

« Pour Winnicott, l'héritage culturel est une extension de l'espace potentiel entre l'individu et son environnement. C'est par la culture que s'articulent le code psychique personnel (structure des identifications, des fantasmes personnels et des relations d'objets, des systèmes défensifs) et le code social (système de pensées, valeurs, rapports de sociabilité, mentalités)¹ ».

Capacités requises par l'école, et leur construction²

Jeannine Duval Héraudet

L'analyse des ressorts du désir d'apprendre du sujet et de ses possibilités d'adaptation créative à un nouveau contexte, l'analyse des capacités attendues par l'école de la part d'un élève du Cours Préparatoire pour apprendre à lire, à écrire, mettent en évidence que cet enfant doit être capable d'attendre, d'accepter le différé des apprentissages, de penser et d'apprendre seul, d'anticiper, de respecter les règles, d'évoquer et de manipuler des signes, des symboles, des codes, de réaliser les opérations mentales indispensables, de maîtriser son corps, de le situer dans l'espace, d'être capable d'attention et de concentration, de coopérer, d'écouter, de se mettre en projet d'apprentissage et de s'y tenir.

L'enfant a construit préalablement depuis sa naissance, dans sa famille, puis à l'école maternelle, un « substrat » préalable qui va lui permettre de répondre aux attentes de l'école. On peut regrouper d'une manière schématique ces préalables selon trois grands axes, en ne perdant pas de vue que ceux-ci sont dans une relation d'interdépendance très étroite et permanente. Cette construction indispensable n'est jamais terminée et les apprentissages eux-mêmes vont contribuer à les développer et les consolider.

Ces préalables s'organisent autour de trois axes. L'enfant doit être capable de nouer des relations et avoir assumé un certain nombre d'opérations de séparation. Il doit pouvoir faire appel aux registres du symbolique et de l'imaginaire et les articuler

¹ Cité par René Kaës, 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod. coll. Inconscient et culture. L'auteur précise que Winnicott met l'accent sur la transmission de l'expérience, lorsqu'il parle de culture.

² Ce texte a pour origines une intervention, le lundi 11 mars 2002, à l'IUFM d'Avignon lors d'une semaine de formation continue des Rééducateurs du Vaucluse, ayant pour thème « Le rééducateur et les enjeux de la prévention » ; une conférence à l'IUFM de Ranguel, Toulouse, le 09/01/2002 ; une conférence à l'IUFM AIS de Lyon, le 17/01/2002 et le 13/04/2003.

Ce texte est en lien avec « Préalables et parcours d'un enfant pour devenir écolier et élève, Synthèses », présent sur ce site.

souplement avec le réel. Il doit savoir à *minima* qui il est, dans son identité sexuée, sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie, capable d'un désir et d'une parole qui lui soient propres.

En jouant et en créant, l'enfant poursuit l'élaboration de ces capacités préalables qui vont lui permettre d'apprendre dans sa classe, avec son maître et/ou il se donne la possibilité de les remobiliser alors qu'ils étaient rendus indisponibles sous la chape de l'inhibition ou dans les impasses liées aux symptômes. La connaissance des processus intrapsychiques en jeu dans l'aide rééducative permet au rééducateur de tenter de se repérer dans l'évolution de l'enfant vers son devenir d'élève.

Le référentiel de compétences de mai 1997 prescrit au rééducateur « d'être capable de définir et d'argumenter sa spécificité professionnelle (autodéfinition, rôle, fonctions) auprès des différents partenaires du système¹. » Si la hiérarchie et les différents partenaires le pressent de se définir, le rééducateur doit pouvoir se repérer lui-même dans sa pratique en la différenciant des différentes aides apportées à

¹Les textes de 2004 iront dans le même sens. (Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), Circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004, BO spécial du 26 février 2004). Annexe 4, II, Point 2.2 « Positionnement professionnel dans le contexte d'exercice. Construction d'une identité professionnelle et travail avec les partenaires

- Connaissance et explicitation des missions et du rôle institutionnels de l'enseignant spécialisé (à décliner selon l'option)

- Savoir se situer, percevoir la spécificité et la complémentarité de sa pratique professionnelle par rapport à celle des différents professionnels partenaires (à décliner selon l'option)

- Construction d'une identité professionnelle spécialisée dans le respect d'une éthique professionnelle

- Coopération, communication et travail en équipe pédagogique, pluridisciplinaire et pluri catégorielle ».

On peut considérer que cette nécessité de définir sa fonction et sa spécificité professionnelle a toujours constitué la force et la faiblesse de cette profession et qu'elle est étroitement liée à la possibilité même de l'existence d'une psychopédagogie dans l'école. Sa force, parce qu'elle oblige les professionnels eux-mêmes à se situer dans un mouvement de questionnement permanent et de recherche. Sa faiblesse, car certains – et parmi ceux-ci, ce qui pourrait surprendre, les instances hiérarchiques - ont affirmé ou montré leur ignorance de ce qui constitue cette spécificité dans l'école lors des tentatives renouvelées de suppression de ces aides qui ont jalonné l'histoire de ces dernières depuis la création des GAPP en 1970 puis leur transformation au sein des Réseaux d'aides Spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) en 1990. L'aide rééducative en particulier soulève la question de la suspicion récurrente vis-à-vis de tout ce qui peut ou pourrait s'apparenter à la psychologie dans l'école (sauf toutefois ce qui relève des mesures de l'écart à la norme). Or il est nécessaire, pour toute institution, de créer des métiers interstitiels, « cartilages de conjugaison » (Guillaumin, J. 1979, Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises, dans Kaës, R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod. coll. Inconscient et culture, p. 220-254). Ceux-ci apportent de la souplesse dans une évolution générale des institutions, laquelle tend toujours vers une rigidification assortie de menace d'éclatement. L'école, par essence normative, en constitue une illustration exemplaire. On peut reconnaître toutefois le désir lancinant de la part de ces institutions de supprimer ces « métiers de l'entre-deux », car en étant chargés de s'occuper de ce qui ne rentre pas dans le cadre prévu, de ce qui échappe à l'institution, de ses ratés, ils en soulignent les failles et mettent à jour un insupportable. Rappelons, pour mémoire, que la création des Groupes d'Aides Psychopédagogiques (GAPP), structures de prévention et d'aide, ont été créés en 1970 lorsque l'école, accusée de toutes part de pratiquer la sélection et l'exclusion à outrance en multipliant les classes spéciales en son sein ou en orientant les élèves à outrance vers des structures médico-sociales, avait été sommée d'apporter elle-même des réponses à l'échec et aux difficultés scolaires des élèves.

l'enfant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, mais aussi en la situant dans ses ressemblances et ses complémentarités avec ces dernières.

Une question principale soutiendra ici nos analyses : Existe-t-il des préalables qu'un enfant doit avoir construit pour aborder et construire ses apprentissages scolaires, et si oui, lesquels ?

La prévention primaire s'adresse à tous les enfants. Le rééducateur de l'Education nationale, par les actions qu'il mène seul ou en partenariat avec les enseignants, va contribuer à mettre en œuvre les conditions pour que chaque enfant dispose des conditions nécessaires pour s'inscrire au sein d'une classe.

Dans ce que l'on nomme la prévention secondaire, ce même professionnel s'adresse à des enfants qui rencontrent des difficultés spécifiques dans la construction de ce devenir élève.

Ce que je souhaite partager avec vous me permet d'argumenter de la spécificité de l'aide rééducative à l'école et d'avancer qu'elle est une aide psychopédagogique, c'est-à-dire qu'elle tente d'aider l'enfant à articuler vie privée et vie scolaire, mettant en évidence le lien nécessaire entre la compréhension de son histoire par cet enfant et l'élaboration ou l'accès aux préalables nécessaires à tout apprentissage scolaire. Avoir à l'esprit ce qu'un enfant doit avoir construit pour s'inscrire d'une manière constructive dans le lieu scolaire, permet au praticien de se donner des repères quant au point où en est l'enfant dans le parcours qui le conduit à pouvoir devenir écolier et élève, mais aussi quant aux difficultés éventuelles que cet enfant peut rencontrer.

Dans le même temps, nous pourrions disposer de repères quant à l'évaluation interne des actions entreprises, tout en ne perdant pas de vue qu'il s'agit toujours de se situer dans un paradigme probabiliste entre une proposition faite et un effet supposé, et de se garder de tout lien direct de cause à effet, car de nombreux facteurs interfèrent dans le domaine de l'humain...

Apprendre est l'effet d'un mouvement qui porte le sujet vers un objet d'apprentissage.

Un certain nombre de préalables dont l'élaboration, commencée dès la naissance, s'est poursuivie grâce aux stimulations de l'école maternelle, constituent autant de ressources fondamentales pour que l'enfant construise les capacités spécifiques directement utilisables pour les apprentissages. Il pourra alors s'inscrire dans la collectivité scolaire et ses activités, et son entrée à l'école primaire ne sera pas un déchirement, une rupture, un traumatisme, mais un acte social, créatif de la personne, lié à son désir de grandir.

On peut avancer qu'il faut pouvoir être écolier (c'est-à-dire inscrit dans des relations sociales propres à la collectivité scolaire) pour pouvoir être élève (c'est-à-dire apprenant).

Certains enfants ont besoin plus que d'autres d'une aide pour y parvenir. Le processus rééducatif a pour objectif de les accompagner dans ces différents processus.

Dans un premier point, j'évoquerai la construction des relations du sujet avec les objets et le monde ainsi que les différentes opérations de séparation qui lui

permettent de s'inscrire dans l'acte d'apprendre. Se « désaliéner » du désir de l'autre, être suffisamment libéré d'éventuelles prisons internes, sont en effet des conditions nécessaires pour que le sujet puisse se positionner dans une relation tierce à autrui et aux objets qui, en acquérant le statut de culturels, peuvent ouvrir aux apprentissages.

Je tenterai ensuite de montrer *dans un deuxième temps* que si la souplesse du psychisme est un des indicateurs les plus pertinents de « santé mentale », l'accès au réel, à l'imaginaire et au symbolique, comme le passage de l'un à l'autre registre doit être suffisamment libre pour qu'un enfant puisse s'inscrire d'une manière constructive dans les relations sociales de la collectivité scolaire et pour qu'il puisse apprendre dans sa classe avec son enseignant.

Une troisième dimension concerne ce qui origine le mouvement qui pousse un sujet vers le savoir, ancrant son désir d'apprendre. La construction de son identité d'élève par l'enfant exige qu'il sache à minima qui il est, dans son identité sexuée, sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie, capable d'un désir et d'une parole qui lui soient propres. Il doit pouvoir établir des liens entre son « monde personnel » et les codes culturels requis par l'école, articuler sa vie privée et sa vie scolaire.

En conclusion, nous évoquerons brièvement combien la situation scolaire est difficile pour certains enfants encore empêtrés dans les élaborations préalables nécessaires pour s'inscrire dans les apprentissages, alors que la société les assigne à y entrer ou pour ceux qui se retrouvent, du fait de leur histoire singulière, coincés ou revenus dans des positions qui devraient être dépassées. Nous disposerons ainsi d'éléments de compréhension concernant :

- Ce qui serait nécessaire à ces enfants de construire ou de consolider pour devenir des élèves.
- Ce que ces enfants parviennent à construire ou à consolider au cours de leur processus rééducatif.

C'est dire que nous disposerons d'éléments importants pour repérer les effets de l'aide rééducative ce qui revient à pouvoir en réaliser une évaluation interne.

En guise de « hors d'œuvre » je vous propose de nous remémorer une petite histoire...

« ...Il y avait un éléphant - un Eléphant tout neuf - un enfant d'Eléphant – plein d'une insatiable curiosité ; cela veut dire qu'il faisait toujours un tas de questions. Et il demeurait en Afrique, et il remplissait toute l'Afrique de ses insatiables curiosités. Il demanda à sa grande tante l'Autruche pourquoi les plumes de sa queue poussaient comme ça ; et sa grande tante l'Autruche le cogna de sa dure, dure patte. Il demanda à son gros oncle l'Hippopotame pourquoi il avait les yeux rouges ; et son gros oncle l'Hippopotame le cogna de son gros, gros pied. Il demanda à sa maigre tante Girafe pourquoi elle avait la peau tachetée, et sa maigre tante la Girafe le cogna de son dur, dur sabot ; et il demanda à son oncle poilu le Babouin pourquoi les melons avaient ce goût-là, et son oncle poilu le Babouin le cogna du revers de sa main poilue. Il posait des questions à propos de tout ce qu'il voyait, entendait, éprouvait, sentait et touchait, et tous ses oncles et tantes le cognaient ; ce qui ne l'empêchait pas de rester plein d'une insatiable curiosité.

