

« Si l'illusion est nécessaire pour
entreprendre, c'est la désillusion qui
est nécessaire pour construire. »
Claude VEIL

Quelles relations entre l'imaginaire et les apprentissages scolaires ?¹

Jeannine DUVAL HERAUDET

L'imaginaire : plaisir, désir, fantasmes et « mises en scène »

Dans l'élaboration que fait Jacques LACAN des différents « ordres », ou « registres » que sont, selon, lui, le réel, le symbolique et l'imaginaire,

- Si *le réel* est ce qui est strictement impensable, non symbolisable,
- *l'imaginaire* fait référence au corps et à l'image, dont le prototype est *l'image du corps* élaborée au moment du « stade » du même nom.²

La construction de l'imaginaire est ancrée dans les processus primaires, articulés eux-mêmes aux affects de plaisir et de déplaisir. L'imaginaire est le lieu des fantasmes, des « mises en scène ». L'imaginaire et ses productions s'opposent-ils à ce que l'on appelle « l'esprit scientifique ? » Au contraire, on peut affirmer que « *la leçon majeure de (l'épistémologie de BACHELARD) est (...) que l'imagination, loin d'être un obstacle et un blocage pour le scientifique, est le moteur même de la science.* »³ Des images mentales accompagnent la science qui s'élabore. Roger CAVAILLES propose une typologie de ces images :

1. Ce sont celles de « *la vitrine d'exposition de la science* », lieu « *des théories et des résultats présentés d'une façon rigoureuse* » et logique ;

2. « *L'atelier de construction de modèles* » est le champ de l'imagination créatrice. « *Des images qu'on pense* » ou « *images mentales* », accompagnent la pensée et la guident ;

3. Sous « *l'atelier* », nous devons admettre l'existence d'une « *cave* », un « *inconscient épistémologique* », lieu des images inconscientes, « *de ces images que nous ne pensons pas mais qui nous font penser* » ;

4. Une quatrième catégorie d'images constitue un obstacle, une source de blocages et de stérilisation de l'imaginaire. Elle est constituée de la profusion de ces « *images matérielles* » ou « *vues* », toutes faites, qui prolifèrent et s'imposent à nous par la télévision, le cinéma, la publicité, etc.

Que permet le registre imaginaire ?

- ◆ *Pouvoir éprouver du désir et du plaisir à découvrir une énigme*

Un enfant de trois ou quatre ans « *s'intéresse aux questions concernant les hommes, les animaux, le cycle de la vie...* »⁴ Si la connaissance est essentiellement un effort pour répondre à des questions que l'on se pose, pour résoudre des contradictions, si le savoir prend sens pour l'apprenant à partir du moment où il cherche, invente, crée, dans une exploration qui se traduit par une action et une transformation sur les choses et le monde, la curiosité est un des « moteurs » du désir de savoir. La naissance d'un petit frère, les « cachotteries » des parents, aiguissent la curiosité de l'enfant qui voudrait bien savoir par exemple ce que les parents font lorsqu'ils sont seuls. « *Je voudrais être une mouche, pour voir* », me dit un jour *Elisabeth*, huit ans, au cours de nos rencontres en rééducation. La pulsion qui nous pousse à « voir », à regarder, que Jacques LACAN désigne par le terme de « *scopique* », semble bien être ce moteur qui nous pousse à regarder « pour savoir », à prendre des informations sur le monde. Regarder, mais aussi écouter, pour en savoir plus, pour enfin dévoiler les secrets des adultes. La réponse des parents d'une manière qui satisfasse vraiment la curiosité de l'enfant, est-elle possible ? Aux grandes questions des enfants, questions qui concernent le sens même de la vie, les parents, les adultes, ne peuvent jamais répondre vraiment : « *D'où viennent les enfants ?* », « *Où vont les morts ?* » C'est même l'inadéquation entre la demande et la réponse, brèche par laquelle peut s'engouffrer le désir, qui va permettre à l'enfant de s'emparer de la

¹ Décembre 2000/ janvier 2001, *envie d'école n° 25*, p. 10-14 (1) Mars / avril 2001, *envie d'école n° 26*, pp. 20-22 (2) ; Texte revu le 04/08/2015

² Jacques LACAN, 1966, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, *IN Ecrits I*, pp. 89-97

³ CAVAILLES, 1996, Le nouvel imaginaire scientifique. *Transdisciplines*, L'Harmattan.1-2., p. 1.

⁴ "Compétence transversale" supposée acquise à la fin du cycle I, ou "moyenne section d'école maternelle". Centre national de Documentation Pédagogique (CNDP), 1991. *Les cycles à l'école élémentaire*. Paris, Hachette Ecoles, 128 p., p. 32.

question, d'en faire son affaire et de continuer à chercher ailleurs, d'exercer sa « pulsion d'investigation », condition de tout apprentissage. Sans énigme, pas de recherche. Sans désir de percer le secret des choses, pas d'apprentissage.

