchanges qui dépassent de beaucoup le fait de seulement se regarder.

Les conséquences de ceci sont, premièrement, que l'affectivité passe par le corps, c'est le dialogue tonique; deuxièmement, que cela comporte des émotions et des affects. Très tôt, l'enfant reconnaît l'affect discret, mère-enfant baignent donc dans cet affect. Ce dernier constitue la vérité

de la relation, car il dépasse le langage. C'est sur cette base que se construit notre pensée.

La mère n'est pas que ce corps, elle a aussi une pensée. Lorsque la mère est enceinte, elle ne manque pas d'imaginer son enfant. Elle a un enfant imaginaire qu'elle porte, qui naîtra, qui sera différent de l'enfant qu'elle aura dans ses bras. Cet enfant imaginaire illustre son rôle social de mère qui représente ce qu'elle peut créer et la vie sociale.

Puis, il y a un tout autre enfant, celui que la mère a voulu dès qu'elle était petite fille, un enfant phantasmatique. Les jeux de poupée comportent ces fantaisies, ces phantasmes d'être parent, d'être mère. Cet enfant-là aussi est le porteur de ce désir de maternité qui existe dans les deux sexes et qui implique les conflits infantiles de la mère, sa culpabilité, ses rapports avec son père et sa mère. À bien des points de vue, on peut dire que l'enfant qui naît est le représentant du grand-père maternel qui est le vrai père de l'enfant et qui est l'enfant lui-même. Or, cet enfant phantasmatique, c'est aussi l'enfant qui va naître.

Dans l'étude des relations précoces, on est en présence d'un certain nombre d'enfants dont il faut espérer qu'ils vont s'harmoniser dans leur réaction avec la mère. Très tôt l'enfant a une vie psychique où il fait intervenir ses parents, ses propres expériences ainsi que des interactions psychiques.

Quand on étudie ces interactions, on étudie des interactions comportementales, - du type de celles que Brazelton a étudiées - mais on étudie aussi des interactions affectives qui donnent lieu à des représentations psychiques. C'est ce qu'on appelle L'ENFANT DE LA RÉALITÉ, parce que cette réalité est beaucoup plus complexe que les apparences mêmes de l'enfant. Il y a un enfant imaginaire qui est l'enfant de la grossesse, l'enfant porteur des secrets de famille. Puis, il y a un enfant qui agit aussi sur la mère, qui est l'enfant de ses phantasmes, de sa vie inconsciente, de ses rêves, de ce qu'elle élabore depuis l'enfance, et de ce qu'elle continue d'élaborer avec le père de l'enfant.

C'est là la complexité de ces phénomènes auxquels on a à faire face lorsqu'on veut travailler avec des familles et des jeunes bébés, soit sur le plan de la recherche, soit sur le plan de la thérapeutique ou de la prévention.

Toutes ces réflexions sont développées dans un livre que le docteur Lebovici vient de publier: Le nourrisson, la mère et la psychanalyste; les interactions précoces, Paris, Centurion, 1973, 377 pages

Etude d'un cas de phobie scolaire

Consultation psychiatrique demandée
pour manque de dynamisme dans la relation thérapeute-enfant

Sujet: Olivier, 12 ans, cadet d'une famille de 2 enfants.

Anamnèse:

Père: P.D.G. d'une entreprise d'imprimerie, décédé d'un cancer à l'oesophage, il y a deux ans.

Mère: rigide, travaille dans l'entreprise d'imprimerie de son mari, ne s'explique pas ses difficultés avec ses enfants et se sent impuissante surtout avec son fils.

Soeur: 17 ans, agressive, refuse de collaborer.

Le thérapeute dresse ensuite un résumé des entrevues et des interventions, ainsi que des problèmes rencontrés dans cette thérapie.

Le docteur Lebovici intervient en essayant d'amener l'enfant à ressentir des émotions. L'enfant pleure de façon retenue, puis se referme dans son mutisme. La mère tente d'aborder la situation de manière objective. Le docteur Lebovici tente de mettre l'enfant en confiance, lui donne la main, le prend tout contre lui, lui dit qu'il connaît bien des cas de phobie scolaire après la mort d'un père, qu'il le comprend. Il lui offre de le revoir.

Diagnostic:

Suite à cette entrevue, le docteur Lebovici fait avec nous une analyse du contenu de l'entretien. Il pose un diagnostic: cas de phobie scolaire (différent du refus scolaire) où le deuil du père n'est pas résolu, dépression réelle, manque d'estime de soi, culpabilité, honte de ne pas réussir à l'école, hostilité.

Traitement:

Il propose comme élément de résolution, un projet de contrat, - ne pas colmater - comme par exemple un enseignement par correspondance.

Applications pédagogiques:

Elles sont le produit d'une réflexion personnelle suite aux propos tenus par le professeur Lebovici. De telles applications pédagogiques sont faites en regard d'une clientèle d'adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1. Tenir compte de cet enfant de la réalité, issu de l'enfant imaginaire et de l'enfant phantasmatique. Il a peut être souvent échoué parce qu'on attendait autre chose de lui. Lui présenter des apprentissages où les défis sont à sa mesure et non pas à la taille qu'on voudrait qu'il ait déjà atteinte.

2. Respecter ce même enfant de la réalité qui se renferme dans un mutisme sur tout ce qui concerne sa famille, soit parce qu'il en a honte ou pour toute autre raison. Respecter ses silences verbaux ou son refus de se livrer par l'écriture, tels ces élèves incapables de composer un texte menaçant parce que le sujet rejoindrait trop leurs affects.

3. Comprendre cet adolescent qui refuse de se conformer aux patrons sociaux, par exemple une fille féminine. Le cours de morale peut alors devenir sinon thérapeutique, du moins "ventilateur" pour faire le tri en soi.

4. Savoir répondre à l'adolescent qui a souffert de carence affective, qui n'a pas eu ses besoins primaires satisfaits, qui commande, exige, dérange, pour qu'on s'occupe de lui. Les activités scolaires peuvent être alors organisées de façon à combler ces besoins.

5. Se convaincre que le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la simple transmission d'une quantité de savoir, mais se situe dans la perspective d'une qualité des apprentissages, ayant pour finalité le développement optimal de l'élève.

Les problèmes éducatifs des enfants inadaptés

Pr Michel Lobrot

Texte rédigé par Marcel St-Jacques

Le personnage

Connaître Michel Lobrot, l'écouter, converser avec lui, c'est vivre une expérience humaine significative. Contrairement à certains scientistes quasi-désincarnés, ce penseur se veut humainement complet, capable d'une dissertation étoffée sur la valeur des tests psychométriques en éducation ou les fondements de l'approche rogérienne mais renvoie aussi l'image d'une personne attentive à l'autre, respectueuse du potentiel que recèle chaque individu, jugeant perfectible chacun, engagé qu'il est alors sur la route ardue de l'aide à fournir afin d'arriver à faire émerger, des profondeurs du moi, toutes ces forces jusqu'à maintenant subjuguées et qui ne demandent qu'à s'activer.

On sent, on reconnaît chez lui que ses propres expériences, et peut-être celles qui furent les plus douloureuses, servent d'afflux vital; elles sont à la fois les organes principaux, les circuits sanguins et nerveux. Une démarche plus intellectuelle, expérimentale et scientifique en forme l'ossature.

Son itinéraire à ce titre est révélateur. Agrégé de philosophie et professeur dans cette matière, il se réoriente en psychologie pour finalement entreprendre une carrière psychopédagogique. Pour lui, la pédagogie ne peut se dissocier de la psychologie. S'il s'agit d'aider l'autre, il faut l'approcher dans la connaissance de tout son être interne. Ce moi qui ne demande qu'à s'extérioriser si on le lui permet, si on le soutient dans

ses efforts d'abattre les fausse barrières qui l'empêchent de sourdre et qui contient l'espoir. Après plusieurs années de travail pour mieux servir les enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, il professe, aujourd'hui, à l'Université Paris VIII, Vincennes, où il essaie de vivre ce qu'il prône et s'intéresse particulièrement à l'apprentissage de la lecture chez l'adulte.

Ses principales contributions

Sur l'inadaptation

Plusieurs ont déjà attaqué le mythe de l'inadaptation, mais Michel Lobrot le pourfend. S'il sait rendre hommage à certains pionniers qui furent les premiers à doter l'humanité d'instruments de mesure du rendement intellectuel, ou d'autres dimensions de la personne humaine, il juge sévèrement l'utilisation qu'on peut en faire. Il trouve abusif que les résultats à de tels tests servent à la classification, à la catégorisation des enfants sans qu'on se préoccupe des véritables causes de ce premier constat d'inadaptation. Il s'insurge contre les écoles organicistes en démontrant, s'appuyant sur plusieurs recherches, l'incongruité qui consiste à affirmer qu'on naît déficient mental, prédisposé à la délinquance. Sans vouloir s'inscrire dans ce qu'il appelle l'impasse comportementaliste, il propose une nouvelle compréhension de ces phénomènes. Pour lui, donnant comme exemple la débilité mentale ou la délinquance juvénile, l'inadaptation apparaît comme le résultat d'une réaction de défense face à un environnement menaçant dans ses exigences ou sa signification. Il constate qu'à peu près toutes nos méthodes d'approche, qu'elles soient éducatives ou thérapeutiques, apportent peu de changement. Malgré ce constat de quasi-échec, on continue toujours selon les mêmes règles en perpétuant notre malhabileté.

Si nous abordions cette question avec un regard neuf, nous pourrions comprendre que: *"la réussite ou l'échec à une épreuve donnée ne sont pas des points de départ mais des points d'arrivée. Ce sont en réalité les conséquences de tout un ensemble de démarches internes dans lequel interviennent des refus et des acceptations, des attirances et des répulsions, des*

projets et des aspirations."