Un beau matin, au milieu de la Précession des Equinoxes, cet insatiable Enfant d'Eléphant fit une belle question qu'il n'avait jamais faite encore. Il demanda : « Qu'est-ce que le Crocodile mange pour dîner ? » Là-dessus, tout le monde dit : « Chut ! » à haute et terrible voix, et on se mit à le cogner sans perdre une minute ni s'arrêter pendant longtemps.

Un peu plus tard, quand ce fut fini, il tomba sur l'oiseau Kolokolo perché dans un buisson d'épines, et il dit : « Mon père m'a cogné et ma mère m'a cogné ; tous mes oncles et tantes m'ont cogné de même pour mon insatiable curiosité ; n'empêche que je veux savoir ce que le Crocodile a pour dîner ! » Alors l'oiseau Kolokolo dit, avec un cri lamentable : « Va sur les rives du grand fleuve Limpopo. Il est comme de l'huile, gris-vert et tout bordé d'arbres à fièvre. Cherche là ! »

On connaît la suite de cette histoire racontée par Rudyard Kipling¹. L'Enfant d'Eléphant se dirige vers le fleuve Limpopo. Il pose sa question au Serpent-Python-Bicolore-de-Rocher, qui le frappe comme l'a fait sa famille. Le crocodile, enfin rencontré, sous prétexte de lui répondre « à l'oreille », « attrape son petit bout de nez » « pas plus grand qu'une botte », se réjouissant par avance de manger de l'Enfant d'Eléphant pour son dîner. L'Enfant d'Eléphant tire, tire, tire et son nez s'allonge de plus en plus. Mais ses forces sont insuffisantes contre le crocodile et il cède peu à peu du terrain. Au moment où il ne peut plus s'en sortir seul, le Serpent-Python-Bicolore-de-Rocher vient apporter son aide au « voyageur téméraire et dépourvu d'expérience » et tous les deux, tirant de toutes leurs forces conjuguées, parviennent à libérer l'Enfant d'Eléphant de l'emprise du crocodile. D'abord désolé du nouvel aspect de son nez, espérant en retrouver la forme première grâce à des soins appropriés, l'Enfant d'Eléphant, guidé en cela par le Serpent-Python-Bicolore-de-Rocher, découvre peu à peu toutes les choses nouvelles qu'il peut accomplir. Sa « chère famille », découvrant plus tard les avantages de cette transformation, se rend à son tour au fleuve Limpopo pour demander au crocodile un nouveau nez.

Rudyard Kipling clôt son histoire en affirmant que c'est depuis ce temps-là que tous les éléphants ont une trompe.

Apprendre est une aventure dont on ne revient pas

L'Enfant d'Eléphant part. Il quitte sa famille pour un voyage initiatique dont il ressortira transformé, sans possibilité de retour vers un état antérieur.

« ... Pars : sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance... cette agonie pour naître, cette mort pour vivre ailleurs... » écrivait Michel Serres en 1991². Tout est à construire, puis tout sera à reconstruire ensuite, dans la *tension* entre ce qui est de l'ordre de l'irréductible individualité du sujet et ce qui ressort de la culture, du collectif, du social, avec ses normes, ses contraintes, l'ordre symbolique qui intègre le manque, les règles, les limites, la temporalité et les différences.

Tout apprentissage est reconstruction du monde par le sujet, *en lien avec un environnement spécifique*. Toute action source d'un nouvel apprentissage affectif,

¹ Kipling, R. 1949, *Histoires comme ça*, éd. 2000, Folio Junior Gallimard jeunesse, Delagrave.

² Serres, M. 1991, *Le tiers instruit*, Paris, éd. François Bourin, p. 28.

social et cognitif naît du besoin de rétablir un équilibre antérieur menacé ou rompu. Piaget en décrit le processus.

Le sujet va :

- Incorporer les choses et les personnes à son activité propre. Il assimile ainsi le monde extérieur aux structures déjà construites et adapte les choses à lui-même.
- Réajuster ses structures internes et donc les accommoder aux objets externes.

La relation à l'objet d'apprentissage a comme origine la relation à l'autre qui incarne la connaissance. Des processus affectifs, identificatoires, par le biais de l'admiration et de l'imitation, poussent le sujet à investir le même objet que les tiers privilégiés (les parents, l'enseignant, les pairs). « Pour être celui d'un sujet, le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir » affirmait Bernard Charlot en 1997¹.

Les apprentissages scolaires ne sont que le prolongement d'autres apprentissages qui ont commencé peut-être *in utero*, mais qui, de toutes façons ont commencé au sein des relations familiales. La façon dont l'enfant accueille les difficultés et son positionnement par rapport aux problèmes qui se posent à lui, reproduisent bien souvent des attitudes élaborées dès les premiers apprentissages, perceptifs, moteurs, corporels, langagiers ou cognitifs, et vis-à-vis de la situation même d'apprentissage, indépendamment des facteurs spécifiques liés à cet apprentissage lui-même.

I. Apprendre est une aventure qui se joue entre relations et séparations

La première tâche du petit d'homme consiste à

1. Nouer des relations sociales

Un compromis est à réaliser par tout sujet entre ce qui est de l'ordre du privé et de l'irréductible individualité du sujet, le respect de ses droits, de sa liberté individuelle et ce qui est de l'ordre du social avec ses normes, ses contraintes, l'ordre symbolique et la culture.

« Le moi comme représentation de l'individu n'est pensable que comme un autre parmi les autres » avance Miguel Benasayag². « L'homme est un être social » affirmait le psychologue Henri Wallon. Physiologiquement, le petit d'Homme ne peut survivre sans un environnement qui lui apporte nourriture, chaleur, sécurité. Psychiquement, les travaux de Spitz sur l'hospitalisme, confirmés en cela par ceux de Bowlby par exemple sur l'attachement, ont démontré que des carences affectives précoces et prolongées peuvent plonger un bébé dans une dépression, parfois

¹ Charlot, B. 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, éd. Economica, éd. 1999, p. 86-87.

² Benasayag, M. 1998, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte, p. 29.

irréversible, pouvant aller jusqu'à la mort. Les parents du petit d'homme portent la responsabilité d'aider celui-ci à accéder à la pensée symbolique (le langage, l'inscription dans l'ordre des générations, dans leur culture et la transmission de leur histoire).

Le premier apprentissage du petit d'Homme consiste à nouer des liens sociaux. Ceux-ci ne sont pas donnés à la naissance. Les travaux concernant les enfants autistes en particulier, ont mis en évidence que le bébé, dès sa naissance, partage avec sa mère le pouvoir de faire de celle-ci une « bonne » ou une « mauvaise mère » par le moyen de ses demandes ou de ses non-demandes, de ses réponses ou de ses non-réponses aux stimulations de celle-ci. On ne naît pas parent, on le devient.

Vygotsky présente l'intelligence comme l'intériorisation de la socialisation, l'inter psychique précédant l'intra psychique.

Les paroles prononcées par les parents humanisent l'expérience de l'enfant en la rendant dicible. Premiers médiateurs entre le monde et l'enfant, ils introduisent celui-ci à la relation et à l'échange. Ils lui présentent les objets, mettent des mots sur ceux-ci, nomment ses besoins supposés, ses émotions, ses affects, ses joies, ses colères, ses peurs. En intériorisant les paroles et les attitudes parentales, l'enfant se construit un « espace mental » dans lequel s'élabore un langage intérieur.

Le nourrisson a un besoin fondamental de la présence rassurante de sa mère ou d'un substitut maternel lorsqu'il appelle. La mère décode les besoins, les comprend, leur donne du sens en y mettant des mots, et y répond : « Cela fait à peu près trois heures que tu as mangé, tu dois avoir faim » ... L'enfant va se sentir compris.

L'investissement de son corps par sa mère, et ce, dès les premiers contacts qui sont d'abord corporels mais aussi langagiers, est le fondement sur lequel l'enfant va pouvoir progressivement construire son narcissisme, origine de « l'estime de soi » nécessaire aux apprentissages. La qualité de ces soins va permettre à l'enfant d'investir son corps à son tour. La satisfaction de ses besoins constitue le substrat de la confiance du sujet en ses possibilités.

L'enfant développe ainsi, liés à la reconnaissance de son existence et de ses besoins, non seulement une sécurité de base, sa certitude de continuer à exister, un sentiment d'omnipotence mais aussi l'assurance d'un environnement suffisamment bon et fiable, capable de lui offrir l'étayage nécessaire à son développement.

Il semblerait qu'une sorte de « contrat », que Piera Aulagnier nomme *contrat narcissique*¹, doive s'établir entre le milieu d'accueil et le sujet. En échange de son investissement dans le groupe, que celui-ci soit familial ou plus largement social, l'enfant demande à celui-ci des garanties quant à la place qu'il peut y occuper et un ensemble de repères identificatoires dans un modèle social reconnu. (A noter en passant que ce contrat devrait être mis en œuvre d'une manière systématique dans le milieu scolaire).

Le mouvement d'investissement de l'enfant dans les apprentissages, depuis ses premières expériences motrices, suivi de l'apprentissage de la marche, de la

¹ Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd.

propreté, par exemple, est soutenu par la réussite, mais aussi par des signes de reconnaissance, des messages de réassurance, des marques d'estime, des gratifications, de la part de l'adulte. Pour affronter l'angoisse de l'inconnu inhérente à tout apprentissage, un accompagnement est donc nécessaire. L'enfant peut, comme l'Enfant-d'Eléphant, avoir la nostalgie d'un « avant » et vouloir retrouver les avantages de sa condition antérieure. Il tente parfois de s'y accrocher ou de revenir en arrière. L'Enfant d'Eléphant bénéficie de l'aide de « personnages de recours » : l'oiseau Kolokolo puis le Serpent-Python-Bicolore-de-Rocher. Ceux-ci lui indiquent le chemin à suivre : « Va sur les rives du grand fleuve Limpopo... ! » Mais ils ne feront pas à sa place, même s'ils peuvent apporter une aide plus efficace, comme le fait le Serpent-Python-Bicolore-de-Rocher, lorsque les forces de l'Enfant d'Eléphant ne peuvent à elles seules vaincre l'obstacle. Ils sont en cela de vrais « pédagogues », dans le sens grec de l'esclave qui accompagnait l'élève sur le chemin qui mène de la maison à l'école. Le Serpent-Python-Bicolore-de-Rocher valorisera la transformation de l'Enfant d'Eléphant et le guidera dans la découverte de ses nouvelles possibilités.

Sans relations sécurisantes, pas de vie psychique et pas d'apprentissage.

Cependant, le mouvement qui porte l'enfant à grandir, à aller de l'avant et à apprendre correspond à des séparations successives. Seules des relations « suffisamment bonnes » autorisent le petit d'Homme à se dégager de son milieu d'appartenance, à s'en séparer, sans trop de risques ni de culpabilité. Il pourra ainsi nouer d'autres liens dans un nouvel environnement, avec d'autres objets, d'autres personnes.

Être capable de s'inscrire dans un nouvel environnement, se concevoir soi-même, enfant, comme un élève inscrit dans la collectivité scolaire, suppose d'être capable d'y prendre sa place et de s'affirmer en tant que sujet individué, « séparé ».

Il faudra donc au petit d'Homme accepter de

2. Se séparer pour apprendre

Apprendre, à tout âge, exige de pouvoir se séparer de ses certitudes actuelles, impose de permettre qu'existe une béance, pour laisser entrer en soi de l'extériorité. C'est en se séparant de ses premières attaches que le jeune enfant peut constituer de nouveaux liens avec le contexte social et culturel, avec les personnes et les objets. Apprendre nécessite qu'il accepte de perdre la fusion, ou l'illusion de relation fusionnelle, l'immédiateté de la relation, sa complétude imaginaire pour se vivre séparé des autres. C'est une perte, mais c'est aussi la possibilité d'acquérir une richesse nouvelle, celle de gagner le symbole, la communication, des savoirs différents, des savoir-faire, une plus grande maîtrise sur le monde et sur soi-même.