L'Œdipe en tant que moment décisif de l'ouverture à la culture, permet que se déplacent les intérêts de l'enfant. La théorie psychanalytique avance que, l'enfant renonçant à connaître la mère, comme à savoir ce qui se passe entre les parents, peut déplacer sa curiosité vers d'autres objets, dont ceux du monde culturel. Lire, c'est pénétrer et s'approprier le sens d'un texte écrit. Ivan DARRAULT¹ lie l'acte de lire au voyeurisme, celui d'écrire à l'exhibitionnisme. Cette énigme à résoudre fait suite et remplace les énigmes concernant la vie et la mort, l'amour, la différence des sexes et la naissance, que l'enfant posait inlassablement et pour lesquelles il est nécessaire qu'il ait, pour l'instant du moins, trouvé des réponses qui le satisfassent. Cependant, il est nécessaire également que ces questions de l'enfant n'aient pas été trop refoulées, afin qu'il ait acquis et conservé le plaisir de la recherche. « *Le parcours que fait l'enfant dans sa genèse d'enfant est un parcours non pas de l'énigme à sa résolution, mais de l'énigme bouleversante et mal assurée, à l'énigme, peut-être, dans le meilleur des cas, acceptée comme énigme.* »²

Si l'intervention du principe de réalité, les capacités à savoir attendre, à savoir différer, à savoir anticiper, permettent à l'enfant d'accepter « *des activités contraignantes pour acquérir des savoirs nouveaux* »,³ **désir et plaisir**, directement ancrés dans le registre imaginaire, donnent **l'impulsion et l'énergie à l'investissement dans les apprentissages puis au maintien de cet investissement**. L'espérance d'un plaisir doit contrebalancer les contraintes inévitables. « *Pour supporter une exigence qui est indispensable... il faut que l'enfant ait appris ailleurs et avant, le plaisir de l'écrit, qu'il ait envie de savoir comment est fabriqué l'écrit : il apprend alors facilement à déchiffrer et à orthographier. S'il n'est pas passé par ce plaisir de la fiction, il est en grande difficulté.* »⁴ La quête pour découvrir le

fonctionnement des choses n'est sans doute possible que si :

- Dans le processus d'individuation, l'enfant n'est pas piégé dans un clivage entre un rapport fusionnel à la réalité et un rapport à la réalité trop distancié, alors inaccessible ;
- L'angoisse de ce qui peut être découvert ne l'emporte pas sur le plaisir de la quête, et vis à vis de la découverte elle-même.

♦ *L'importance et le plaisir de la fiction*

Le document qui définit « *Les cycles à l'école primaire* », souligne l'importance de l'intervention du registre imaginaire dans le cadre des activités scolaires : « *...il imagine et crée des histoires, des situations, des jeux, des objets; il peut se situer délibérément dans le réel et l'imaginaire...* ».⁶ René DIATKINE considère que la possibilité pour un enfant de pouvoir faire appel au registre imaginaire est la condition première de la possibilité même d'apprendre et de s'inscrire dans la collectivité. « ***Le jeu de l'imaginaire est tout à fait impliqué dans le travail qui paraît le plus informatif... L'enfant ne peut mener celui-ci s'il n'est pas capable de transposition et de liberté par rapport à l'énoncé. Ma proposition : seuls les enfants qui savent jouer sont scolarisables.*** »⁷

Chacun sait l'importance pour l'enfant de l'histoire lue ou racontée; le plaisir qu'il y prend, la stimulation culturelle qu'elle représente. Bientôt, il voudra aller lui-même à la rencontre de ces histoires. Il y cherchera des personnages qui seront des repères à ses identifications. Il y cherchera la nourriture de ses rêves. Il doit pouvoir trouver du plaisir à la fiction que propose son livre de lecture. L'enfant a « des secrets », et prend plaisir à se créer un monde intime. « *La capacité d'apprendre à lire... va de pair avec celle d'organiser des rêveries intimes qui ne concernent que lui.* »⁸ Il est un héros et cela l'aide à supporter sa faiblesse, ses incapacités. Il commence à élaborer son « *roman familial* », c'est-à-dire qu'il s'invente d'autres parents, plus conformes à ses désirs. Ces « *parents de recours* »⁹ compensent les conflits qu'il vit

enjeux du jeu en rééducation, Besançon, 25-26-27 mai 1989, pp. 7-21., p. 10

⁵ Le signifiant "réel" est ici pris dans le sens de "réalité".

⁶ CNDP, 1991, p. 31

⁷ DIATKINE R., 1989, *La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant*, p. 115

⁸ DIATKINE R., 1995, Qu'est-ce qu'aider ? *IN Cahiers de Beaumont*, 69/70, oct-nov-déc. 1995. Tomes I et II, pp. 123-129, p. 115

⁹ LEVINE J., 1993, Fiction et déliaison, *IN Art et thérapie n° 48/49, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique*, Colloque Enfance et fiction, Paris

¹ DARRAULT HARRIS I., 1992. Du désir d'apprendre. Conférence auprès des rééducateurs de l'Education nationale de l'Isère, tirage à part, CRDP Grenoble, p. 16

² id.

³ CNDP, 19991. Cette compétence est supposée acquise en fin de cycle I, c'est-à-dire en fin de "moyenne section" d'école maternelle.

