

Décembre 2000, Pratiques corporelles n° 129, pp. 23-27

## **Une réparation qui articule imaginaire et symbolique**

**Jeannine DUVAL HERAUDET**

Jacques est élève de CM1 lorsque je le rencontre. Il vient d'avoir dix ans. Il a bénéficié d'une aide du CMPP, l'année précédente, alors qu'il était dans une autre école. Son échec scolaire très important motive « l'appel au secours » de son enseignante auprès du RASED<sup>1</sup>. Des problèmes de comportement, une agitation quasi permanente, font qu'il perturbe le groupe classe. Jacques déclare qu'il « ne fait rien, ne retient rien, que l'école ne l'intéresse pas ». Tout ce qui est activité de français, en particulier, lui fait dire: « Ce n'est pas possible » « J'y comprends rien, c'est nul, ça sert à rien, je suis nul ».

Qu'est-ce qui a conduit l'équipe du réseau à proposer une aide rééducative pour ce garçon? Les difficultés scolaires de Jacques étaient réelles. Elles contribuaient sans aucun doute à son mal-être et nécessiteraient peut-être une aide pédagogique, voire une aide pédagogique spécialisée. Cependant, les paroles de son enseignant, de ses parents et de Jacques lui-même au cours des premières rencontres, pouvaient faire penser que l'origine de ces difficultés n'était pas seulement d'ordre « pédagogique » mais intriquée dans l'histoire passée et présente du garçon. Sa pensée semblait encombrée par des préoccupations diverses. L'indisponibilité de Jacques pour les activités de la classe, sa fuite devant les apprentissages, sa difficulté à s'inscrire dans la vie scolaire, son agitation corporelle, traduisaient un mal-être certain et pouvaient être entendues comme des symptômes, comme l'expression d'un conflit qui n'avait pas trouvé d'autres voies pour se dire. Rien ne permettait cependant d'affirmer que les difficultés du garçon relevaient d'un registre pathologique et qu'elles nécessitaient donc des soins en dehors de l'école. Bien « qu'ordinaires », elles avaient une chance de n'être que temporaires s'il lui était d'abord et rapidement offert un cadre sécuritaire, à l'écart des pressions du groupe et des exigences de la classe, pour exprimer ce qui l'encombrait, ce qu'il tentait vainement de dire par tout son corps dans le cadre scolaire.

<sup>1</sup> Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, constitué en principe d'au moins un psychologue scolaire, un rééducateur et un enseignant spécialisé de l'aide à dominante pédagogique.

Cette aide rééducative aura donc pour objectif d'aider Jacques à exprimer ce qui le préoccupe, ce qui encombre sa pensée, à transformer ses préoccupations afin de dépasser ses difficultés. A l'intérieur d'un *cadre précis et explicite*, Jacques se verra proposer des médiations facilitant *l'expression, les processus de symbolisation et de création*, ainsi qu'une écoute et un accompagnement de ses élaborations.

### **Se projeter dans une identité imaginaire**

C'est notre huitième rencontre. Il arrive, ce jour-là, heureux d'une note en mathématiques, meilleure que d'habitude. Nous avons décidé, lors de la séance précédente, de tenter d'inventer un texte ensemble. Il veut l'écrire lui-même, et décide qu'il s'agira d'un personnage: « Marc », un garçon de quatorze ans. Ce sera « un petit surdoué », mais il ne trouve plus rien à dire. Je l'invite à décrire ce garçon. Il écrit alors sans discontinuer. (Mis à part l'orthographe, et quelques marques de ponctuation, totalement absentes de son texte, je le transcris sans modifications).