Nous pourrions nous rendre compte que le débile est handicapé sur le plan des acquisitions et non sur le plan des mécanismes intellectuels. Une étude plus poussée pourrait identifier chez celui-ci quelles seraient ces failles. Déjà, on peut constater que l'enfant débile semble fuir toutes activités sensori-motrices de confrontation à la réalité immédiate. En poursuivant par étape, nous appuyant sur des recherches cliniques, statistiques et expérimentales, nous arriverions à considérer de tels enfants comme des névrosés. Nous découvririons que leurs comportements de refus trouvent leurs racines dans leurs craintes et leur angoisse plutôt que dans une déficience globale de leurs facultés intellectuelles. Une telle vision exige donc une approche, sinon diamétralement opposée, tout au moins fort différente de celle plus classique que nous connaissons aujourd'hui.

De même pour le délinquant juvénile, en rejetant les thèses organicistes et psychosociales, qui prennent le relais de celles-ci, il formule l'hypothèse que ce jeune, fondamentalement, vit en défense face à un monde extérieur inconnu et menaçant. Il serait peut-être plus juste de suspecter une profonde angoisse amenant cet enfant plus près de la psychose que de toute autre formule.

Il s'agit donc d'arrêter de porter un jugement moral face à un comportement agressif ou à des gestes considérés antisociaux. Son hypothèse veut que de tels enfants aient dynamiquement développé une vision du monde externe fort différente de celle des personnes adaptées. Les autres humains seraient perçus comme étrangers, non significatifs dans leur ensemble. Ainsi au plan de leur vie interne les gestes posés ne peuvent avoir aucune résonnance morale. La présentation des valeurs généralement partagées, le discours idéologique, l'imitation ne peuvent chez eux trouver appui. Toutes les mesures coercitives n'ont comme effet que de confirmer leur vision du monde et en augmentant ainsi l'écart.

Il faut, pour Michel Lobrot, une approche personnalisée. L'éducateur ou le thérapeute doit chercher à connaître les motivations internes, cette vie intime qui est l'essence même de toute individualité, qui contient à la

fois toutes les richesses, tout l'espoir et les éléments nécessaires à toute élaboration d'une approche rééducative valable.

L'approche pédagogique

Michel Lobrot s'en prend, dans ce domaine, à l'intellectualisme qui tue la spontanéité et l'expression. Toujours respectueux de l'individu, il souhaiterait une pédagogie qui permette l'expression et il croit que conséquemment les gens se retrouveraient valorisés de constater l'immensité de leurs possibilités.

S'il insiste pour une démarche de soutien, c'est qu'il s'oppose à l'anarchie croyant les règles nécessaires comme balises. Il croit qu'un groupe possède assez de maturité pour formuler le cadre de son harmonie.

Naturellement, des oppositions se sont manifestées face à cette PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE. On a formulé des arguments d'ordre socio-politique, psychologique et pédagogique. On croit qu'il est inacceptable qu'un groupe puisse faire fi complètement des structures établies. L'être humain, quel qu'il soit, se définit par rapport à un cadre de référence intériorisé dans son passé et contraignant dans son présent. On augure que l'abandon du pouvoir ne cause pas seulement un déséquilibre politique, mais qu'il y a inévitablement des conséquences psychologiques chez l'individu. L'environnement a modelé des repères pour celui qui le subit. On compare cette relation aux structures existantes dans la relation mère-enfant. Enfin, on note le risque que l'autorité représentée par le maître et ainsi rejetée, soit récupérée par un membre du groupe au leadership naturel. Alors rien n'est solutionné et on se retrouve au point de départ.

Nonobstant ces considérations, il faut admettre que l'évolution n'est possible dans ce domaine que par la réflexion de penseurs qui nous proposent de nouveaux modèles à expérimenter. Il faut retenir les idées généreuses de Michel Lobrot qui préconise le respect fondamental des individus, l'identification du support personnalisé à fournir pour permettre une expression libre, spontanée et riche d'originalité. Si les groupes représentent

un certain danger d'uniformisation, d'autre part, ils vivent une dynamique qui leur est propre et qu'il faut savoir soutenir afin que chacun de ses membres en bénéficie. Quitte à me répéter, ce qui convainc chez ce scientiste, c'est de constater qu'il allie pratique et expérimentation à la théorie et aux hypothèses formulées. Dans ses groupes, à titre d'exemple, si un individu lui soumet un problème, il le retourne immédiatement à l'ensemble, demandant à chacun d'énoncer comment il le saisit, quelles réponses il formule. En commun, on réussit à circonscrire le plus grand nombre de facettes, et la solution proposée s'en trouve plus riche, plus nuancée.

On retrouve dans la pratique de cet auteur, la mise à l'essai de ce qu'il préconise. Si certaines règles demeurent nécessaires pour un certain équilibre social, il stigmatise les exigences arbitraires, les cadres non justifiés qui ont pour effet d'étouffer la création. Les préoccupations rapides dont l'éducation de l'intériorisation des données orthographiques et grammaticales font que très peu d'enfants, et par voie de conséquences très peu d'adultes, osent s'exprimer librement. Il trouve fondamental cet entraînement à l'expression sans contraintes, véhicule de l'imaginaire d'une richesse insoupçonnée. Ses expériences démontrent comment l'enfant récupère facilement les normes habituellement acceptées et découvre lui-même le besoin de leur application.

Les forces profondes du moi

Conforme à lui-même, dans un essai d'explication globale de l'être psychologique, Michel Lobrot présente une synthèse et démontre comment l'individu possède des forces immenses d'action soutenue par une réserve considérable d'énergie que libère l'affect. Elégamment, tout en reconnaissant les mérites de Freud, il présente le pessimisme et l'étroitesse de la démarche du maestro de l'inconscient. Freud a permis des pas car des successeurs ont su s'y appuyer pour le dépasser, dont Michel Lobrot qui nie l'existence de cet inconscient. Ce concept qui introduit un en-soi dont le sujet est dépossédé et où il doit avoir recours à l'interprétateur officiel afin de retrouver une supposée partie de lui-même. Son idée est que le psychisme n'est pas mû par des forces aveugles et rigides mais par des forces vivantes,

présentes sans cesse à la conscience. Pour cet auteur, l'être humain présente une réalité à deux volets: un extérieur par le comportement qui ne peut être significatif en soi et un autre interne dont l'action s'appuie sur l'émotion et l'affectivité. Le psychisme n'est pas une réalité mécanique mais une forme particulièrement évoluée de structure vivante, à laquelle les principes physiques ne sont pas applicables.

Cette vision foncièrement optimiste interroge fortement les tenants des approches psychanalytique et comportementaliste. Cette théorie, tout en remettant une plus grande autonomie à chacun, permet de croire que chaque individu pourrait vivre en utilisant une partie beaucoup plus importante de son potentiel.

Conclusion

Le regard que porte Lobrot sur l'être humain est neuf et vivifiant. Il récuserait certainement le terme de logique si nous voulions ainsi qualifier son itinéraire professionnel, sa réflexion de scientiste, d'homme d'action, d'humain. Au risque qu'on croit que je puisse le caricaturer, je dirais qu'il ne cherche pas à répondre aux trois grandes questions: "D'où venons-nous? Qui sommes-nous? Où allons-nous?", mais bien à une seule: "Qui sommes-nous?", persuadé qu'une réponse à une telle question répond déjà aux deux autres. Le même leitmotiv le conduit depuis le début et les différents pas de son cheminement sont autant d'étapes qui confirment ou complètent la découverte précédente et l'enrichit. Si tout n'est pas encore dit pour lui, nous comprenons qu'il se dirige graduellement vers une formulation synthétique du phénomène humain qui l'amènera à situer la PERSONNE UNIQUE au sein de l'univers.

Il faut souhaiter que les pédagogues puissent connaître son oeuvre et l'ingérer. Qu'ils puissent l'aborder sans esprit partisan afin de vérifier dans des pratiques éducatives innovatrices que le respect du moi intime, chez chacun des enfants et en particulier chez ceux du secteur de l'adaptation, permettra peut-être une amélioration réelle de notre système scolaire.

Les enfants du Quart-Monde

Pr Michel Manciaux

Texte rédigé par Micheline Séguin

Le professeur Michel Manciaux prononçait, le 9 juin 1983, une conférence intitulée: L'enfant problème. Dans un premier temps, le conférencier déterminera les différentes caractéristiques sociales des milieux défavorisés généralement désignés en Europe sous le vocable "Quart-Monde". Il enchaînera en traitant les divers problèmes de l'enfant issu de ce milieu social. Finalement, il terminera son exposé en développant les divers programmes d'intervention qu'il préconise pour remédier à cette situation en France.

Nous conclurons en établissant des parallèles avec ce qui s'élabore au Québec en fonction de ce problème toujours présent, dans le temps et l'espace.

Identification et caractéristiques

L'expression Quart-Monde utilisée par le Dr Manciaux désigne les milieux défavorisés par analogie au Tiers-Monde. Cette expression nous paraît très utilisée en Europe.

Le Quart-Monde se caractérise par un certain nombre de paramètres résumés dans une enquête faite, il y a dix ans, dans une banlieue d'une importante ville française. Ce problème n'a pas vieilli, il reste d'actualité. On pourrait même prétendre que les difficultés présentes accusent les désavantages sociaux.

Dans cette enquête concernant des familles défavorisées, on a déterminé un certain nombre de critères qui regroupent les critères généralement admis pour caractériser le désavantage social. Parmi ceux-ci, citons la nationalité, les parents, la famille, l'évolution des familles ainsi que les problèmes de santé.

Le Quart-Monde n'est pas principalement constitué de familles migrantes. Certes, on rencontre des ménages mixtes, mais il y a beaucoup de ménages autochtones. Dans l'enquête citée, la proportion de familles françaises par rapport aux familles émigrées est supérieure dans les familles du Quart-Monde à celles de la population générale du quartier. Donc, le caractère autochtone est là plus marqué que dans l'ensemble de la population.