L'aliénation du sujet dans le désir de l'autre le conduit à poser d'une manière angoissée et répétitive des questions telles que : « Que suis-je dans le désir de l'autre ? Que ferait-il si je mourais ? » A contrario, « se séparer », « se désaliéner du désir de l'autre » permet au sujet de se poser la question : « Quel est mon désir à moi ? » et constitue, selon la psychanalyse, l'opération fondamentale constitutive du sujet, celle qui lui permet d'entrer dans des relations symbolisées fondées sur l'altérité et la différence, dans toutes ses dimensions. Si cette séparation est porteuse d'angoisse car elle préfigure l'un des traumatismes impensables auxquels se heurte l'être humain : la dimension mortelle (la mort), c'est pourtant l'absence et le manque

qui introduisent la fonction symbolique et structurent pour l'enfant les différentes étapes de son intégration.

Nous retiendrons trois formes de ce manque :

- Le manque de la mère pour l'enfant.
- Le manque de l'enfant pour la mère.
- L'enfant confronté à son propre manque.

Le manque de la mère pour l'enfant

La mère ne répond pas toujours d'une manière immédiate à l'appel de son enfant. Elle répond parfois « à côté ». Il lui arrive de nourrir son enfant lorsque celui-ci a les fesses irritées ; il lui arrive de lui changer la couche lorsqu'un encombrement digestif le fait pleurer ou au contraire lorsqu'il a faim. Elle ne peut de toutes les façons répondre immédiatement et complètement aux demandes d'amour inassouvissables de celui-ci. Cette insatisfaction inévitable est vitale sur le plan psychique car c'est d'un écart entre le besoin (corporel ou d'amour), la demande de l'enfant et la réponse de la mère que peut naître le désir de l'enfant. Ces erreurs sont importantes car c'est ainsi que l'enfant s'aperçoit qu'il n'est pas la mère.

En contrepartie, les soins ritualisés de la mère, le retour et la répétition d'un plaisir qui ne tarde pas trop, permettent au nourrisson d'organiser et de penser peu à peu le temps, en « apprenant à attendre ». Les *objets transitionnels*¹ (le nounours, le doudou...) aideront l'enfant dans cet apprentissage en comblant provisoirement le manque de la mère. En cela ils sont amorces de symbolique. Vers deux ou trois mois, par le jeu de présence/absence, contention/liberté, l'enfant va pouvoir, dans un travail psychique, construire sa pensée. Il va pouvoir halluciner sa mère lorsque celle-ci est absente, se la représenter en pensée.

La maîtrise progressive du langage permettra à l'enfant de se soustraire à la présence concrète des objets parce qu'il pourra dès lors les évoquer en leur absence, les représenter, les conserver en pensée et en avoir ainsi une certaine maîtrise.

Cependant, l'enfant pourra se représenter les choses, il pourra se constituer un espace mental, s'il a fait l'expérience de la solitude² et s'il a eu la possibilité de résoudre certaines situations sans l'aide immédiate de sa mère.

Comment faire si la mère est toujours là et se précipite au moindre soupire de son enfant ? Dans une omniprésence 24 h /24, l'enfant ne peut se représenter sa mère, construire une image d'elle. La peur de la mort subite du nourrisson fait garder l'enfant près de soi toute la journée dans le maxi-cosy. Comment l'enfant peut-il respirer ? Heureusement, à un moment, la mère en a assez et le père l'y aide en revendiquant ses droits. Pourtant certains enfants beaucoup plus grands dorment dans le lit des parents, éjectant du même coup le père ou la mère sur le divan du salon. Le garçon est retenu dans une dyade très archaïque, régressive et

¹ Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

² Winnicott, D.W. 1958, La capacité d'être seul, dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Sciences de l'homme, trad. française 1969, éd. 1980, p. 325-333.

² Nadin, « Préface », dans B. dans Depaulis, A. 1992, *Clinique de la demande en consultation infantile*, Presses Universitaires de Nancy, p. 49.

incestueuse avec sa mère. Il se maintient dans la toute-puissance, comme un bébé, car grandir est dangereux. L'école se plaindra de sa violence.

Cette mère autorise-t-elle son enfant à « faire sans elle » ? Ceci nous conduit à évoquer la deuxième forme du manque, qui serait

Le manque de l'enfant pour la mère

Dès l'âge de deux ou trois ans, lorsqu'il aborde l'école et un rôle social pour la première fois, l'enfant doit pouvoir assumer une séparation pour passer de sa famille au milieu scolaire, pour passer du statut d'enfant à celui d'élève, sans craindre de trahir cette famille, d'être rejeté, oublié, de ne plus être aimé. Cette entrée à l'école pose la question de la manière dont la mère, en particulier, supporte pour elle-même cette séparation et autorise son enfant à penser, à savoir, à comprendre sans elle, d'une manière séparée, autonome¹. L'entrée dans ce nouveau contexte révèle parfois des problèmes non résolus. Nous connaissons tous ces mamans angoissées pour lesquelles l'entrée de leur enfant à l'école maternelle est un véritable déchirement. Les larmes aux yeux parfois, elles s'attardent plus que nécessaire auprès de leur enfant dans la classe... Comment l'enfant peut-il s'autoriser à trouver du plaisir à l'école alors qu'il rend sa mère si malheureuse ?

Il n'est facile pour personne de se séparer et la mère a peut-être besoin d'être aidée pour cela. Le père peut le faire en la rassurant sur les capacités de leur enfant à survivre à cette séparation et sur ses capacités maternelles : « Mais oui, tu as raison de ne pas lui céder... Tu es une bonne mère... ».

Une troisième forme du manque va introduire l'enfant au fonctionnement symbolique et au tiers.

L'enfant confronté à son propre manque

La première relation établie par l'enfant avec sa mère était une relation duelle, relation de dépendance dans le miroir des yeux de cette mère, dans le désir de celle-ci, afin de gagner ou de ne pas perdre son amour. Cette relation porte avec elle les pièges de l'imaginaire et du confusionnel. L'Autre y est tout-puissant et les sentiments ambivalents d'amour et de haine dominant. Si elles perdurent, position imaginaire de toute puissance ou position d'impuissance mettent en échec l'enfant et son entourage.

J'ai rencontré Nicolas, alors qu'il était âgé de trois ans, pour de grandes difficultés d'adaptation à l'école maternelle. Sa mère était la seule à le comprendre. Son langage, inintelligible, me faisait penser à de « la bouillie » qu'il aurait gardée dans la bouche. Un petit frère venait de naître.

Un accompagnement de deux années scolaires a permis de faire émerger des angoisses importantes autour de la naissance, de la mort, de la conception, de la rivalité fraternelle, de sa place dans la fratrie et dans la famille. Dans une position régressive inconsciente, au moment de nos premières rencontres, sa bouche devait

rester une bouche pour se nourrir (comme le petit frère) et non une bouche pour parler et demander. Ceci est devenu possible grâce à des exigences posées, lesquelles peuvent renvoyer à ce que la psychanalyse nomme une « castration orale ».

Françoise Dolto a montré qu'une série de « *castrations symboliques* » sont nécessaires pour faire évoluer les modes de pensée de l'enfant et le pousser à la sublimation : castrations orale (sevrage), anale (propreté), phallique (œdipienne). Si on attend « qu'il n'en veuille plus... », on instaure la toute-puissance. Qu'est-ce qui protège l'enfant dans ce cas ? La limite protège. Ces castrations décidées par l'adulte qui repère que c'est le moment, sont des coupures qui donnent du sens. Elles passent notamment par la parole et par des actes.

Être propre, c'est être capable de se retenir, ne pas faire ce que l'on veut quand ça vous prend. On peut maîtriser ses pulsions. On pourra ensuite intégrer et retenir les règles et les codes à l'école. La propreté, c'est le premier code familial. On aura ensuite : « Mouche ton nez », dis « Merci », « Bonjour », « Lave-toi les mains avant de te mettre à table ». On se retient, on peut donner, on peut entrer dans des règles et on n'en meurt pas

Les castrations deviennent symboligènes et sont structurantes lorsqu'elles sont intériorisées, intégrées par l'enfant dans son fonctionnement psychique. Ce sont des « dons » que fait une mère « suffisamment bonne » à son enfant pour lui permettre de grandir. Ne l'entretenant plus dans l'illusion de le combler et qu'il la comble, l'enfant peut désirer ailleurs et conquérir progressivement son autonomie. Cependant, cette mère accepte « d'être mauvaise » et que son enfant puisse éprouver de la colère contre elle. Elle dit Stop ! Les seins de maman, on en fait autre chose maintenant, avec papa en l'occurrence. Les parents sont témoins que cette blessure n'est pas mortelle, que leur enfant est assez fort pour y survivre et par leur attitude lui assurent : « Nous te faisons confiance ».

Par un dévoiement et un amalgame entre les concepts psychanalytiques, certains journaux titrent : « Comment être une bonne mère ? » « Comment être sûr que votre enfant ne manque de rien ? » Cette interprétation abusive de la mère « bonne » est toxique. Toutes les mères veulent être « parfaites ».

Pour l'enfant, être manquant, ce peut être aussi ne pas répondre à certaines attentes et désirs des parents en lien avec l'histoire de ceux-ci. Des phénomènes identificatoires sont en jeu et à son insu, le parent peut s'identifier à son enfant, lui demandant de réparer des choses de sa propre enfance ou de l'enfant qui est en lui (on n'y échappe pas et il y a toujours des choses à réparer...). Le problème est rendu plus complexe du fait qu'il y a deux parents et qu'il est parfois contradictoire de réparer les deux ! (Une mère qui a le sentiment d'avoir manqué d'affection et un père surprotégé, « étouffé », par exemple...).

« J'ai tellement manqué quand j'étais enfant », me dit la mère de Jean, enfant dont les capacités intellectuelles sont indéniables. Il est violent avec ses camarades de grande section d'école maternelle et en conflit permanent avec son enseignante.

La mère exprime sa difficulté à dire « non » à son fils, à lui imposer des exigences ou des limites, malgré l'avis de son mari. Tous les jours, elle pense lui manifester son amour en lui apportant des bonbons lorsqu'elle vient le chercher à l'école. Jean les regarde à peine et les met dans sa poche. Son enseignante a été témoin de caprices spectaculaires, de hurlements, le garçon se roulant par terre ou insultant sa mère lorsqu'il n'avait pas eu ce qu'il attendait ou à la moindre contrariété. Jean tient tête à son enseignante qui est à la fois exaspérée et désarmée, reproduisant avec elle, son attitude tyrannique avec sa mère.

Apporter une aide à cet enfant passait me semble-t-il par la nécessité d'aider cette mère à adopter une manière plus constructive d'aimer celui-ci en acceptant d'être frustrante, limitative pour son enfant, l'aidant à accepter de ne plus être dans une illusion de toute-puissance, à accepter le manque sans trop d'angoisse et à découvrir d'autres plaisirs.

