

## LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET LEURS RÉSONANCES SUR L'ENFANT ET SA FAMILLE

Annie Vigneron

ERES | « Dialogue »

2010/4 n° 190 | pages 81 à 91

ISSN 0242-8962

ISBN 9782749213286

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-dialogue-2010-4-page-81.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Annie Vigneron, « Les difficultés scolaires et leurs résonances sur l'enfant et sa famille », *Dialogue* 2010/4 (n° 190), p. 81-91.  
DOI 10.3917/dia.190.0081  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Les difficultés scolaires et leurs résonances sur l'enfant et sa famille

---

ANNIE VIGNERON

## RÉSUMÉ

L'école permet à l'enfant de découvrir l'altérité. Lieu d'intégration, elle est aussi lieu de discrimination. Le vécu scolaire peut révéler ou activer les difficultés familiales. Un sentiment de honte risque d'entraver les rapports de la famille avec l'école.

Il est essentiel de prendre en compte les résonances que ces difficultés peuvent avoir sur l'enfant et sa famille afin de ne pas enfermer ces derniers dans un sentiment d'exclusion menant au rejet de l'école et des apprentissages. Après une étude des aspects dévastateurs que le sentiment de honte peut provoquer chez l'enfant et sa famille, l'article se construit avec le récit clinique et l'accompagnement à l'école par le RASED d'un enfant scolarisé en CP et de sa famille, ce qui permet de discuter de l'opportunité des aides à l'école.

## MOTS-CLÉS

Échec scolaire, famille, école, honte, RASED.

L'entrée à l'école élémentaire, c'est aussi l'entrée dans la lecture et l'écriture. « L'apprentissage de la lecture/écriture cristallise toutes les craintes, les angoisses [...] des familles, des enseignants et donc des enfants » (Rouzai-Besse, 2005, p. 110). L'enjeu essentiel de l'année de CP demeure l'apprentissage de la lecture même si officiellement l'enfant dispose des trois ans du cycle des apprentissages fondamentaux pour l'acquérir. Cette étude relate

---

Article reçu par la rédaction le 24 juillet, accepté le 28 septembre 2010.

l'aide du RASED<sup>1</sup> pour un enfant de CP en grande difficulté d'apprentissage que j'ai eu l'occasion de suivre en rééducation dans le cadre d'un suivi à l'école en tant qu'enseignante spécialisée pour les aides rééducatives.

## **L'échec scolaire, violence faite à l'enfant et à sa famille**

Si tout apprentissage confronte l'enfant au manque, à l'absence et au doute, quand l'expérience est positive l'enfant éprouve un sentiment de satisfaction narcissique qui l'encourage à poursuivre l'aventure. L'enfant en difficulté se trouve confronté à un sentiment d'impuissance qu'il ne peut dépasser. La répétition des expériences insatisfaisantes met en danger son économie narcissique. Dans un monde où les normes culturelles donnent à l'aptitude intellectuelle une valeur importante et où l'investissement intellectuel passe par la réussite scolaire, l'échec est ressenti d'autant plus douloureusement. C'est une blessure narcissique. Un sentiment d'infériorité peut en résulter.