*<< Marc avait quatorze ans, il était surdoué. Il avait seulement des notes positives. Alors un jour il quitta notre classe pour aller dans une classe de surdoués. Il était très fier. Il ne pensait plus qu'à ça. Sa première note était un B+. Pour lui, c'était une note négative. Alors il alla voir la maîtresse pour lui demander de refaire l'interrogation. La maîtresse refusa en lui disant: « Mais c'est un bon résultat! ». Il lui dit: « Mais madame, il n'y a qu'un endroit où je suis négatif, c'est dans mon groupe sanguin. » Alors la maîtresse refusa une nouvelle fois. Alors il décida de renoncer à l'école et de trouver du travail. Il y avait un jeune maçon de ses amis, qui agrandissait l'école. Il décida donc de travailler avec lui.*

*Il rentre chez lui midi et soir, comme s'il ne se passait rien. Mais l'école téléphona chez lui en leur expliquant la chose. Alors les parents allèrent chercher Marc. Il décida qu'il ne pouvait plus suivre des cours d'enfant surdoué. Le père lui proposa de reprendre les cours normaux, et Marc accepta, pour avoir des notes positives.>>*

A la fin de son écriture, je lui propose de lire son texte. Il refuse catégoriquement, mais accepte que je le lise silencieusement. Je lui renvoie simplement que cette histoire me touche beaucoup et que son texte est bien construit.

De la même manière qu'un masque permet à l'acteur de lever certaines inhibitions puisque ce n'est pas vraiment lui qui joue, lui que l'on regarde, la protection du détour permet souvent au sujet d'en dire plus et plus profondément sur lui-même que s'il parlait en « Je ». Le jeu en « comme si » ou bien l'écriture dans sa double symbolisation permettent d'exprimer le plus intime, le plus difficile à dire, ce que l'on n'oserait pas dire, ce qu'on n'avait peut-être pas encore osé se dire à soi-même. Cette parole est adressée et l'important est

qu'un autre, adulte, soit là pour l'entendre, pour accompagner les élaborations, pour prêter éventuellement ses mots, pour accueillir l'émotion, la partager, la contenir au besoin. Entendre par la voix d'un autre ses propres paroles permet d'en prendre conscience. Pourtant, il semble que Jacques ne peut pas encore le supporter. On peut penser que l'implication de Jacques, dans cette histoire, est grande. Ce qui y est écrit est sans doute trop proche de « sa vérité » pour qu'il puisse ne pas s'y sentir dévoilé, mis à nu, et il ne peut le supporter. Trop d'angoisse peut-être, trop d'émotion, sans doute, semblent empêcher le garçon de prendre une distance suffisante, par rapport à cet écrit. On peut faire l'hypothèse que Jacques, dans cette histoire, relate sa propre histoire scolaire, ses rêves, ses échecs, ses déceptions. Il vient de changer d'école, et ce changement a peut-être été accompagné du rêve d'un « nouveau départ ». Les conflits avec ses parents ont sans doute constitué un des fils directeurs de ce récit, mais également, ses propres conflits internes, entre l'image qu'il voudrait donner de lui-même, et son auto-perception. Etre « surdoué », c'est être « sur-intelligent ». Lui-même se dit « nul ». La dépréciation de soi semble profonde et atteint, d'une manière pathétique, les bases même de l'identité. Le groupe sanguin n'est-il pas la marque même de l'identité, inscrite au plus profond du corps, dans ce qui est synonyme de vie: le flux sanguin?

L'agitation motrice qui en fait un élève perturbateur au sein de la classe, semble être l'expression corporelle d'un mode de défense important. Peut-être tente-t-il, par son excitation, d'éviter l'affrontement en lui-même par rapport à ses blessures, à la douleur d'être « comme il est », à celle de son échec et au sentiment d'impuissance à changer sa situation, puisqu'il est « nul ». Jacques semble à la fois, désespérément, tenter à la fois d'être conforme et de ne pas répondre aux attentes de ses parents à son égard. Ceux-ci veulent-ils qu'il soit « le surdoué », « le plus intelligent »? Il se sent incapable de s'ajuster à une telle demande. Il semble ne pouvoir que se défendre, actuellement, d'une manière douloureuse, et ne paraît pas pris dans un mouvement, dans une dynamique. D'ailleurs, ce français, qui le met en échec, « c'est nul, ça sert à rien ». La loi imaginaire du « tout ou rien » semble prévaloir: il ne pourrait avoir le sentiment d'exister que s'il était un héros. Un moyen de défense immédiat est de rejeter ce qui semble si inaccessible en le dévalorisant: « C'est nul », « Le prof est nul », « L'école, c'est nul »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ce que Jacques donne à voir par son comportement général, et ce qu'il apporte ici, évoque ces enfants décrits par Serge BOISMARE (1988, p. 162). La conséquence, analysée plus loin par le même auteur, est que ces enfants adoptent, comme repères identificatoires, des héros "tout en surface et en extension, qui n'ont pas d'autre lieu que le corps pour inscrire leurs expériences et régler leurs conflits..." (id., p. 163). G. WIEL, (1992) de son côté, décrit ce qu'il nomme "le syndrome d'échec scolaire" qui conjugue perte de sentiment de valeur, découragement et rejet de l'école, dans lequel l'enfant a intériorisé son échec au point d'en faire une composante de sa personnalité.