La mère est inscrite dans l'ordre symbolique (lien social, système de parenté et de filiation) dont elle dépend. Elle est dans la parole et fait jouer pour elle-même la fonction symbolique. Ce que Jacques Lacan nomme la *métaphore paternelle* ou *Nom-du-Père*¹ correspond à tout ce qui détourne le désir de la mère pour son enfant vers un ailleurs. Cette métaphore paternelle fait coupure dans la dyade mère-enfant et institue dès le départ le père comme symbole dans une structure triangulaire qui n'est pas encore effective pour l'enfant. Le Nom-du-Père ou père symbolique est nécessaire pour que l'enfant sorte du couplage avec la toute-puissance qu'il porte de façon imaginaire à sa mère. Le complexe d'Œdipe et le complexe de castration vont permettre à l'enfant d'intégrer la fonction symbolique du père et d'entrer dans la triangulation œdipienne. Il se retrouve en position de « il » ou de tiers exclu de l'intimité des parents. C'est en assumant la fonction castratrice et en jouant le jeu de faire exister la mère comme sa femme que le père réel, comme le nomme Lacan, permet à l'enfant de vivre le complexe de castration. Le garçon prend conscience qu'il ne peut combler sa mère, la fille, qu'elle n'aura pas d'enfants du père. L'enfant élabore ce que la théorie psychanalytique nomme *la névrose infantile*, processus normal mais délicat, laborieux, qui signe une évolution positive de sa vie psychique, construction singulière qui ordonne son désir en tenant compte du principe de réalité et de la castration. L'enfant peut désormais affronter son propre *manque à être*, et exister en tant que sujet séparé. Un déplacement s'effectue qui reporte ce manque à être, au rang d'un *manque à avoir*. L'énergie qui était mobilisée par la résolution du conflit œdipien se trouve alors libérée pour d'autres investissements non sexualisés et en particulier dans la recherche d'appropriation d'objets culturellement ou socialement valorisés, selon un processus que la théorie psychanalytique nomme *sublimation*. On comprend pourquoi il est nécessaire que ces questions n'aient pas été trop refoulées, afin que soit conservé le plaisir de la recherche. Avant, c'était plus souvent la mort que le divorce qui séparait les parents. Mais dans les deux cas, cela n'empêche pas de faire exister l'autre pour l'enfant. La nouvelle loi différencie la conjugalité et la parentalité. On est parent pour toujours.

¹ Lacan, J. 1956, *La relation d'objet. Le séminaire, Livre IV*, Paris, Seuil, éd. 1994.

L'ensemble de ces opérations permettent à l'enfant *le passage du symbiotique au symbolique*. Le troisième pôle du triangle va pouvoir ainsi être occupé par la culture, le social (le monde extérieur à la famille), les apprentissages scolaires.

Avec la dissolution du complexe d'Édipe, l'enfant peut désormais et en particulier accéder au système des processus secondaires auxquels correspond l'intégration :

- Du principe de réalité et de son articulation au principe de plaisir (la satisfaction est rarement immédiate dans l'apprentissage, l'enfant peut tolérer la frustration, l'élaborer...).
- De la temporalité (avant, après, passé/présent, futur. L'enfant peut désormais anticiper, attendre, accepter le détour et le différé des apprentissages, se mettre en projet...).
- De la différence (réalité/illusion, monde extérieur/monde intérieur...) et en particulier la différence des sexes et des générations.
- De l'acceptation de l'absence et du manque (la représentation de l'objet absent, manquant, est à la base de tout apprentissage).

L'enfant parvient à :

- Se vivre « séparé », pouvoir penser et travailler seul.
- Mieux accepter la perte, le manque et ses manques, ses propres limites et avoir une conscience plus exacte de ses possibilités.
- Accepter et intégrer l'existence des règles qui régissent les relations humaines.
- Manipuler des signes, des symboles, des codes, des opérations mentales et, entre autres, se décentrer.
- Reconnaître l'autre, l'écouter, le respecter dans sa différence, accepter de changer ses représentations, tenir compte du point de vue de l'autre, coopérer.
- Se mettre en projet d'apprentissage et à s'y tenir.

Ces processus doivent être enclenchés avant l'entrée de l'enfant dans les apprentissages du CP, qu'ils permettent.

Mais être séparé n'est pas être sans guide ni sans repères. Pour me risquer, je dois y être autorisé, je dois pouvoir compter sur des étayages au moment nécessaire, je dois avoir la conviction que j'en ai la force et que le monde ne va pas s'écrouler autour de moi.

L'enfant peut être pris, enfermé dans des relations parentales trop serrées, étouffantes qui ne lui permettent pas de se dégager des modes de relations symbiotiques. Certains enfants ne supportent pas la défusion. Ils n'ont pas achevé d'élaborer une construction psychique suffisante pour se vivre séparés de leur famille. Ils ont de ce fait des difficultés à établir des relations. D'autres se placent d'emblée et en permanence comme des victimes de l'adulte, de tous les adultes, et / ou des autres enfants. Ou bien ils mettent sans cesse en danger la relation ou bien ils la refusent. Lorsque le refoulement est trop important, l'inhibition ou un autre symptôme bloquent la poursuite des investigations de l'enfant. Il ne veut plus savoir, il évite d'écouter, il évite de comprendre. Il se construit inconsciemment une « pseudo-débilité ». Le symptôme a comme conséquence de maintenir ou de faire revenir le sujet dans une forme de relation duelle ou symbiotique, dans laquelle il cherche inconsciemment à entraîner l'autre. Certains enfants adressent des demandes affectives immenses à leur maître et le font support de projections massives et parfois déroutantes. A l'intérieur de cette relation, la parole n'est plus possible, et les partenaires se retrouvent dans une impasse. Le maître est souvent désemparé, pris lui aussi dans cette difficulté, et bientôt, dans une relation en difficulté, si la situation n'évolue pas.

Lorsqu'il y a échec du refoulement, lorsque la sublimation est insuffisante et que se produit la sexualisation de la pensée, celle-ci bloque l'accès aux apprentissages et livre l'enfant à des pulsions non transformées, non élaborées. Les questions inconscientes surgissent à nouveau, submergent la pensée, attirent vers elles toute l'énergie du sujet.

Lors de nos rencontres, Jean met en scène ses préoccupations sexuelles lorsque, dans un jeu à partir de petites figurines, il fait parler une vache : « Arrête de me sentir les fesses, toi ! »

Il me précise : « La vache et le rhinocéros ils arrêtent pas de se sentir les fesses ! Lui, il arrête pas de lui mettre la queue dans les fesses ».

Si l'enfant reste fixé à des positions qui l'empêchent d'aller de l'avant, de grandir, s'il éprouve des difficultés à se séparer ou à nouer des relations nouvelles, lorsque sa pensée est envahie par des préoccupations qui devraient être dépassées, dès lors, les apprentissages deviennent difficiles, voire impossibles.

Cependant, pour qu'un enfant puisse apprendre et pour qu'il **donne sens** aux apprentissages scolaires, il doit pouvoir également disposer librement des différents registres de sa pensée.

II. Articuler réel, imaginaire et symbolique pour apprendre

La première condition pour qu'un sujet puisse disposer librement de sa pensée est qu'il dispose de la capacité à

1. Pouvoir transformer du réel

Dans l'élaboration que fait Jacques Lacan des différents *ordres*, ou *registres* que sont selon lui, le Réel, l'Imaginaire et le Symbolique, le réel, ancré dans le corps, lieu d'ancrage des pulsions, est ce qui est strictement impensable, non symbolisable.

On sait que le travail psychique de l'enfant consiste à domestiquer, canaliser, transformer les différentes pulsions inhérentes à l'état humain, cela dès sa naissance et tout au long de son développement. Les enfants qui ne parviennent pas à réguler ce pulsionnel sont agités de l'intérieur, ils pulsent, sont éclatés, débordés par les états corporels qui les traversent. Francis Imbert parle d'*enfants bolides*. Le trop pulsionnel renvoie à l'angoisse et devient source d'angoisse. Les pulsions du sujet se heurtent aux contraintes liées au social et à la culture, et sont transformées, grâce à l'éclatement social et aux ressources du culturel.

Nous nous rapporterons, entre autres sources, aux trois temps de *l'aufhebung* décrits par Freud en 1925¹, processus qui conduirait le sujet à transformer la poussée pulsionnelle en un processus créatif.

Des conflits se produisent au niveau du Moi. Ceux-ci naissent du nécessaire affrontement entre les investissements pulsionnels du sujet, et les résistances et

1 Freud, S. 1925, *Inhibition, symptôme, angoisse*, Paris, PUF, 9^e éd. 1990. Sur ce site, un schéma commenté : « Caractère circulaire et destins de la pulsion » tente d'en rendre compte.

interdits en provenance du monde extérieur. Ils sont à l'origine, dans le Moi du sujet, de suppression, de mécanismes de défense, de refoulement, de déliations, et de blessures narcissiques. Le sort de ces conflits peut être divers.

Le temps 1 de la création consisterait en une *suppression*, laquelle, d'une certaine façon, ne supprimerait pas (comme le mécanisme de défense de *l'annulation rétroactive*).

Le temps 2 consisterait en un *maintien* (de : maintenir, réserver, retenir).

Un compromis au niveau de la symbolisation peut donner naissance au symptôme, en liant l'énergie des pulsions et en faisant perdre de sa souplesse au fonctionnement des registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique.

Le temps 3 serait une « prise en main », *une assumption*, par une élévation à un autre plan de ce qui a été à la fois supprimé et maintenu. Ce serait le temps de l'inventivité, de la création. La symbolisation des conflits par le sujet est rendue possible par l'existence d'un espace potentiel, espace intermédiaire entre monde interne et monde externe.

Lorsque le temps 3 ne peut pas se produire, il n'y aurait pas création, mais évacuation de la pulsion et de l'énergie pulsionnelle, du conflit.

Une assumption, sublimation, métabolisation, s'accompagne d'une libération de l'énergie, du libre jeu des registres psychiques. Elle permet l'investissement culturel et le nouage de relations sociales symbolisées. Le sujet peut, dès lors, assuré de son identité, assuré de « ne pas se perdre dans le social ». Il devient capable d'affronter et d'accepter les contraintes et les exigences, ainsi que les normes du collectif.

Le symptôme, quant à lui, serait « un effet du symbolique dans le réel » selon Jacques Lacan. Il en témoigne, il en dit quelque chose, sous la forme d'une énigme et à l'insu du sujet, signe d'un conflit qui se joue ailleurs que dans ce qu'il montre. Si le réel constitue le « déjà-là », il se noue au symbolique grâce à l'imaginaire.

L'angoisse surgit, nous envahit, nous submerge, nous laisse « sans voix », nous « prend au ventre », lorsque le fantasme se fissure et que le réel ne peut plus être imaginarisé. L'enfant préoccupé, trop souvent submergé par le « réel » qui déborde en comportements agressifs, en agitation, ou qui, au contraire, le sidère, doit pouvoir transformer ce réel insupportable en une construction signifiante. Cette métabolisation passe par la représentation et la parole, en y articulant l'imaginaire.

2. Pouvoir utiliser son imaginaire

Pouvoir puiser sans danger dans le registre imaginaire est une condition indispensable pour qu'un enfant puisse s'inscrire dans la collectivité scolaire et pour qu'il donne sens aux apprentissages.

Le registre imaginaire, par l'image, domine les premières représentations de l'enfant. 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 nom¹. L'imaginaire est le lieu des fantasmes, des « mises en scène ». Sa construction est ancrée dans les processus

1 Lacan, J. 1966, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », dans *Ecrits I*, Seuil, Points.

primaires articulés aux affects de plaisir et de déplaisir. Désir et plaisir donnent l'impulsion et l'énergie à l'investissement dans les apprentissages puis au maintien de cet investissement. Pouvoir élaborer une fiction, pouvoir mettre un sens sur ses émotions, sur sa vie, sur les apprentissages, est possible grâce à l'intervention de « la réserve fantasmatique » constituée par l'imaginaire.

Cependant, 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.

Kévin dira, à l'occasion d'une rencontre avec sa mère, alors que celle-ci vient de rapporter une séparation conjugale très conflictuelle et le fait que le garçon ne voit plus son père : « En classe, tu comprends, quand on écrit « m », on dit « m, comme maman », et puis pour un « p », « p comme papa », alors je pense à papa... Et puis quand on parle de chiens, de chasse, de fusil, de forêt... » Lorsque l'on sait que Kevin conservait précieusement dans sa pensée des souvenirs de chasse avec son père, on peut entendre la grande souffrance du garçon et les occasions innombrables d'une rêverie incoercible, laquelle, entre autres difficultés, avait conduit l'équipe du réseau à lui proposer une rééducation.

Certains enfants « collent à la réalité », et « refusent » la fiction... Selon Jacques Lacan, l'inhibition serait « une panne », un arrêt du fonctionnement imaginaire. S'il perçoit son imaginaire comme trop envahissant, l'enfant va tout faire pour s'interdire l'accès à ce registre psychique et il tentera de colmater la brèche par laquelle, à l'inverse, l'imaginaire pourrait venir nourrir et donner du sens aux activités scolaires. 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. Face au « trop peu » de sens, rien ne se passe, rien ne se déclenche.