Les difficultés sont dévoilées aux yeux des autres quand l'enseignant sollicite l'élève et qu'il ne peut répondre, quand il ne peut pas faire les exercices demandés, quand on lui donne un travail différent parce qu'il ne peut pas suivre avec les autres élèves. Les annotations sur les cahiers, les résultats des évaluations sur les livrets transmis aux familles viennent attester les moindres performances et stigmatiser l'enfant. Il peut se sentir dévalorisé parce qu'il échoue là où d'autres réussissent et parce que ses pairs, son enseignant, ses parents peuvent constater cet échec. Il peut se sentir exclu du groupe puisqu'il ne peut répondre aux exigences qu'on attend de lui. Un sentiment de honte risque d'émerger. Monique Selz la localise « à la limite entre l'individuel et le collectif » et souligne « son caractère d'expérience d'une altérité radicale » (Selz, 2006, p. 17). Le regard des autres sur lui marque sa différence, son manque. À la souffrance des échecs répétés vient s'ajouter le sentiment d'être inférieur intellectuellement. Le regard d'autrui qui est témoin des difficultés peut alors être ressenti comme persécuteur. S'ensuit pour l'enfant un risque d'exclusion, de rejet du groupe, de défaillance de l'identification à l'autre et de défaillance des enveloppes psychiques (Tisseron, 1992). Du fait du risque d'intrusion d'autrui, l'espace psychique de l'enfant se trouve envahi, son narcissisme et ses relations à autrui sont mis en danger. « Le sentiment de honte témoigne du fait que nos défenses ont été enfoncées et que le regard honnisseur de l'autre a pénétré jusqu'au fond de nous » (Tisseron, 2006, p. 19). L'enfant porte sur lui-même un jugement négatif après avoir vécu une

---

1. L'antenne du RASED, réseau d'aide spécialisée pour les élèves en difficulté, est constituée de deux enseignants spécialisés et d'une psychologue scolaire qui interviennent auprès d'élèves en difficulté scolaire et de leur famille dans l'école.

expérience catastrophique « dominée par l'angoisse d'être exclu du genre humain » (*ibid*, p. 24).

Ce sentiment peut être d'autant plus fort que l'enfant ne répond pas aux attentes de son entourage. Il met en échec l'enseignant qui n'arrive pas à lui transmettre les acquisitions minimales du programme. Les parents ressentent de l'inquiétude pour l'avenir de leur enfant dans un contexte social où réussite scolaire et réussite sociale sont liées. Le vécu scolaire peut paraître aux parents et au monde extérieur comme un témoignage de dysfonctionnements familiaux ou de souffrance dans les liens sociaux (Lahaye, Pourtois et Desmet, 2007). À la honte ressentie par l'enfant fait écho celle de la famille pour qui le regard des professionnels de l'école devient persécuteur. Les rencontres entre parents et enseignant à propos des difficultés scolaires de l'enfant peuvent alors être vécues comme des expériences éprouvantes et humiliantes. Le récit des difficultés met les parents face à leur impuissance à aider leur enfant, à trouver un remède. Il peut être perçu comme un réquisitoire qui, au lieu d'aider, enfonce les parents et l'enfant dans un sentiment d'exclusion et d'indignité. Si les parents se sont sentis méprisés du fait de leur propre vécu scolaire, ils peuvent se sentir de nouveau humiliés à travers leur enfant. En retour, ne sachant comment gérer la souffrance et l'inquiétude qui les submergent, ils peuvent décharger leur colère sur l'enfant et amplifier la honte qu'il ressent. Il n'est pas rare d'entendre des parents invectiver leur enfant devant l'enseignant qui relate ses difficultés. On le voit alors baisser la tête, ses épaules s'affaissent, il se recroqueville, se fermant au regard et à la parole d'autrui, comme seul et désespéré. Comme l'écrit Serge Tisseron, « aucun apprentissage, quel qu'il soit, ne justifie qu'on fasse honte à un enfant » (Tisseron, 2006, p. 27). Il ajoute que la honte paralyse et « laisse des plaies susceptibles de servir de point de départ pour d'autres hontes ». Elle a pour caractéristique de subsister sous forme de « destructions et de fixations qui perturbent la vie psychique ». Elle s'accompagne parfois de punitions aussi néfastes qu'inutiles qui convainquent l'enfant de son indignité. La honte « ne se répare pas, elle ne concerne pas ce que l'on fait, mais ce que l'on est » (Selz, 2006, p. 17).