⁴ DIATKINE R., 1989, La place du jeu dans l'activité psychique de l'enfant. *Actes du Vème Congrès FNAREN, Le jeu du je, Les Jeannine DUVAL HERAUDET*

actuellement avec ses parents de la réalité, conflits liés à l'élaboration de son individuation et de son autonomie... D'où le grand succès de « *Sans famille* »¹ pour tant de générations... « *L'enfant doit pouvoir vivre son monde intérieur imaginaire. Le contraindre à un savoir ou à une activité avant qu'il ait épuisé son intérêt pour son monde fantasmatique, c'est lui rendre plus difficile son travail libidinal inconscient et partant son « appétence » intellectuelle.* »²

Cependant, cet imaginaire doit être symbolisé, régi par les lois culturelles, pour être créatif, communicable et partageable, pour ne pas être délire. L'imaginaire peut alors être communiqué symboliquement et il peut devenir plaisir partagé.

Aucun registre ne peut se suffire à lui-même - L'imaginaire est le registre du sens, grâce à l'intervention du symbolique

Ce que Jacques LACAN³ a schématisé sous la forme d'un « *nœud borroméen* », est le nouage indissociable des registres du réel, du symbolique et de l'imaginaire. Ce « *nœud* » ne se soutient que de l'articulation souple entre les trois registres, et par le passage possible de l'un à l'autre. L'imaginaire y tient une place déterminante, comme ce qui lie réel et symbolique. « *Si vous dénouez deux anneaux d'une chaîne, les autres demeurent noués. Dans le nœud borroméen si de trois vous rompez un, ils sont libres tous les trois... le nœud borroméen, en tant qu'il se supporte du nombre 3, est du registre de l'imaginaire. Car la triade du réel, du symbolique et de l'imaginaire n'existe que par l'addition de l'imaginaire comme troisième.* »

L'activité représentative, au sens large, met en rapport :

- Les modes de représentations privées, secrètes, qui peuplent la vie imaginaire et fantasmatique, ressortant du fonctionnement imaginaire
- Et les représentations sémiotisées, codifiées, partageables, ressortant du fonctionnement symbolique.

L'idéal est un équilibre entre les deux modes de fonctionnement, avec passage souple de l'un à l'autre. Cette souplesse et cet équilibre ne sont pas sans rappeler les conditions nécessaires pour qu'il y

ait « *santé mentale* ». Si la souplesse de fonctionnement est requise entre réel, imaginaire et symbolique, elle s'articule avec la « *plasticité* » des registres psychiques inconscient, préconscient et conscient. Jacques HOCHMANN⁴ insiste sur la nécessité pour le sujet de disposer d'un « *fonctionnement préconscient souple et riche, capable de donner aux apprentissages ultérieurs une épaisseur psychique, une résonance intime, rêvée, sans laquelle il n'est pas d'expérience culturelle* ».

Qu'en est-il de la nature et du fonctionnement du préconscient, et de ses rapports avec l'imaginaire ou le symbolique ? Au niveau de l'intrapsychique, nous sommes toujours dans un système dualiste, entre le ça et le Moi, entre le ça et le surmoi, etc. Pour FREUD cependant, entre la représentation de choses ou inconscient et le conscient, existe le préconscient. « *Le préconscient joue le rôle d'écran entre l'inconscient et la conscience.* »⁵ C'est le préconscient qui, tel un réservoir des représentations de mots, va permettre la conscientisation de l'inconscient lorsque l'enfant accède au symbolique. « *Nous donnons le nom d'inconscient au système placé en arrière : il ne saurait accéder à la conscience, si ce n'est par le préconscient.* »⁶

La souplesse du psychisme est nécessaire pour que le sujet puisse s'adapter « *normalement* », c'est-à-dire créativement, au monde. Cette souplesse, cette liberté de circulation entre les différents fonctionnements psychiques est requise également pour pouvoir s'inscrire dans tout apprentissage.

Les capacités d'apprendre sont liées à la fois avec le fait :

- De s'être constitué une image corporelle suffisamment unifiée, stabilisée, entité imaginaire, certes, aliénante sans doute, puisque issue du stade du miroir, mais nécessaire ;
- De pouvoir accéder au monde symbolique régi par des règles, monde de la non-confusion, de l'altérité, de la différenciation.

De l'analyse à la synthèse et réciproquement, l'enfant est supposé pouvoir jouer librement avec ses représentations. On lui demande d'inventer la suite d'une histoire, en tenant compte du début, par

¹ Hector MALOT, 1878, *Sans famille*

² MAUCO G., 1975, *L'évolution de la psychopédagogie*, Toulouse : Privat. coll. Pragma. 171 p., p. 133.

³ LACAN J., 1974-1975., *RSI, Séminaire*, Inédit, notes de cours.

Jeannine DUVAL HERAUDET

<http://www.jdheraudet.com>

⁴ HOCHMANN J., 1984, Raconte-moi encore une histoire, Le moment du conte dans une relation thérapeutique avec l'enfant, IN KAES et al. *Contes et divans*, pp. 57-80, Bordas, 227 p. p. 66.

⁵ FREUD S. 1900, *L'interprétation des rêves*. PUF, ed. 1976, 573 p., p. 522.

⁶ id. p. 460.

exemple. Il est supposé pouvoir manier librement les codes, mais aussi pouvoir en inventer d'autres. « *Il est capable... d'observer, d'interroger, de verbaliser ce qu'il comprend, ou de le traduire par un dessin.* »¹. Pouvoir lire et écrire requièrent de la part de l'enfant qu'il ait articulé d'une manière souple et efficace images mentales, symbolismes personnels et symbolisme culturel, fonctionnement imaginaire et fonctionnement symbolique.