Si l'imaginaire est le lieu des enfermements narcissiques et des identifications mégalomaniaques, il constitue un réservoir de ressources créatives pour l'enfant dans son processus d'auto réparation¹ des blessures et des déliaisons, lieu de ressourcement pour l'enfant en échec qui y trouve la force de continuer à désirer... Le sujet, dans ses constructions imaginaires, est un héros. Il peut se croire tout-puissant, invincible. Le fantasme est ainsi une aide apportée au sujet pour compenser la perte de ses illusions de toute puissance, la découverte du manque de l'autre et de son propre manque.

Cependant, si l'imaginaire constitue un moyen privilégié de sauvegarde du Moi, un moyen de défense, certains enfants y trouvent refuge, s'y replient, fuyant ainsi la réalité. Lorsque le sujet ne parvient plus, par moments, à différencier rêve et réalité,

1 Lévine, J. 1992, « Mère, veille sur eux. Psychisme enfantin et contes comme accès aux constituants du merveilleux », Caisy la Salle, Colloque, *Le merveilleux*, tirage à part, et Lévine, J. 1993, Fiction et déliaison, *Art et thérapie* n° 48 / 49, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique, Colloque Enfance et fiction, Paris.

lorsque l'imaginaire n'est pas limité par le symbolique et par le principe de réalité qui lui donnent sens, il peut devenir délire et l'angoisse risque d'envahir le psychisme.

C'est ainsi que Morgan, trois ans, alors qu'il joue seul, s'invente d'une manière répétitive, un frère, compagnon de jeu, à la manière du « frère que je n'ai jamais eu » de Maxime Le Forestier. Morgan lui donne un nom, change lui-même de nom, il est un autre et s'invente une autre vie, d'autres parents. Son jeu se prolonge tellement qu'au bout d'un moment, il ne sait plus très bien qui il est, et ne parvient pas à arrêter le jeu. Son excitation annonce que l'angoisse est proche. Seule l'intervention de l'adulte, qui fait scansion à un imaginaire débordant, lui permet de reprendre pied dans la réalité et d'éviter le débordement par l'angoisse.

Nicolas, de même, ne parvenait pas à quitter son jeu et le rôle d'oiseau qu'il s'était donné, pour revenir à la réalité en fin de séance.

L'imaginaire doit être symbolisé, régi par les lois culturelles pour être créatif, communicable et partageable. La perturbation de l'imaginaire, que cette perturbation soit blocage ou débordement, fait obstacle à l'accès au symbolique.

3. Pouvoir faire fonctionner le registre symbolique

Le symbolique préexiste à la naissance. De la parole entoure le bébé. On parle de lui, quelquefois ses parents lui parlent déjà. On sait que, filtrés par le liquide amniotique, il entend les bruits environnants et peut reconnaître les voix les plus proches, dont celle de sa mère, et y réagit.

Dès son premier jour, l'enfant est nommé et il vit dans un bain de langage. Les études menées à partir de ceux qui furent nommés des « enfants sauvages », ont mis en évidence que le petit d'homme ne peut ni accéder au langage ni aux élaborations de la pensée s'il a été privé précocement de la société des humains. La mère lui prête son appareil psychique et ses capacités de fonctionnement symbolique. Elle accueille ses éprouvés corporels, ses joies, ses pleurs, ses colères, ses angoisses (fonction contenante). Elle les nomme, les transforme et les redonne à son enfant sous une forme acceptable pour le psychisme de celui-ci (fonction conteneur). C'est ce que Bion nomme la *fonction alpha* de la mère¹. L'enfant intériorise peu à peu cette capacité d'élaboration sous la forme d'une parentalité intérieure ou accompagnement de soi par soi qui deviendra un recours face aux obstacles qu'il rencontrera lorsqu'il sera seul.

Très tôt, l'enfant est confronté à l'absence de sa mère, au manque. Elle n'est pas toujours là. Le lait se fait attendre. La fusion totale avec la mère est impossible. Lacan définit le symbolique comme ce qui manque à sa place, ce qui fait défaut ou ce qui a été perdu. Winnicott conceptualisera ainsi la fonction du « doudou » comme objet transitionnel présymbolique, lequel parvient transitoirement à combler le manque de la mère, à condition que cette absence ne soit pas trop longue.

¹ Bion, W.R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd., 1991.

Ainsi, la fonction symbolique peut se définir comme la capacité de représenter quelque chose absent, qui manque, (personne ou objet), au moyen d'autre chose.

Pouvoir faire appel au symbolique relève d'une construction progressive. Jean Piaget définit une période de représentation pré opératoire, à laquelle l'enfant accéderait aux alentours d'un an et demi, deux ans.

Ce fonctionnement du symbolique se présenterait sous quatre formes :

- La première en est le langage, la parole.
- C'est aussi le jeu qui, de moteur, devient représentatif. La distance, temporelle ou spatiale, entre l'objet perçu et sa représentation n'est pas trop grande (un carton devient une maison, un bâton représente une épée ou un fusil...).
- « L'imitation différée » est une troisième forme de ce symbolisme. L'enfant, par le corps, par le geste, imite une action qui n'est pas actuelle, en reproduisant des modèles.
- Dans le jeu symbolique (jeu de la maîtresse, du docteur, etc.), l'imitation est cette fois intériorisée, soumise au processus d'assimilation décrit par Piaget. L'enfant reproduit de façon différée des actions vécues, intériorisées en tant qu'images, qu'il assimile ainsi à ses schémas d'action et à ses désirs. Ces jeux qui font intervenir le corps propre, qui permettent de réaliser sur des objets symboliques des actions elles-mêmes symboliques, font ouverture à des transformations réparatrices (l'enfant représente une scène passée, ou future, douloureuse ou redoutée), compensatoires (l'enfant invente ce qui lui est refusé) ou encore valorisantes (il est un héros).

Pour s'inscrire dans la collectivité scolaire, l'enfant doit pouvoir nouer des liens sociaux symbolisés qui prennent en compte l'altérité et la différence. Les apprentissages scolaires font appel largement au fonctionnement du symbolique.

4. Articuler réel, imaginaire et symbolique

Apprendre, c'est reconstruire pour soi ce qui est perçu en chargeant la réalité de significations progressives. 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 par exemple, ou devant un énoncé de problème. Si la catégorie de « l'entendement » est une catégorie fondamentale de l'intelligence, le sens, affirme Lacan, naît de l'effet du symbolique dans l'imaginaire. En plongeant dans ses ressentis, dans ses émotions, dans son vécu affectif et relationnel, en puisant dans ses connaissances antérieures, en faisant appel à son imaginaire, le sujet peut se représenter le monde et donner sens à ce qu'il perçoit, à ce qu'il apprend.

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

1. Les images mentales, modes de représentations privées, secrètes, qui peuplent la vie imaginaire et fantasmatique, ressortant du fonctionnement imaginaire.
2. Les représentations sémiotiques, codifiées, partageables, ressortant du fonctionnement symbolique.

Un imaginaire non partageable enferme le sujet. L'isolement, le repli, la non gestion de l'angoisse et l'absence de contrôle de la dimension pulsionnelle sont mortifères.

Un des objectifs de l'aide rééducative est bien de mettre l'enfant dans l'obligation, dans la contrainte de l'échange, du partage, dans une possibilité créative au social.

Les registres du symbolique et de l'imaginaire permettent d'accéder au pouvoir de la trace, de l'inscription de soi-même, des autres et des événements, dans une trame signifiante dans laquelle le sujet donne sens à ce qu'il vit et à ce qu'il apprend. L'articulation souple des registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique, est nécessaire pour qu'un enfant puisse penser, créer et apprendre. Les différents théoriciens s'accordent pour considérer que cette souplesse est la principale caractéristique de la « santé mentale ».

L'articulation des *processus primaires* (directement ancrés dans l'imaginaire et caractérisés par le principe de plaisir/déplaisir) et des *processus secondaires* (liés au fonctionnement du symbolique et caractérisés par l'intervention du principe de réalité), l'articulation des registres imaginaire et symbolique, permettent à l'enfant de développer et de disposer d'un grand nombre de capacités préalables nécessaires aux apprentissages scolaires du CP¹.

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 semblant », - de produire des fantasmes, des « <i>mises en scène</i> », - de prendre du plaisir à la fiction, - de s'intéresser aux énigmes, de vouloir les résoudre, - de désirer vivre, de désirer apprendre - de disposer de ressources créatives. 	<ul style="list-style-type: none"> - d'avoir accès aux processus secondaires, - de se représenter le monde, - de se représenter l'absence, le manque (<i>y compris ses limites</i>), - d'élaborer la séparation, l'attente, - de pouvoir différer, anticiper, se mettre en projet, - d'élaborer la frustration, les ratés, - de nouer des liens sociaux symbolisés, - d'admettre et intérioriser des règles (en particulier celles de la vie collective : l'enfant peut devenir un écolier), - de manipuler des signes, des codes, - d'admettre le détour, l'inattendu, l'hypothétique, la prise de risque, l'incertitude... - d'élaborer les ressentis, les affects, les émotions, en provenance du réel du corps, - d'élaborer l'angoisse, - de transformer, de sublimer les pulsions et de disposer de l'énergie psychique, - d'avoir accès aux apprentissages, de pouvoir faire fonctionner librement sa pensée, de réaliser des opérations mentales, de pouvoir se décentrer...
L'articulation des deux registres permet...	
<ul style="list-style-type: none"> - de pouvoir jouer, - d'élaborer ses théories sexuelles infantiles, son « <i>mythe individuel</i> », son « <i>roman familial</i> », - 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 - de créer. 	

¹ Sur ce site, un schéma rend compte de cette articulation, sous le titre : « Articulation RSI, P. primaires, P. secondaires, P. de réalité, P. identificatoires, schéma ».

Mais qu'est-ce qui pousse un enfant à désirer apprendre ?

III. Une insatiable curiosité, ouverture au désir d'apprendre

L'observation du nourrisson montre à quel point l'activité exploratoire, l'activité de découverte de son corps (de ses mains, de ses pieds...), des objets environnants (le visage de la mère, puis des proches, très vite reconnus, des objets à la portée de l'enfant, puis plus lointains), est une activité naturelle chez l'enfant en bonne santé et se révèle progressivement prise sur le monde.

La pulsion qui pousse à « voir », à regarder, que Jacques Lacan désigne par le terme de *scopique*, semble bien être ce moteur, cette énergie qui permet à l'enfant de se mettre en mouvement (étymologie du mot « motivation ») « pour savoir », pour découvrir, entre autres choses, les secrets des adultes, pour prendre des informations sur le monde. Comme l'Enfant d'Eléphant, le jeune enfant pose inlassablement des questions à son entourage. Ces questions concernent l'origine, la vie, la mort, la différence des sexes, l'amour, la conception, la loi, les règles, les limites. S'ils ont la chance, habituellement, de ne pas être frappés comme le personnage de Kipling, ces questions sans fin agacent parfois les adultes qui peuvent avoir le sentiment tout à fait pertinent que la réponse est moins importante que la question elle-même.

Je vous propose de rapporter une petite histoire qui illustre assez bien ce dont il s'agit. Il ne s'agit pas d'une « histoire rééducative », puisqu'elle est issue, pour une fois, de mon expérience de grand-mère. Vous verrez cependant qu'elle évoque assez bien ce à quoi les professionnels ont souvent affaire lorsqu'ils accompagnent des enfants et c'est la raison pour laquelle je l'ai choisie.

1. J'ai peur d'avaler mon petit frère...

C'est ce que m'a dit un jour Paul, mon petit-fils âgé de quatre ans. Sa mère était enceinte de huit mois et assez fatiguée par sa grossesse. En visite chez nous, Paul, pendant le repas du soir, raconte qu'il a rencontré un ogre dans le parc près de chez lui. Pour la première fois depuis ses visites fréquentes, au moment du coucher, il dit avoir peur dans sa chambre malgré la veilleuse et la porte laissée ouverte. Il énonce : « *J'ai peur de faire un rêve et d'avoir peur* ».