Le poids de cette honte pèse sur la famille et sur l'enfant, qui perd ses repères identificatoires. La honte est perçue comme étant sans remède, pouvant conduire à une rupture dans la continuité du sujet renvoyé à une impuissance radicale (Tisseron, 1992). Le caractère destructurant du sentiment de honte entrave alors davantage les résultats scolaires, mettent en jeu les relations familiales et le développement psychique de l'enfant. Celui-ci se vit comme « mauvais élève » et sujet indigne. À l'angoisse d'être rejeté s'ajoute l'impossibilité d'exprimer sa souffrance, ses doutes et sa déception de ne pas réussir comme les autres. Entre colère et résignation, aux difficultés scolaires initiales viennent se greffer les effets destructeurs de la honte ressentie.

## Un enfant en marge

Dès la rentrée, l'enseignante est inquiète pour cet enfant agité qui ne s'implique pas dans les activités scolaires. Sa famille vient d'arriver dans la commune. Lucas a tout juste 6 ans une semaine après la rentrée. C'est un enfant toujours en mouvement, dont le regard semble errer d'un endroit à un autre sans se fixer. En classe, il ne peut pas rester assis, il est distrait par le moindre bruit. Il ne se met pas directement au travail et ne reste pas concentré. Pour se mettre en action, il a besoin de la présence physique de l'enseignante à ses côtés. En récréation, il reste à l'écart des autres, il est la plupart du temps seul sans pour autant être rejeté. Il ne se sent pas d'emblée en échec mais au fur et à mesure de l'année il se rend compte que les autres élèves commencent à déchiffrer des textes alors qu'il bute sur les mots sans réussir à les comprendre. Il n'arrive pas à s'approprier les apprentissages proposés et commence à se plaindre des « autres ». Il déclare : « Le travail, c'est difficile. Tout le monde parle dans ma classe et moi je peux pas. » Il prend alors conscience de ses difficultés. Il se sent impuissant à répondre aux exigences de son enseignante, ce qu'on lui propose demeure inaccessible. Les pairs sont évoqués sous le vocable « les autres ». Il ne les distingue pas, ne les nomme pas, ils sont considérés en groupe, comme un ensemble indéterminé dont il se distingue, comme s'il ne faisait pas partie du groupe classe. Un sentiment d'exclusion émerge au fur et à mesure qu'il perçoit sa différence. Le sentiment de honte, s'il n'est pas tout de suite présent, commence à émerger.

## Les difficultés familiales

La famille accepte d'emblée de rencontrer l'enseignante, qui propose que Lucas soit aidé par le RASED. Une aide rééducative est envisagée ainsi qu'un bilan psychologique.

Lors de la première entrevue, les parents viennent sans Lucas, mais accompagnés du plus jeune frère, âgé de 2 ans. Celui-ci expérimente les différents jeux disposés dans la salle, vient se rassurer de temps en temps auprès de son père puis retourne jouer. Il ne va à aucun moment vers sa mère située pourtant plus près de la zone de jeu.

Le père est un homme de 30 ans, petit et fluet, habillé simplement mais avec soin. Des rides profondes marquent son visage, ses yeux mobiles et expressifs sont injectés de sang, les veines de son visage sont apparentes, ses mouvements sont brusques et saccadés. Il s'exprime avec précaution, présente quelques défauts d'élocution, son vocabulaire est approximatif mais la syntaxe est correcte. Il fait visiblement des efforts pour me donner la meilleure impression possible. La mère a 27 ans. Son allure contraste avec celle de son mari. Elle est corpulente, édentée et porte des vêtements informes. Son pull

clair est maculé de taches, ses longs cheveux châtons encadrant son visage pâle accentuent l'impression de lassitude et de négligence qui se dégage d'elle. Elle appuie son dos sur le dossier de sa chaise comme si elle avait du mal à se soutenir. Elle s'exprime peu, laissant son mari prendre la parole.