Par ce texte, Jacques semble exprimer une position mythique de son Moi qui appartient au registre de l'imaginaire, nommée Moi Idéal par la psychanalyse. Le Moi Idéal, élaboré à partir de l'image du corps dans le miroir, point inaugural de l'aliénation du sujet dans la capture imaginaire, correspond à l'idée que l'on se fait de soi sur un mode imaginaire, représentation marquée de la toute puissance et de la mégalomanie<sup>2</sup>. Support de l'identification primaire de l'enfant à son semblable, le Moi Idéal sera également la base des identifications secondaires dans lequel le « Je » s'objectivera dans son rapport à la culture et au langage par la médiation de l'autre.

La constitution et le maintien de l'estime de soi chez l'enfant sont liés d'une part à ce qu'il perçoit de l'investissement de lui-même par son entourage, et d'autre part à la réussite de ses premières expériences, de ses premières activités, de ses premiers apprentissages. Lorsque l'enfant n'a pu élaborer un narcissisme suffisamment bon, il n'est pas armé psychiquement, sa sécurité de base n'est pas assez solide pour affronter les contradictions, les conflits inévitables au sein d'un groupe. Le groupe-classe est vécu comme trop dangereux pour lui. Il s'y replie dans ses défenses comme dans une carapace, ou bien y exprime sa peur sous une forme violente, agressive. Ses tentatives d'entrer en contact avec les autres sont marquées par cette peur et avortent. L'agitation motrice désordonnée, sans objet, en est une des manifestations les plus couramment observées. On voit cet enfant frapper les autres, tourner autour de leurs jeux dans la cour de récréation sans pouvoir s'y intégrer, et en fin de compte, être toujours chassé des jeux ou frappé à son tour. Ou bien l'enfant peut se créer pour lui-même des rites à connotation obsessionnelle qui ont pour fonction de le protéger d'une angoisse trop forte qui risque de le submerger. Il tente alors d'éviter tout imprévu, toute surprise, en multipliant les précautions, en multipliant des défenses. Un enfant narcissiquement fragile ou dont le narcissisme a été blessé, compense souvent la perte d'estime de soi par une survalorisation du Moi Idéal, dans un refuge imaginaire de toute puissance, d'omnipotence, de refus de la réalité, de refus de ses propres limites, de refus d'apprendre. « Je sais », dit-il. Ou bien, il s'enfonce dans la dépréciation de soi, dans la résignation, dans la démission. Position de toute puissance ou position d'impuissance mettent en échec l'enfant et son entourage.

La chute de l'histoire de Jacques préserve cependant l'espoir: un retour à la normale est possible.

### « Auto-réparation » et revalorisation narcissique

Deux rencontres suivent ce texte. Lors de la troisième séance, je lui propose d'inventer une autre histoire qui

<sup>2</sup> J. LACAN, 1966, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je.

partirait, cette fois, d'un objet personnifié. S'il le souhaite, j'écrirai sous sa dictée, afin de faciliter le cheminement de son imagination libérée des questions d'orthographe. Après le rituel « Je sais pas », Jacques me dicte un texte dont l'élaboration se poursuivra pendant quatre séances consécutives. La numérotation rend compte du découpage temporel.