Interrogé sur les rêves effrayants en question, il exprime sa crainte de rêver de monstres, d'ogres et de loups qui le dévorent. Il a peur de s'endormir, par « peur d'avoir peur » ... Deux ou trois visites dans sa chambre et des paroles rassurantes semblent l'apaiser enfin.

Cependant, peu de temps après que nous étions nous-mêmes couchés, des sanglots devant la porte annoncent que les peurs ne sont pas évacuées. Allongé dans le lit près de moi, Paul répète qu'il a peur de rêver du loup. Qu'est-ce qui lui fait peur encore ?

- Les ascenseurs.
- Les ascenseurs ?
- Oui, parce qu'il y a des monstres qui me mangent.
- Qui te mangent ? ...

Un silence... Puis Paul ajoute : « Ma maman va avoir un bébé... J'ai peur d'avaler mon petit frère... »

C'est donc Paul qui a peur d'être un loup, un ogre, un monstre, pour son petit frère....

Je suis interloquée par cette assertion et lui réponds :

- Tu peux penser cela et je comprends que cela te fasse peur. Mais, rassure-toi, dans la réalité, un petit frère c'est beaucoup trop gros et tu ne pourras pas l'avalé.

Est-ce le fait, pour le garçon, d'avoir pu mettre des mots sur des pulsions agressives, sur des pulsions de mort, envers ce petit frère dont la venue est si redoutée ? Est-ce le fait d'avoir été entendu, reconnu dans ces éprouvés, d'avoir pu constater que leur expression était possible, recevable ? Est-ce le fait d'avoir pu nommer une angoisse (peur d'être dévoré puis de dévorer, selon le mécanisme de défense du retournement contre soi des pulsions agressives) mécanisme de défense lié à l'émergence de ces pensées inacceptables ? Je ne sais si ce que je lui ai dit était ce qu'il convenait de dire... Mes paroles font intervenir le principe de réalité : la grosseur du bébé. Tout en ne niant pas l'existence du fantasme, elles en limitent la réalisation possible. Ce principe de réalité est-il venu mordre et symboliser un imaginaire débordant, angoissant, a-t-il fait barrage à un fantasme porteur d'une angoisse incoercible ? Toujours est-il qu'un effet indéniable a suivi cet échange dans la mesure où Paul a pu aller se coucher dans son lit calmement et qu'il a passé une nuit paisible.

Je me suis interrogée sur le lien entre la grossesse de la mère et le fantasme de dévoration si présent dans ce qu'exprimait Paul ? Que savait-il de la conception des enfants ? Ne s'agissait-il pas ici, traduite par lui, en complément de sa propre agressivité envers le petit frère à venir, d'une théorie sexuelle infantile très fréquente selon laquelle la fécondation se fait par voie orale ?

Le lendemain matin, j'interrogeais Paul à ce sujet. Après avoir nié en savoir quelque chose, le garçon précise :

- Oui, je sais. Ma maman a un ventre magique. Il y a une petite porte qui s'ouvre et le bébé sort.

- Et comment le bébé est-il entré dans le ventre de la maman ?

- Elle avale quelque chose et... et par la porte, maman a mis un bras, une jambe, une tête, tout ce qu'il faut pour fabriquer un bébé...

J'apprendrai par la mère de Paul que c'est elle qui a parlé d'un « ventre magique ». Elle n'a pas évoqué le rôle du père dans la conception de l'enfant... Elle précise que Paul l'assaille de questions de plus en plus précises auxquelles elle ne sait que répondre.

Quelques jours plus tard, elle téléphone, affolée. Le père étant en déplacement, Paul a exprimé à sa mère avoir peur de rester seul avec elle : - J'ai peur que tu me manges !

Pressé de s'expliquer, Paul a ajouté : « Oui, avec papa, je n'ai pas peur, parce qu'il ne fait pas de bébés, lui ».

Dans la logique de l'enfant, en effet, si sa mère a pu avaler le petit frère, pourquoi ne l'avalerait-elle pas lui aussi à son tour, lui faisant réintégrer le ventre maternel ? ...

Voilà mise en scène la mère, qualifiée de « tête de méduse » ou de « grand crocodile », par Jacques Lacan... « Le rôle de la mère, c'est le désir de la mère (...). Un grand crocodile dans la bouche duquel vous êtes – c'est ça, la mère. On ne sait pas ce qui peut lui prendre tout d'un coup, de refermer son clapet¹. » Mère manquante (du phallus), mère inassouvie, toute-puissante, qui peut mordre et dévorer, dont seul l'appel à la fonction symbolique du père peut faire coupure et protéger l'enfant. Ce que Paul ne manque pas de faire : « Papa, lui, ne fait pas de bébés ». On imagine l'angoisse de l'enfant pris dans de tels fantasmes...

Je renouvelle le conseil déjà donné à la maman de se procurer un petit livre grâce auquel elle pourra apporter une partie des réponses nécessaires et adaptées à l'âge de son enfant, intégrant, entre autres, la fonction procréatrice du père. Lorsqu'elle le fera, Paul se montrera intéressé, sans plus. Sa mère rapportera qu'elle avait eu le sentiment très net que l'important semblait avoir été pour Paul d'avoir pu poser ses questions, d'avoir été pris en compte.

La suite de l'histoire ? Le bébé est né. Paul est venu voir son petit frère à la clinique en compagnie de son père. Il a formulé alors une proposition très intéressante à ses parents : « Maman, j'ai une idée. Nous, on habiterait la maison avec papa. Toi, tu resterais ici avec le petit frère. On viendrait te voir ».

Moment encore difficile pour cette mère. Dans un premier temps, elle s'est sentie rejetée par son fils, entendant qu'il ne veut plus la voir. Dans un deuxième temps, elle entend le rejet franc et sans détour de Paul vis-à-vis du petit frère, et cela va à l'encontre des idéaux généralement répandus : « Les frères et sœurs doivent s'aimer ». Elle s'inquiète à juste titre des manifestations de rivalité fraternelle à venir. Son angoisse rencontre celle de Paul. Il a de bonnes raisons d'en vouloir à sa mère qui lui a donné un frère, mais dans le même temps il est angoissé à l'idée de ne plus être aimé, de ne plus avoir de place dans l'amour de sa mère. Partager, ne plus être le seul, l'unique, n'est-ce pas terrible ? Ne va-t-elle pas se consacrer uniquement à ce nouveau bébé ? Il ne peut dans le même temps que se sentir coupable de l'ambivalence de ses sentiments. Paul, à quatre ans, est encore dans une position de dépendance imaginaire à sa mère, qu'il fantasme comme toute-puissante. Il fait appel une nouvelle fois au père et à la fonction symbolique et séparatrice de celui-ci : « Nous, on habiterait à la maison avec papa et toi tu resterais ici... »

Tout un chantier de re-construction des relations et de la place de chacun dans la famille est ainsi ouvert pour Paul et son entourage.

Sa mère notera deux mois plus tard être un peu inquiète lorsque Paul embrasse son petit frère « à l'étouffer » ... Ce caractère excessif et compulsif de la tendresse peut faire suspecter un « refoulement par formation réactionnelle » décrit par Freud à propos de l'amour ambivalent du Petit Hans pour sa mère².

Paul disposait en lui des ressources pour dire ses peurs, pour nommer ses angoisses. Il a bénéficié de l'espace pour le faire. Il a pu et su exprimer ce qui le traversait et encombrait sa pensée. Il a pu utiliser la fonction cathartique de la parole.

¹ Lacan, J. 1991, *Le séminaire. L'envers de la psychanalyse*, Livre XVII, Paris, Seuil, p. 129.

² Freud, S. 1924, *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988, p. 20.

En les symbolisant, il a entrepris d'élaborer des épreuves inacceptables et a commencé, peut-être, à les dépasser.

Combien d'enfants voient figer leur pensée par des questions informulables ? Combien d'enfants utilisent toute leur énergie à se protéger d'angoisses effrayantes et combien d'enfants sont ainsi rendus indisponibles à autre chose qu'à ce qui les préoccupe ? Certaines mères n'ont pas pu ou pas su faire jouer suffisamment la fonction alpha pour leur enfant qui, de ce fait, n'a pu l'intérioriser et ne parvient pas à faire fonctionner pour lui-même un accompagnement parental interne lorsqu'il est confronté à l'angoisse. Certains enfants n'ont pas disposé d'un espace suffisant pour pouvoir dire. Ils restent englués dans du non-représentable, dans des angoisses qui n'ont pas été nommées, lesquelles n'ont pu être ni symbolisées, ni élaborées, ni dépassées.

Cependant, mettre des mots sur les angoisses de l'enfant, exercer la fonction de contenant, de conteneur de cette angoisse, ne signifie pas répondre à toutes ses questions, complètement et toujours, et encore moins à les devancer. Dans le mouvement qui pousse un enfant à apprendre puis à devenir élève, une des fonctions fondamentales du tiers est souvent de ne pas savoir et en tous cas, de ne pas savoir « à la place de ».

2. La fonction de l'ignorance exercée par le tiers

Quelle est la position de l'insatiable petit d'Homme lorsqu'il pose inlassablement des questions autour du « Pourquoi ? ... Pourquoi tu me dis ça ? » On peut avancer que l'enfant pose la question de sa propre existence et de sa propre perte. « Peut-il me perdre ? » Il met en jeu le fantasme de sa disparition, de sa propre mort et par cette voie, il met à l'épreuve le désir de l'adulte et l'énigme posée par ce désir¹. L'enfant vit un sentiment de profonde ambivalence vis-à-vis des éventuelles réponses apportées par les adultes. Il veut et il ne veut pas savoir ; il craint inconsciemment certaines réponses. Il pose certaines questions et « s'arrange » pour ne pas entendre les réponses, craignant qu'elles bouleversent trop son univers, son système de pensée. C'est toute la question de l'information sexuelle par exemple... C'est ce que n'a pas manqué de faire Paul...

La réponse des parents d'une manière qui satisfasse vraiment la curiosité de l'enfant est impossible. C'est même cette inadéquation entre la demande et la réponse qui va créer une brèche par laquelle peut s'engouffrer le désir. Lorsque l'adulte montre que lui-même peut se tromper, ignorer, qu'il ne détient pas toutes les réponses, il se déloge d'une position imaginaire de toute-puissance. Il n'est plus « celui qui sait tout » et dont seul le bon vouloir donne ou non des réponses. Paraphrasant Sara Pain, nous pourrions nommer ceci « la fonction de l'ignorance² ». L'adulte accepte de se montrer lui-même limité, « castré » dirait la théorie psychanalytique, soumis au manque, au symbolique. En prouvant qu'il est lui-même en quête, il offre à l'enfant un repère identificatoire qui a un effet d'ouverture au désir de savoir et d'apprendre. L'enfant, désillusionné, peut se faire sujet de son désir qui le pousse à apprendre. Il peut s'emparer de la question et la faire sienne. Il va pouvoir exercer sa « pulsion

¹ Lacan, J. 1964, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Séminaire XI, Paris, Seuil, éd. 1973, coll. Points.

² Pain, S. 1989, *La fonction de l'ignorance*, Verlag, Peter Lang.

d'investigation », condition de tout apprentissage. Sans énigme, pas de recherche. Il va chercher des réponses qui le satisferont, pour l'instant du moins.

C'est en faisant appel à son imaginaire que l'enfant apporte habituellement des réponses aux questions qui le préoccupent. Il le fera en élaborant des petites histoires, des « petits mythes ».

L'enfant remplace « la réalité indésirable, par une réalité plus conforme au désir¹ ». En s'étayant sur des fragments de la réalité autres que ceux dont il veut se défendre, en constituant un substitut de la réalité, ces fictions, à la limite de l'imaginaire et du symbolique, constituent en particulier :

1. Les théories sexuelles infantiles personnelles. Par celles-ci, dans sa recherche solitaire, le jeune enfant se donne des réponses partielles et construit des savoirs et des représentations. Cette élaboration est à l'origine de son accès au théorique.
2. « Le roman familial² » qui est création d'une famille plus conforme aux attentes et aux idéaux imaginaires, au moment où la famille de la réalité pose des limites, frustre, déçoit l'enfant.
3. « Le mythe individuel³ » qui est reconstruction de sa propre histoire en lui donnant un sens, son sens.