Lucas est le cadet d'une famille de quatre enfants. L'aînée a 7 ans, elle est scolarisée en CE1. Selon les parents, elle réussit bien. Elle a appris normalement à lire l'année précédente en CP et cela remplit de fierté ses parents. Le troisième enfant, Damien, est un garçon de 5 ans, né juste onze mois après Lucas. La maman, qui ne s'était pas encore exprimée, me raconte alors le récit dramatique de sa naissance : « Il a été donné pour mort à la naissance. » Il a été réanimé, il a eu besoin d'un massage cardiaque. Il a été hospitalisé en néonatalité pendant un mois « avec des fils partout », le pronostic vital était réservé. Puis un retard de croissance et un retard mental ont été diagnostiqués. Le père interrompt alors sa femme pour dire que Damien n'aura pas de retard mental. Pour les parents, Lucas n'a pas eu de problème particulier pendant sa petite enfance. Cependant, alors qu'il semblait prêt à marcher à la naissance de Damien, il n'a finalement marché que huit mois plus tard. Les parents le présentent comme un enfant agité sans être opposant. Il se chamaille avec ses frères et sœur mais, selon la mère : « C'est Damien le plus mauvais. »

Au cours de ce premier entretien apparaissent à la fois le désir de coopération des parents avec l'école, l'espoir que leurs enfants y réussissent et une méfiance dont ils ne peuvent se départir. À la fin de l'entretien, le père me lance avec un regard de défi, sourcils froncés, qu'il a confiance dans l'école. Son attitude contredit ses paroles. La confiance n'est pas d'emblée établie. Les difficultés d'expression des parents, leurs gestes, leurs attitudes révèlent leur statut social dont ils ont bien conscience et dont ils souffrent. Ils semblent sur la défensive, craignant d'être jugés comme des parents déficients. La mère me paraît alors particulièrement fragile, ayant des difficultés à assumer son rôle de maman pour son fils, se présentant au monde extérieur sous un aspect négligé comme si elle n'envisageait pas de considération de la part d'autrui. Je constate ultérieurement qu'elle reste en retrait par rapport aux autres parents qui attendent leurs enfants à la sortie de l'école. De même que Lucas ne s'intègre pas dans sa classe, les parents ne s'intègrent pas parmi les parents d'élèves. J'apprends que la famille vit repliée sur elle-même et sur ses gardes, comme si elle craignait d'être attaquée par un monde extérieur persécuteur. On peut penser que les difficultés d'apprentissage rencontrées par Lucas s'amplifient avec les difficultés de socialisation de la famille qui craint le jugement d'autrui. Les parents communiquent à leurs enfants le sentiment d'être différents et la crainte d'être jugés. Le sentiment de honte que Lucas développe en découvrant qu'il échoue là où d'autres enfants réussissent peut être alimenté par celui que les parents transmettent par leur attitude de retrait et de méfiance vis-à-vis du monde extérieur.

## Crainte du jugement de la psychologue

Avant de me quitter, le père me dit qu'ils vont prochainement rencontrer la psychologue de l'école bien qu'il se « méfie des psys » – ce qu'il affirme à nouveau à la psychologue dès le début de l'entretien. Il dit qu'il n'a pas envie « qu'on fasse raconter n'importe quoi à [son] gamin, [...] creuser sur ce qui se passe à la maison pour lui faire parler » et précise qu'« on n'a rien à cacher mais on n'a pas envie ». La mère tempère les propos du père en disant qu'enfant elle a été placée en famille d'accueil et qu'être alors suivie par une psychologue l'a bien aidée. Puis elle parle du suivi de Lucas par une orthophoniste de la ville dans laquelle ils habitaient précédemment. Ce suivi devait se poursuivre avec l'orthophoniste de leur nouveau lieu de résidence, mais celle-ci a déclaré aux parents que leur fils Lucas était en grande difficulté. Depuis, les parents refusent son intervention. Le père évoque ensuite son vécu scolaire difficile en classe de perfectionnement puis en section spécialisée au collège. Il s'est senti abandonné au fond de la classe.