1- << Une moto de cross.

*Je suis une moto de cross. La selle, le guidon, les garde-boue sont verts, et le reste est blanc. Je porte le numéro quarante. Je suis une 125. J'ai un pot d'échappement chromé. Mon propriétaire, Cédric, est nul. Il n'arrête pas de me faire tomber. Il a seize ans. Il m'a achetée d'occasion, mais je sais que je valais plus que le prix qu'il m'a payée. Il est méchant avec moi. Quand je ne démarre pas, il me donne des coups de pied. Ça me fait des rayures, ça m'abîme, et je ne marche toujours pas quand même! Il ne me nettoie jamais. Quand il met de l'essence, il m'en met partout, et je sens mauvais. A présent, il parle de me revendre parce que je ne suis plus à son goût. Il me reproche de mettre longtemps à démarrer le matin, mais il me fait dormir dehors >>.*

2- << Dimanche dernier, le matin, pour la première fois, il m'a nettoyée. Il y avait une compétition de cross l'après-midi. Mon propriétaire avait été sélectionné.

*Arrivés sur la ligne de départ, nous avons démarré à toute vitesse. Je passais les premières bosses en tête, mon propriétaire était content. Il avait un grand sourire et il criait: « Ouai!! », au dernier tour. Toutes les courses se sont passées ainsi, sauf malheureusement la dernière. Je passais toutes les bosses la première, mais au dernier tour, Cédric criant comme d'habitude, et croyant avoir déjà gagné, voulut faire son cinéma en faisant une figure sur une bosse. En l'air, il me poussa. Au moment de toucher le sol, je suis tombée, la roue avant la première. La fourche s'est pliée. Cédric passa devant moi la tête la première, et quelques secondes plus tard je m'enflammais. Mon propriétaire se releva, il n'avait rien. Il partit sans me regarder. Les pompiers sont arrivés en courant pour m'éteindre. Ils m'ont laissée dans un petit coin sur le côté.>>.*

3- << Un organisateur du cross est venu me prendre pour me mettre à l'abri. Le lendemain matin, un spectateur est venu pour m'acheter. Il m'avait vue courir et gagner la veille, et il avait pensé qu'il pourrait devenir un champion grâce à moi. Michaël a vingt ans. L'après-midi même, il m'a réparée, nettoyée, et a changé mon numéro. Le mercredi après-midi, il m'a emmenée sur un terrain de cross pour m'essayer. Il est très fort, meilleur que mon ancien pilote, et plus gentil. Il ne me fait pas aller au-delà de mes limites. Il me laisse m'échauffer au départ, il ne fait pas de geste brusque, ne tente pas de rentrer dans les autres et veille à retomber correctement après les bosses.

*Il s'est qualifié pour une course un dimanche après-midi, et, sur la ligne de départ, j'ai vu mon ancien propriétaire! Michaël est parti en tête. Cédric était derrière lui. Nous sommes arrivés avant lui. Mon ancien propriétaire voulut alors me récupérer, car il m'avait crue en plus mauvais état que je l'étais! Il avait des remords, car il regrettait d'avoir donné l'autorisation de me vendre, et il était jaloux de notre victoire!! >>.*

4- << Michaël n'est pas d'accord parce qu'il m'a achetée en règle, il m'aime bien, et il veut me garder.

*Depuis cet événement, Michaël m'ayant gardé, il gagne des courses grâce à moi. Il est très content. Je suis championne de France avec Michaël, et bientôt, peut-être, championne d'Europe...>>.*

Jacques acceptera que je relise son texte en fin de chaque séance, puis la totalité de son histoire, lorsque nous l'avons terminée. Il est surpris et très fier du résultat.