Les parents se caractérisent par une absence de formation professionnelle. Ils forment une masse de travailleurs non qualifiés, instables au travail, voire même très souvent absents. On les retrouvera occupant des tâches peu gratifiantes et très fatiguantes. Lors des périodes de chômage, ils seront, bien sûr, les premiers touchés. Avant la crise, le taux de chômage chez les pères était de 37,5%. Il doit avoir sensiblement augmenté depuis. On observe aussi, parmi cette population, un fort taux d'illétrisme, soit 21%. En France, où tout le monde est scolarisé, ce fait est frappant. De plus, dans près de la moitié des cas, les parents sont jugés de santé précaire par les travailleurs sociaux. On sait le genre d'emploi qu'une aussi importante carence professionnelle laisse espérer. On obtient ainsi la conjoncture d'un mauvais état de santé et d'un emploi qui représente lui-même une menace pour la santé. Un autre fait attire l'attention: ce sont les antécédents de placement. En effet, 13,5% des pères et 41% des mères ont subi des placements lorsqu'ils étaient enfants.

Dans la population de ce quartier, les enfants appartiennent à des familles nombreuses. Il y a une dizaine d'années, les fratries regroupaient en moyenne 6,7 enfants. Malgré une diminution certaine, à l'heure actuelle, les familles défavorisées restent encore plus nombreuses que dans la population générale à cause de la fécondité différencielle. De ce fait, la population du Quart-Monde aurait même tendance à augmenter. Ces fratries se constituent tôt. Les femmes sont enceintes très jeunes, la première

grossesse survenant habituellement hors mariage. Elles sont souvent mères célibataires ou abandonnées. Aussi, les unions successives avec des pères différents sont nombreuses. On dénombre 40% de familles monoparentales.

La trajectoire des familles étudiées, lors de cette enquête, invite à la réflexion. En effet, dans les 2/3 des cas, peut-être plus, la situation sociale des parents de ces familles était identique à celle des familles elles-mêmes. Cette répétition, génération après génération, du handicap socio-culturel découle de deux éléments: la pauvreté de l'environnement social et les antécédents de placements chez les parents. Le Dr Manciaux met en garde contre cette tendance trop exploitée, selon lui, par certains courants de pensée et certaines idéologies. Il ne faudrait considérer d'héréditaire que l'environnement social anémié dans lequel vivent et se débattent ces familles. Ajoutons à ce tableau les antécédents familiaux de placements précités et nous réunissons tous les ferments qui nourrissent une reconduction des conditions socio-économiques caractéristiques des familles de ce milieu et des problèmes qu'ils engendrent.

Si nous faisons maintenant une comparaison démographique entre la pyramide des âges de la population française et celle du Quart-Monde, une conclusion s'impose. Nous observons une nette différence entre les deux communautés. La courbe démographique du Quart-Monde présentera un profil ressemblant davantage à celle d'un pays en voie de développement tel le Cameroun: forte natalité, mais espérance de vie limitée. Ainsi donc peut-on poursuivre l'analogie entre le Quart-Monde et le Tiers-Monde, même si elle évolue dans le contexte d'une société à technologie avancée, les désavantages sociaux ramènent cette population à la situation qui prévaut dans les pays sous-développés.

Sur le problème de l'emploi, de la santé et du logement, l'enquête anglaise réalisée en 1974 par le National Children Bureau de Londres et parue sous le titre "Born to Fail" nous éclaire considérablement. Nous pouvons conclure ainsi: plus de chômage chez les pères d'enfants défavorisés, plus d'absences au travail pour causes de maladie et les enfants de plus de 11 ans doivent souvent partager leur chambre à coucher avec un frère ou une soeur à cause de l'exiguïté du logement familial.

Problèmes de santé

La population du Quart-Monde étant suffisamment identifiée et les caractéristiques de ces familles connues, nous parlerons des différents problèmes rencontrés parmi ces milieux défavorisés. Nous analyserons les problèmes de la santé, particulièrement ceux reliés à la naissance, croissance et développement des enfants, leur hospitalisation et leur placement.

Concernant toujours la naissance, l'enquête anglaise compare les familles ordinaires et les familles désavantagées. Il y a peu ou pas de visites anté-natales avant la quinzième semaine de grossesse, peu ou pas de visites pré-natales, plus de mères fument pendant leur grossesse, nous rencontrons plus de mères teenager et enfin, un facteur important au niveau obstétrical, il y a plus de mères de petite taille que dans la population générale.

Le désavantage social se traduit déjà par un poids de naissance insuffisant et inférieur à celui de la moyenne nationale qui est de 2,500 grammes. Ces enfants, dû à leur poids insuffisant, causent plus de risques lors de la naissance. En effet, le petit poids à la naissance cause plus de mortalités et de handicaps par souffrances cérébrales. De ce fait, le poids de naissance constitue un excellent indicateur du niveau socio-économique d'une collectivité.

Ainsi, nous enregistrons parmi les indicateurs un haut taux de mortalité périnatale, c'est-à-dire une mort survenue pendant les quatorze dernières semaines de grossesse ou la première semaine de vie. Le taux de prématurité est également plus élevé dans cette population et diverge de la moyenne nationale en France.

Ces caractéristiques sont extrêmement choquantes. Les risques encourus par ces enfants à la naissance sont directement proportionnels à la situation socio-économique de la mère. Le premier enfant naît fréquemment avant que la mère n'ait 18 ans. Elles sont souvent sans mari dans une proportion de 34%. La famille compte plus de 3 enfants. On note l'absence de toute surveillance pré-natale et de soins pendant cette période malgré une grossesse souvent pathologique. On décèle plusieurs anomalies dans les 2/3

des cas. Ces femmes restent très peu de temps à la maternité parce que d'autres enfants les attendent à la maison. Elles écourtent donc leur séjour à la maternité et sortent contre l'avis médical. Bien sûr, l'absence de soins post-nataux quasi-constante et l'absence de conseils au point de vue planning familial et contraception est à remarquer.

Une enquête similaire a été effectuée au Québec en 1980 en suivant le même protocole et les mêmes critères de définition de la population. Sur un total de 4,900 naissances, on en a sélectionnées 70 qui correspondaient aux critères de désavantage social. Les résultats obtenus permettent de brosser le tableau suivant. Les mères mettent au monde leur premier enfant avant l'âge de 20 ans dans 31% des cas contre 6% pour la moyenne générale. Les pères plus jeunes, moins de 20 ans, et plus vieux, plus de 40 ans, sont nettement plus nombreux. Les femmes sans partenaire masculin se retrouvent dans 41% des cas. C'était la première grossesse étudiée dans 49% des cas en milieux défavorisés contre 58% dans la population générale. Les familles comptaient plus de 3 enfants dans 9% des cas contre 4% dans la population normale. Les grossesses rapprochées l'étaient 2 fois plus. Le taux de prématurité plus élevé, le poids de naissance plus faible, le poids de naissance insuffisant par rapport à la période de gestation était de 16% contre 8% dans le reste de la population.

Voici des chiffres éloquents qui apparentent nos quartiers défavorisés de Montréal aux populations du Quart-Monde en Angleterre et en France.

Si nous nous sommes attardés davantage aux problèmes concernant la naissance, c'est qu'elle constitue le démarrage dans la vie d'un enfant.

Nous parlerons ensuite de la croissance et du développement. Nous considérons en premier lieu la maturation osseuse. C'est en effet un critère plus fidèle que le poids et la taille pour juger la croissance d'un enfant. Cette comparaison s'effectue à partir de tableaux du standard de développement des enfants américains et français. En France, les enfants français conservent un retard sur les enfants américains. Il n'est pas très marqué dans la population moyenne, mais il s'accuse de manière importante dans les milieux défavorisés. Cette variable biologique reflète donc le désavantage

social de la population du Quart-Monde en illustrant une différence significative entre deux couches sociales de la population française.

L'enquête anglaise confirme ces données. Ainsi, après avoir comparé la taille des enfants de onze ans, on s'aperçoit que dans les petites tailles, les enfants défavorisés sont sur-représentés alors que dans les grandes tailles, ils sont sous-représentés. Ce désavantage staturo-pondéral paraît particulièrement inquiétant, car il pourrait engendrer des conséquences obstétricales.

Considérons en dernier lieu les problèmes qu'entraîne l'hospitalisation des jeunes enfants des milieux défavorisés. La séparation pour hospitalisation est plus fréquente déjà dès la naissance. Les travailleurs sociaux, parce qu'ils jugent la mère trop jeune ou incompétente, n'hésitent pas à placer le jeune enfant dans une pouponnière pour quelques mois. Aussi, l'état de santé précaire du bébé, particulièrement chez le prématuré nécessitera une hospitalisation à l'unité des soins intensifs. Malheureusement, cette séparation se retrouvera souvent à l'origine de sévices sur l'enfant dûs au sentiment d'incompétence que développent ces mères démunies.

On observe, de plus, des hospitalisations souvent beaucoup plus prolongées pour les enfants du Quart-Monde, même pour des pathologies banales telles des diarrhées, otites, etc. Ces hospitalisations prolongées ne sont pas dues à la gravité de la maladie, mais davantage à l'inquiétude des médecins, infirmières et travailleurs sociaux qui présupposent les mères inaptes à s'occuper adéquatement de leur enfant et qui hésitent à retourner ce dernier dans son milieu familial avant une guérison complète. Ces hospitalisations dérivent malheureusement trop souvent sur des placements définitifs qui caractérisent, génération après génération, les situations des milieux désavantagés. Il convient de s'interroger sur les coûts prohibitifs qu'engendre ce choix de solution lorsque l'on connaît le taux d'un séjour quotidien dans le milieu hospitalier tant au Québec qu'en France. Ne serait-il pas plus efficace d'employer ces sommes considérables à un programme d'aide plus astucieux et moins assistanciel.