Lors de cette rencontre, l'attitude contenante de la psychologue permet aux parents d'évoquer des éléments douloureux de leur enfance : le placement de la mère en famille d'accueil, la scolarité du père. C'est encore si douloureux qu'il n'est pas possible d'envisager que Lucas puisse être en grande difficulté sur le plan des apprentissages, ce serait admettre qu'il se trouve à la même place que son père. Les déclarations de l'orthophoniste constituaient une violence qui leur était faite. Elles venaient ranimer la blessure du père et raviver la crainte d'une répétition. De plus, celui qui est désigné comme pouvant rencontrer des difficultés dans la famille, c'est Damien du fait d'une naissance et d'un début de vie traumatiques. Pour le moment, il est « méchant ». Scolarisé en école maternelle, les démarches de reconnaissance de handicap ne sont pas encore entreprises et le père n'est pas prêt à les envisager. Lucas, quant à lui, comme sa sœur aînée, doit réussir à l'école.

Le bilan proposé peut être redoutable puisqu'il peut révéler des difficultés aussi inacceptables que redoutées. La psychologue dont les parents acceptent l'aide peut aussi être persécutrice. Le père la positionne dans une place de toute-puissance, comme si elle avait le don de deviner les secrets familiaux et de porter de fait un jugement négatif. Ils ont peur du jugement d'autrui, du « tiers honnisseur » (Tisseron, 1992) qu'ils ont intégré. La honte qui les habite du fait de leur statut social risque d'être amplifiée si les résultats scolaires de leurs enfants ne sont pas à la hauteur de leurs espérances.

## Les difficultés d'individuation de Lucas

Le bilan psychologique est entrepris par la psychologue du RASED afin d'évaluer le fonctionnement psychique de Lucas, de percevoir comment il structure sa pensée et comment il utilise la conflictualité psychique dans la relation.

Dès son arrivée, la psychologue constate que lors du moindre temps libre, il se saisit compulsivement du matériel. Il accepte cependant le recadrage vers une activité dirigée. Il manifeste beaucoup d'opposition lors de la passation en affirmant le contraire de toute proposition. Il dit qu'il connaît déjà les épreuves en répétant à plusieurs reprises : « Je fais ce que je veux, moi » ou « C'est moi qui décide. » Pour s'atteler au travail demandé, il a besoin d'être canalisé. Afin d'accompagner le travail de la pensée, il a besoin de l'étayage de l'adulte. Il ne peut pas prendre seul le risque de penser et d'élaborer. Il n'a pas suffisamment intégré le manque, l'absence pour accepter le doute. Il n'a pas suffisamment élaboré la position dépressive qui permet de se vivre comme un être séparé et en relation avec autrui. On peut penser que les événements de sa petite enfance ont pu entraver son développement. L'attitude et l'apparence de sa mère lors des premières rencontres donnent l'impression qu'elle a elle-même des difficultés à se positionner en tant que sujet. Elle semble dépressive. La dépression maternelle a pu être traumatique pour l'enfant. Comme le décrit Green dans le concept de « la mère morte » (Green, 1983), la tristesse de la mère, la diminution de l'intérêt pour l'enfant la rendent inaccessible. L'enfant ne peut pas alors se constituer comme sujet séparé et revit répétitivement la perte, ce qui crée un sentiment de vide. Lors de la naissance de son frère Damien, il a sans doute été bouleversé. Le fait que la marche ait probablement été retardée à cette occasion laisse percevoir la détresse ressentie alors par l'enfant, « la naissance d'un presque semblable étant vécue comme une intrusion narcissique » (Drieu, Hardouin, 2008, p. 34). Lucas ne pouvait pas comprendre ce qui bousculait sa vie ainsi. Ses parents étaient particulièrement préoccupés et des angoisses de mort qui pouvaient rejoindre la destructivité à l'œuvre chez Lucas étaient prégnantes. Sa continuité d'être n'a peut-être pas été assurée si bien qu'aujourd'hui encore, pour se sentir exister, il a besoin de bouger. Le manque de contenance parentale ne lui a pas permis d'intégrer de bons objets internes sur lesquels s'appuyer pour tenter l'aventure des apprentissages. Le manque ne peut pas être accepté parce que Lucas n'est pas assuré de ce qu'il va trouver s'il délaisse le sentiment de toute-puissance infantile. L'efficacité intellectuelle évaluée à l'aide du WISC III donne un résultat total de 68, donc un peu inférieur à la zone limite. Les épreuves de performance sont dans cette zone limite avec un résultat de 77. Les épreuves verbales obtiennent un score de 66. En regardant le résultat global, on pourrait classer l'enfant dans la déficience intellectuelle, mais les résultats aux épreuves de performance modulent cette première appréciation.