Si le sens, comme l'affirme LACAN, naît de l'effet du symbolique dans l'imaginaire, il faut à l'enfant opérer d'autres liaisons que celles qui concernent les codages pour accéder au sens du mot, de la phrase, lorsqu'il lit. Apprendre, c'est charger la réalité de significations progressives. L'enfant doit se référer à son expérience, plonger dans ses ressentis, ses émotions, son vécu affectif et relationnel, puiser dans ses connaissances antérieures, faire appel à son imaginaire pour donner sens au texte. Si la catégorie de « l'entendement » est une catégorie fondamentale de l'intelligence, les registres du symbolique et de l'imaginaire permettent d'accéder au pouvoir de la trace, de l'inscription de soi-même, des autres, des événements, dans une trame signifiante. ***Pour comprendre l'apport culturel extérieur à soi, il est nécessaire d'avoir au préalable un peu « compris » sa propre expérience, sa propre histoire, d'articuler le « savoir » sur soi au « savoir » extérieur.***

L'imaginaire, registre de la créativité - Besoins fondamentaux du sujet

Tout enfant, comme tout sujet, a besoin :

- d'expression,
- de communication,
- d'action,
- de production,
- de création (ou de « réalisation », selon la terminologie adoptée par MASLOW²). L'enfant a « besoin de se sentir producteur de réalisations concrètes » (LEVINE³).

Selon WINNICOTT, la créativité au sens large correspond à un certain mode de rapport actif à la réalité, opposée à une relation de soumission à cette

¹ Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), (1991). *Les cycles à l'école primaire*, p. 32. Cette compétence est supposée acquise en fin de cycle I, c'est-à-dire en fin de "moyenne section" d'école maternelle.

² MASLOW, 1954, *Motivation and Personality*, New York : Harper

³ 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, p. 7

même réalité externe ou interne.⁴ ***Pouvoir puiser dans le registre imaginaire est la condition de base de la création.*** C'est aussi pouvoir y accéder sans danger. Etre créatif, c'est aussi pouvoir transformer, sublimer l'énergie psychique des pulsions.

Le sujet dont l'imaginaire est inaccessible ne peut être créatif. Certains enfants « collent à la réalité », et « refusent » la fiction... Il s'agit de tenter d'en comprendre la raison... Mais si l'imaginaire est débordant, si l'imaginaire n'est pas métabolisé par le symbolique, on ne communique pas, on se coupe de l'autre, on s'enferme. Certains enfants trouvent refuge dans l'imaginaire, s'y replient, fuyant ainsi la réalité. C'est un moyen de sauvegarde, de défense. Ils ont « la tête ailleurs ». Ils rêvent... Aucun enfant n'échappe aux questions sur la relation sexuelle entre ses parents, « *la scène primitive* » comme la nomme la psychanalyse, relation parentale qui est à l'origine de son existence. Le fantasme, dit « *originnaire* », qui accompagne cette énigme, peut envahir le psyché de l'enfant à tel point que toute son énergie intellectuelle est mobilisée dans sa résolution. Si les questions qui préoccupent l'enfant au sujet de la vie, de la naissance, de la mort n'ont pas trouvé de réponses qui le satisfassent, même provisoirement, avant l'entrée au CP, elles occupent à tel point sa pensée, qu'elles le rendent quasiment indisponible à tout apprentissage.

De la relation en miroir qui ouvre la voie aux dualités mortifères, à l'enfermement narcissique qui enferme le sujet à ne rien vouloir apprendre que de lui-même, l'imaginaire tend des pièges. Si l'imaginaire est perçu comme dangereux, ou bien s'il est trop envahissant, l'enfant va tout faire pour s'interdire l'accès à ce registre psychique, ou bien il tentera de colmater la brèche par laquelle, à l'inverse, l'imaginaire pourrait venir nourrir et donner du sens aux activités scolaires.

Les pièges de l'imaginaire

Apprendre, c'est chercher à échapper à l'angoisse possible née du manque, de l'écart, du vide; c'est aussi accepter « d'ouvrir » quelque chose du psychisme à l'inconnu, l'inattendu. Toute ouverture est prise de risque mais elle permet l'existence d'un lieu, d'une faille dans l'organisation psychique « *où se localise l'endroit où ça questionne : la brèche ouverte par le désir, brèche ouverte dans les deux sens : à la fois comme lieu par lequel passent les*

⁴ WINNICOTT D. W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. NRF Gallimard, ed. 1986, 213 p.

pulsions épistémophiliques, sources du savoir et de la connaissance, source de maturation et de progrès, mais aussi lieu par lequel se fait le retour régressif qui peut amener à des organisations psychiques archaïques si n'est pas assuré, quelque part, un endroit préservant l'unité de la personne, unité remise en cause par le désir d'aller plus loin.»¹

Les neurosciences attribuent au « deuxième cerveau » ou cerveau limbique, une fonction d'inscription des différentes expériences du sujet et des ressentis positifs ou négatifs, des émotions qui les ont accompagnées. Le cerveau limbique assurerait de ce fait une fonction inhibitrice, régulatrice, conduisant le sujet à rechercher certaines situations liées à des éprouvés de plaisir et à en éviter d'autres. Mais l'efficacité de ce filtre n'est pas radicale... L'approche neuropédagogique de l'apprentissage, en soulignant l'importance de l'articulation entre l'apprentissage et la communication avec l'environnement, mais aussi avec soi-même, renvoie les difficultés de l'apprendre à l'étage des interprétations individuelles de l'information, des images mentales parasites, autant d'obstacles possibles dressés face au jeu libre de la pensée.