Le Dr Manciaux ne s'oppose pas systématiquement au placement. Le recours

à cette solution peut s'avérer, dans certains cas, bénéfique, particulièrement lorsqu'il s'agit de dédramatiser une situation familiale pénible en agissant sur la famille, tout en protégeant l'enfant. Cependant, dans la plupart des cas, le placement provoque la rupture des liens familiaux sans offrir de garantie que l'enfant soit mieux dans son milieu d'accueil que dans son milieu d'origine. On ne fera rien habituellement pour préparer sa réinsertion dans son milieu familial. Heureusement, en France, ce recours au placement a tendance à diminuer.

Les problèmes scolaires et le handicap socio-culturel

En Quart-Monde, la problématique de l'échec scolaire nous apparaît comme une des caractéristiques les plus évidentes des problèmes de ces enfants défavorisés. Ils sont d'emblée des handicapés du système scolaire. On les retrouve vite dans les circuits parallèles perdant ainsi conséquemment toutes chances d'être réinsérés plus tard dans le circuit scolaire normal.

L'enquête anglaise souligne une donnée importante dans l'échec scolaire des enfants désavantagés; c'est l'absentéisme. Plusieurs facteurs motiveront ces absences. Ils sont malades plus souvent et hospitalisés plus longtemps que les autres enfants. Si un jeune enfant est malade dans la famille, ce sera une soeur plus grande qui restera à la maison, car souvent la mère travaille. Quand la mère est malade, c'est encore à une aînée que revient la tâche de s'occuper de ses frères et soeurs.

Cependant, la difficulté fondamentale réside surtout dans les valeurs culturelles, le langage, les attitudes et les aptitudes différentes véhiculées par le milieu familial et le milieu scolaire. En effet, il y a disharmonie et disproportion entre ce que vit l'enfant à la maison et ce que l'école lui propose ou impose. C'est le fait évident de l'école française qui est une école élitiste et où les bons élèves sont par définition ceux des milieux favorisés. Ces derniers sont soumis à une stimulation culturelle par l'accès aux journaux et aux différentes revues à laquelle s'abonne la famille, par les voyages, l'aide des parents, l'utilisation du vocabulaire, la participation

aux discussions sur différents sujets. L'enfant du Quart-Monde vit autre chose. Il faut éviter, dans ce sens, le piège de considérer cette différence comme une sous-culture qui implique une notion d'infériorité. Cette culture a, en effet, ses richesses. Les enfants seront plus débrouillards et plus pratiques.

Trop d'enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés sont évalués comme des déficients légers. Il faut en attribuer une grande responsabilité aux tests de Q.I., à la façon dont ils sont bâtis et passés, car leur connotation culturelle désavantage au départ les enfants du Quart-Monde. L'étude de Shiff sur l'enfant adopté démontre l'absence de facteurs génétiques dans l'échec scolaire observé en milieu désavantagé et illustre mieux la corrélation entre l'influence du milieu socio-économique sur les performances scolaires.

Conclusion: éléments de solution

Au cours des dernières décennies, plusieurs programmes de stimulation précoce furent élaborés aux Etats-Unis. On se rappelle les programmes "Head Start" et plus tard "Home Start" qui se fixaient comme objectif le développement de l'enfant identifié défavorisé, en lui procurant un enseignement compensatoire.

Dans un premier temps, après une période de stimulation dans le cadre de ces programmes, on a effectivement enregistré une augmentation des Q.I. chez l'ensemble des enfants. Cependant, dès que cessait le traitement, les gains s'érodaient.

L'O.C.D.E., en 1980, mit sur pied, à son tour, un programme de services directs pour la prime enfance. Là aussi, la multiplicité des intervenants auprès des familles, un manque de coordination des interventions et l'incohérence des différents milieux de vie, provoquent l'atteinte rapide d'un seuil de tolérance chez la famille.

Le Dr Manciaux, quant à lui, privilégie une aide axée sur la santé et

la prévention dans ce domaine. Il préconise l'accessibilité des soins de santé primaire universellement reconnus, par des moyens acceptables et avec pleine participation, à un coût abordable.

Des concepts similaires seraient à définir dans d'autres secteurs tels l'école. Il serait souhaitable, selon lui, que tous les intervenants se concertent et coordonnent un plan de service d'aide et de support à la famille.

Quels que soient les programmes élaborés, ils devront tenir compte des grands principes généraux. Ainsi, pour favoriser le développement harmonieux de l'enfant, il faut que celui-ci soit exposé à diverses découvertes, accompagné d'une personne significative pour lui et avec laquelle il y a interaction affective telle la dyade mère-enfant. Quand cette relation de base est établie, l'enfant progresse sans l'intervention directe du parent. L'enfant évolue lorsqu'il y a coordination et cohérence dans les différents milieux où il grandit. Si un milieu n'apprécie pas l'investissement d'un autre, il favorise une dénigration qui annihile tout effort.

Le Quart-Monde n'existe pas qu'ailleurs, mais aussi chez nous, dans divers coins du Québec et principalement dans les quartiers populaires de Montréal. Référons-nous, à ce propos, à l'étude Dedapam de Lise Bonnier-Tremblay.

Sur les traces de nos voisins, nous avons aussi tenté de combler les fossés socio-économiques et culturels par la mise sur pied d'un système compensatoire. Dans les milieux reconnus défavorisés, nous avons assisté à l'éclosion de pré-maternelles, de classes de récupération dites "spéciales". Ces solutions de cataplasme se sont avérées dispendieuses et inefficaces.

D'une part, en n'intervenant qu'auprès des enfants, l'effet obtenu se diluait dans le temps n'étant pas soutenu et encouragé par le milieu familial. Tous ces moyens n'ont pas réussi à jeter un pont entre la famille et l'école, pire, ils conféraient aux parents un sentiment d'incompétence auprès de leur enfant.

Les classes à vocation de récupération, d'autre part, sont vite devenues des sortes de ghetto d'où il était presque impossible à un enfant de sortir pour réintégrer le système régulier. Elles se sont transformées en voie de garage pour tout indésirable d'une classe "normale". On pouvait y retrouver pêle-mêle l'enfant légèrement déficient, l'enfant handicapé physique, le mésadapté socio-affectif et... l'enfant surdoué.

Au Québec, les soins médicaux sont entièrement gratuits ainsi que l'hospitalisation. Ce qui signifie que, chez nous, tout individu peut être traité médicalement. Cependant, quelle part les services de santé accordent-ils à la prévention dans les quartiers défavorisés? L'étude citée par le Dr Manciaux et qui a été effectuée à Montréal, il y a trois ans, démontre que le problème n'est pas du tout solutionné. Les jeunes filles ont toujours des enfants trop jeunes, vivent sans partenaire, se nourrissent mal, mettent au monde des enfants trop petits, souvent prématurés et ont des grosssesses rapprochées. Les placements sociaux, même s'ils ont beaucoup diminué, se font toujours: on manque de familles d'accueil et il faut être placé sur liste d'attente pour un placement en institution. Pire, depuis un an, le ministère des Affaires sociales opère d'importantes coupures budgétaires dans ce domaine. Les services para-médicaux et le nombre de travailleurs sociaux diminuent tandis que les listes d'attente s'allongent, allant jusqu'à un an. On répond aux plus coopérants. Pour les autres, on regrette, mais...

Depuis une dizaine d'années s'ouvrent dans les différentes régions du Québec des centres de stimulation précoce. Le ministère des Affaires sociales mandate les divers centres d'accueil pour enfants afin de créer des centres de jour pour enfants de 0 à 5 ans ayant des retards de développement. Là encore, c'est l'improvisation. Il n'y a pas de coordination entre les différents centres, il y a plutôt compétition. La clientèle y est sensiblement différente, les programmes aussi. Certains adoptent la formule d'une garderie spécialisée, d'autres celle de la stimulation. Les uns ne tiennent aucun compte des parents, les autres les impliquent dans le programme de l'enfant. La formation des intervenants est des plus diversifiées, on y retrouve des préposés non spécialisés, des techniciens en garderie ou en éducation spécialisée, des psycho-éducateurs, des enseignants, des orthopédagogues, des infirmières et des psychologues. Quant à la coordination entre les

différents services sociaux et les écoles, elle fait place aux interprétations les plus farfelues.

Comme on peut le constater en France, aux Etats-Unis ou au Québec, s'amorcent plusieurs éléments de solution, mais la principale difficulté consiste dans l'absence d'un effort de coordination des différents intervenants et dans la définition d'une aide réelle et efficace à la famille.

L'enfant problème ou l'enfant du Quart-Monde que nous a présenté le Dr Manciaux nous préoccupe tous, car c'est un enfant de chez nous qui nous rappelle une situation conflictuelle très aiguë. Etant donné ces caractéristiques communes, les efforts de solution auraient avantage à se conjuguer. Vu l'internationalisation du problème tel que nous l'avons décrit, il serait profitable d'établir une mise en commun des différentes expériences tentées de part et d'autre de l'Atlantique, afin d'arriver, à travers une démarche pertinente, à la réduction graduelle du Quart-Monde dans nos sociétés.

Expression plastique et psychothérapie

Pr Claude Wiart

Texte rédigé par Elise Ouellet-Roy

La rencontre avec le Docteur Claude Wiart se fait sous le thème: "L'expression plastique et psychothérapie". Le Docteur Wiart est psychiatre auprès d'adolescents et d'adultes; il travaille la psychopathologie de l'expression à l'hôpital Sainte-Anne de Paris. Médecin, psychiatre, professeur de dessin "sans professer", il nous entretient de son travail.

Au début, il nous parle du Centre d'étude et d'expression qui est aussi un centre de documentation. Depuis vingt ans, on y rassemble des peintures qui sont classées dans un fichier et qui permettent de faire des analyses sur le plan sémantique et formel. Sur un ensemble de 50 000 gouaches, 10 000 sont analysées. Les personnes intéressées à faire un stage dans ce centre y trouvent recherche, enseignement et un lieu où l'on commence à mieux voir ou à voir moins mal une peinture. Celui qui choisit ce médium pour travailler la psyché de son patient doit être intéressé par ce mode d'expression. "Je pense que c'est un devoir pour celui qui utilise ce médium au point de vue thérapie d'avoir cet apport objectif afin de pouvoir se permettre d'aller selon sa propre subjectivité, son esthétisme personnel et, en même temps, écouter le discours de l'autre au travers de tout ce que va cacher l'autre symboliquement", nous dit le Docteur Wiart.