Que de choses exprimées dans ce texte.... Le changement d'école de Jacques, le changement d'aide et « d'aidant », y sont transparents. Le garçon déclare qu'il se sent mieux dans cette nouvelle école. Dans cette histoire, centrée autour de la réparation, se trouvent sans doute transposées l'histoire de notre relation et celle du transfert. Il y ajoute des recommandations, en indiquant ce qu'il convient de faire. Il est en train de surmonter une épreuve difficile. Il a changé d'école, il a changé de rééducateur. Cette fiction prend la forme de ce que pourrait être également un roman familial. Y seraient opposées deux familles: la sienne, actuelle, au sein de laquelle il est en conflit, et une famille imaginaire, qui saurait s'y prendre avec lui, qui le choierait, qui saurait mesurer ses exigences à son égard, qui saurait patienter lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, et qui lui ferait confiance. « ...l'activité fantasmatique prend pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres...<sup>1</sup> qui paraissent à l'enfant à bien des points de vue, préférables »<sup>2</sup>. C'est ainsi que FREUD décrit ce qu'il nomme « le roman familial », fiction nécessaire à l'enfant, qui accompagne ses processus de séparation, et l'organisation de sa névrose infantile, comme sortie de l'Oedipe. Le roman familial est un élément de ce que Jacques LACAN nomme le « mythe individuel ». « La création mythique répond à une question. (Elle) parcourt le cercle complet de ce qui se présente comme ouverture possible et comme ouverture impossible à prendre. »<sup>3</sup> Cherchant à élaborer un « substitut de réalité »<sup>4</sup>, les « petites histoires » que construit l'enfant utilisent des éléments de la réalité et les métabolisent grâce aux ressources de

<sup>1</sup> FREUD, 1924, p. 158

<sup>2</sup> p. 157

<sup>3</sup> J. LACAN, 1953, p. 320

<sup>4</sup> S. FREUD, 1924, p. 303

l'imaginaire et du symbolique. Ces fictions permettent à l'enfant de se libérer du réel<sup>1</sup> qui entrave sa pensée.

En situant ses exigences trop haut, le premier propriétaire est responsable, non seulement d'un accident, mais de plus, il abandonne, rejette la moto. Grâce à la confiance, à l'encouragement et à la patience du second propriétaire, les choses se passent autrement. On pourrait penser également que ces deux propriétaires successifs représentent, dans un double mouvement de projection et de construction de l'Idéal du Moi, les deux versants de lui-même. Le premier propriétaire « est nul », comme lui, « méchant », inconscient, vaniteux. Jacques le rejette, tout en s'y reconnaissant peut-être. Le second est idéalement « gentil », « doué », responsable...Le garçon rêve d'être comme cela. Peut-être y arrivera-t-il « bientôt », comme le laissent entendre les derniers mots de son texte?

Si la moto est bousculée, requise au-delà de ses possibilités actuelles et dans de mauvaises conditions par le premier propriétaire, comme Jacques par l'école ou par ses parents, après « l'accident », elle est tordue, bosselée, consumée, comme lui après l'échec. « Un spectateur », un étranger, marque sa confiance, « croit en elle », et il est prêt à investir, « à payer », pour un nouveau départ. Il paie également de sa personne, de ses efforts, pour la remettre en état. Il est patient, attentif, « à l'écoute », il ajuste ses demandes, le rencontrant « là où il en est », ce que permet une rencontre singulière. Il l'aime et ne l'abandonnera pas. Il se réfère à la loi, au symbolique: « il est en règle »...La moto le lui rend bien, puisque les victoires le rendent heureux et fier, qu'elles sont remportées ensemble et que ces victoires les valorisent tous les deux...

Régi par le symbolique et régulé par le principe de réalité, l'Idéal du Moi peut coexister désormais semble-t-il avec le Moi Idéal. L'idéalisation de l'enfant par lui-même, se référant à l'investissement narcissique, semble pouvoir dans ce texte s'articuler avec l'idéalisation des parents par l'enfant et l'idéalisation de l'enfant par les parents<sup>2</sup>, dans une synthèse « acceptable » qui prend en compte l'altérité et la différence, qui intègre la loi et les limites, qui accepte la castration symbolique mais qui s'inscrit dans une dynamique de devenir.