Les résultats mettent en avant les difficultés culturelles de Lucas et ses difficultés à appréhender les normes sociales, notamment pour les épreuves

similitudes, information ou arrangement d'images. Les subtests basés sur un support perceptif (*complètement d'images, codes et assemblage d'objets*), mieux réussis, montrent ses capacités visuo-spatiales. Son attitude durant la passation montre sa difficulté à avoir une pensée autonome, à se détacher du perceptif et à utiliser des représentations mentales.

## L'élaboration d'un espace de pensée

Lors des séances de rééducation, qui ont lieu avec nous une fois par semaine dans une salle de l'école tout au long de l'année scolaire, ses difficultés d'individuation, de penser sont travaillées à partir de jeux moteurs d'abord, puis de jeux à règles ou de jeux symboliques.

En début d'aide, Lucas manifeste surtout son agitation, il passe d'une activité à une autre sans se poser et sans accepter aucune règle. Les repères au niveau de son histoire personnelle ne sont pas assurés. Il ne se situe pas bien dans sa fratrie. Il me dit qu'il a 7 ans alors qu'il vient de fêter ses 6 ans, qu'il a un frère bébé, un autre de la même taille que lui en CE2 et une sœur en CP. Il ne peut pas citer les prénoms d'enfants de sa classe. Il me dit qu'il a des grands-parents, mais ne les différencie pas des oncles, tantes, parrain et marraine. La différence des générations n'est pas clairement établie. Les repères temporels ne sont pas installés. Son identité, de même que celle d'autrui, ne sont pas établies. Mal différencié, il ne peut pas avoir une pensée autonome, ne disposant pas d'un espace psychique individuel. L'individuation qui consiste à quitter la peau commune pour acquérir sa propre peau n'a pas pu bien se mettre en place, l'identité du moi ne s'est pas bien constituée et les pensées personnelles ne peuvent émerger.

L'espace intermédiaire d'expérience mis en place en rééducation lui permet d'avoir des expériences corporelles qui renforcent son narcissisme, ce qui lui permet de construire une image du corps cohérente et unifiée. Les jeux que nous entreprenons ensemble l'aident à prendre en compte l'autre sans se confondre avec lui, à se reconnaître semblable et différent afin qu'il puisse dépasser la peur d'être anéanti, qu'il prenne confiance en lui, qu'il délaisse la toute-puissance pour intégrer la différence et le manque et qu'il ose s'aventurer dans les apprentissages.

Au cours des séances, il intègre progressivement les règles de jeu puis entreprend des jeux symboliques au cours desquels il joue ses peurs archaïques de dévoration. Il expérimente le fait que sa destructivité ne détruit pas l'objet. Il peut ainsi faire l'expérience de la réparation.

Les difficultés qu'il rencontre m'amènent à m'interroger sur le fonctionnement familial, me suggérant que les rôles n'y sont pas bien définis, qu'un climat d'indifférenciation y règne et que la Loi n'est pas bien posée.