Pourquoi utiliser l'expression plastique?

Parce que sous cette expression voulue du processus secondaire, du processus intellectuel, du processus conscient, se cache et émerge toujours

une projection qui vient d'un système inconscient, dit primaire, à savoir permissibilité d'avoir un plaisir chez des malades repliés sur eux-mêmes et qui n'ont pas osé avoir un discours; ils se permettent un plaisir et, dans toute cette expression, se cache une projection, avec un désir de communication.

Pour les psychotiques, les névrotiques, cette activité leur permet une liberté en faisant quelque chose qu'ils aiment. Un symbole en cache toujours un autre. Un grand névrosé ne fera que de l'expression symbolique, il accumulera les symboles parce qu'il a un surmoi qui l'empêche de sublimer, la sublimation étant le plaisir.

Le rôle du thérapeute

Le rôle du thérapeute est de prendre la part de l'individu qui n'est pas "fou" et de l'interpréter comme un message. Mais les grands psychotiques ont un langage, un code intimiste personnel, total; cependant, à travers ce code, il y a quelque chose de sa personne saine qui passe. L'art "thérapeute" doit avoir de multiples approches; il doit pouvoir se laisser être sensible à son approche personnelle, il a le droit de fantasmer face à son auteur ou à telle peinture; il en a non seulement le droit, mais, en tant que thérapeute, il doit se le permettre. Quand vous écoutez un rêve raconté par un patient, vous "élucubrez" à propos de son propre rêve, mais vous vous en défendez, car ce n'est pas le vôtre. Il s'agit de savoir que c'est lui qu'on analyse. Mais votre propre rêve, à propos de ce rêve, peut être utile pour le patient et l'engage dans des voies qu'il n'a pas vues lui-même, des rapprochements qu'il n'a pas faits lui-même.

De la même façon, il faut pouvoir se laisser rêver devant une peinture, mais ne pas s'y laisser naviguer comme le ferait un spectateur dans un musée. Il faut être là comme thérapeute, donc avoir une double approche: soit une analyse objective au travers d'une étude sémiologique des choses.

Les premiers travaux sémiologiques datent d'il y a cent ans; en 1880, Tardieux écrivait sur les dessins de fous. On n'avait pas de thérapeutique

pour les malades: on avait les bains, les douches, les somnifères, les camisoles de force; beaucoup plus tard, les électrochocs, l'insuline et, récemment, la chimiothérapie, appelée la "camisole de force chimique".

Autrefois, ne peignaient que ceux qui avaient un véritable besoin de peindre, on dit: "la folie de peindre", avec une cuillère sur les murs de la cellule. On avait des oeuvres puissantes, éloquentes. Aujourd'hui, on fait peindre des malades qui n'ont pas tous une appétence pour la peinture, mais qui y vont pour se distraire, pour fumer ou pour changer de milieu; on y retrouve des dessins de "pots de fleurs".

L'analyse permet une étude de l'évolution de la maladie. Les peintures changent selon les phases maniaques ou dépressives. Le dessin permet de prévoir ou de suivre l'évolution de la maladie.

Distinction entre l'ergothérapie et l'art thérapie

Quand on parle d'ergothérapie, aux États-Unis, on parle de travail. En France, c'est la thérapeutique par l'apprentissage. Il y a donc notion d'apprentissage, notion de travail et besoin d'un gain.

L'art thérapie se différencie de l'ergothérapie par la gratuité du geste et de l'acte; on peint pour rien, pour son plaisir, surtout pas pour apprendre à faire beau.

Que le patient soit venu de lui-même ou amené par un copain d'hospitalisation, quel que soit le motif pour lequel il est venu, ce qui importe c'est que, de la palette centrale, il choisisse une couleur, qu'il la peigne sur le papier; que ça représente sa mère ou des taches, ce qui est important c'est qu'il prenne plaisir à cette matière, qu'il commence à jouer avec les couleurs; là débute la créativité sinon la création.

Dans l'art thérapie, il y a une gradation qui n'est pas disséquable. Certains vont prôner l'art créateur, le résultat esthétique, l'atmosphère où l'on se retrouve ensemble, ou une situation sociale...

La peinture étant un acte individuel, nous dit Stern, on privilégie ici cette méthode avec la palette centrale et de gros pots de gouache, des pinceaux; autour rayonnent des cabines où chacun a son individualité comme dans une cabine téléphonique, tout en allant s'approvisionner au centre.

On est dans sa cabine comme dans un genre d'intérieur. On s'aperçoit que les gens peuvent se centrer sur leur peinture. Ceux de gauche ou de droite ne voient pas la peinture des autres mais comme ils doivent retourner à la palette centrale pour prendre la couleur, alors ils voient les autres, ils s'interpellent. Ils peuvent communiquer leurs pensées: "Ça me fait penser à..."

La peinture à l'huile, qui dure deux ou trois mois, n'a pas ici autant d'intérêt car on préfère le geste plus libre et plus violent, plus rapide et spontané, que permet la gouache.

Ce travail en groupe fermé permet l'échange, une fois la séance terminée. On dépose les dessins par terre, chacun commente. C'est le commencement d'une thérapie de groupe, un degré élevé d'une réelle psychothérapie au travers de la peinture. Le médium peinture n'est plus seulement pris comme un exutoire, comme expression, comme création, mais comme possibilité, comme matériel de base d'un travail transférentiel, contre-transférentiel exactement comme le rêve.

Comparaison avec le rêve

Quand quelqu'un décrit un rêve, il l'apporte au thérapeute, et lorsqu'il s'aperçoit qu'il s'y intéresse, il ose amener des bribes, il ose se souvenir. Au début, il est très gêné et il dit: "C'est complètement idiot", puis il ose davantage; il s'efforce de la rendre plus logique. C'est un matériel qu'on va essayer d'analyser pour trouver ce qui est latent.

On va agir de la même façon avec une peinture, que ce soit un pot de fleurs, ou que ce soit une symbolique bien nette: je souffre, je suis malheureux, ou super expressif; ce sont là différentes gradations des possibilités

de l'utilisation de l'expression plastique en thérapie.

L'avantage de la peinture sur la musique, le théâtre et la danse, c'est la possibilité d'avoir un matériel ferme. Mieux que le rêve, car on peut toujours avoir des notes, mais un matériel qui reste fixe, que l'on peut retrouver six mois ou deux ans après et que l'on peut comparer. Cependant, il faut avoir une bonne mémoire et se souvenir; il y a deux ans, il a fait un dessin d'une telle facture où il disait telle chose, maintenant il dit bien autre chose; il doit pouvoir comparer les oeuvres, faites à différentes périodes de la thérapie.

On peut donc, vis-à-vis du patient, lui montrer l'évolution de sa propre thérapeutique. Il est certain, aussi, que l'avantage de l'art thérapie est d'avoir facilité un travail de création. Le créateur devient spectateur de sa propre oeuvre, à côté d'un autre spectateur, et peut finalement raconter la génèse de sa peinture: "J'étais venu pour peindre ceci et, voilà, j'ai pensé à faire ceci..."

Cela démontre l'importance d'une telle technique qui favorise le travail entre l'imaginaire et le réel, ce que Lacan appelle "le symbolique", c'est-à-dire essayer d'être à la fois le sujet et l'objet de soi-même, de savoir se regarder, d'établir son moi. Il arrive que le patient dise: "Je ne viendrai plus à l'atelier, je n'ai plus besoin de peindre, je suis maintenant capable de m'exprimer, de parler". "L'expression plastique n'est pas la psychothérapie, mais le moyen qui permet le discours, le discours étant le produit le plus fini de la relation entre les êtres".

Le Docteur Wiart termine son exposé en parlant d'une difficulté propre à l'hôpital, celle des horaires particuliers auxquels il faudrait penser afin de répondre aux besoins de ceux qui travaillent et qui pourraient venir peindre, après les heures de travail, dans l'atmosphère de la psychothérapie. Car c'est là un problème évident, puisqu'il est bien difficile de peindre à la maison. Dans l'atelier, le dessin augmente la relation et c'est la relation qui permet le dessin; souvent, quand la relation avec le thérapeute cesse, le dessin s'arrête aussi.

Les malades guérissent-ils de leur maladie?

Le Docteur Claude Wiart nous dit que l'espoir est grand, qu'il n'est pas le bon Dieu, mais qu'il connaît des individus qui ont réussi à mener une vie normale soit en revenant occasionnellement le rencontrer, soit en prenant leurs médicaments. Ce sont des faits encourageants. Cependant, il y a encore place pour la recherche et l'étude dans le domaine de la santé mentale et physique. L'expression plastique est un médium intéressant à découvrir et l'art thérapie ouvre des avenues nouvelles à ceux qui s'intéressent à l'amélioration des communications entre les personnes en difficultés et ceux qui veulent les aider.

Troisième partie

Commentaires et évaluation

grand, qu'il n'est
rouge(L'avoir une
, soit en pro-
Cependant, il y
avec mem-
à décou-
représent
de

Commentaires des stagiaires

J'avais choisi de faire ce stage dans une optique de re-sourcement personnel. Mon but a été atteint. Pour moi, un stage est valable en autant que je puisse, à la suite d'une réflexion personnelle, faire une analyse, bâtir une synthèse pour en arriver à dresser un bilan.

Ce stage s'est avéré une expérience pertinente tant aux niveaux de sa planification que de son organisation et de ses retombées.

La planification comportait trois temps. les rencontres pré-stage où documentation, présentation des conférenciers et échanges en groupe ont permis d'établir les premiers contacts. Le déroulement du stage s'est avéré un succès. Quant aux rencontres post-stage, elles ont permis aux participants de mettre en commun leurs notes personnelles en vue de la rédaction d'un rapport sur chacun des thèmes abordés par les conférenciers.