Lorsque l'enfant est trop préoccupé par des problèmes personnels, familiaux ou relationnels, ou par certaines questions urgentes qui le concernent, il n'est pas disponible pour recevoir les informations nécessaires à l'apprentissage. Avec la nécessaire intervention de l'imaginaire dans « l'apprendre », est ouverte la voie aux éventuels refuges, replis, positions régressives...

◆ **Du « trop peu » au « trop » de sens**

Il est nécessaire que l'information donnée par l'apprentissage ait non seulement du sens pour l'apprenant dans le présent, mais aussi qu'elle s'ancre dans le passé, c'est à dire qu'elle corresponde à son système de référence actuel ou n'en soit pas trop éloignée, afin qu'il puisse se l'approprier, la transformer, la faire sienne. Face au « trop peu » de sens, rien ne se passe, rien ne se déclenche. La capacité à déchiffrer un texte ne peut être tenue pour un « savoir lire » si l'enfant ne met pas de sens sur ce qu'il lit. Il reçoit les informations, mais celles-ci n'ont pas de sens pour lui, étant trop éloignées de ses préoccupations actuelles.

A l'opposé, si les informations reçues par l'enfant portent trop de sens, si elles lui rappellent des expériences psychiques présentes ou passées difficiles, ou des événements douloureux et non élaborés en une parole qui libère, les fantasmes envahissent son psychisme, les émotions le submergent, bloquant par là toute élaboration possible. Un mot lu ou entendu dans un exercice ou dans un texte peuvent faire que les fantasmes envahissent de manière importune la psyché, bloquant alors toute poursuite de l'activité, renvoyant le sujet à sa problématique, à ses questions non résolues, à ses impasses, le privant du minimum de distance nécessaire pour pouvoir rencontrer la pensée d'un autre, l'auteur du texte, pour mobiliser ses propres processus de pensée. **Kevin** a exprimé lors de notre première rencontre et entretien avec sa mère, en quoi un « trop de sens », l'entraînait dans une rêverie incoercible qui l'empêchait d'être réellement présent en classe. Après une séparation très conflictuelle du couple, Kevin voyait très peu son père. « *En classe, tu comprends, quand on écrit « m », on dit « m, comme maman », et puis pour un « p », on dit « p, comme papa », alors je pense à papa... Et puis, quand on parle de chiens, de chasse, de fusil, de forêt...* » Tous les mots ayant un rapport proche ou lointain avec la chasse, loisir privilégié du père, évoquaient pour le garçon le souvenir de moments heureux avec celui-ci. Ainsi, du mot chasse » lui-même, au mot « chien » ou « forêt », la liste est longue des signifiants qui le renvoyaient à ses préoccupations privées.

La littérature abonde d'exemples illustrant les difficultés affectives liées au domaine mathématique. Rappelons pour mémoire tout ce que peut évoquer pour l'enfant l'apprentissage du « moins », de la division, des partages, de la nécessité « d'enlever », lorsqu'il vit une séparation des parents, un deuil, ou bien encore qu'une naissance importune vient lui enlever l'amour exclusif de ses parents et voudrait l'obliger à partager leur amour d'abord, l'espace ensuite, ses jouets peut-être...

La chute spectaculaire du travail scolaire de **Mustapha**, pendant son Cours préparatoire, dans la semaine de la naissance de son petit frère, laissait peu de doutes sur l'élément déclencheur de ses difficultés. Jusqu'alors « petit dernier » de la famille, élève attentif et appliqué, il s'est mis à rêver, à avoir « la tête ailleurs »... Il devenait nécessaire de lui offrir un lieu de parole et d'élaboration de ses préoccupations.

¹ GUERIN Ch., 1984, Une fonction du conte : un conteneur potentiel. In R. KAES (1984). *Contes et divans*. (pp. 81-133). Dunod, 227 p., p. 117

◆ **Confusion entre fantasme et réalité...**

Certains enfants ne peuvent pas faire, à des degrés divers, la distinction entre fantasme et réalité. Cette confusion peut constituer une indication de soin lorsque la confusion est permanente, mais elle peut être aussi une difficulté passagère, transitoire, et tout à fait banale.

Penser quelque chose peut signifier pour l'enfant que la réalisation de sa pensée est inévitable. Il vaut donc mieux ne pas penser. Pour s'en défendre, l'enfant reste « collé à la réalité », à l'expérience, aux faits, et de ce fait se prive de toute créativité. Cette croyance dans la réalisation de la pensée est banale, et appartient à ce qui est nommé « *la pensée magique* » du jeune enfant, jusqu'à ce qu'il ait pu faire l'épreuve du principe de réalité. Cependant, on rencontre chez certains enfants les effets désastreux de la survenue d'un événement réel, séparation des parents, ou décès par exemple, au moment même où l'enfant nourrissait à l'égard du parent de sexe opposé un désir de le voir disparaître, au moment de la crise œdipienne ou à l'époque de son remaniement, à la puberté. Ce mécanisme peut se produire, si un accident, par exemple, survient à un enseignant, alors que l'élève a développé des sentiments hostiles à son égard. La réalisation du désir paraît alors à ses yeux liée à sa formulation, et il devient dangereux de désirer, ou même de penser.