Ce sont toutes les petites histoires, tous les petits mythes que l'enfant invente en jouant, en dessinant, etc., par lesquelles il parvient progressivement à donner du sens aux événements qu'il vit, qu'il subit et qui dépassent ses capacités de compréhension. Ces mythes ont une « fonction de solution dans une situation fermée en impasse... » Ils permettent au sujet de « faire face à une situation impossible par l'articulation successive de toutes les formes d'impossibilité de la solution⁴ ». 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, lui permettre d'être disponible pour autre chose, et en particulier pour les apprentissages proposés par l'école

Cependant, comment se lancer dans l'aventure de l'apprentissage si on ne sait pas d'où l'on vient et qui l'on est ?

On peut affirmer que 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.

Si un enfant doit être « séparé » pour construire de nouvelles relations avec les objets d'apprentissage, s'il doit pouvoir puiser dans son imaginaire, utiliser la fonction symbolique et articuler souplement ces deux registres avec le réel, ces élaborations lui permettent de savoir QUI il est.

¹ Freud, S. 1924, Le roman familial des névrosés, dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988, p. 302-303.

² Freud, S. 1924, Le roman familial des névrosés, dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988. Le succès de « Sans famille » ou, d'une manière plus récente, celui de « Harry Potter » attestent de ce besoin de l'enfant.

³ Lacan, J. 1953, *Le Mythe individuel du névrosé*, Texte établi par Jacques Alain Miller, Tirage à part.

⁴ Lacan, J. 1956, *La relation d'objet. Le séminaire*, Livre IV, Paris, Seuil, éd. 1994, p. 330.

IV. Construire son identité d'enfant-écolier-élève

Selon la théorie psychanalytique, quatre facteurs principaux interviennent dans la construction de son identité par le sujet.

1. Le narcissisme qui est directement en rapport avec le registre imaginaire.
2. Le rapport aux idéaux.
3. La conscience morale ou Surmoi (l'intériorisation des interdits parentaux) qui inaugure l'accès au registre symbolique (avec les interdits dont celui de l'inceste).
4. L'explication de la filiation dont Françoise Dolto disait que c'était la meilleure explication à l'enfant de l'interdit de l'inceste.

Le jeune enfant affirme son autonomie corporelle en revendiquant ce dont il est capable : « Moi je fais tout seul ». Il doit avoir disposé de la possibilité de réaliser ces expériences et d'une marge de choix suffisante pour l'espace de son désir. Lorsqu'il y parvient, l'enfant renforce son narcissisme, l'image qu'il a de lui-même et la conviction en ses capacités. Lorsqu'il parvient à faire fonctionner le registre symbolique pour lui-même, il doit trouver une organisation de la pensée qui satisfasse davantage aux exigences du principe de réalité. La prise de conscience de la différence des sexes permet d'accéder au sentiment de l'altérité. « Je suis comme l'autre » et pourtant « *Je suis différent de l'autre* ». Je suis d'un sexe ou d'un autre et pas des deux à la fois. L'autre existe et il est radicalement différent de moi, étranger à moi. Il ne m'est pas complètement accessible. Malgré cela, il faut que j'en passe par lui. D'autant plus que, dans le même temps, je découvre mes limites et mes manques (ma propre castration). La construction de son identité par le sujet est une longue construction qui requiert de se reconnaître dans son corps situé dans l'espace, dans une trajectoire temporelle, dans un passé reconnu, un présent accepté, un futur possible, dans son identité sexuée et sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie. Cette construction, processus jamais achevé, est possible lorsque l'enfant est suffisamment séparé, lorsqu'il est suffisamment libéré de ses éventuelles prisons intérieures, et lorsqu'il peut faire fonctionner et articuler souplement les registres psychiques du réel de l'imaginaire et du symbolique¹.

L'enfant a construit une identité nécessaire et suffisante pour être élève lorsque, grâce et au-delà des différentes identifications, il devient capable d'un désir et d'une parole qui lui soient un tant soit peu propres².

Au sein de la rencontre rééducative, par ses interventions, le rééducateur peut solliciter et accompagner ces élaborations toujours singulières.

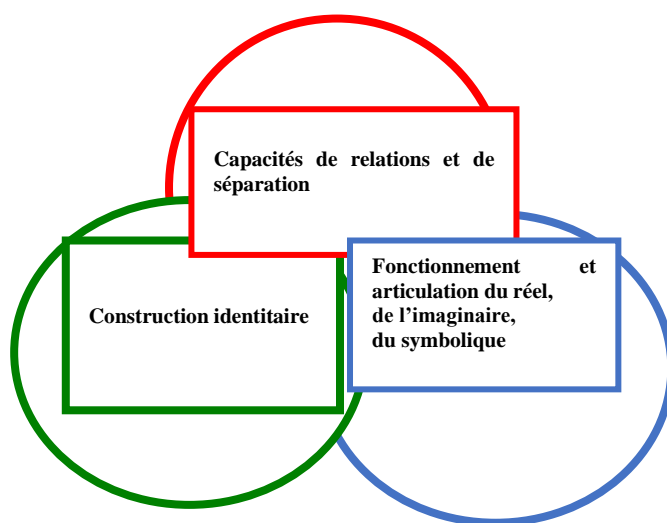
V. Un « substrat » indispensable, ou Trois élaborations interdépendantes pour accéder aux apprentissages scolaires

Se sentir exister, avoir accès au sens de sa propre histoire, seraient des préalables et des étayages fondamentaux qui permettent de se séparer, d'aller de l'avant, mais

¹ Sur le site : Schéma, Articulation RSI, p. primaires, p. secondaires, principe de réalité, p. identificatoires

² Le schéma qui suit se trouve également sur le site sous la référence : « Trois élaborations interdépendantes pour pouvoir accéder aux apprentissages scolaires ».

aussi de poursuivre la quête. Il semble que ce soient des fondements du mouvement qui pousse un sujet à apprendre. La construction de son histoire, son appropriation par le sujet et l'inscription de celle-ci dans le temps semblent constituer une articulation privilégiée de ces trois axes.



Trois élaborations interdépendantes pour pouvoir accéder aux apprentissages scolaires

Trois grandes conditions doivent être remplies pour qu'un enfant puisse s'inscrire d'une manière active dans la collectivité scolaire et pour qu'il puisse apprendre.

- 1- Il doit en premier lieu être suffisamment séparé du monde de la maison, de son appartenance familiale pour désirer aller chercher ailleurs des outils pour comprendre le monde et se comprendre lui-même, pour s'inscrire dans des relations symbolisées avec les autres et avec les objets d'apprentissage ;
- 2- Il doit pouvoir faire appel librement et sans danger aux registres du symbolique et de l'imaginaire, l'articulation souple des deux registres étant nécessaire dans tout processus d'apprentissage des codes culturels et dans la compréhension de ceux-ci ;
- 3- Il doit savoir à *minima* qui il est, dans son identité sexuée, dans son identité sociale, dans son appartenance à une famille, dans une filiation et une généalogie, suffisamment séparé pour exprimer un *désir* et une *parole* qui lui soient un tant soit peu propres.

Certains enfants, pourtant assignés à apprendre parce qu'ils se retrouvent au CP, sont encore empêtrés dans la complexité de ces constructions, en malaise dans leur sentiment d'identité privée et sociale, scolaire, empêtrés dans l'incompréhension de ce qu'ils agissent, de ce qu'ils sont, de ce qu'ils vivent, éprouvent, ressentent... empêchés d'aller de l'avant, de grandir et d'apprendre.

VI. De quelques empêchements à apprendre

Le parcours pour devenir un écolier inscrit d'une manière constructive dans la collectivité scolaire, pour devenir un élève qui apprend dans sa classe avec son enseignant, est difficile, semé d'embûches. Certains enfants sont mieux préparés ou mieux accompagnés que d'autres par leur milieu familial pour en franchir les étapes

nécessaires. Certains enfants, peu ou mal séparés, sont encore englués dans une pensée magique et dans l'immédiateté de relations de type duel, imaginaire, relations marquées par la toute-puissance et l'impuissance, le plaisir et le déplaisir. Ils ne sont pas prêts à accepter les contraintes et les exigences inhérentes à tout apprentissage ni à s'inscrire dans la triangulation pédagogique élève-enseignant-objet d'apprentissage ou encore à construire des relations sociales fondées sur la reconnaissance et l'acceptation des différences.

A un moment donné de leur histoire, certains enfants peuvent être envahis par des préoccupations qui les dépassent, qui mobilisent leur énergie et rendent leur pensée indisponible pour être écoliers et élèves. Ce peuvent être des questions non résolues, comme celles que nous venons d'évoquer, des préoccupations liées à une situation familiale difficile ou qu'ils vivent comme telle, et qui dépassent leurs possibilités de compréhension, d'élaboration (conflits dans le couple, séparation des parents, naissance d'une fratrie au moment de l'entrée à l'école, place dans une famille recomposée, chômage, insécurité financière de la famille, dépression parentale, etc.).

Cependant, quels que soient les événements de la réalité de l'enfant, ce qui compte, c'est ce que celui-ci en fait, comment il a vécu certains événements ou non-événements. Il ne s'agit donc pas de partir à la recherche de causes (et il y a rarement une seule cause). Cette démarche de type anamnèse ferait entrer dans une logique déterministe. Ce qui importe, c'est ce que l'enfant pourra apporter, exprimer, dans l'ici et maintenant des rencontres et ce qu'il pourra en élaborer.

Ce que l'on peut constater, c'est que la difficulté scolaire trouve rarement son origine à l'école uniquement et se situe souvent au point de jonction, d'articulation entre la famille et l'école.

Certains enfants sont pris et investissent leur énergie dans le maintien d'inhibitions ou de symptômes afin de lutter contre une angoisse toujours prête à surgir. Ils se retrouvent dans des positions qui devraient être dépassées et dans lesquelles les capacités préalables pour être écolier et élève ne sont pas accessibles.

L'enseignant se sent alors démuni, impuissant pour aider cet enfant. Il s'inquiète de son comportement. Il constate que son aide pédagogique n'est pas efficiente ou qu'elle renforce les résistances de cet élève. L'aide pédagogique spécialisée ne paraît pas, elle non plus, appropriée pour apporter ce qui lui est nécessaire.

L'analyse en équipe de l'ensemble de la situation de cet enfant vise à croiser les regards de tous ceux qui sont concernés par celui-ci (son enseignant, ses parents, l'enfant lui-même, tout professionnel intérieur ou extérieur à l'école concerné par cet enfant et sa famille).

Si on peut faire alors l'hypothèse que les difficultés de cet enfant :

- Sont un appel qu'il exprime à l'école.
- Sont en lien avec son histoire personnelle et/ou scolaire dans lesquelles il est actuellement englué.
- Sont « normales » c'est-à-dire ordinaires et temporaires.

... On pourra peut-être lui proposer une aide rééducative¹.

La difficulté est ordinaire, normale, dans un parcours toujours difficile, rendu encore plus difficile pour certains enfants. L'enfant a souvent « de bonnes raisons » d'être préoccupé, d'aller mal, sans pour autant pouvoir être considéré comme malade, enfermé dans une pathologie qui requerrait impérativement des soins à l'extérieur de l'école, puisque par structure et par contrat, celle-ci n'est pas un lieu de soin. C'est justement le droit pour l'enfant à cette difficulté normale, ordinaire, temporaire, qui est la raison d'être de l'aide rééducative au sein de l'école.

Celle-ci prendra en compte :

- Les difficultés repérées.
- Les ressources dont l'enfant dispose.
- Les besoins fondamentaux de cet enfant dont on suppose qu'ils ont été insuffisamment satisfaits pour mener à bien les différentes élaborations nécessaires pour être écolier et élève.

VII. Que propose l'aide rééducative à l'école ?

L'aide rééducative est UNE des réponses à la difficulté de l'enfant à l'école.