L'organisation du stage se subdivisait en trois parties: les personnalités rencontrées versus les stagiaires où ces dernières ont eu le privilège d'échanger avec des sommités dans le domaine de l'éducation; les stagiaires versus les lieux visités lesquels sont impressionnants soit par leur site et leur histoire, soit par les services que l'on y dispense; les stagiaires versus les stagiaires où chacun et chacune pu découvrir et apprécier les richesses personnelles de l'autre .

Enfin les retombées de ce stage ne peuvent être que pleines de promesses pour les stagiaires et leur milieu de travail respectif, pour les étudiantes et étudiants à la maîtrise de l'UQAM et pour le GIRAPE qui se trouvent enrichis d'une telle initiative entreprise par le professeur Féger.

Le stage s'avère une formule pédagogique qui permet d'élargir son champ de connaissances, une façon de modifier sa conception et son action auprès de l'enfance en situation problématique.

Il reste à souhaiter que l'expérience se renouvelle et que les actions entreprises par le GIRAPE puissent trouver un appui auprès des différents organismes et institutions concernés par les problèmes de l'enfance.

Mariette Poirier
Stagiaire

Ce stage, Sèvres '83, et surtout le style de ce stage, m'a permis:

1. D'échanger, de dialoguer au niveau de mes préoccupations non seulement avec des contenus, mais aussi avec des personnes.

2. De préciser ma position philosophique et, par le fait même, mon style d'apprentissage et d'intervention pédagogique: "on enseigne ce que l'on est et pas seulement ce que l'on sait".

3. De me confirmer dans mes intérêts de recherche malgré la lourdeur de la solitude, conséquences de l'incompréhension de l'entourage.

4. De vérifier la véracité de la maxime: "nul n'est prophète dans son propre pays".

5. De me rappeler que, quelque soit la scène où se joue la vie d'une personne, sociale, familiale, professionnelle (scolaire, universitaire ou milieu de recherche), les êtres humains cherchent tous, par des moyens qui leur sont propres, la même chose:

ÊTRE, se réaliser,
ÊTRE là,
ÊTRE eux-mêmes,
ÊTRE reconnus pour ce qu'ils sont
Et non
ÊTRE rejetés!

Francine Cuierrier
Stagiaire

Nous avons participé, en juin 1983, au stage sur les approches médico-psycho-socio-affectives de l'enfant en situations problématiques. De l'avis de plusieurs personnalités du monde de l'éducation, ce stage a été d'une richesse exceptionnelle; tant par la participation de gens connus comme le Dr Henri Laborit, Madame Françoise Dolto, etc. que par le contenu, la qualité et la quantité des cours.

Dès notre arrivée à Paris, le professeur Georges Lapassade,de l'Université Paris VIII, nous attendait pour nous plonger immédiatement dans un bain de foule assez spécial: les étudiants immigrants du nord de l'Afrique. Et nous voilà partis dans un tourbillon: les Laborit, Dolto, Lebovici, Brauner, Lobrot, etc. se sont succédés et nous ont fait partager un peu de leurs connaissances et de leurs inquiétudes face à une nouvelle génération d'enfants en "mal d'amour" et de parents en "mal de solitude".

Nous nous devons de souligner le professionnalisme des stagiaires, tant pour leur participation que pour leur implication. Les cours terminés, tous les moments étaient prétextes à discussion, particulièrement les "soupers" qui se terminairent souvent tard en soirée, sur une note d'humour et, pourquoi pas, de musique. Nous en profitions pour faire un retour sur la journée et ramener le tout à un contexte québécois, à notre expérience de tous les jours. Ces échanges, qui se voulaient inter-disciplinaires vu la diversité des emplois de chacun, s'avéraient des plus riches et des plus pertinents.

Tout au long de ce stage, nous nous sentions privilégiées de pouvoir rencontrer et discuter en toute simplicité avec des gens d'une si grande notoriété! Nous nous sentions aussi privilégiées de faire partie d'un groupe de Québécois aussi qualifiés et impliqués dans l'avancement des recherches sur l'enfance en situations problématiques.

Nous sommes revenues au Québec, plus riches en connaissances et en expériences mais aussi et surtout plus respectueuses de l'enfant en tant qu'"être unique", ayant sa "propre histoire".

Louise Camaraire-Santoire
Stagiaire

La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) offrant toute une gamme de services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les éléments du stage correspondent bien aux intérêts de plusieurs enseignants et professionnels travaillant auprès de population spécifique.

Ainsi, la publication des résumés ou conférences, la documentation préalablement et pendant le stage permettent de situer les intérêts et les approches de plusieurs auteurs ou intervenants réputés. Cela oriente chacun vers des données qui puissent répondre à leurs attentes en regard de la population à laquelle s'adresse ses services. Plus particulièrement en ce qui concerne les élèves handicapés physiques et sensoriels, j'ai pu effectuer un relevé bibliographique au centre de référence de l'Institut National de la Santé et de la Recherche médicale (I.N.S.E.R.M.), touchant les aspects variés sur plusieurs sujets sur lesquels nous nous interrogeons fréquemment.

Le stage m'a aussi sensibilisée sur deux aspects des relations humaines: les situations d'évaluation et d'entrevue avec les parents et l'enfant, ainsi que sur l'accueil des visiteurs. Pour déterminer les services à offrir à un enfant, nous avons à le rencontrer ainsi que ses parents.

Les vidéos présentés lors du stage nous ont montré diverses approches et leurs résultats. Nos situations d'entrevue sont différentes et pourtant si similaires quant aux effets qu'elles peuvent avoir sur l'enfant et ses parents.

Le deuxième aspect touche l'organisation de visites ou de rencontres d'information. À la C.E.C.M., nous sommes très sollicités par ce genre d'activités. L'accueil, la préparation et l'intérêt des personnes-ressources pendant ce stage, nous incitent à recevoir avec autant de complaisance nos futurs visiteurs.

En résumé, le stage s'est avéré riche en contenu, même essoufflant car plusieurs conférenciers nous ont transmis en un jour ou deux, l'équivalent de plusieurs heures de cours.

Christiane Daoust-Cicuto
Stagiaire

Le stage nous a permis une mise à jour dans l'interprétation des théories en psycho-pédagogie qui sont d'actualité. Il a aussi permis de découvrir de nouveaux auteurs, célébrités qui travaillent pour l'enfance, que je n'aurais peut-être jamais connus ou étudié leurs ouvrages. La rencontre avec chaque conférencier a pu confirmer ou réajuster les concepts et les idées que j'avais pu comprendre à travers la lecture de leurs ouvrages.

Par rapport à mon travail, le stage m'a donné un aperçu global sur l'importance de développement de l'enfant, à partir de sa conception jusqu'à son fonctionnement autonome. D'où l'importance de l'hygiène préventive en périnatalité et de l'aide à apporter aux groupes sociaux défavorisés.

Il serait intéressant d'instaurer ici un travail d'équipe plus efficace entre psychologues, médecins et professeurs face aux enfants ayant des difficultés scolaires, comme les services organisés au Centre Alfred Binet. Ici, nous avons les CLSC (Centres locaux de santé communautaire) mais le travail en équipe peut, à certains moments, rencontrer certaines difficultés. Chaque spécialiste travaille dans l'isolement. Il y aurait un travail important d'unification à faire et cela m'intéresserait beaucoup. Cet intérêt s'est précisé avec le stage.

Le stage m'a donné le goût de continuer à me perfectionner et de faire partie de l'équipe de recherche du GIRAPE.

Blandine Dionne-Nolin
Stagiaire

Nous disposons aujourd'hui de suffisamment de recul dans le temps pour évaluer les retombées du Stage 1983, au C.I.E.P. La réflexion et la recherche se sont orientées vers une vision plus globale de l'enfant, de ses problèmes, de son vécu scolaire en particulier. Inévitablement, cet élargissement du cadre de la problématique a eu un impact direct sur l'action du pédagogue et ce, à différents niveaux de responsabilités.

Dans la classe, à l'ère de l'intégration des enfants en difficulté, nous sommes maintenant davantage sensibilisés aux dimensions multiples dont il faut tenir compte. Nous pouvons dès lors cerner plus aisément l'ensemble des besoins et y répondre, en ce qui nous concerne, de façon mieux adaptée.

Dans l'école, notre rôle de personne-ressource auprès des collègues s'est accentué; notre implication dans le milieu a permis d'échanger des informations et d'éclairer certaines questions éducatives en multipliant les angles d'analyse.

Cette approche s'est peu à peu généralisée pour amener tous les enseignants de la Commission scolaire à faire le point, à se concerter, en vue d'exposer leur situation, d'identifier les causes de certains malaises et les voies de solutions possibles. Notre participation aux audiences publiques du Conseil supérieur de l'éducation en tant que groupe, traduit notre dynamisme et notre volonté de toujours faire preuve de professionnalisme auprès des jeunes qui nous sont confiés.

En ce sens, le Stage 1983 au C.I.E.P. a favorisé un approfondissement de la pensée; il a donné l'essor nécessaire à un engagement plus marqué auprès de ceux qui, jour après jour, vivent avec l'enfant et apprennent à le considérer dans son intégralité.

Denise Grégoire
Stagiaire

Le stage international avait comme sujet une approche multi-dimensionnelle auprès des enfants ayant des problèmes d'adaptation et d'apprentissage. Nous avons eu le plaisir et l'honneur de nous entretenir avec des célébrités, toutes reconnues pour leurs travaux auprès d'enfants en difficultés. Confronter nos idées avec celles de professionnels de cette trempe ouvre de nouveaux horizons, permet de resituer l'enfant comme être global (c'est-à-dire de considérer son aspect biologique, psychologique et sociologique) en interaction avec son milieu. Cela amène à une remise en question de notre enseignement et nous amène à nous développer pour être de meilleurs intervenants en éducation. Je pense aussi que l'aspect inter-culturel est à souligner. Au Québec, nous sommes très influencés par les Américains, il est important de voir aussi l'approche française afin de pouvoir faire des choix face aux différentes possibilités.