◆ **L'inhibition : « une panne » de l'imaginaire**

Selon Jacques LACAN, l'inhibition serait « une panne », un arrêt du fonctionnement imaginaire. Il est des savoirs interdits. Questions œdipiennes, secret des parents qu'il est interdit de pénétrer, de dérober, mais dont l'éventuelle découverte fait peur, désir de savoir et angoisse de découvrir, comme l'évoque si bien le conte de Barbe-Bleue. C'est le cas de tous les non-dits familiaux qui parfois vont jusqu'à se transmettre de génération en génération, et que pourtant l'enfant « n'est pas sans savoir » ou du moins sans en pressentir quelque chose, serait-ce inconsciemment. L'enfant a peur de perdre une sécurité même précaire, en percevant des secrets qui ne lui sont pas destinés. Ce pressentiment de quelque chose qu'il ne doit pas connaître, ou de cette demi-vérité parce que les choses ne lui ont pas été énoncées directement, font que, souvent, l'enfant a intériorisé l'interdit de savoir. L'exemple le plus fréquemment rencontré, est celui d'une adoption que le seul intéressé est sensé ignorer. Peut-être vaut-il mieux dans ce cas éviter d'apprendre afin de ne pas savoir ? La meilleure façon de ne pas apprendre, c'est de ne pas penser, c'est de ne pas rêver...

Un des moyens de ne pas rêver, c'est de « paraître débile », ou bien d'être toujours dans le mouvement, dans l'activisme, dans une « hyperactivité », « maladie à la mode », semble-t-il, dont on ne se demande pas toujours ce qu'elle peut bien signifier avant d'ordonner une nouvelle pilule « miracle »...

...Des secrets des parents aux secrets des textes écrits, le pas est quelquefois vite franchi... Certains enfants acceptent d'entrer dans l'écrit, mais évitent soigneusement de puiser dans la richesse de leur imaginaire, de peur de se laisser submerger par des démons bien plus terrifiants que ceux des contes de fées... et ils appauvrissent du coup leur compréhension, ne peuvent laisser jouer toutes leurs potentialités, se limitent eux-mêmes.

Mais l'inconscient fait irruption, même et surtout quand il n'est pas invité... La perturbation de l'imaginaire fait obstacle à l'accès au symbolique, que cette perturbation soit blocage ou débordement. Un accès barré à son imaginaire peut entraîner pour l'enfant des difficultés au niveau de l'organisation de l'information. Dans l'apprentissage, l'enfant perçoit bien tous les détails, peut les énumérer, mais ne peut pas les organiser en un tout cohérent. Il ne parvient pas à établir des liens entre eux.

◆ **Mobilisation de l'énergie psychique...**

Que ce soit l'envahissement du psychisme par l'imaginaire, par les fantasmes et l'énergie déployée à lutter contre cette submersion, que ce soient les efforts considérables fournis pour empêcher la survenue indésirable d'affects, d'angoisses, avec leur cortège de manifestations psychomotrices et le mal-être qui y est lié, l'énergie du sujet se trouve mobilisée. Elle se trouve de ce fait indisponible pour d'autres activités. « *Il est donc important que le sujet ne s'épuise pas dans une quête, ou un refoulement affectif pour qu'il puisse mobiliser ses puissances de connaître car la quantité d'énergie d'un être n'est justement pas inépuisable* ». ¹

Si l'imaginaire est le lieu possible des repères identificatoires et des enfermements narcissiques, il est aussi le lieu des ressources créatives, pour l'enfant dans son processus d'*auto-réparation* »²

¹ MOYNE A., 1983, *Relation d'aide et tutorat, L'entretien avec l'élève*, Fleurus, p. 72

² Jacques LEVINE, 1992, *Mère, veille sur eux, Psychisme enfantin et contes comme accès aux constituants du merveilleux*, Colloque, Caisy la Salle, Le merveilleux, Tirage à part.

Jacques LEVINE, 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

des blessures et des déliaisons, lieu de ressourcement pour l'enfant en échec qui y trouve la force de continuer à désirer...

L'imaginaire, instance de recours

Grâce à ses productions imaginaires, l'enfant peut se libérer des préoccupations insistantes concernant la naissance, la vie, la mort, lorsqu'il a pu apporter ses propres réponses en élaborant :

- D'une part, ses théories sexuelles infantiles personnelles d'une manière qui le satisfasse, jusqu'au prochain grand remaniement que sera celui de la puberté;
- Et d'autre part, son « mythe individuel » qui est reconstruction de sa propre histoire en lui donnant un sens, son sens.

Même si l'enfant apporte à ces constructions mythiques quelques correctifs de temps à autre, au gré de connaissances nouvelles, ces questions devraient le laisser en paix lors de son entrée à l'école élémentaire, lui laisser la disponibilité pour autre chose et en particulier pour les apprentissages proposés par l'école. La présence insistante de ces questions chez beaucoup d'enfants du cours préparatoire est révélée par les mises en scène et les questionnements indirects qui surgissent et se répètent, dès lors qu'un espace pour les représenter ou les formuler est offert à l'enfant.