Elle propose un dispositif rigoureux qui organise et garantit l'écoute singulière de la parole de l'enfant, celle de sa famille, celle de ses enseignants et celle de toute personne concernée par cet enfant, en respectant les règles de discrétion professionnelle². Elle se donne comme objectifs d'aider l'enfant à :

1. Réguler ses angoisses, ses émotions, ses pulsions.
2. (Re)construire une image de soi, une confiance en soi suffisantes, une identité personnelle inscrite dans le temps et dans le social.
3. Achever de construire ou rendre accessibles les ressources et capacités nécessaires pour devenir écolier et élève.
4. S'inscrire d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pouvoir apprendre en classe, avec son enseignant.

A l'intérieur d'un cadre précis et explicite, sécurisant, contenant, étayant, elle organise pour l'enfant des médiations facilitant l'expression, les processus de symbolisation et de création, une écoute et un accompagnement de ses élaborations, dans l'école mais en écart des pressions du groupe et des exigences de la classe.

L'autorisation des parents est nécessaire.

Cette aide doit offrir à l'enfant, dans une aire de transitionnalité, le moyen de transformer en représentations ce qu'il a éprouvé et qui l'encombre, en faisant fonctionner pour lui-même ses capacités imaginaires, ses capacités d'expression et de symbolisation, sous toutes leurs formes (par le corps, les images et les mots). Le

¹ Cette question renvoie à un texte présent sur le site : « À qui s'adresse l'aide rééducative à l'école ? À la recherche d'éléments pertinents pour en poser l'indication ».

² Ces questions renvoient à trois textes présents sur ce site : « L'aide rééducative à l'école, quel projet ? », « Le cadre comme condition de possibilité d'un processus créatif, en relation d'aide », « L'aide rééducative, un accompagnement et une alliance », et à un schéma : « Modèle » rééducatif, interprétatif, du processus rééducatif.

rééducateur propose à l'enfant de construire des petites histoires, lors de rencontres singulières ou en groupe. Peu importe que le rééducateur ne comprenne pas tout et pas tout de suite. J. Lacan conseille de prendre le temps de repérer ce qui se répète dans ce que l'enfant dit et joue, en se gardant d'y projeter un sens qui est le nôtre. Dans l'après-coup d'une série de séances, on peut voir un thème ou un signifiant qui revient, sous diverses formes.

Il faut connaître son histoire pour se construire et pour s'inscrire dans un projet, y compris celui d'apprendre. L'inscription de ses petites histoires dans le temps permet à l'enfant de se repérer, de s'y RE-TROUVER et de s'en distancier, favorisant ainsi les processus de sublimation et l'investissement dans le culturel. En jouant et en créant, l'enfant poursuit donc l'élaboration des capacités préalables qui vont lui permettre d'apprendre dans sa classe, avec son maître et/ou il se donne la possibilité de les remobiliser alors qu'ils étaient rendus indisponibles sous la chape de l'inhibition ou dans les impasses liées aux symptômes.

A partir de ces petits mythes, l'enfant va analyser diverses faces de ses questionnements et expérimenter avec et sur le rééducateur différentes réponses et positionnements possibles vis-à-vis de ce qu'il n'a pas compris de sa vie. Il (re)construit sa propre histoire, lui donne sens, se l'approprie. Il accepte et élabore les différentes séparations nécessaires pour grandir et pour apprendre, renoue des liens peu ou mal établis, réarticule réel, imaginaire et symbolique et (re)construit son identité d'enfant-écolier-élève. Toutefois, il faut avoir suffisamment exploré les différentes dimensions d'une relation imaginaire, il faut avoir consolidé sa sécurité de base, son narcissisme, pour pouvoir accepter les pertes liées au symbolique. Certains enfants ont besoin particulièrement de cette phase de réassurance dont ils ont manqué.

L'enfant reprend peu à peu du pouvoir, de la maîtrise sur sa vie. De passif il devient actif¹.

VIII. En guise de conclusion

Quels liens pouvons-nous retenir entre la construction de son histoire par l'enfant et ce qui va lui permettre de devenir un écolier et un élève, entre cette construction et ce qu'il va pouvoir élaborer au cours de son processus rééducatif ?

5. S'adapter au monde, construire son identité, et apprendre, ressortent de processus créatifs.
6. Il faut voir répondu pour son propre compte aux grandes questions de la vie, c'est-à-dire avoir élaboré ses propres théories sexuelles infantiles, sa névrose infantile, pour pouvoir créer et pour pouvoir apprendre.
7. Elaborer son « mythe individuel » qui est reconstruction de sa propre histoire en lui donnant du sens, en l'inscrivant dans le temps, en avoir fait un récit dans lequel le « Je » se reconnaît, revient à construire son identité personnelle et sociale. C'est aussi la condition fondamentale pour pouvoir se projeter dans l'avenir. C'est se donner les moyens de s'inscrire dans la vie sociale et dans la culture. Ce récit permet au sujet de se séparer des événements vécus, de symboliser cette séparation et ces événements,

¹ Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, NRF Gallimard, éd. 1986.

d'abstraire, donc de se distancier, et de sublimer, c'est-à-dire de reporter son désir sur d'autres objets, culturellement reconnus.

En (re)construisant son histoire, en lui donnant un sens, en la « désencombrant » de préoccupations trop envahissantes pour la pensée, l'enfant « s'auto-répare » et (re)construit son identité d'enfant.

1. Tout apprentissage se fonde sur un lien social préalable.
2. Il faut être écolier (c'est-à-dire inscrit dans des relations sociales propres à la collectivité scolaire), pour pouvoir être élève (c'est-à-dire apprenant).
3. L'opération de séparation du sujet par rapport aux objets primordiaux, par rapport aux premiers apprentissages, est fondamentale à tout processus créatif, à la constitution de tout lien social.
4. Pour pouvoir s'adapter et s'inscrire dans un nouveau contexte, l'enfant doit bénéficier de liens sociaux satisfaisants. Il doit pouvoir se séparer, élaborer cette séparation, puis reconstruire de nouveaux liens.
5. Ces opérations correspondent à un processus créatif. Elles s'accompagnent de la construction du désir d'apprendre, de l'élaboration et de la consolidation de capacités préalables, nécessaires pour s'inscrire dans la collectivité scolaire et les apprentissages.

En (re)construisant ses capacités à être écolier, l'enfant (re)construit ses capacités à être élève.

1. Le corps est en jeu dans l'apprentissage. C'est le lieu des premiers apprentissages, des éprouvés sensoriels, des affectss, des émotions. C'est aussi le lieu du « réel », de l'indicible, de l'angoisse.
2. L'imaginaire, ancré dans les éprouvés corporels, et s'appuyant sur l'image, est le lieu du plaisir et du déplaisir, du narcissisme et de l'image de soi, et la ressource de « l'auto-réparation ». C'est le lieu du sens, grâce à l'intervention du symbolique. Le sujet doit pouvoir puiser dans son imaginaire pour (re)trouver ses forces créatives, pour pouvoir éprouver du désir et du plaisir à s'investir dans un apprentissage.
3. La maîtrise du fonctionnement symbolique permet de se représenter le monde, de penser, de nouer des liens sociaux appropriés à une vie sociale, de manier les codes nécessaires à tout apprentissage, de se situer dans le monde, de se décentrer, d'articuler sa propre expérience au "savoir" proposé par l'école, d'élaborer l'angoisse.
4. Un fonctionnement libre et souple de la pensée, dans ses registres de l'imaginaire et du symbolique, et leur articulation avec le réel, est nécessaire à toute adaptation, à toute création, à tout apprentissage.

Favoriser cette articulation permet qu'émergent l'intérêt de l'enfant pour les objets culturels, et le désir d'apprendre. Elle lui permet de (re)mobiliser les processus de pensée nécessaires pour apprendre et s'inscrire dans la collectivité scolaire et les apprentissages.

L'enfant se (re)trouve dans son histoire, et (re)construit son identité « d'enfant-écolier-élève », inscrit dans la collectivité scolaire et « apprenant ».

On peut regrouper d'une manière schématique ces préalables selon trois grands axes, en ne perdant pas de vue que ces derniers sont dans une relation d'interdépendance très étroite et permanente. Ce sont ces trois axes que j'ai situés au cœur du schéma général, présent sur le site dans le document de synthèse sous le titre « Capacités requises par l'école, et leur construction, synthèse ». C'est à partir de ceux-ci que j'ai tenté d'organiser, d'une manière très schématique, ce qui relevait plutôt, dans une dominante, de l'une ou de l'autre dimension, en ayant conscience de la simplification nécessaire à toute représentation et en n'oubliant pas que chacune des opérations psychiques repérée est en inter-relation avec les autres.

Dans ce même document de synthèse, j'ai reporté deux extraits de l'ouvrage *Une difficulté si ordinaire*.

Les premières pages me paraissent illustrer clairement comment chacune des grandes capacités attendues d'un élève par l'école est articulée à un certain nombre de préalables. En regard ont été cités quelques-uns des grands « besoins » de l'enfant et quelques-unes des difficultés possibles.

Les pages suivantes reprennent ces grands besoins du sujet, auxquels une aide rééducative va tenter de répondre lors de son accompagnement.

Il n'est pas question bien entendu de se donner des « objectifs opérationnels » par rapport à ce que j'ai nommé « le substrat nécessaire à un enfant pour pouvoir devenir élève ». Il n'est pas question de se dire « Je vais travailler sur l'Œdipe ». D'ailleurs, ce n'est pas du ressort du rééducateur mais de celui, inconscient, de l'enfant. Par contre, disposer de repères permet de lire ce que l'enfant met en scène au cours d'une rencontre ou d'une série de rencontres et dans l'évolution de la relation et de l'enfant. Alors que la question récurrente, se pose de l'évaluation de l'aide rééducative, une « modélisation », complémentaire à celle qui tente de relater ce qui se joue, pour dans un grand nombre d'enfants au cours de leur processus rééducatif, peut donner des repères cliniques intéressants pour le professionnel¹.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd. 1986.
- Benasayag, M. 1998, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte.
- Bion, W. R. 1962, *Aux sources de l'expérience*, PUF, bibl. de psychanalyse, 2^e éd. 1991.
- Charlot, B. 1997, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Economica, éd. 1999.
- Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP, coll. Enfance Plurielle.
- Freud, S. 1924, *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988.
- Freud, S. 1924, « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, éd. 1988.

¹ Un texte est présent sur ce site : « L'évaluation de l'aide rééducative ».

- Freud, S. 1925, *Inhibition, symptôme, angoisse*, Paris, PUF, 9^e éd. 1990.
- Kaës, R. et al. 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll., Inconscient et culture.
- Kipling, R. 1949, *Histoires comme ça*, éd. 2000, Folio Junior Gallimard jeunesse, Delagrave.
- Lacan, J. 1953, « Le Mythe individuel du névrosé », Texte établi par Jacques Alain Miller, Tirage à part.
- Lacan, J. 1956, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Paris, Seuil, éd. 1994.
- Lacan, J. 1964, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Séminaire XI*, Paris : Seuil, éd. 1973, coll. Points.
- Lacan, J. 1966, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », dans *Ecrits I*, Seuil, Points.
- Lacan, J. 1991, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire, Livre XVII*, Paris, Seuil
- Lévine, J. 1992, « Mère, veille sur eux. Psychisme enfantin et contes comme accès aux constituants du merveilleux », Caisy la Salle : Colloque, Le merveilleux, tirage à part.
- Lévine, J. 1993, « Fiction et déliaison », *Art et thérapie* n° 48 / 49, De la fiction théorique à la réalité thérapeutique, Colloque Enfance et fiction, Paris.
- Nadin, B. « Préface », dans Depaulis, A. 1992, *Clinique de la demande en consultation infantile*, Presses Universitaires de Nancy.
- Pain, S. 1989, *La fonction de l'ignorance*, Verlag, Peter Lang.
- Serres, M. 1991, *Le tiers instruit*, Paris, éd. François Bourin.
- Winnicott, D.W. 1958, « La capacité d'être seul », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Sciences de l'homme, trad. française 1969, éd. 1980.
- Winnicott, D. W. 1965, « Elaboration de la capacité de sollicitude », dans *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, trad. française 1970, Paris, Petite bibliothèque Payot, éd. 1974.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.