Il y a eu également beaucoup d'éléments qui peuvent nous aider au niveau pratique. Par exemple, notre visite à l'hôpital Ste-Anne a fait ressortir l'importance de l'art thérapie (comme avec la peinture libre) pour aider l'enfant à s'exprimer. Un atelier de peinture est très facilement réalisable dans toute école. Notre visite à la "Maison verte" de Françoise Dolto a mis l'accent sur l'importance des paroles, de dire la vérité à l'enfant, elle amène à un meilleur dialogue. Nous avons aussi assisté à une psychanalyse en direct avec le Professeur Lebovici; l'enfant souffrait de phobie scolaire. Mieux comprendre la psychanalyse nous permet de voir plus facilement quels enfants pourraient être référés en psychothérapie. Je m'intéresse personnellement beaucoup à l'éducation des enfants psychotiques. J'ai particulièrement apprécié la journée passée en compagnie des Brauner, j'ai rapporté des livres et des disques pouvant être utilisés en classe.

Je n'ai donné que quelques exemples mais toutes les personnes rencontrées amenaient des sujets très pertinents au stage et ont su être très appréciées du groupe de stagiaires. Nous avons aussi rapporté plusieurs livres et références. Il est important aussi de mentionner qu'un tel stage apporte autant au niveau personnel qu'il aide au niveau professionnel. Je me trouve donc très satisfaite de mon stage à tous points de vue.

Lyne LeBlanc
Stagiaire

Dans l'exercice de ma profession comme infirmière en milieu pédopsychiatrique, ce stage me donnait une nouvelle occasion de me redéfinir comme professionnelle, à l'intérieur même de l'unité dans laquelle je travaille, et m'amenait à faire des recommandations quant à une meilleure utilisation des ressources humaines.

Par ailleurs, il m'est apparu important d'intéresser le milieu à se doter d'un cadre dont la philosophie et les objectifs soient susceptibles de servir la clientèle et permette aussi à chaque intervenant direct de s'y cerner un champ de compétence propre.

De plus, le stage venait me confirmer l'importance du traitement des enfants hors du cadre institutionnel.

Tous les éléments dont il est question précédemment constituent l'essentiel d'un projet conjoint actuellement à l'étude à l'hôpital Rivière-des-Prairies.

Eventuellement, avec la participation d'autres professionnels, nous nous pencherons sur la notion d'arthérapie et verrons l'opportunité d'appliquer cette forme de traitement auprès de notre clientèle.

Lise Marquis
Stagiaire

Il est difficile d'évaluer systématiquement les retombées d'un tel stage, il y en a tant.

Sur le plan pédagogique, je pense que c'est pour moi une stimulation pour aller plus loin dans ma recherche en éducation.

Une recherche, un perfectionnement des approches et des méthodes éducatives afon de mieux m'impliquer auprès des étudiants. Des méthodes dynamiques, j'en connaissais mais je me disais: "Pourquoi changer, tout va si bien?" Cette année, j'utilise beaucoup plus l'audio-visuel et les résultats sont déjà apparus, les cours d'anglais sont moins ardus.

Sur le plan relation avec les étudiants, c'est là le point le plus important, car on n'a pas le goût d'apprendre si on n'aime pas son professeur. J'ai remarqué cet humanisme, cette compréhension de l'être humain chez ces hommes et ces femmes, compréhension qui dépasse les apparences, on va chercher plus loin; pourquoi dit-on que celui-ci est paresseux? La recherche de la cause d'un comportement déviant est plus motivante qu'un travail uniquement axé sur les effets; il ne fait pas son travail. J'ai noté l'importance d'une très grande disponibilité, d'une curiosité de l'autre qui se veut bienfaisante. Par l'intérêt, on répond à un besoin important de la personne en difficulté.

Sur le plan de la créativité, j'ai confirmé mon attrait pour cet élément qui est si vivant en moi et que je ne laisse pas émerger, faute de temps... Cependant, tout se précise en moi et je sais que je tenterai une expérience avec les étudiants, mais j'ai besoin de préciser mes objectifs afin de préparer un projet intéressant pour les étudiants et pour moi. Je sais que cela se réalisera car je prépare le climat de confiance qui est essentiel pour un tel atelier.

Ce stage fut comme une affirmation de mes options éducatives et depuis j'ai été encouragée à être moi-même dans ma démarche psycho-socio-pédagogique auprès des enfants en difficulté que je rencontre.

Elyse Ouellet-Roy
Stagiaire

Je crois que je suis assez connu dans le milieu comme un fervent partisan des relations internationales. J'ai toujours soutenu que la rencontre de personnes de pays différents, nonobstant tout le bénéfice culturel qu'elles pouvaient en retirer, permettait une confrontation qui forçait chacun, par l'exercice de l'explication ou de l'application à mieux cerner le sujet de leurs préoccupations et les amenait à verbaliser des synthèses plus complètes.

Mais encore plus, un stage comme celui que nous avons suivi à Sèvres, au Centre International d'Etudes Pédagogiques, nous a permis d'entendre et de discuter avec un nombre impressionnant de sommités dans des domaines différents mais complémentaires les uns des autres. Il fut fort intéressant de pouvoir bénéficier de la présence de tant de personnes qualifiées qui ont su nous transmettre, en peu de temps, autant de connaissances.

Personnellement, je reviens à la fois plus riche de nouvelles connaissances mais aussi plus certain face à certaines démarches entreprises. Au fur et à mesure que le temps passe, avec le recul nécessaire et par une réflexion qui se veut objective, je m'aperçois que régulièrement je réfère à ce qu'on m'a communiqué dans ce stage. De façon plus particulière pour deux auteurs, j'ai continué à lire ce qu'ils ont écrit.

Je tiens aussi à souligner l'apport des échanges que j'ai eus avec mes compagnes de stage toutes fort intéressantes et documentées.

Je remercie les organisateurs de nous avoir fourni une telle chance de perfectionnement. Nous savons le travail, l'énergie nécessaire pour qu'une telle aventure réussisse. Il faut espérer que cette première fois, sera, pour l'UQAM, le début d'une habitude.

Marcel St-Jacques
Stagiaire

Ma recherche, dans le cadre de la maîtrise en éducation, se tourne surtout vers les expériences américaines. J'ai apprécié explorer les manières de traiter l'enfant en difficulté telles qu'on les pratique en Europe. L'héritage culturel sur lequel se tisse notre culture actuelle conjuguée à un mode de vie américanisé me situe à un carrefour et me permet d'apprécier les deux versants de ces manières pourtant différentes d'intervenir auprès d'enfants en situations problématiques. Tandis que les uns s'orientent vers les comportements, l'efficacité et le rendement, les autres parlent de respect de l'enfant, de prudence, d'écoute, d'explications et de compréhension.

Tout au long de ce stage, je n'ai pu m'empêcher d'établir ce parallèle, lequel forçait une remise en question sur ma manière d'intervenir auprès des enfants que je rencontre à mon travail. Je pense surtout aux enfants vivant des problèmes relationnels et... à leurs parents. Dans ce sens, l'expérience qui se déroule à la Maison Verte, sous la direction de Françoise Dolto, a amorcé chez moi un sérieux questionnement, puisque je travaille moi-même dans un centre qui accueille les enfants ayant un retard de développement et leurs parents.

Micheline Seguin
Stagiaire

Durant ce stage au Centre International d'Études Pédagogiques à Sèvres, j'ai rencontré des personnalités de qualité. Ces intervenants, par leur dynamisme et leur détermination, ont su s'ouvrir pour ce qu'ils ont à coeur: le bien-être physique et mental des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Suite à leurs recherches et leurs expériences avec les handicapés, qui resterait insensible aux désirs et aux souffrances physiques de ces jeunes?

Puisse ce stage ouvrir la porte à d'autres stages semblables et continuer à former et perfectionner d'autres éducateurs, d'autres enseignants.

Toujours en savoir PLUS pour en donner PLUS.

Nicole Villeneuve-Lachance
Stagiaire

Commentaires de personnes de divers milieux

Le Centre International d'Études Pédagogiques a déjà une longue "tradition québécoise". Associé à la mise en oeuvre de la coopération franco-québécoise en éducation, il a abrité, jusqu'à la disparition de cette structure, à l'occasion d'un remaniement des mécanismes de coopération, le Centre de Développement Pédagogique - CEDEP - que j'ai eu l'honneur de diriger, assisté par des collègues québécois. À cette époque, le C.I.E.P. abritait cinq "Conseillers Animateurs", qui soutenaient le moral des nombreux "échangistes" - jusqu'à 250 - et facilitaient leurs rapports avec l'administration de notre Education Nationale, bien différente du système québécois. Ils portaient bien leur nom, car leurs "conseils" étaient précieux, et, quant à l'animation, comme dirait le poète, "il n'est bon bec que du Québec".

Cette action se poursuit sous une autre forme. Nous gérons les programmes, nous en assurons le suivi pédagogique et veillons à leur insertion dans notre système éducatif. Mais, en fait, en dehors même de ces opérations, nos contacts sont multiples. Il est fréquent que nous bénéficiions de la participation de collègues québécois à nos séminaires ou colloques, notamment dans le cadre des Associations Internationales qui ont leur siège à Sèvres, et tout particulièrement l'Association des Professeurs de Français. Car nos préoccupations, tant en ce qui concerne la francophonie que l'adaptation des systèmes éducatifs aux besoins de la société moderne, sont communs. Si bien qu'il y a presque toujours un Québécois à Sèvres.

Aussi, lorsque le professeur FÉGER m'a proposé un stage pour un groupe d'étudiants de l'U.Q.A.M., ai-je été très heureux. Nous connaissions bien

déjà Monsieur Bernard LEFEBVRE, directeur du département des sciences de l'éducation, qui avait participé il y a quelques années à un séminaire organisé à Sèvres. Nous découvrions avec Monsieur FÈGER le Groupe de Recherches et d'Actions pour l'Enfance et le Laboratoire de Recherche sur les Moyens d'Expression de l'Enfant.