La capacité de faire de l'objet d'apprentissage un objet transitionnel, objet intermédiaire, donc déjà sur la voie de la symbolisation, un objet tiers, permettra à l'enfant, entre autres processus, d'articuler intérieur et extérieur, monde psychique interne et monde culturel, registre imaginaire et registre symbolique.

Articulation réel, symbolique, imaginaire et apprentissages

La relation entre monde interne et monde externe est à l'œuvre dans les processus de symbolisation, comme dans toute démarche d'apprentissage. Le manque est une condition d'émergence du symbole, celui-ci se substituant à l'objet manquant, et c'est la condition d'émergence du désir. On a pu dire que la difficulté à entrer dans les apprentissages est toujours un symptôme exprimant une difficulté de relation, une difficulté à faire des liens : liaison au savoir, liaison aux autres, mais aussi liaison à soi-même. C'est aussi une difficulté à faire des liens entre les différents registres psychiques.

Nous proposons, sous la forme synthétique d'un tableau, une synthèse de ce que permettent spécifiquement le fonctionnement du registre imaginaire et du registre symbolique. Leur possible articulation avec le réel¹ signe un psychisme « en équilibre », « en santé ». C'est la condition pour que l'enfant ait envie de vivre, qu'il ait envie d'être heureux, qu'il ait envie d'accroître son pouvoir sur le monde et sur lui-même ; c'est aussi la condition pour qu'il veuille et puisse apprendre.

¹ Réel au sens lacanien, défini par l'impensable, l'impossible à représenter, à symboliser complètement par la parole ou l'écriture, « objet d'angoisse par excellence ». Le réel revient dans la réalité à une place où le sujet ne l'attend pas. C'est le « déjà-là » qui doit être tenu en lisière par le symbolique, comme dans le rêve, pour qu'il cesse de faire intrusion dans l'existence du sujet.

| Proposition de synthèse : Articulation réel, symbolique, imaginaire, et apprentissages | |
|---|---|
| Le fonctionnement du registre imaginaire permet... | Le fonctionnement du registre symbolique permet... |
| <ul style="list-style-type: none"> • de « faire-sembler », • de produire des fantasmes, des « mises en scène », • de s'intéresser aux énigmes, de vouloir les résoudre, • de prendre du plaisir à la fiction, • de désirer vivre, de désirer apprendre, • d'être créatif. | <ul style="list-style-type: none"> • de se représenter le monde, • « « « l'absence, le manque, • d'élaborer la séparation, • « « la frustration, les ratés, • d'élaborer l'angoisse liée à l'irruption du réel ¹, • d'élaborer les ressentis, les affects, les émotions, en provenance du réel du corps, • de transformer, de sublimer les pulsions et de disposer de l'énergie psychique, • de nouer des liens sociaux symbolisés, • les opérations mentales, la pensée, les apprentissages. |
| L'articulation des deux registres permet... | |
| <ul style="list-style-type: none"> • de pouvoir jouer, • d'élaborer ses théories sexuelles infantiles, • d'élaborer son « mythe individuel », son « roman familial », • de considérer l'objet d'apprentissage comme un objet transitionnel, • de s'adapter activement, de se séparer, de penser, de désirer apprendre, d'apprendre. • de donner du sens aux apprentissages. | |

♦ *L'enfant doit disposer de ressources en lui-même, qui sont des effets, entre autres, du bon fonctionnement et d'une articulation souple du réel, de l'imaginaire et du symbolique, pour pouvoir apprendre..*

Quelles sont les capacités préalables, nécessaires à un enfant pour pouvoir apprendre, liées au fonctionnement du réel, de l'imaginaire et du symbolique, et à leur articulation ? Nous proposons de distinguer cinq de ces « ressources » de l'enfant.

| |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Pouvoir vivre son monde intérieur imaginaire, pouvoir épuiser son intérêt pour ses productions fantasmatiques. 2. Pouvoir « faire-sembler » et pouvoir jouer, en faisant intervenir différentes formes de symbolisme. 3. Pouvoir élaborer les « éléments Béta »² générateurs d'angoisse, en provenance du réel du corps. Pouvoir les métaboliser en les représentant, en les symbolisant, en y mettant des mots. Pouvoir s'en distancier, pouvoir s'en libérer. 4. Pouvoir se constituer un espace transitionnel, entre intérieur et extérieur, entre monde privé et monde culturel. 5. Pouvoir « apprivoiser » l'imaginaire, pouvoir l'utiliser comme ressource créative, comme recours. Pouvoir « équilibrer » l'imaginaire et le symbolique. |
|---|

La présence ou non de ces ressources chez un enfant, peut éclairer sur la nature de l'aide à lui proposer, thérapeutique ou rééducative. La possibilité ou non pour l'enfant d'accéder à ces ressources et de les utiliser à tout moment pour pouvoir être ou non élève vont déterminer les axes d'intervention prioritaires de l'aide proposée.

¹ Selon Jacques LACAN, l'angoisse part du réel et se situe à la frontière entre réel et imaginaire. C'est quand le réel ne peut plus être imaginé. Quand le fantasme se fissure, l'angoisse apparaît.