## Une famille dans la confusion et l'indifférenciation

Lors de la deuxième rencontre, les parents viennent tous les deux accompagnés de Lucas. La maman a la même apparence que la première fois. Elle porte des vêtements informes et tachés et des chaussures élimées. Malgré la douceur du temps, elle garde son manteau fermé durant tout l'entretien. Chacun des parents reprend le même rôle que la fois précédente. Le père prend la parole, la mère se met en retrait.

Le père exprime d'abord sa fierté d'être titularisé dans son travail et précise qu'il a une place sûre – « à moins que je sois pris saoul mais ils n'ont pas de chance, ça n'arrivera pas ». Cette remarque confirme mon impression initiale et laisse apparaître que l'interdit n'est pas intégré, il reste extérieur et la règle est vécue comme persécutrice. Ce que joue Lucas dans les séances de rééducation correspond à ce que transmet le père dans son rapport à la Loi. L'apparence du père la première fois m'a amenée à penser qu'il pouvait avoir un problème d'alcoolisme, ce que les paroles rapportées ci-dessus suggèrent. Elles sont accompagnées d'un regard appuyé et craintif de la mère dans sa direction.

Celle-ci évoque alors les problèmes rencontrés avec les enfants. Elle me dit d'abord que le logement est petit. C'est un appartement de trois pièces pour une famille de six personnes. Puis elle déclare : « C'est parfois dur à la maison, surtout à table. » Les enfants n'obéissent pas, ils jouent au ballon dans la salle, elle ajoute que Lucas refuse de jouer avec Damien et termine en disant qu'elle est « seule avec les enfants... parce que [son] mari travaille ». Alors qu'elle évoque ces difficultés, son mari échange des regards complices avec son fils. Il ne relève pas les paroles de sa femme, il semble même ne pas les avoir entendues. J'ai l'impression d'avoir face à moi non pas un père et son fils, mais deux enfants dissipés. Quand je parle des séances de rééducation et des difficultés de Lucas à intégrer les règles, le père me dit : « Je suis comme ça aussi, c'est difficile de suivre les règles, je passe d'une activité à une autre. » La Loi n'est pas bien posée dans la famille. Le père se positionne sur le même plan que son fils. Le principe de plaisir prend la place du principe de réalité. La confusion, l'indifférenciation semblent régner. Lucas ne peut appréhender le manque, la castration symboligène qui lui permettrait de dépasser la toute-puissance infantile et d'ouvrir la voie à la sublimation. Les règles de l'école ne peuvent pas prendre sens pour lui. Il n'y a pas d'espace pour qu'une pensée secondarisée s'élabore. Même si le père désire que son fils réussisse à l'école, il lui est demandé de lui ressembler, d'être comme lui bien plus que de s'intégrer dans une société qui demeure étrangère, où ils ne trouvent pas leur place.

Lors de la troisième rencontre, la mère vient seule. C'est la fin de l'année scolaire. L'enseignante a fait part des résultats scolaires. Lucas n'a pas acquis les bases de la lecture malgré les aides apportées. Je me demande alors si l'absence

du père ne signifie pas qu'il est trop difficile pour lui d'entendre parler de ces difficultés, qui doivent correspondre à celles qu'il a lui-même rencontrées enfant. La maman me parle alors de la solitude dans laquelle elle se trouve enfermée. Elle ne se sent ni entendue ni soutenue par son mari, elle n'a pas de famille pour l'aider ni d'amie à proximité, elle se sent prisonnière dans l'appartement où les enfants envahissent tout l'espace, elle ne dispose pas de moyen de locomotion pour les emmener à l'extérieur et me dit appréhender la période des vacances qui s'annonce. Quand je lui suggère qu'une aide pourrait lui être apportée à l'extérieur de l'école, elle exprime alors sa crainte que les enfants lui soient retirés. Elle me dit qu'alors il ne lui resterait rien.