Par ailleurs, l'approche globale proposée par le thème d'une éducation et d'un enseignement adaptés aux enfants en situations problématiques était en harmonie avec la politique suivie par le C.I.E.P. En effet, outre l'enseignement du Français langue étrangère et les actions en faveur de la francophonie, le C.I.E.P. a toujours porté un intérêt soutenu à la conduite de réflexions et d'expérimentations portant sur les problèmes concernant, soit la prise en compte des technologies nouvelles, soit la définition des nouvelles stratégies éducatives face aux interpellations du monde moderne, soit enfin l'adaptation nécessaire aux populations scolaires spécifiques.

La qualité des intervenants donne par elle-même une indication précieuse sur le niveau du stage et sa réussite. Cependant, la meilleure évaluation ne peut venir que des intéressés eux-mêmes. D'où l'importance de la présente publication, qui apportera le précieux témoignage de ceux qui, sur le terrain, mettent en pratique l'enseignement des maîtres et l'enrichissement de leur expérience personnelle.

Il faut mentionner aussi la qualité des participants. Car, de façon unanime, les conférenciers ont été heureusement impressionnés par la formation, l'ouverture, l'intérêt des questions de leurs visiteurs québécois.

J'émets donc le voeu, partagé, je le sais, par mon successeur, Madame Jeanne FENEUILLE, que d'autres séminaires soient organisés avec la brillante équipe de l'U.Q.A.M.

Jean AUBA
Inspecteur Général de l'Education Nationale
Directeur général du Centre International
d'Etudes Pédagogiques

La préparation d'un stage sucite toujours une certaine inquiétude: vont-ils être contents? Les objectifs seront-ils atteints? L'inquiétude ne portait pas, en ce qui concerne le stage de l'UQAM, sur le "contenu": la qualité des intervenants, dont plusieurs "habitués de la maison" donnait à ce sujet toute garantie. Elle portait plutôt sur la densité: nos visiteurs allaient-ils résister à un tel rythme de travail et à la multiplicité des spécialités qu'imposait l'approche globale qui constituait l'esprit du stage? Mais dès le jour d'arrivée, nous étions rassurés puisque plusieurs stagiaires, malgré le décalage horaire et la fatigue du voyage, se précipitaient dans le métro pour assiter en banlieue à La Courneuve, à une fête organisée par des associations d'immigrés sous l'égide de l'Université de Paris VIII.

Ce bel enthousiasme s'est maintenu jusqu'à la fin, comme nous avons pu le constater lors de la réunion de synthèse. Et nous avons ainsi vérifié qu'un stage n'est jamais trop ambitieux, si du moins l'intensité de la motivation répond à la qualité des prestations. D'où la satisfaction des conférenciers, heureux de s'adresser à un groupe actif peu disposé à recevoir passivement l'enseignement des "maîtres", mais décidé à intervenir et à créer le dialogue.

Ce type de stage, bien sûr, de par sa densité même , ne peut empêcher une certaine frustration: bien peu de temps restait pour la découverte de Paris et des régions. Mais rien n'est parfait!

Tous les personnels du C.I.E.P. associés à l'accueil des stagiaires de l'UQAM ont aussitôt établi avec eux des relations très directes, à la fois cordiales et franches. Les Sévriens se sont sentis heureux d'avoir dans leurs murs un groupe aussi vivant et les Montréalais apparemment se sont vite sentis chez eux en parcourant les couloirs bien cirés et les jardins du C.I.E.P.

Anne Caboche
Chargée d'études au C.I.E.P.

Alain Caron
Chargé d'études au C.I.E.P.

Le succès du stage réalité à l'été 1983, au niveau des études avancées, sous la gouverne du professeur Féger, s'explique assez facilement. Il faut se rappeler les expériences antécédentes du professeur Féger en cette matière. Qui ne se souvient pas du premier stage interdisciplinaire à l'U.Q.A.M. (été 1970) où, pendant un mois et demi, les Pierre Duquet , Arno Stern, Michel Small, Jerome Andrews et Jacques Grey avaient travaillé avec des enseignantes du préscolaire et du primaire? Ce stage organisé par Robert Féger ne demeure pas seulement comme un excellent souvenir, il rapporte des fruits dans le milieu scolaire.

Le stage de l'été 1983 avait été soigneusement préparé, d'abord par Monsieur Féger et son groupe de recherche, ensuite il avait été étudié par les membres du C.O.P.P.E.A. puis exposé aux membres du C.E.X. La qualité des intervenants au sein du projet était un autre garant du succès: Henri Laborit, Françoise Dolto, Serge Lebovici, Michel Lobrot, René Diatkine, Claude Wiart, etc.

Faut-il dire qu'un comité de sélection avait été mis sur pied afin de voir à ce que les candidats-stagiaires possèdent les aptitudes requises et les motivations nécessaires pour participer au stage?

Il n'est donc pas étonnant de constater le succès de ces études en stage. Nous avons eu le bonheur de rencontrer à peu près tous les stagiaires et ils sont unanimes pour dire que les apprentissages ont été efficaces et rentables malgré les travaux intenses de préparation et malgré les journées chargées en terme de conférences et d'ateliers pendant un mois.

Nous considérons que le stage d'été 1983 est tout à l'honneur des

études avancées au D.S.E. et à l'U.Q.A.M. Les séances de préparation et les séances de synthèse à la salle des Boiseries avec les stagiaires et les personnes de l'extérieur nous ont convaincu que le Groupe International de Recherche et d'Actions pour l'Enfance, que dirige le professeur Féger, directeur du MEXEN, est en pleine expansion et collaborera sans doute à d'autres projets remarquables pour les étudiant(e)s de la maîtrise en éducation.

Jean-Claude Forand
Directeur du programme d'études avancées
en éducation
Novembre 1983

Gouvernement du Québec
Ministère des Affaires intergouvernementales

Un témoignage:

Il sont venus quatorze alors que j'étais en fonction à la Délégation générale du Québec à Paris. Il étaient attendus depuis plusieurs mois: car le stage qu'ils se préparaient à vivre devait, par la réflexion qui y serait déclenchée au contact de personnalités de réputation mondiale, avoir impact de perfectionnement.

De fonctions différentes, ils avaient en commun une vive préoccupation: l'Enfance. L'Enfance et ses problèmes d'ordre psycho-socio-médico-pédagogique. Ils avaient en commun cette quête de solutions aux déviations, aux difficultés qui piègent, qui brisent de si nombreux enfants.

Dégager de nouvelles stratégies d'intervention "...Explorer des modes d'application dans le milieu": deux des objectifs, non les moindres, visés par les stagiaires, et qui les liaient les uns aux autres. Professeurs, conseillers, infirmières, éducateurs spécialisés, orthopédagoges, directeurs, recherchistes, assistants de laboratoire, ils sont devenus dès leur arrivée non seulement "tout écoute" auprès des maîtres rencontrés, mais "Ecoute-participation", mais "Ecoute et remise en question".

Je ne sais bien entendu ce que chacun dans son cheminement personnel a retiré de ce vécu, mais de l'extérieur ce que j'ai vu et ressenti, c'est le succès. Succès basé sur des exigences de travaux pré-stage, sur le choix des invités donnant valeur aux conférences-débats, aux séminaires, aux diverses rencontres, sur l'engagement de productions garantes de la poursuite de la réflexion engagée.

Je ne peux que dire Merci au GIRAPE, à son Directeur-fondateur et à ces professionnels engagés par leur recherche et leur action à redonner à notre société des enfants qui auront retrouvé harmonie et ardeur de vivre.

Jacline Paquet

1225 place Georges-V
QUÉBEC (Québec)
G1R 4Z7

Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale "A"
Montréal, Québec H3C 3P8
Téléphone (514) 282-3494
Service de la formation externe
et des stages

Le 07 mars 1984

Monsieur Robert Féger
Directeur du GIRAPE
Professeur
Département des Sciences
de l'Education

Cher Monsieur,

C'est avec plaisir que je vous fais part de mes félicitations quant à l'organisation et à la réalisation de ce stage effectué au cours de l'été 1983.

Ayant contribué à l'organisation initiale de ce stage et à la mise en place de conditions qui en facilitent la reconnaissance par l'Université et par les organismes qui y ont apporté leur soutien, je suis très heureux et satisfait de constater qu'il donne lieu à la publication d'un compte-rendu scientifique d'activité.

Ce compte-rendu se veut le reflet des échanges réalisés entre les étudiants et les professeurs et constitue un témoignage éloquent de la qualité scientifique et pédagogique d'une telle activité.

Je souhaite que ce document soit diffusé auprès des personnes intéressées par ces questions et qu'il contribue à faciliter éventuellement l'organisation de tels stages à l'étranger.

Soyez assuré de mon entière collaboration et veuillez agréer, Monsieur Féger, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Ghislain C. Lévesque
Directeur

GCL/slp

DELEGATION GENERALE DU QUEBEC EN FRANCE
Le délégué général

Paris, le 19 mai 1983

Monsieur le professeur

Je suis heureux d'apprendre que le stage prévu pour vos étudiants a été rendu possible et qu'il se déroulera effectivement du 30 mai au 18 juin prochain.

Bien que je ne puisse me rendre au C.I.E.P. de Sèvres pour une des activités prévues à votre programme, j'aurai le plaisir de vous recevoir à ma résidence le mercredi 15 juin, à 18h.30, lors d'une réception organisée à l'intention de vos stagiaires et des professeurs éminents qui ont accepté de partager leurs connaissances avec eux.

Recevez, Cher Monsieur, mes voeux de succès pour ce stage et l'assurance de mes sentiments distingués, et ma fidèle amitié.

Yves MICHAUD

Professeur Robert FEGER
Directeur du Groupe de Recherches
et d'Actions pour l'Enfance (GRAPE)
51 boulevard Blanqui
75013 PARIS