Jacques n'exprime-t-il pas que les besoins fondamentaux de sa personne semblent pouvoir enfin être satisfaits ? On peut donc avancer que la praxis rééducative peut répondre à ses besoins fondamentaux, et semble cohérente, dans son projet et sa mise en œuvre, avec les objectifs qu'elle visait à atteindre. La responsabilité de la poursuite de la construction de lui-même en tant que sujet et en tant qu'élève incombe à

<sup>1</sup> "Réel" au sens lacanien de l'impensable, du non symbolisable, source de l'angoisse.

<sup>2</sup> Selon la théorie psychanalytique, ces trois axes d'idéalisation organisent l'Idéal du Moi.

Jacques... Les capacités de l'enfant à faire alliance avec quelqu'un qui se propose de l'aider, et ses capacités d'auto-réparation, sont requises par le travail rééducatif. Par ses écrits, Jacques laisse supposer que l'existence de cette dimension du cadre rééducatif est bien présente en ce qui le concerne.

Il a franchi une première étape. Il s'est, non seulement exprimé par écrit, comme dans le premier texte, mais, cette fois, il a accepté d'entendre par la voix d'un autre l'expression de ses blessures. Une prise de distance par rapport à son vécu émotionnel peut déjà s'effectuer. Cette parole adressée inaugure un échange véritable, une communication dans un registre symbolisé.

Jacques a éprouvé le plaisir d'avoir réussi à communiquer. Sa fierté et sa jubilation, lorsqu'il entend à nouveau son texte, en sont la manifestation sans conteste. Elles témoignent d'une revalorisation narcissique indispensable pour que le garçon reprenne confiance en ses capacités.

Si Jacques exprime encore son besoin d'être un héros pour pouvoir exister, le registre semble avoir changé depuis le premier texte. Quelque chose a bougé, déjà. Le recours aux élaborations de l'imaginaire, comme un procédé de réparation des pertes de valeur, intègre les espoirs de type mégalomane. Dans la fiction, dans ses scénarios imaginaires, l'enfant est un héros, et puise, dans les forces archaïques de son psychisme, de nouvelles ressources pour affronter la difficulté. L'intervention du symbolique donne une forme communicable, partageable, à ces « petits mythes » qui constituent une ouverture et un pont vers les ressources culturelles.

### **Une articulation du réel, de l'imaginaire et du symbolique, qui passe par l'écriture**

La construction et la conscience de son identité conditionnent la capacité du sujet à apprendre. La parole, comme véhicule du symbolique, est un élément fondamental de cette mise en ordre. L'enfant doit pouvoir faire appel librement et sans danger aux registres du symbolique et de l'imaginaire. L'articulation souple des deux registres est nécessaire dans tout processus d'apprentissage des codes culturels et dans la compréhension de ceux-ci.

« *L'être humain est avant tout un être social* », affirmait Henri WALLON. La pensée de chaque sujet est immergée dans la pensée de son contexte social. Elle y emprunte la langue, en tant que code et véhicule de la pensée, et les matériaux qui vont la constituer. Dès avant sa naissance, l'enfant est immergé dans le symbolique du langage. Il construira lui-même, progressivement, ses propres processus symboliques. Les médiations rééducatives comme le jeu symbolique, le dessin, les marionnettes, le modelage, constituent des supports par lesquels l'enfant, dans le cadre et la relation spécifiques de la rééducation, parvient à élaborer l'angoisse, à la transformer, et à faire

fonctionner à nouveau sa pensée. La création d'une parole personnelle doit cependant trouver à se nourrir de la parole collective, sinon à mener à un enfermement dans un narcissisme primaire, qui fonctionnerait contre le tiers exclu.

Si *la symbolisation* permet de « *re-présenter* » *l'absence*, le manque, la perte de l'objet, cette représentation est le moyen pour élaborer et dépasser, l'anxiété, l'angoisse, les préoccupations, les conflits. La parole invite l'enfant, dans les conditions spécifiques de la communication « rééducative », au passage du monde psychique interne, vers le monde social et culturel. Une deuxième dimension du pouvoir symbolique est *l'inscription* par la trace et la généalogie. Cette inscription permet de confirmer l'opération de mise à distance et elle fonde le récit. Cependant, pour qu'elle soit effective, la symbolisation ne suffit pas à elle seule. Il faut pouvoir *se distancier de ses propres symbolisations* pour s'en détacher et pour pouvoir poursuivre sa route. Nous posons que la médiation de l'écrit est un moyen privilégié de cette mise à distance, parce que, par un double mouvement de symbolisation, elle nécessite le passage du symbole aux signes conventionnels et culturels.