Lors d'une réunion du RASED avec l'équipe enseignante de l'école, nous proposons à la famille d'inscrire Lucas pour la prochaine année scolaire dans une classe de CP/CE1 où il pourra reprendre les apprentissages auxquels il n'a pas eu accès cette année. L'aide du RASED est envisagée pour aider la famille à cheminer vers une prise en charge extérieure, dans un lieu de soins qui puisse prendre en compte la complexité familiale dont les difficultés scolaires de Lucas ne sont qu'un symptôme.

Aider l'enfant ne peut se faire sans soutien aux parents. Les difficultés rencontrées à l'école entrent en résonance avec des problèmes familiaux que l'école ne peut résoudre. Cependant les professionnels de l'école, en particulier les membres du RASED, peuvent établir un climat de confiance et accompagner l'enfant et sa famille afin que les aides proposées soient reçues de façon positive. Cela peut favoriser de la part de la famille des démarches auprès de services sociaux ou de services de soins. Ainsi, la famille de Lucas pourrait bénéficier de l'aide d'un éducateur qui permettrait à la mère d'être soutenue, au père de prendre sa place et aux enfants de trouver la leur. Une aide thérapeutique pourrait aussi être proposée à la maman qui semble prête à l'accepter, et peut-être même à toute la famille afin d'aider chacun à se positionner en tant que sujet en interaction avec autrui. On peut cependant être inquiet de l'évolution actuelle de la situation dans l'école. Les familles comme celles de Lucas ne peuvent pas aller directement dans une structure de soins. Sans l'écoute spécifique et le regard clinique que les membres du RASED apportent, on peut s'interroger sur les remédiations proposées, les difficultés scolaires ne pouvant être envisagées uniquement sous l'angle des troubles spécifiques des apprentissages et de la déficience.

Annie Vigneron  
Psychologue dans l'Éducation nationale  
15, rue Pablo Picasso, 14440 Douvres-la-Délivrande  
apa.vigneron@sfr.fr

**BIBLIOGRAPHIE**

- DRIEU, D. ; HARDOUIN, F. 2008. « Le fraternel en souffrance : sa place dans le travail psychothérapeutique familial », *Dialogue*, 179, Toulouse, érès, 33-43.
- GREEN, A. 1983. *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*, Paris, Minuit.
- LAHAYE, W. ; POURTOIS ; J.-P. ; DESMET, H. 2007. *Transmettre : d'une génération à l'autre*, Paris, PUF.
- ROUZAIRE-BESSE, M. 2005. « Le retentissement de l'école dans le développement psychoaffectif de l'enfant », dans J.-M. Besse (sous la direction de), *Des psychologues à l'école ?*, Paris, Retz, 93-120.
- SELZ, M. 2006. « Quelques réflexions actuelles sur la honte », *Le Coq Héron*, vol. 1, 184, Toulouse, érès, 14-17.
- TISSERON, S. 1992. *La honte, psychanalyse d'un lien social*, Paris, Dunod.
- TISSERON, S. 2006. « De la honte qui tue à la honte qui sauve », *Le Coq Héron*, vol.1, 184, Toulouse, érès, 18-31.

**REPERCUSSIONS OF FAILURE AT SCHOOL ON CHILDREN AND THEIR FAMILIES****ABSTRACT**

School gives children the opportunity to discover otherness. It is both a place of integration but also of discrimination. School life can reveal or arouse family problems. A feeling of shame may hinder the family's relationship with the school. There is a real need to consider the repercussions these problems can have on children and their families in order to avoid confining them to a feeling of exclusion leading to a rejection of school and learning. After an analysis of the devastating aspects that the feeling of shame may provoke within children and for their families, the article continues with an account of the clinical report and pupil support provided within the school by RASED (Specialised Support Network for Pupils with Difficulties) for a child in infant school year 1 and his family, providing an opportunity to discuss the usefulness of pupil assistance in schools.

**KEYWORDS**

Child, family, school, shame, RASED.