² Dans le sens développé par W.R. BION, 1962. *Aux sources de l'expérience*, PUF. bibl. de psychanalyse, 2^{ème} édition, 199., 137 p. Ce sont des éléments « indigérables », non symbolisables par le psychisme du bébé. Ils sont sources « d'angoisses catastrophiques ».

Une difficulté « ordinaire »¹ ? Etre capable de « faire semblant »

Lors des séances préliminaires à une aide éventuelle avec un enfant en difficulté, le professionnel qui rencontre celui-ci a pour objectif principal de tenter d'entendre le lieu des difficultés de cet enfant. L'attention portée à cet enfant et l'écoute de son parcours singulier, portent également sur ses ressources, sur ses potentialités. Ces éléments déterminent le choix de l'aide à lui proposer. Cette écoute tente de situer cet enfant par rapport à la construction et à la disponibilité des ressources nécessaires à tout enfant pour investir les apprentissages cognitifs, affectifs, relationnels, et pour persévérer. Dans la perspective d'une aide rééducative, il s'agit de déterminer quels sont les besoins de cet enfant, éléments précieux dans l'élaboration de la *praxis* à mettre en œuvre. Une prise en compte de la richesse et de la complexité de la vie mentale s'impose.

Lorsqu'il y a impossibilité d'accès à l'un des deux registres, Imaginaire ou Symbolique, ou envahissement répété du réel sur la scène de la réalité, lorsqu'il y a rigidification du fonctionnement, et enfermement de l'enfant dans l'un ou l'autre système, ses capacités d'élaboration et de création sont compromises et requièrent d'autres lieux, d'autres cadres, d'autres méthodes, que l'école ne peut et ne doit offrir, n'étant pas lieu de soins. L'enfermement dans une parole « vide », dans laquelle le sens, les résonances affectives sont absentes, une parole sans logique ou qui ne tient pas compte de l'autre, ou encore dans laquelle la confusion entre fantasme et réalité est quasi permanente, peuvent constituer des obstacles aux capacités d'auto-réparation d'un enfant, celui-ci étant dans l'impossibilité de symboliser ses éprouvés, ses émotions, ses affects.

« Pouvoir jouer » est, pour R. DIATKINE, un indicateur de la santé mentale et de la possible scolarisation d'un enfant. C'est également un indicateur fondamental de ses capacités « d'auto-réparation ». La capacité de l'enfant à tricher dans un jeu, à mentir, par exemple, à condition d'en avoir conscience, pouvoir « faire semblant », signent la capacité de l'enfant à faire jouer entre

eux les registres du symbolique et de l'imaginaire. L'accompagnement par une aide rééducative pourra l'aider à dépasser ses difficultés actuelles.

Conclusion

Au cours de sa rééducation, tous *les jeux de « faire semblant »* permettent à l'enfant de faire fonctionner cette articulation entre ses différents registres psychiques, et d'y trouver du plaisir.

Lorsque, confronté aux inévitables conflits et aux questions qui n'obtiennent pas de réponse de l'environnement, lorsque, encombré, envahi par des préoccupations qui le dépassent, l'enfant élabore sous la forme de « petites histoires », de « petits mythes », ses théories sexuelles infantiles, son « roman familial », une « mise en sens » de ce qu'il vit et subit, il reprend du pouvoir sur sa vie, devient en quelque sorte auteur de celle-ci et construit, développe et utilise les ressources d'un imaginaire « mordu »² et encadré par le symbolique. Il reprend alors du pouvoir sur lui-même, sur sa propre histoire et sur ses relations au monde.

Aider l'enfant à apprendre, c'est donc lui permettre de découvrir, d'inventer, d'explorer, de construire, d'oser, de créer... Les démarches de création, par la mise en jeu progressive d'un imaginaire soumis aux lois du symbolique, peuvent sans doute être considérées comme des occasions privilégiées de mise en chantier et d'élaboration des capacités requises d'un enfant pour apprendre. « *Un individu qui existe est toujours en procès de devenir... et traduit tout ce qu'il pense en termes de procès. Il en est de lui comme de l'écrivain et de son style ; car seul a du style un écrivain qui toujours recommence...* ».³ Il est donc fondamental que les deux registres de l'imaginaire et du symbolique soient, non seulement disponibles pour le sujet, mais aussi articulés d'une manière suffisamment souple pour que le passage de l'un à l'autre puisse se faire. « *Déverrouiller l'histoire* » dit Francis IMBERT,⁴ défaire, ouvrir les enfermements narcissiques et imaginaires, par la métabolisation de l'imaginaire... Mettre des mots... des paroles... faire entrer du « tiers »... pour que le tiers culturel que représente tout apprentissage scolaire puisse acquérir une véritable existence pour l'enfant.

¹ Je qualifierai ensuite cette difficulté par les termes de difficulté « ordinaire », titre que je donnerai au livre paru en septembre 2001 (*Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris : EAP). L'une des raisons en est que le terme de « normale » renvoie trop systématiquement à celui « d'anormalité ». (note à la date du 9 Novembre 2008).

² Selon l'expression de Jacques LACAN.

³ KIERKEGAARD, 1949, *Post-Scriptum aux miettes philosophiques*, Gallimard, p 79

⁴ IMBERT F., 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe, Pratiques de pédagogie institutionnelle*, Paris : ESF, 132 p., p. 26