Il n'y a pas de rencontre rééducative, pas de séance, sans écrit, sans trace. C'est au moins celle du rééducateur, qui construit, séance après séance, le fil, l'histoire du processus rééducatif de l'enfant. L'enfant s'intéresse peu à peu à cet écrit, jusqu'à se l'approprier, jusqu'à le faire sien. Cependant, toute trace est perte. Ecrire renvoie à l'absence, à la séparation. Certains enfants refusent l'écrit, certains refusent même toute trace, comme si la peur, l'angoisse, pouvaient de ce fait prendre réalité, ou comme s'ils avaient peur de s'y perdre eux-mêmes. Il faudra un long apprivoisement pour que cette trace ne soit plus considérée comme dangereuse, et pour que ce danger soit conjuré, dépassé. L'aide apportée se donne comme objectif de les réconcilier avec cet écrit, de pacifier celui-ci, de les aider à découvrir qu'il peut devenir un plaisir, un moyen privilégié d'expression non dangereux, de leurs problèmes, de leurs difficultés, d'eux-mêmes, et une voie pour développer leurs processus d'auto-réparation. Dans un écrit dans lequel il a pu s'exprimer et s'inscrire subjectivement, Jacques a pu ainsi trouver du plaisir, et découvrir que l'écrit pouvait être autre chose qu'un seul exercice scolaire.

En prêtant sa main pour écrire, la rééducatrice s'est présentée comme concernée, partie prenante de la parole de Jacques, pouvant en partager l'émotion, facilitant le passage vers la trace. L'écrit acquérait de ce fait un statut d'objet commun, transitionnel, tiers, dans l'espace de l'échange et de la création.

Elle a prêté également sa voix au garçon, lorsqu'elle relit le texte pour lui. Si la voix est, selon Jacques LACAN, un des objets « a », « objet perdu et cause du désir », en direct avec « l'intérieur », ce canal de la voix qui porte le texte de l'enfant, confère au texte de

celui-ci, également, une extériorité. Lire à haute voix le texte d'un enfant, c'est conférer à ce texte « un statut social », une reconnaissance quasiment culturelle, comme peut le faire le texte imprimé<sup>1</sup>. Un espace potentiel et culturel peut ainsi se constituer, au sein même d'une relation triangulaire, symbolisée. Cet espace invite et aide l'enfant à se réconcilier avec les apprentissages scolaires.

*Août 2000*

## Références bibliographiques

- BOISMARE S., 1988, Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser, *Les colloques de Bobigny : Penser, apprendre*, sous la dir. de MAZET, P. et LEOVICI, S., Paris : ESHEL.
- DUVAL HERAUDET J., 1998, *La rééducation à l'école, Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 796 p.
- FREUD S., 1924, Le roman familial des névrosés. (1909). In *Névrose, psychose et perversion*, PUF, éd. 1988, 306 p., pp. 157 à 160
- LACAN J., 1966, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, *IN Ecrits I*, Seuil, Points, 289 p., pp. 89-97
- LACAN J., 1953, Le Mythe individuel du névrosé, Conférence au Collège philosophique de Jean WAHL, Texte établi par Jacques Alain MILLER, septembre 1978, 10 p.
- LEVINE J., 1993, Fiction et déliaison, *Art et thérapie* n° 48/49, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique, Colloque Enfance et fiction, Paris, pp. 68-74.
- WIEL G., 1992, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon : Chronique sociale, 187 p.

<sup>1</sup> C'est ce que Célestin FREINET mettait en œuvre, lorsqu'il proposait aux enfants de lire leurs textes libres à la classe, et de les imprimer.